Europa-Universität Flensburg

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)

Reiner Schlausch, Marc Schütte, Beate von Scheven

Ausbildungslotsen in der Region Hannover

Abschlussbericht
der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt

Das Projekt wurde von der Region Hannover und der Bundesagentur für Arbeit zu gleichen Teilen finanziert.

Die Ausbildungslotsen waren bei den nachfolgend aufgeführten Trägern beschäftigt:

- Arbeiterwohlfahrt Region Hannover e. V. (AWO)
- Ausbildung & Arbeit *Plus* GmbH (A&A)
- Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH (BNW)
- Förderverein der IGS Südstadt
- Pro Beruf GmbH
- Verein der Freunde und Förderer der Südstadtschule e. V.

Impressum

Verfasser:
Prof. Dr. Reiner Schlausch (biat, Europa-Universität Flensburg)
Prof. Dr. Marc Schütte (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg)
M.A. Beate von Scheven (biat, Europa-Universität Flensburg)

Europa-Universität Flensburg

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)

Auf dem Campus 1

24943 Flensburg

www.uni-flensburg.de/biat

Stand: März 2017

Inhalt

0 Vorwort 3

1 Projekt Ausbildungslotse: Problemhintergrund und Lösungsansatz 5

2 Zur Struktur des Projektes 9

2.1 Beteiligte Institutionen und Akteure 9

2.2 Kurzbeschreibung der beteiligten Schulen 11

2.3 Funktion und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung – Darlegung des Evaluationskonzepts 21

3 Begleitung der Projektarbeit durch moderierte Workshops und die Datenerhebungen von Ausbildungslotsen 31

3.1 Workshop: Zusammenarbeit der Ausbildungslotsen mit anderen Akteuren des Übergangs 31

3.2 Workshop: Kooperation zwischen Ausbildungslotsen und Berufsberatern 32

3.3 Workshop: Kooperation/Abgrenzung zwischen Ausbildungslotsen und Schulsozialarbeitern 34

3.4 Workshop: Wirkung der Arbeit der Ausbildungslotsen in unterschiedlichen Schulstrukturen; Anregungen zur Optimierung der Arbeit 36

3.5 Workshop: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülern 38

3.6 Reflexion und Optimierung der Kernarbeit von Ausbildungslotsen 38

4 Ausgewählte Fallbeispiele aus der Zusammenarbeit mit Schülern 49

4.1 Fallbeispiele aus Förderschulen 49

4.2 Fallbeispiele aus Haupt-, Real- und Oberschulen 53

4.3 Fallbeispiele aus Gymnasien 63

4.4 Fallbeispiele aus IGS und KGS 67

4.5 Auswertung der Fallbeispiele 75

5 Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülern 79

5.1 Aufbau des Fragebogens 79

5.2 Durchführung der Datenerhebung 81

5.3 Fragebogenrücklauf 81

5.4 Datendeskription 84

5.4.1 Vorstellung einer beruflichen Zukunft 84

5.4.2 Übergangsstatus 88

5.4.3 Handlungsmäßige Bewältigung 90

5.4.4 Übergangsziele 93

5.4.5 Erfolgserwartung (Sicherheit der Zielerreichung) 95

5.4.6 Unterstützung (Akteure) 97

5.4.7 Unterstützung (Maßnahmen) 100

5.4.8 Zusammenarbeit (mit Ausbildungslotsen) 102

5.5 Wirkungszusammenhänge (Determinanten der Zusammenarbeit) 105

5.5.1 Zusammenarbeit und Kompetenz 105

5.5.2 Zusammenarbeit und Vorstellung beruflicher Zukunft 108

5.5.3 Zusammenarbeit und Übergangsziele 110

5.5.4 Zusammenarbeit und Erfolgserwartung 111

5.5.5 Mehrebenenanalyse der Zusammenarbeit 113

5.6 Wirkungszusammenhänge: Exposition und Übergangserfolg 121

5.7 Fazit der Fragebogenerhebung 122

6 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung 124

Literatur 130

0 Vorwort[1]

Der vorliegende Abschlussbericht zum Projekt „Ausbildungslotsen in der Region Hannover“ legt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung dar.

Das Projekt wurde in der Region Hannover mit einer zweijährigen Laufzeit (01.01.2015 bis 31.12.2016) an 19 allgemeinbildenden Schulen durchgeführt, die ein weites Spektrum unterschiedlicher Schulformen abdecken: Neben Haupt-, Real- und Oberschulen wirkten Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen (IGS), Kooperative Gesamtschulen (KGS) und Förderschulen am Projekt mit. Der konzeptionelle Projektansatz stützte sich in hohem Maße auf Ergebnisse und Erfahrungen aus dem erfolgreichen Modellprojekt „Ausbildungslotsen an allgemeinbildenden Schulen in Garbsen“, das in 2007 und 2008 an Haupt- und Realschulen durchgeführt wurde.

Ausgangspunkt für den Projektansatz war die Annahme, dass viele Jugendliche – unabhängig von der Schulform – angesichts der Unsicherheit und Mehrdeutigkeit des Übergangs in den Beruf bzw. in ein (duales) Studium gegen Ende der Schulzeit in einen Zustand der Lageorientierung geraten, d. h. sie verharren trotz umfassender Informationen zu Berufsfeldern, Studienrichtungen und möglicher bereits erfolgter Kompetenzfeststellungsverfahren in einer „abwartenden Nachdenklichkeit“ oder Vermeidungshaltung. Vor diesem Hintergrund sind die gerade genannten Bausteine von Berufsorientierungsmaßnahmen keineswegs zu diskreditieren, sondern vielmehr zu ergänzen. Bei der Entscheidungsfindung und Realisierung von Übergängen benötigen Schüler neben beispielsweise Informationsangeboten und Möglichkeiten der Interessenserkundung vor allem auch eine kontinuierliche und den individuellen Bedürfnissen angepasste (sozialpädagogisch) angelegte Begleitung und Unterstützung. Hier lag der Ansatzpunkt für die Arbeit der Ausbildungslotsen. Sie sollten für die Jugendliche in den Vorentlass-/Entlassklassen eine soziale Leerstelle handlungsförderlicher Unterstützung ausfüllen, die in der Vergangenheit am ehesten die Eltern eingenommen haben.

Konkret bedeutet dies, dass Ausbildungslotsen die zunächst über Informationen, Interessenserkundungen und gegebenenfalls Kompetenzfeststellungsverfahren angelegte *Orientierungsphase* mit den Jugendlichen schrittweise vertiefen, um sie nach einer *Entscheidungs*- und schlussendlich in der *Realisierungsphase* zum Ziel „Übergang in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium“ zu geleiten. Hierfür entwickeln die Lotsen mit den Schülern Strategien zur Berufswahl- und Entscheidungsfindung und binden insbesondere außerschulische Lernorte wie Betriebe und Berufsbildende Schulen in den so vertieften Berufsorientierungsprozess ein. Studien belegen, dass fachpraktische Erfahrungen in „echten“ Arbeitsfeldern nicht nur einen hohen Einfluss auf Berufswahlentscheidungen haben, sondern auch die Handlungskompetenz für deren Realisierung stärken. Insofern sind die fachpraktischen Erfahrungen und deren gemeinsame Reflexion mit den Schülern im Hinblick auf Eignung und Neigung von großer Relevanz für den Übergangserfolg. Dass diese Prozesse allzu oft einen iterativen Verlaufscharakter haben, ist der Komplexität des Problems geschuldet. Jugendliche haben in der Phase der Identitätsbildung zudem weitere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Erfahrungslernen durch „Versuch und Irrtum“ stellt hierbei ein durchaus probates Mittel dar. Die zunehmende Erfahrungsdichte, die durch die Reflexionsprozesse unterstützt wird, führt im günstigen Fall zu einer Verbesserung der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und fördert deren Selbstvertrauen und die Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung als Grundbedingung für intentionales Handeln.

[1] Innerhalb des Berichts wird aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet, jeweils die feminine und maskuline Form von personenbezogenen Substantiven aufzuführen. Es sind immer weibliche und männliche Personen gemeint.

Die Interaktion der Schüler mit den Ausbildungslotsen erfolgte entsprechend dieser Zielsetzung auf freiwilliger Basis. Ein weiteres wichtiges Merkmal des Projektansatzes war die Ausdehnung der Betreuung auf die ersten Monate der dualen Ausbildung, um Ausbildungsabbrüchen vorzubeugen.

Im ersten Kapitel des vorliegenden Abschlussberichtes werden der angedeutete Problemhintergrund sowie der Lösungsansatz näher beschrieben. Die Struktur des Projektes ist Gegenstand des zweiten Kapitels. Hier werden die am Projekt beteiligten Institutionen, Akteure und die Schulen beschrieben und das Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Begleitung dargelegt. In Kapitel 3 werden Ergebnisse aus moderierten Workshops mit unterschiedlichen am Projekt beteiligten Akteuren sowie aus Erhebungen von Daten der Ausbildungslotsen mitgeteilt. In Kapitel 4 finden sich ausgewählte Fallbeispiele der Ausbildungslotsen aus ihrer Zusammenarbeit mit Schülern. Die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Schülern der beteiligten Schulen werden in Kapitel 5 dargelegt. Im abschließenden sechsten Kapitel des Berichts wird eine zusammenfassende Ergebnisdarstellung vorgenommen.

Die Verfasser danken allen Projektbeteiligten für die konstruktive Zusammenarbeit während der Laufzeit des Vorhabens und wünschen dem Nachfolgeprojekt viel Erfolg.

Reiner Schlausch Marc Schütte Beate von Scheven

1 Projekt Ausbildungslotse: Problemhintergrund und Lösungsansatz

Der gravierende Strukturwandel in Arbeit und Beruf stellt die Arbeits- und Berufsorientierung sowie den Übergang von der Schule in den Beruf in den allgemeinbildenden Schulen vor neue Herausforderungen. Vor dem Hintergrund etwa einer vergleichsweise relativ geringen Einmündungsquote von Schulabgängern in duale Ausbildungsverhältnisse auf der einen und einer außerordentlich hohen Zahl von Ausbildungsabbrüchen auf der anderen Seite wird deutlich, dass eine Verbesserung der Arbeits- und Berufsorientierung sowie des Übergangsmanagements dringend geboten sind. Zudem hat sich in den letzten Jahren auf dem Ausbildungsmarkt ein sogenanntes Passungsproblem entwickelt: Viele Bewerber um einen Ausbildungsplatz sind erfolglos, und zugleich bleiben viele Ausbildungsplätze unbesetzt (vgl. BMBF 2015, S. 10 f.). Ferner gibt es seit geraumer Zeit den eindeutigen Trend weg von der betrieblichen Ausbildung hin zum Hochschulstudium (ebd., S. 4). Allerdings kommt es auch hier zu Abbrüchen, deren Quote teilweise höher als die der Ausbildungsabbrüche ist.

Die hier nur sehr verkürzt aufgezeigten Entwicklungen erfordern in den allgemeinbildenden Schulen Veränderungen der Curricula, der Schulorganisation, der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, neue bzw. intensivere Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft/Arbeitswelt und ggf. zusätzliche personelle Ressourcen bzw. weitere Akteure.

Die Berufswahl sowie das Finden von Praktikums- und Ausbildungsplätzen sowie auch Studienplätzen konfrontieren Jugendliche mit einer Vielzahl von Herausforderungen und Entscheidungssituationen, die für sie nur schwer zu verstehen sind. Beim Übergang handelt es sich somit um ein stark unterspezifiziertes Problem, bei dem die Problemlösenden weder über klare Vorstellungen des Zielzustands noch über routinemäßige Lösungsstrategien verfügen (können). Ähnliches gilt für die in diesen Prozess involvierten Personen: Lehrkräfte, Eltern, Verwandte und Freunde. Vertrauenspersonen, die die Komplexität des Übergangs für Jugendliche kontinuierlich (etwa im Sinne einer Berufswegeplanung) erschließbar machen, sind in diesem Kontext vielfach nicht verfügbar.

Die Berufseinmündungs-, Entwicklungs- und Karrierewege haben sich in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert; mit der theoretischen Vielfalt von „Einfädelspuren“ ist auch die Menge der Handlungsoptionen angewachsen, und das subjektive Risiko von vermeintlich irreversiblen Fehlentscheidungen hat sich erhöht. Berufswahlprozesse und berufliche Integration resultieren folglich aus einem komplexen und durchaus konfliktreichen Zusammenspiel von Personen und Umweltkräften, zu denen unter anderen Erwartungen, Ängste, Wünsche, die Abhängigkeit von Erwachsenen und die Beeinflussung von Gleichaltrigen und Vorbildern gehören.

Entscheidungen für oder gegen einen bestimmten beruflichen Weg sind mit Hilfe von Regeln der Rationalität bzw. der Vorstellung eines bewussten, logisch denkenden Selbst nicht zu fassen, vielmehr sind Entscheidungen maßgeblich das Ergebnis von „Bauchgefühl“ bzw. sind dem Funktionsprinzip eines assoziativen Gedächtnisses unterworfen, welches neue (und antizipierte) Situationen mit früheren Erfahrungen abgleicht und in dem Fall, dass eine hinreichend starke Erfahrung der (positiven) Vertrautheit eintritt, die Situation bzw. die damit verknüpfte Entscheidung automatisch als wahr oder gut erscheinen lässt (siehe Kahneman, 2011).

Vor dem skizzierten Hintergrund ergeben sich für das Projekt Ausbildungslotsen zwei Hauptanliegen:

1. die Entwicklung einer systematischen Übergangsbegleitung, basierend auf einer dreigliedrigen Grundstruktur[2] der Beratungsangebote an Schulen und
2. die Implementierung der hierzu gehörenden kontinuierlich für die Schüler verfügbaren Vertrauenspersonen in die Beratungsstrukturen an Schulen.

[2] Unter einer dreigliedrigen Grundstruktur der Beratungsangebote an allgemeinbildenden Schulen werden 1.) die Berufsberatung der Agentur für Arbeit, 2.) die „klassische“ Schulsozialarbeit und 3.) die Begleitung des Übergangs durch die Ausbildungslotsen verstanden.

Anknüpfend an Projekte der vergangenen Jahre soll im Verlauf dieses Projektes an verschiedenen allgemeinbildenden Schulen über einen erfahrungsgeleiteten Ansatz ein praxistaugliches Konzept für Beratungsstrukturen im Übergang Schule-Beruf entwickelt werden. Durch gemeinsame und von wissenschaftlicher Seite begleitete und moderierte Entwicklungsarbeit soll eine transparente, verlässliche und im Hinblick auf gelingende Übergänge effektive Struktur für die Beratung an Schulen gestaltet werden, die den direkten Anschluss in Ausbildung in den Vordergrund stellt.

Die Projektstruktur sieht drei Bereiche vor, die jeweils zwar unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, sich zugleich aber in bestimmten Feldern überschneiden. Vor diesem Hintergrund ist eine enge Kooperation der jeweiligen Akteure erforderlich. Die drei Bereiche sind

- die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (Berufsberater),
- die Begleitung des Übergangs Schule-Beruf (Ausbildungslotsen),
- die Schulsozialarbeit (Sozialpädagogen).

Der Aufgabenschwerpunkt der *Berufsberatung* liegt in der Unterstützung von Jugendlichen bei der Berufsfindung. Hierzu bedarf es einer entsprechenden Berufswahlvorbereitung, die spätestens zwei Jahre vor dem Schulabschluss einsetzt. Die Berufsberater führen Veranstaltungen zur Berufsorientierung an den Schulen durch, bieten Sprechstunden an und eröffnen den Schülern (z. B. im Berufsinformationszentrum, BIZ) Wege und Medien zur Selbstinformation im Zusammenhang mit Ausbildung und Studium. Da Berufsberater unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen, können sie i. d. R. nur an einem Tag im Monat an einer einzelnen Schule präsent sein. Die Arbeit der Berufsberater findet auf der Grundlage einer Rahmenvereinbarung zwischen Kultusministerkonferenz und Bundesagentur für Arbeit (erstmals 1971 unterzeichnet, 2004 bekräftigt und aktualisiert) statt, die die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung beschreibt.

Die *Ausbildungslotsen* haben ihren Aufgabenschwerpunkt in der Unterstützung von Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf oder auch in ein (duales) Studium. Die Unterstützungsleistung erfolgt im Zusammenwirken mit den Berufsberatern und weiteren Akteuren wie z. B. Lehrkräften, Schulleitungen, Schulsozialarbeitern, Eltern, Betrieben und Kammern. Die Arbeit hat einen sozialpädagogischen Charakter und soll – wie im Vorwort bereits skizziert – auf individueller Ebene sowohl strategisch-reflexive (z. B. bei der Praktikums-, Ausbildungs- und Studienplatzsuche) als auch praktische (Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche etc.) Unterstützungsfunktionen übernehmen. Nach dem Übergang in eine duale Ausbildung begleiten sie die Jugendlichen in den ersten sechs Monaten zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen.

Im Unterschied zu den Berufsberatern und Ausbildungslotsen arbeiten *Schulsozialarbeiter* nicht nur mit Jugendlichen in Vorentlass- und Entlassklassen zusammen, sondern mit Schülern sämtlicher Jahrgangsstufen. Ferner kooperieren sie mit Eltern und Lehrkräften sowie mit Ämtern, Beratungseinrichtungen etc. Wie die Ausbildungslotsen sind auch die Schulsozialarbeiter „vor Ort“ in den Schulen tätig und bieten dort u. a. Beratung und Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und offene Angebote, Präventionsarbeit und Krisenintervention an. An Schulen ohne Ausbildungslotsen oder vergleichbare Akteure nehmen gegenwärtig Schulsozialarbeiter auch im stark eingeschränkten Umfang Aufgaben der Begleitung von Jugendlichen im Bereich Übergang Schule-Beruf wahr. Hier kann jedoch vor dem Hintergrund der vielfältigen anderen Aufgaben lediglich ein relativ geringer Beitrag geleistet werden.

Zum Aufgabenprofil der Ausbildungslotsen

Im Folgenden wird dargelegt, welche Kernaufgaben die Ausbildungslotsen in den Schulen wahrnehmen und wie sie mit anderen Akteuren des Übergangs Schule-Beruf inner- und außerhalb der Schule kooperieren. Das Aufgabenfeld der Ausbildungslotsen wird dabei wie oben bereits dargelegt vom Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit ebenso unterschieden wie vom Regelangebot der Berufsbera-

tung. Ferner wird beschrieben, wie die Lotsen die ehemaligen Schüler in den ersten Monaten einer dualen Ausbildung begleiten, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

Der Übergang Schule-Beruf – u. a. die Entscheidung für einen Beruf und die Implementierung der Berufswahl – stellt hohe Anforderungen an die Gestaltungs- und Entwicklungskräfte junger Menschen. Einem vielfältigen Angebot zur Förderung der Berufsorientierung stehen vergleichsweise wenige Angebote gegenüber, um den Prozess der Implementierung des Übergangs in eine berufliche Ausbildung zu unterstützen. Eine verbreitete psychologische Barriere bei der Bewältigung des Übergangs stellt eine Lageorientierung bzw. fehlende Handlungsorientierung der Jugendlichen dar. Demzufolge fällt es ihnen schwer, einen eingeschlagenen Handlungspfad ausdauernd und zielstrebig zu verfolgen und diesen etwa gegenüber Rückschlägen und Ablenkungen aufrechtzuerhalten. Mit dem Ausbildungslotsen als neuer Akteur an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf wird das Ziel verfolgt, dieser Tendenz entgegenzuwirken. Die Aufgabe der Ausbildungslotsen muss allerdings von einem allgemeinen sozialpädagogischen Ansatz und insofern von der „klassischen" Schulsozialarbeit unterschieden werden. Während diese sich der Aufgabe widmet, die Jugendlichen allgemein zu stärken, sei es im Hinblick auf deren Persönlichkeit oder auf einzelne Kompetenzbereiche wie z. B. Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, ist der Ansatz der Ausbildungslotsen spezifischer. Sie haben vor allem auch eine koordinierende Aufgabe: Sie leiten zum einen die Schüler je nach festgestelltem Bedarf an die weiteren erreichbaren Beratungskollegen an der Schule weiter. Zum anderen koordinieren sie die Einbindung der außerschulischen Lernorte (Betriebe, Bildungseinrichtungen der Kammern etc.) und der Berufsbildenden Schulen. Diese Koordinationsleistung bezieht sich u. a. auf die Zeitpunkte lernortübergreifender Zusammenarbeit und deren Formen bzw. Anlässe, wie zum Beispiel eine gemeinsame Reflexion von Praktika mit den beteiligten Ausbildern resp. Lehrkräften und weiteren Akteuren.

In der der starken *Anschluss*orientierung auf den Übergang der Schüler in eine (duale) Ausbildung resp. in ein (duales) Studium liegt der Unterschied der Ausbildungslotsen zu den Berufseinstiegsbegleitern, deren vorrangiges Ziel es ist, die Jugendlichen zu einem Schul*abschluss* zu führen.

Organisatorische und inhaltliche Aspekte der Arbeit:

- Die Ausbildungslotsen sind für die Jugendlichen in der Schule – auch außerhalb der Unterrichtszeit – erreichbar. Hierfür steht ein eigenes Büro mit entsprechender Ausstattung in der Schule zur Verfügung.

- Die Arbeit der Lotsen ist vom Grundansatz her darauf gerichtet, die Jugendlichen zur Handlungsorientierung im Zusammenhang mit der Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf zu aktivieren. Merkmale von Handlungsorientierung sind etwa die aktive Suche nach Handlungsgelegenheiten (anstelle von Abwarten und Vermeiden), die Generierung konkreter Absichten (Ziele und Pläne, wie die Ziele erreicht werden sollen), Ausdauer bei der Absichtsrealisierung (insbesondere Vermeidung von Aufschiebeverhalten) und Vermeidung von Präokkupation (Grübeln über mögliche unerwünschte Ereignisse) mit negativen Gedanken bei Misserfolg. Durch die Zusammenarbeit mit den Ausbildungslotsen erhalten die Jugendlichen die (sozialpädagogische) Unterstützung für eine zielgerichtete und bedürfnisgerechte Bewältigung des Übergangs. Die Zusammenarbeit ist jedoch stets freiwillig und beruht auf der Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit der Jugendlichen (Letzteres zeigt sich etwa an einem konstruktiven Umgang mit vermeintlich unrealistischen Berufswünschen der Jugendlichen).

- Die Arbeit erfolgt in enger Kooperation u. a. mit Berufsberatern, Lehrkräften, Schulsozialarbeitern, Eltern und betrieblichen Akteuren. Ausbildungslotsen können z. B. subjektiv schwierige oder konfliktgeladene Gesprächssituationen mit Jugendlichen vorbereiten und/oder Jugendliche zu solchen Gesprächen begleiten. Sie können auch im Auftrag der Jugendlichen für diese Lösungen mit Personen aushandeln, die mit ihnen bei der Gestaltung des Übergangs kooperieren müssen.

- Es findet eine Nachbetreuung in der ersten Phase der betrieblichen Ausbildung statt. Auf diese Weise sollen Ausbildungsabbrüche (Vertragsauflösungen) oder Studienabbrüche vermieden werden. Die Ausbildungslotsen sind in diesem Kontext Unterstützer in Krisensituationen sowie „Helfer im Alltag“ und ggf. Mediatoren. Damit beispielsweise keine Probleme im Berufsschulunterricht entstehen, werden die Jugendlichen frühzeitig mit den Ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH) vertraut gemacht. Die intensive Betreuung der Jugendlichen wird also nach Beginn der dualen Ausbildung fortgeführt, um Vertragsauflösungen möglichst zu vermeiden.

2 Zur Struktur des Projektes

2.1 Beteiligte Institutionen und Akteure

Der Projektansatz „Ausbildungslotse“ wurde in der Region Hannover innerhalb einer zweijährigen Laufzeit (01.01.2015 bis 31.12.2016) an insgesamt 19 allgemeinbildenden Schulen der unterschiedlichen Schulformen weiter erprobt und evaluiert. Es wurde dabei im hohen Maße auf die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Modellprojekt „Ausbildungslotsen an allgemeinbildenden Schulen in Garbsen“ zurückgegriffen, das erfolgreich an zwei Haupt - und zwei Realschulen in den Jahren 2007 und 2008 durchgeführt wurde (vgl. Schütte/Schlausch 2009, 2011 und 2015).

Die z.T. heute dort noch tätigen Akteure wurden als „Know-how-Träger“ im Bereich der Administration (Schulträger) und der Umsetzung in den Schulen intensiv in die Projektarbeit einbezogen. Im Projekt sind neben der Haupt - und Realschule als weitere Schulformen die Oberschule, das Gymnasium, die Integrierte Gesamtschule (IGS), die Kooperative Gesamtschule (KGS) und die Förderschule hinzugekommen. Die beteiligten 19 Schulen werden weiter unten (Abschnitt 2.2) kurz beschrieben.

Bei der Auswahl der Schulen wurde zwar darauf geachtet, dass das Handlungsfeld „Schulsozialarbeit“ ebenso wie die Beratungsangebote der Agentur für Arbeit weitgehend etabliert sind und die Ausbildungslotsen sich somit auf die ihnen originäre zugewiesene Aufgabenstellung konzentrieren können. Allerdings konnte dies nicht für alle beteiligten Schulen gewährleistet werden. Die beteiligten Schulen haben sich erfolgreich um die Teilnahme am Projekt beworben, da sie in dem Projektansatz eine Innovation im Bereich der Berufs- und Studienorientierung sehen, der den schulischen Entwicklungsweg von einer Abschluss- hin zu einer Anschlussorientierung unterstützt. Bei der Auswahl der Schulen wurden sowohl die Schulträger als auch die Projektpartner der Region Hannover und der Bundesagentur für Arbeit beteiligt. Die Laufzeit des Projekts wurde auf zwei Jahre angelegt, um die Wirkungen des Projektes durch die wissenschaftliche Begleitung evaluieren zu können. Auf der Basis der Erkenntnisse aus der Evaluation sollten Empfehlungen für einen weiteren Transfer und eine Verstetigungsstrategie entwickelt werden.

Die nachstehende Abb. 1 zeigt die am Projekt beteiligten Institutionen und die Struktur des Vorhabens. Im Zentrum des Vorhabens standen die 19 Schulen in der Region Hannover und die Berufsberatung der Agentur für Arbeit an diesen Schulen. An den Schulen waren neben den Schülern aus Vorentlass-/Entlassklassen und Ausbildungslotsen auch die entsprechenden Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter in die Projektarbeit zumindest partiell involviert. Die Koordination des Vorhabens erfolgte durch Vertreter der Region Hannover und der Agentur für Arbeit. Die wissenschaftliche Begleitung arbeitete vor dem Hintergrund einer formativen und auch summativen Evaluation sehr eng mit den Ausbildungslotsen und den Berufsberatern zusammen (siehe dazu ausführlich das Evaluationskonzept in Abschnitt 2.3). Flankiert wurde das Projekt auf der schulischen Seite durch die jeweiligen Schulträger und das Niedersächsische Kultusministerium, auf der Ausbildungs- resp. Arbeitsmarktseite durch Betriebe, Kammern, Verbände etc. sowie durch die kommunale Wirtschaftsförderung.

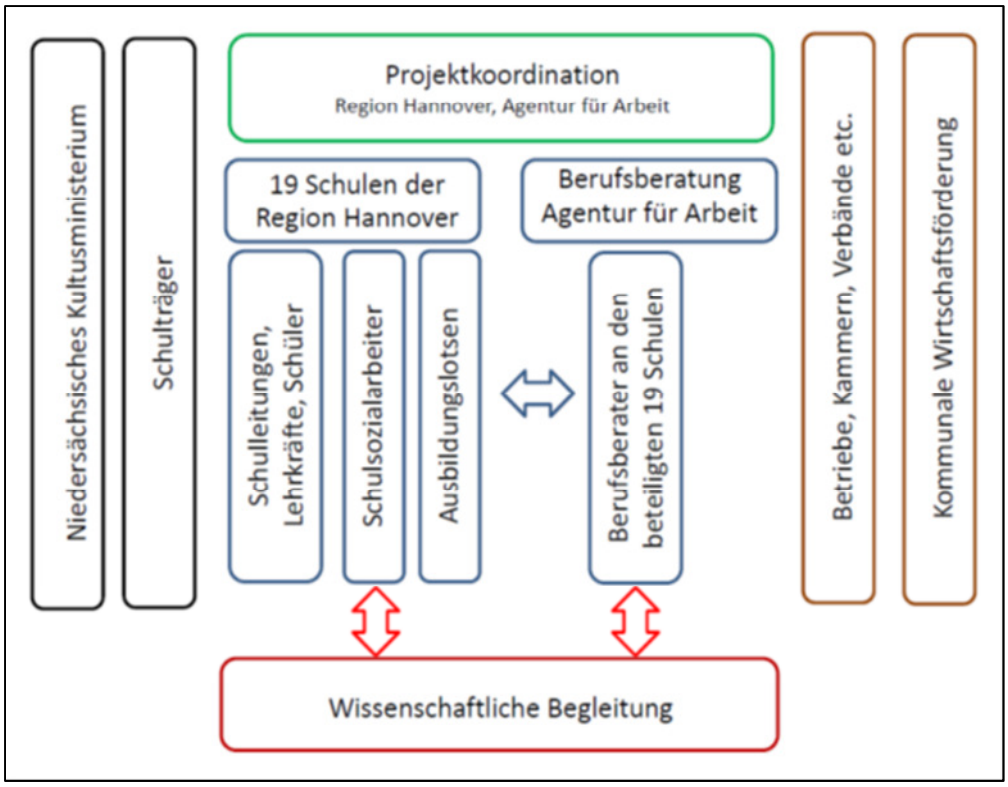

Abb. 1: Struktur des Projektes

Im Projekt waren für die Arbeit der Ausbildungslotsen an den 19 Schulen insgesamt 12,5 Stellen (Vollzeitäquivalente) vorhanden, die sich auf insgesamt 17 Ausbildungslotsen verteilten, wobei zwei Ausbildungslotsen mit jeweils einer 0,5-Stelle an zwei Schulen tätig waren. Je nach Größe der Schulen waren die weiteren Ausbildungslotsen im Umfang einer 0,5-, 0,75- oder 1,0-Stelle (an 5 Schulen) beschäftigt. Die Ausbildungslotsen hatten in der Regel einen auf die Laufzeit des Projekts befristeten Arbeitsvertrag bei einem Träger. Die Finanzierung des Projekts erfolgte zu gleichen Anteilen aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit (Vertiefte Berufsorientierung) und der Region Hannover (Programm gegen Jugendarbeitslosigkeit). Das Projekt „Ausbildungslotse“ sollte im Kontext des Programms gegen Jugendarbeitslosigkeit relevante Beiträge insbesondere zum Handlungsfeld 1 „*Berufliche Orientierung im Übergang*“ und Handlungsfeld 2 „*Stabilisierung der Ausbildung*“ leisten (vgl. Eckpunkte für ein Programm gegen Jugendarbeitslosigkeit, Region Hannover, Stand 15.11.2012). Zusätzlich finanzierte die Stadt Garbsen aus eigenen Mitteln mit einem Anteil von 25 % zwei 0,75-Stellen an zwei Realschulen in Garbsen.

Insgesamt waren in den beteiligten Schulen in den für die Arbeit der Ausbildungslotsen relevanten Jahrgängen 8 - 10 ca. 5.000 Schüler. Zusätzlich kamen an den Schulen mit der Sekundarstufe II (Gymnasium, IGS, KGS) noch weitere Schüler hinzu, die ebenfalls von Ausbildungslotsen eine Unterstützung erfahren konnten.

Die wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens hatte ebenfalls eine Laufzeit von zwei Jahren, allerdings mit einem zeitlichen Versatz zum Projekt von drei Monaten (Zeitraum: 01.04.2015 bis 31.03.2017). Die Funktion und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung sowie das Evaluationskonzept werden in Abschnitt 2.3 näher beschrieben.

2.2 Kurzbeschreibung der beteiligten Schulen

Im Vorhaben sind – wie weiter oben bereits beschrieben – unterschiedliche Schulformen beteiligt. Neben der Haupt-, Real- und Oberschule wirken das Gymnasium, die Integrierte Gesamtschule (IGS), die Kooperative Gesamtschule (KGS) und die Förderschule am Projekt mit. Die nachstehende Abbildung zeigt die Verteilung der Schulen auf die unterschiedlichen Schulformen.

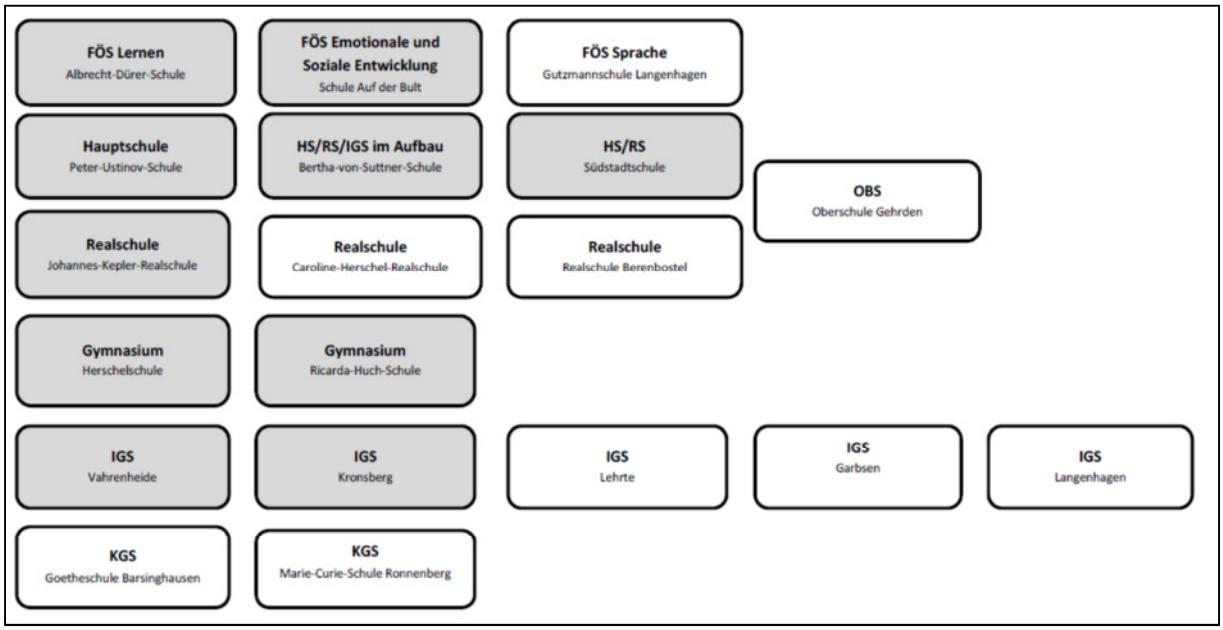

Abb. 2: Übersicht zu Schulen und Schulformen
(*grau hinterlegt = Schulen in der Landeshauptstadt Hannover*)

Im Folgenden werden die beteiligten Schulen kurz beschrieben.

A) Förderschulen

Schule Auf der Bult
Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Schüler mit dem Förderbedarf „Emotional-Soziale Entwicklung“ der Schule Auf der Bult bedürfen vor allem der Unterstützung bei der allgemeinen Orientierung und der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz. Ihre oft multiplen Schwierigkeiten (vom Absentismus bis zum Sozialverhalten) begründen die Ablehnung zahlreicher Betriebe, die eine besondere Begleitung dieser Schüler aus personellen Gründen und/oder Unkenntnis der besonderen Umstände nicht gewährleisten können. Der Ausbildungslotse kann in enger Zusammenarbeit mit dem Berufsberater, dem Lehrerkollegium, den Sozialarbeitern und Sozialpädagogen sowie den Eltern an dieser Stelle mit dem Schüler und einem Betrieb eine ergebnisorientierte Vorarbeit leisten, die mindestens einen Kontakt zwischen Schüler und Betrieb ermöglicht. Die Ziele sind hier zunächst kleiner gesteckt als an anderen Schulen. Es gilt die schulischen Maßnahmen, wie z. B. die Einrichtung einer Berufsorientierungsklasse, zu unterstützen, weiter zu entwickeln und eine positive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem Thema „Ausbildung“ zu erreichen. Die Ausbildungslotsenstelle ist mit halber Stelle seit Projektbeginn neu eingerichtet worden.

Da die Schüler aus unterschiedlichen Stadtteilen der Landeshauptstadt Hannover und aus anderen Orten der Region von der zuletzt besuchten Schule gemeldet werden, spielen sowohl der Stadtteil

Bult als auch das weitere unmittelbare Einzugsgebiet der Schule im Hinblick auf die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft keine Rolle. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Schule mit weniger als 5 % derjenigen angegeben, die nicht in Deutschland geboren wurden.

Albrecht-Dürer-Schule
Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen

Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“ an der Albrecht-Dürer-Schule, die sich im Stadtteil Bothfeld befindet, weisen einen höheren Bedarf an Wiederholung und zeitlicher Zuwendung auf, da sie oft langsamer lernen. Der Ausbildungslotse investiert diese individuell erforderliche Zeit und Orientierung im Bewerbungsverfahren und kann damit eine Steigerung des Übergangs in Praktikums- und Ausbildungsplätze erreichen. Der Ausbildungslotse hat mit halber Stelle zum Projektbeginn die Arbeit begonnen. Erschwernisse bei der Aufnahme der Arbeit entstanden durch die Zusammenlegung mit einer anderen Förderschule, ebenfalls mit dem Schwerpunkt Lernen. Ein Umzug in einen anderen Stadtteil und die Neuorientierung der zwei Kollegien und Schülerschaften erforderten neben dem besonderen Zeitaufwand ein hohes Maß an Flexibilität. Auch hier kommen die Schüler aus unterschiedlichen Stadtteilen bzw. Orten, so dass ein Einfluss des unmittelbaren Umfelds der Schule auf die sozio-ökonomische Zusammensetzung nicht anzunehmen ist. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Schule mit weniger als 76 % derjenigen angegeben, die nicht in Deutschland geboren wurden.

Gutzmannschule
Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache

In der Gutzmannschule, einer Förderschule für Sprachförderung, sind vielfach Schüler anzutreffen, die relativ problemlos in Ausbildung oder zu einer höheren Schulform übergehen können. Hier geht es vor allem darum, eventuell „gefühlte“ Barrieren (bei Eltern, Schülern und Betrieben) abzubauen und bei Bewerbungsverfahren zu unterstützen. Ein hoher Anteil der Arbeitszeit des Lotsen wird der Elternarbeit gewidmet. Der Lotse war bereits vor Projektbeginn an dieser Schule im Rahmen der Vertieften Berufsorientierung tätig.

Die Schule befindet sich in der Stadt Langenhagen. Hier gilt das Gleiche wie für alle Förderschulen – die Schüler kommen aus unterschiedlichen Orten. Der Migrationshintergrund der Schülerschaft wird von der Schule nicht ermittelt. In der Stadt Langenhagen hatten im Jahr 2011 ca. 26 % der Bewohner einen Migrationshintergrund (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 90). Der Anteil von Empfängern von Mindestsicherungsleistung lag im Jahre 2013 bei 10,6 % (ebd., S. 40).

B) Haupt- und Realschulen sowie Haupt-, Real- und Oberschulen

B 1) Haupt- und Realschulen: Bertha-von-Suttner und Südstadtschule

Bertha-von-Suttner-Schule

Eine der beiden beteiligten Haupt- und Realschulen in der Stadt Hannover, die Bertha-von-Suttner Schule, wird seit einigen Jahren zur IGS umgewandelt. Seit 2012 werden keine neuen Klassen mehr aufgenommen. An der Schule werden zurzeit 221 Schüler unterrichtet. Durch eine seit 2001 fest installierte Stelle in der Hauptschulprofilierung ist die Schule fest in verschiedenen Berufsorientierungsmaßnahmen verankert. Der Ausbildungslotse ist mit je einer 0,5-Stelle in beiden Bereichen tätig. Aufgrund der langjährig angelegten Strukturen und des Bekanntheitsgrades im Lehrerkollegium, bei Schülern, Eltern u. a. ist es dem Lotsen möglich, Vertrautes aufzugreifen und Neues

(Fokussierung auf den Übergang in eine duale Ausbildung) handlungsorientiert umzusetzen. In der Schule wird regelmäßig ein zweitägiges Bewerbungstraining durch einen externen Anbieter im 10. Jahrgang durchgeführt. Für die Hauptschüler ist in Jahrgang 9 ein dreiwöchiges betriebliches Praktikum obligatorisch, für die Realschüler ein zweiwöchiges. In Jahrgang 10 wird ein zweites zweiwöchiges Praktikum absolviert.

Das Einzugsgebiet der Schule ist stadtweit, die Schule befindet sich zentral in einem an die Innenstadt Hannovers grenzenden Stadtteil (Südstadt) mit einer relativ geringen Transferleistungsquote von 4 % bis unter 11 %. Zum Vergleich: Der Stadtwert liegt bei 15,2 % (vgl. Sozialbericht 2013, Landeshauptstadt Hannover, S. 50). Der Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund liegt zwischen 14 % und 21 %. Zum Vergleich: Der Stadtwert liegt bei 26,2 % (ebd., S. 25)

Der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund wird von der Schule mit rund 70 % derer angegeben, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurden 38 Flüchtlingskinder an der Schule unterrichtet.

Südstadtschule

In unmittelbarer räumlicher Nähe befindet sich die zweite am Projekt teilnehmende Haupt- und Realschule im Stadtteil Südstadt, die zusätzlich einen Grundschulbetrieb hat. Es werden gesamt zurzeit 528 Schüler unterrichtet. Die Schule wird derzeit zusammen mit der Bertha-von-Suttner-Schule zur IGS umgewandelt. Auch hier ist eine aktive und umfangreiche Berufsorientierung durch eine Hauptschulprofilierungsstelle seit 2001 gegeben. Beide 0,5-Stellen – Hauptschulprofilierung und Ausbildungslotse – sind seit 2015 von einer Person besetzt. Der Ausbildungslotse wird hier insbesondere in der Realschulklasse zur effektiven Begleitung in eine duale Ausbildung nach Abschluss der 10. Klasse eingesetzt.
Ein durch externe Anbieter durchgeführtes Bewerbungstraining wird derzeit neu konzipiert.

Das pädagogische Konzept der Schule ist orientiert am Konzept des Pädagogen Petersen (1884-1952), das unter dem Begriff Jenaplan bekannt geworden ist. Zweiwöchige betriebliche Praktika finden in Jahrgang 8 (Hauptschulzweig) und jeweils auch im Hauptschul- sowie im Realschulzweig in den Jahrgängen 9 und 10 statt. Die Schule gibt an, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund ca. 40 % beträgt. Das Einzugsgebiet der Südstadtschule ist stadtweit.

Beide Haupt- und Realschulen in der Landeshauptstadt Hannover unterhalten zahlreiche Kooperationen mit Berufsschulen, Kammern, Betrieben etc. und kooperieren u. a. im Berufsorientierungsbereich miteinander.

B 2) Hauptschule: Peter-Ustinov-Schule

Die Peter-Ustinov-Schule ist eine von zwei noch existierenden Hauptschulen im Stadtgebiet Hannover. Die Umwandlung in eine „Stadtteilschule“ ist avisiert. An der Schule werden gegenwärtig 270 Schüler unterrichtet, die nach Angabe der Schule zu ca. 80 % einen Migrationshintergrund aufweisen. Zudem hat die Schule 80 Flüchtlingskinder aufgenommen, die zum Teil in Sprachlernklassen unterrichtet werden. Die Schule befindet sich im Stadtteil Ricklingen der Landeshauptstadt Hannovers, der eine relativ hohe Transferleistungsquote aufweist (zwischen 18,5 % und 25 %). Zum Vergleich: Der Stadtwert liegt bei 15,2 % (vgl. Sozialbericht 2013, Landeshauptstadt Hannover, S. 50).

An der Schule sind eine Sozialarbeiterin (zuständig für das Programm „Bildung und Teilhabe“), eine weitere Sozialarbeiterin, die sich um Schulverweigerer kümmert, sowie eine interkulturelle Lotsin tätig. Eine externe Beraterin für den Übergang Schule-Beruf wurde 2008 mit einem Büro in der Schule eingesetzt und 2015 durch einen Ausbildungslotsen abgelöst. Nach Angaben der Schule gehen

durchschnittlich seit 2008 rund 40 % der Schüler nach dem Abschluss der 9. bzw. 10. Klasse in eine duale Ausbildung über.

Die Schule unterhält Kooperationen mit Berufsschulen durch Verbundunterricht. Eine Berufsorientierungswoche findet außerhalb Hannovers statt. Ein ein- bis zweitägiges Bewerbungstraining wird durch wechselnde externe Anbieter im 9., zuweilen auch im 10. Jahrgang durchgeführt. In den Jahrgängen 9 und 10 ist jeweils ein zweiwöchiges betriebliches Praktikum obligatorisch. Diverse Sozialtrainings werden von außerschulischen Anbietern durchgeführt. Außerdem pflegt die Schule zahlreiche Kontakte auch zu kleineren Betrieben, die im Umfeld des Schulstandortes liegen. Der Ausbildungslotse arbeitet u. a. eng mit der interkulturellen Lotsin zusammen.

B 3) Realschulen

Caroline-Herschel-Realschule, Realschule Berenbostel, Johannes-Kepler-Realschule

Das Projekt „Ausbildungslotsen“ wird an drei Realschulen durchgeführt. Die Caroline-Herschel-Realschule und die Realschule Berenbostel sind Schulen in der Stadt Garben, die Johannes-Kepler-Realschule ist eine Schule in der Landeshauptstadt Hannover.

Eine Besonderheit der beiden Realschulen in Garbsen ist, dass diese bereits in den Jahren 2007 und 2008 am Pilotprojekt „Ausbildungslotsen“ beteiligt waren. Die langjährige unveränderte personelle Besetzung der Stellen im Bereich „Übergang Schule-Beruf“ an den beiden Schulen hat dazu beigetragen, dass stabile Strukturen aufgebaut werden und ein Beziehungsgeflecht entstehen konnten, das auf Geschwisterkonstellationen innerhalb der Schülerschaften ebenso wie auf einen hohen Bekanntheitsgrad bei den Eltern und eine große Akzeptanz im Lehrerkollegium und die Einbindung in den Schulbetrieb zurückgreift. An der Caroline-Herschel-Realschule hat sich zu Beginn der zweiten Hälfte des Jahres 2015 ein Personalwechsel bei dem Ausbildungslotsen vollzogen.

Caroline-Herschel-Realschule

Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt der Stadt Garbsen (Stadtteil Auf der Horst). Garbsen hat insgesamt ca. 62.000 Einwohner und mit 28,5 % einen für die Region Hannover überdurchschnittlich hohen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund (Region 24,1 %, vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 90). Die Schule gibt an, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund bei über 30 % liegt. In Garbsen sind 11,4 % der Menschen auf Mindestsicherungsleistungen angewiesen (vgl. ebd., S. 102).

An der Schule werden derzeit 360 Schüler unterrichtet. Es bestehen diverse Kooperationen mit Berufsbildenden Schulen, der Handwerkskammer Hannover, dem Klinikum Hannover und zahlreichen Betrieben. Im 9. Jahrgang findet zum Teil (abhängig vom gewählten Profil) Verbundunterricht statt. Zweiwöchige betriebliche Praktika werden jeweils im 9. und 10. Jahrgang durchgeführt.

Zusätzlich werden von der Schule diverse berufsorientierende Maßnahmen angeboten. U. a. wird im 9. Jahrgang ein außerschulisches Bewerbungstraining (drei Tage) durch einen externen Anbieter realisiert. Der Übergang der Schülerschaft in eine duale oder schulische Ausbildung wird von der Schule mit durchschnittlich ca. 33 % seit 2008 angegeben. Der Ausbildungslotse leistet entsprechend den hohen Bedarfen bei den Schülern vor allem eine strategische und praktische Unterstützung.

Realschule Berenbostel

Die Realschule befindet sich an der räumlichen Grenze zum beginnenden, eher ländlich geprägten Stadtteil Berenbostel der Stadt Garbsen. Das Einzugsgebiet der Schüler umfasst daher sowohl einen

sozialen Brennpunkt als auch den eher ländlich geprägten Raum. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Schule auf 30 % beziffert. An der Schule werden zurzeit 275 Schüler unterrichtet.

Die Schule hat als „Regelangebot“ im Rahmen der Berufsorientierung für ihre Schüler neben betrieblichen Praktika ein außerschulisches dreitägiges Bewerbungstraining im 9. und 10. Jahrgang im Portfolio. Kooperationen mit diversen Betrieben und Kammern sind fester Bestandteil der Arbeit an der Schule. Der Lotse arbeitet hier mit einem entsprechenden Schwerpunkt über die Ermöglichung und Reflexion fachpraktischer Erfahrungen und unterstützt die Schüler auch motivational.

Johannes-Kepler-Realschule

An der Johannes-Kepler-Realschule im Stadtteil Ricklingen der Landeshauptstadt Hannover stellt sich die Situation grundlegend anders dar. Der Stadtteil gliedert sich in prägnant unterschiedliche Quartiere. Während ein Teil als sozialer Brennpunkt gilt, ist ein anderer in bevorzugter Lage von gut situierten Bewohnern geprägt, ein weiterer in Bezug auf das Einkommen und die Beschäftigungslage im durchschnittlichen Bereich (vgl. hierzu auch die obigen Angaben zur Peter-Ustinov-Schule im selben Stadtteil). Entsprechend heterogen sind das Einzugsgebiet der Schule und die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Schule auf rund 19 % beziffert. Zurzeit werden etwa 300 Schüler unterrichtet, wovon ca. 29 % nach Abschluss der 10. Klasse in eine duale oder schulische Ausbildung übergehen. Der Einsatz eines Ausbildungslotsen oder eines etwa vergleichbaren Akteurs für den Übergang Schule-Beruf ist für die Johannes-Kepler-Realschule neu. Bereits im Sommer 2015 fand ein personeller Wechsel der Ausbildungslotsen statt, was in Folge zu weiteren Verzögerungen bei der Aufnahme der primären Aufgaben der Lotsen führte.

B 4) Oberschule Gehrden

Gehrden ist eine Kleinstadt mit ca. 15.000 Einwohnern, die eine überdurchschnittlich häufig privilegierte soziale Lage aufweist (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 9). Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund beläuft sich in Gehrden auf 14,5 % (vgl. ebd., S. 90). Der Anteil der Empfänger von Mindestsicherungsleistungen ist in Gehrden vergleichsweise sehr gering und beträgt lediglich 5,7 % (Zum Vergleich: Region Hannover 11,9 %; vgl. ebd., S. 102).

In der Schulform „Oberschule“ wird nach folgenden Kriterien unterrichtet: In Jahrgang 5 werden alle Fächer gemeinsam unterrichtet, in den Jahrgängen 6 - 8 werden die Fächer Englisch und Mathematik je nach Schulzweig (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) getrennt und alle anderen Fächer gemeinsam unterrichtet. In den Jahrgängen 9 – 10 werden alle Fächer werden je nach Schulzweig getrennt unterrichtet. Die Schule befindet sich derzeit im Prozess des Aufbaus einer Oberstufe.

Die Oberschule Gehrden ist eine teilweise gebundene Ganztagsschule (an zwei Tagen) mit verpflichtendem Ganztagsangebot. An der Schule werden derzeit 550 Schüler unterrichtet. Rund 30 % der Schüler wechseln nach dem Haupt- bzw. Realschulabschluss in eine duale Ausbildung (Angabe der Schule). Zweiwöchige betriebliche Praktika finden jeweils in den Jahrgängen 9 und 10 statt. Ein Bewerbungstraining wird im 9. Jahrgang durchgeführt. Es bestehen diverse Kontakte zu Betrieben und den Kammern (IHK und HWK). Die Schule kooperiert intensiv mit verschiedenen Berufsbildenden Schulen, darunter der Multimedia-BBS (im Rahmen des „Neustädter Modells“) und der BBS Springe (ebenfalls im Rahmen des „Neustädter Modells“, hier unter der Bezeichnung „Beschulungs- und Ausbildungsverbund am Deister“). Des Weiteren ist eine Beteiligung am ESF-Programm "Schulverweigerung – Die 2. Chance“ zu erwähnen.

Der Profilunterricht findet ab Jahrgang 9 statt. Die Schule beschäftigt eine Sozialpädagogin und zwei Förderschullehrkräfte. Ferner gibt es ein Mobbing-Interventionsteam. Seit 2009 ist bereits eine Fach-

kraft mit einer 0,5-Stelle in der Vertieften Berufsorientierung an der Schule tätig. Der ergänzende Einsatz eines Ausbildungslotsen erfolgte zu Beginn des Projekts im Januar 2015. Ein Personalwechsel findet wahrscheinlich im Januar 2016 statt.

C) Gymnasien

Herschelschule und Ricarda-Huch-Schule

Beide am Projekt beteiligten Gymnasien, die Ricarda-Huch-Schule und die Herschelschule, sind (offene) Ganztagsschulen in der Landeshauptstadt Hannover und verfügen über Schulsozialarbeiter.

Der Einsatz eines Ausbildungslotsen oder eines etwa vergleichbaren Akteurs für den Übergang Schule-Beruf bzw. (duales) Studium ist für beide Gymnasien ein Novum. An beiden Schulen findet im 10. Jahrgang ein zweiwöchiges Betriebspraktikum und in einem Gymnasium im 9. Jahrgang ein Sozialpraktikum statt. Beide Schulen unterhalten zahlreiche Kontakte zu außerschulischen, im Berufsorientierungsbereich tätigen Institutionen wie Agentur für Arbeit, AWO, Ausbildungsmesse-Veranstaltern, Betrieben, Kammern und weiteren Einrichtungen. Die schulinternen Voraussetzungen sind demnach in ihren Strukturen ähnlich und vergleichbar. Unterschiede liegen bedingt durch die Einzugsbereiche der Schulen in der sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft, in der Arbeitszeit der Lotsen (0,5- bzw. 1,0-Stelle) und bedingt durch die Zusammensetzung bei den Bedarfen der Schülerschaft.

Herschelschule

Der Einzugsbereich der Herschelschule liegt im Übergangsgebiet der Stadtteile Bothfeld und Sahlkamp. Die Bevölkerung im Stadtteil Bothfeld verfügt über ein mittleres Einkommen, während der Stadtteil Sahlkamp zum sozial benachteiligten Stadtraum hinzugerechnet wird. Sahlkamp zählt zu den Stadtteilen der Landeshauptstadt Hannover, in denen die Kinderarmut besonders hoch ist (vgl. Sozialbericht 2013, Landeshauptstadt Hannover, S. 96). Die Transferleistungsquote im Stadtteil liegt über 25 % (vgl. ebd., S. 50). Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Herschelschule auf ca. 66 % beziffert.

Der Lotse wurde zu Projektbeginn 2015 als neuer Akteur für den Übergang in dem Gymnasium eingesetzt. Nach einer relativ kurzen Bekanntmachungs- und Gewöhnungsphase wird die Unterstützung des Ausbildungslotsen sehr stark von den Schülern in Anspruch genommen. Der Lotse unterstützt vor allem bei den strategischen und primär handlungsorientierten Reflexionsprozessen bis hin zu deren praktischer Umsetzung, wie Hilfestellung bei der Erstellung von Bewerbungen und bei der passgenauen Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen. Die Schüler ziehen, zumindest bei schwächeren schulischen Leistungen, im 10. Jahrgang die Möglichkeit in Betracht, das Ziel „Abitur“ zurückzustellen, um eine duale oder auch schulische Ausbildung aufzunehmen.

Ricarda-Huch-Schule

Das zweite am Projekt beteiligte Gymnasium, die Ricarda-Huch-Schule, liegt in bevorzugter Lage (Stadtteil List), angrenzend an den Innenstadtbereich der Landeshauptstadt Hannover. Die Bewohnerschaft des Stadtteils setzt sich traditionell aus gut situierten Akademikern und Geschäftsleuten zusammen.

Der Migrationshintergrund der Schülerschaft wird von der Ricarda-Huch-Schule nicht erhoben. In der Ricarda-Huch-Schule ist in der Anfangsphase eine eher verhaltene Inanspruchnahme des Angebots des Ausbildungslotsen durch die Schüler feststellbar. Eine entsprechend angepasste Herangehens-

weise wird dem Lotsen in dem Gymnasium abverlangt. Er führt vielfach Elterngespräche, um die Vielfalt der nachschulischen Wege aufzuzeigen und um Schülern, die auf ihrem Weg zum angestrebten Abitur nicht (mehr) die erforderliche Motivation haben oder an diesem Ziel zu scheitern drohen, „aufzufangen“. Diesen Schülern werden Alternativen für den weiteren Bildungsweg aufgezeigt. Die Bereitschaft, alternativ zum Abitur eine Ausbildung aufzunehmen, ist hier geringer ausgeprägt und bedarf sowohl bei Schülern als auch im hohen Maße bei deren Eltern einer umfangreichen Information über die Chancen und Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung.

D) Integrierte Gesamtschulen (IGS)

IGS Kronsberg, IGS Vahrenheide/Sahlkamp, IGS Lehrte, IGS Garbsen, IGS Langenhagen

IGS Kronsberg

Die Schule ist eine seit 2004 bestehende, vierzügige Ganztagsschule an zwei Standorten im Wohngebiet Kronsberg der Landeshauptstadt Hannover (Hauptstelle mit den Jg. 9 - 13, Nebenstelle mit den Jg. 5 - 8; Entfernung ca. 2 km). Die Schule hat eine Personalstruktur von 120 Lehrkräften, drei Sozialpädagogen und einer pädagogischen Kraft im Freizeitbereich.

Kronsberg ist ein im Zusammenhang mit der EXPO 2000 neu entstandenes Wohngebiet, das derzeit von ca. 7.000 Menschen bewohnt wird. Der Stadtteil ist von Mehrfamilienhäusern, einer zunehmenden Anzahl von Einfamilienhäusern und von umgebenden Grünflächen sowie dem ehemaligen EXPO-Gelände geprägt. Über 40 % der Bewohner des Quartiers haben einen Migrationshintergrund. Der Anteil liegt damit weit über dem Durchschnitt der Landeshauptstadt Hannover von 26,2 %. Ebenso ist ein überdurchschnittlicher Anteil von Arbeitslosen und Armutsbevölkerung zu verzeichnen. Etwa ein Drittel der Kronsberger Bevölkerung lebt von staatlicher Unterstützung (vgl. Hannover-Kronsberg, S. 25).

Es werden an der IGS Kronsberg insgesamt 1.325 Schüler unterrichtet, davon 793 in den Jahrgängen 8 - 13. Die Schule gibt an, 141 Schüler (ca. 10 %) mit Migrationshintergrund zu unterrichten. Sie verfügt über eine Sprachlernklasse und hat bis Juli 2015 acht Flüchtlingskinder aufgenommen. Die Mehrheit der Schüler erreicht nach der 10. Klasse den erweiterten Realschulabschluss. Die Übergänge in eine duale oder schulische Ausbildung wurden bisher nicht erfasst. Im 9. Jahrgang wird eine Woche lang eine „Soziale Erkundung“ bzw. ein Praktikum im sozialen Bereich durchgeführt. Im 10. Jahrgang findet ein betriebliches Praktikum von zwei Wochen Dauer statt.

Es bestehen zahlreiche Kooperationen, u. a. mit dem Bildungsnetzwerk Hannover Süd-Ost, dem sozialen und kulturellen Stadtteilzentrum KroKuS, den Kammern (IHK und HWK), mit Ausbildungspaten und Berufsbildenden Schulen.

Ein Bewerbungstraining findet im 8., 9. und 10. Jahrgang im Arbeit-Wirtschaft-Technik- sowie im Deutschunterricht statt. Daran werden u. a. Mentoren aus dem Handwerk beteiligt. Außerdem wird eine ausbildungsbezogene Projektwoche durchgeführt. Für den 11. Jahrgang fand 2015 eine Berufsfindungsmesse bzw. ein Berufsinformationsworkshop statt, an dem ca. 30 Betriebe und Institutionen teilnahmen. Der Ausbildungslotse ist vornehmlich in den Jahrgängen 9 und 10 tätig und wird in alle berufsbezogenen Aktivitäten der Schule einbezogen. Die Einbindung in den Schulalltag und in das Lehrerkollegium erfolgt kooperativ.

IGS Vahrenheide/Sahlkamp

Die Schule befindet sich zwischen zwei Stadtteilen der Landeshauptstadt Hannover. In beiden Stadtteilen hat ein Großteil der Einwohner einen Migrationshintergrund. Im Stadtteil Vahrenheide lebt ein hoher Anteil der Kinder und Jugendlichen in Armut. Mehr als 25 % der Einwohner in den beiden Stadtteilen beziehen Transferleistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts (vgl. Sozialbericht 2013, Landeshauptstadt Hannover, S. 26 und S. 50)

An der Schule unterrichten 56 Lehrkräfte 637 Schüler, davon 31 inklusiv ganztags in den 5. - 10. Jahrgängen. Stundenweise sind sechs Förderschullehrkräfte an der Schule tätig. Ca. 300 Schüler befinden sich in den Jahrgängen 8 - 10. Alle Klassen- und Jahrgangsteams werden von zwei Lehrkräften begleitet. Die Schule hält ein umfangreiches Angebot an Maßnahmen im Beratungs- und Unterstützungsbereich vor. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird von der Schule auf ca. 70 -75 %, der Übergang in eine schulische bzw. duale Ausbildung auf rd. 33 % beziffert.

An der Schule arbeiten drei Schulsozialarbeiterinnen. Der Ausbildungslotse (0,5-Stelle) ist seit Januar 2015 tätig. Gleichzeitig ist er schon seit einiger Zeit mit einer 0,5-Stelle, ebenfalls im Rahmen der Vertieften Berufsorientierung, an der Schule beschäftigt. Der Einstieg als Ausbildungslotse verlief vor diesem Hintergrund unproblematisch und stützt sich auf die bereits etablierte Position im Bereich Übergang Schule-Beruf. In Jahrgang 8 werden zweitägige, in den Jahrgängen 9 und 10 jeweils zweiwöchige Praktika durchgeführt. Es bestehen langjährige Kooperationen u. a. mit diversen Betrieben, Kammern (IHK und HWK) und Berufsbildenden Schulen. Ein eintägiges Bewerbungstraining findet im 8. Jahrgang mit einem außerschulischen Anbieter unter Einbindung der Lehrerschaft statt.

IGS Lehrte

Seit dem Schuljahr 2009/2010 gibt es in Lehrte eine IGS. Im Schuljahr 2015/2016 wurde zudem eine Oberstufe am Schulstandort in Lehrte-Süd eingerichtet. Zur sogenannten Kernstadt Lehrte mit insgesamt rd. 44.000 Einwohnern gehören neun umliegende Ortsteile, die weitgehend ländlich geprägt sind. Der Anteil der Empfänger von Mindestsicherung liegt in Lehrte bei 9,8 %, der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei 17,3 % (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 102 und S. 90).

An den beiden Schulstandorten unterrichten 65 Lehrkräfte insgesamt 752 Schüler ganztags, davon 453 in den Jahrgängen 8 - 11. Die Schule beziffert die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund auf 65 (8,6 %). Derzeit werden 16 Flüchtlingskinder in einer Sprachlernklasse beschult. Diese Klassen werden von je zwei Lehrkräften betreut. An der Schule sind vier Schulsozialarbeiter tätig. Im Bereich Vertiefte Berufsorientierung/Beratung ist seit geraumer Zeit eine Pädagogin tätig, die mit Beginn des Projekts Anfang 2015 ihre Tätigkeit als Ausbildungslotsin aufnahm. Die Übergangszahl derjenigen Schüler, die nach Abschluss der 10. Klasse in eine duale oder schulische Ausbildung wechseln, wird von der Schule mit rd. 33 % beziffert. Diese Zahl wurde erstmalig in 2015 erfasst, da in diesem Jahr zum ersten Mal ein 10. Jahrgang entlassen wurde.

Seit einigen Jahren wird in der Schule ein Berufe-Parcours mit einem außerschulischen Anbieter durchgeführt. Im 8. Jahrgang findet durch die Ausbildungslotsin und Lehrkräfte ein erstes Bewerbungstraining statt, im 9. und 10. Jahrgang wird dies von der Ausbildungslotsin gemeinsam mit der Berufsberaterin durchgeführt. Zusätzlich wird als außerschulischer Anbieter hierfür das *Joblabor* eingesetzt. In den Jahrgängen 8, 9 und 11? findet je ein zweiwöchiges betriebliches Praktikum statt. Die Schule unterhält u. a. zahlreiche Kooperationen mit Berufsbildenden Schulen, den Kammern (IHK und HWK), ortsansässigen Betrieben, dem Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e. V. und dem Joblabor.

IGS Garbsen

An der Schule unterrichten 154 Lehrkräfte ca. 1.850 Schüler. Zwei Beratungslehrkräfte, vier Schulsozialarbeiter in Teilzeit, vier Berufseinstiegsbegleiter und seit Januar 2015 ein Ausbildungslotse sind an der Schule tätig.

Die Stadt Garbsen grenzt räumlich direkt an die Landeshauptstadt Hannover. Garbsen hat ca. 62.000 Einwohner und gliedert sich in 13 Stadtteile, die zum Teil ländlich und zum Teil durch Großwohnsiedlungen geprägt sind. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund liegt bei 28,5 % (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 90), der Anteil der Empfänger von Mindestsicherungsleistungen bei 11,4 % (vgl. ebd., S. 102).
In den Jahrgängen 8 - 13 werden rund 1.130 Schüler ganztags unterrichtet. Rund 15 % der Abgänger nach Klasse 9 oder 10 wechseln in eine duale bzw. schulische Ausbildung über – die Mehrzahl (51 %) erreicht nach dem Abschluss der 10. Klasse den Eintritt in die Sekundarstufe II mit dem Ziel, das Abitur zu absolvieren (Angaben der Schule). Eine geringe Anzahl der Schüler verlässt die Schule nach der 11. Klasse. Der Migrationshintergrund der Schülerschaft wird nicht erfasst. Nach Schätzung der Schule liegt der Anteil bei ca. 50 %.

Im 9. Jahrgang wird ein zweiwöchiges Praktikum durchgeführt, das in der Schule innerhalb einer ganzen Woche nachbereitet wird. Im 10. Jahrgang wird dann ein weiteres zweiwöchiges Praktikum durchgeführt. Kooperationen und Zusammenarbeit bestehen u. a. mit der Jugendberufsagentur Garbsen, der Berufsbildenden Schule in Neustadt am Rübenberge, weiteren Berufsschulen, den Kammern (IHK, HWK) sowie zahlreichen Betrieben. Die Schule richtete 2015 in Zusammenarbeit der Agentur für Arbeit und dem Ausbildungslotsen eine schuleigene Berufsbildungsmesse aus, die in 2016 erneut stattfinden soll. Ein eintägiges Bewerbungstraining wird im 9. Jahrgang unter Einbeziehung eines Einstellungstests durch die Sozialpädagogen und den Ausbildungslotsen durchgeführt. Aufgrund der hohen Schülerzahl ist der Lotse in zahlreiche schulische Berufsorientierungsmaßnahmen aktiv einbezogen. Der Einsatz eines Berufsberaters an der Schule ist aufgrund personeller Engpässe seit geraumer Zeit stark eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund stellt sich das Tätigkeitsspektrum des Lotsen in erweiterter Form dar.

Die Schule nimmt an zahlreichen Programmen und Netzwerken u. a. im Zusammenhang mit Qualitätssteigerung, Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Nachwuchses, der psychischen Gesundheit in und mit Schulen sowie als Schule mit Medienprofil teil.

IGS Langenhagen

An der IGS in Langenhagen werden 1.501 Schüler von 123 Lehrkräften im 5. bis 13. Jahrgang mit einem Ganztagsangebot unterrichtet.

Die Stadt Langenhagen liegt an der Kernrandzone von Hannover. Sie hat ca. 53.000 Einwohner und bildet mit fünf weiteren Ortsteilen, die ländlich geprägt sind, die Kommune Langenhagen. In Langenhagen befindet sich der Flughafen Hannover-Langenhagen mit rd. 9.000 Beschäftigten. Der Anteil der Bewohner mit Migrationshintergrund beträgt in Langenhagen 26,5 %, der Anteil der Empfänger von Mindestsicherungsleistungen liegt bei 10,6 % (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 90 und S. 102).

In den Jahrgängen 8 - 13 sind 887 Schüler. Der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund beläuft sich nach Aussage der Schule in den Jahrgängen 5 – 9 auf 26 %. Die Schule hat bis dato sieben Flüchtlingskinder aufgenommen. Zusätzlich zu den Lehrkräften sind an der Schule derzeit zwei Sozialpädagogen im Beratungsdienst, zwei pädagogische Mitarbeiterinnen (Teilzeit) für den Freizeitbereich, je ein Freiwilliger im Sozialen Jahr für Sport und Kultur sowie der Ausbildungslotse

(seit Januar 2015) tätig. Die Einbindung des neuen Akteurs „Ausbildungslotse“ in die schulischen Abläufe und in das Lehrerkollegium verlief positiv.

Etwa 10 % der Schüler wechselten in den Jahren 2013 - 2015 in eine duale oder schulische Ausbildung nach Klasse 10. Ein zweiwöchiges betriebliches Praktikum wird in Jahrgang 9 durchgeführt. Im 8. Jahrgang findet im ersten Halbjahr mit drei Wochenstunden „soziales Lernen“ statt. Kooperationen erfolgen u. a. mit diversen Berufsbildenden Schulen, Betrieben, dem Arbeitskreis Wirtschaft/Schule, der Stadt Langenhagen (z. B. Ausbilderfrühstück, Berufsfindungsmarkt) und der Koordinierungsstelle Berufsorientierung des Niedersächsischen Kultusministeriums. Ein ca. einwöchiges Bewerbungstraining wird neben den im Fachbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik integrierten Unterrichtseinheiten im 9. Jahrgang schulintern durchgeführt. Hieran werden ein externer Kommunikations- und Kniggetrainer (u. a. „Benimmregeln“) und ca. 30 Personalverantwortliche aus Unternehmen beteiligt.

E) Kooperative Gesamtschulen (KGS)

KGS Ronnenberg (Marie Curie Schule) und KGS Barsinghausen (Goetheschule)

KGS Ronnenberg

Die Marie Curie Schule ist seit 2015/16 eine teilgebundene Ganztagsschule mit zwei Standorten. Die Jahrgänge 5 und 6 werden am Standort Ronnenberg, die Jahrgänge 7 – 12 in Empelde, einem Stadtteil der Stadt Ronnenberg, beschult. Die Schule hat eine Gesamtschülerzahl von 1.412, wovon 882 zu den Jahrgängen 8 – 13 zählen. In zwei Sprachlernklassen werden zurzeit 24 Schüler (Tendenz steigend) unterrichtet. An der Schule sind 118 Lehrkräfte tätig.

Die Stadt Ronnenberg hat rd. 25.000 Einwohner in sieben Stadtteilen, die eine unterschiedliche Struktur aufweisen. Die Stadtteile sind teilweise eher ländlich, teilweise industriell geprägt. Der Stadtteil Empelde ist mit ca. 12.000 Einwohnern der größte Stadtteil. Er grenzt direkt an die Landeshauptstadt Hannover. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in der Stadt Ronnenberg beträgt 24,0 %, der Anteil der Empfänger von Mindestsicherungsleistungen 10,7 % (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 90 und S. 102).

Zusätzlich zu den Lehrkräften sind eine pädagogische Mitarbeiterin im Freizeitbereich, zwei Berufseinstiegsbegleiter, ein Schulsozialarbeiter für den Bereich Profilierung der Hauptschule in den Jahrgängen 7 – 10 und zwei Freiwillige im Sozialen Jahr für den Bereich Sport tätig. Der Ausbildungslotse ist seit Beginn des Projekts am Standort Empelde eingesetzt.
Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund wird für den 9. Jahrgang im Hauptschulzweig mit 50 %, im 10. Jahrgang mit 37 % und im 9. Jahrgang des Realschulzweigs mit 6 % sowie mit 26 % im gymnasialen Zweig angegeben. Der Übergang in eine duale oder schulische Ausbildung wird von der Schule mit 26 % nach der 10. Klasse Hauptschule und mit 14 % nach der Realschule ausgewiesen.

Zahlreiche Kooperationen bestehen mit der Handwerkskammer, Betrieben, Berufsbildenden Schulen, Paten des Freiwilligenzentrums, der Stadt Ronnenberg und der Landeshauptstadt Hannover, der Arbeiterwohlfahrt (AWO), Ausbildungsscouts etc. Die Stadt Ronnenberg hat einen Ausbildungsatlas herausgegeben, der der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche dient. Im 8. Jahrgang wird ein zweiwöchiges außerschulisches Seminar mit einer Kompetenzfeststellung durchgeführt. Ein dreitägiges Bewerbungstraining wird im Hauptschulzweig im 9. Jahrgang durch das Joblabor und die AOK sowie an einem Tag im 10. Jahrgang durch die AOK durchgeführt. Für den 10. Jahrgang Realschule/Gymnasium und in der Einführungsphase (E-Zweig) am Gymnasialzweig findet mit externen Anbietern, u. a. in Zusammenarbeit mit dem Freiwilligenzentrum Hannover, ein jeweils eintägiges Bewerbungstraining statt. Außerdem werden an der Schule interkulturelle und Benimm-Trainings durchgeführt. Betriebliche Praktika werden im 9. Jahrgang Haupt- und Realschule je zwei Wochen

lang durchgeführt, im 10. Jahrgang Realschule, Gymnasium- und E-Zweig finden ebenfalls zweiwöchige Praktika statt.

Der Ausbildungslotse teilt ein Büro mit dem Schulsozialarbeiter und arbeitet eng mit ihm zusammen.

KGS Barsinghausen

Die Schule mit den Jahrgängen 5 - 10 hat 182 Schüler im Hauptschul-, 486 im Realschul- und 283 im Gymnasialzweig. Die insgesamt 951 Schüler werden von 76 Lehrkräften ganztags mit einem Pflichtnachmittag unterrichtet.

Zum Einzugsgebiet der Schule gehören neben der Stadt Barsinghausen 18 Ortsteile. In der Kernstadt Barsinghausen leben rd. 14.200 Menschen, im Gesamtgebiet rd. 34.000. Barsinghausen grenzt an den Deister (Naherholungsgebiet), ist weitgehend ländlich und zum Teil gewerblich-industriell geprägt. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund beträgt 14,1 %, der Anteil der Empfänger von Mindestsicherungsleistungen 8,3 % (vgl. Sozialbericht 2015, Region Hannover, S. 90 und S. 102). Angaben zum Migrationshintergrund der Schülerschaft liegen nicht vor.

Die Schule beschäftigt seit einigen Jahren eine pädagogische Fachkraft im Bereich Vertiefte Berufsorientierung über einen Bildungsträger. Ergänzend wurde im Januar 2015 ein Ausbildungslotse eingestellt. Da die Schule über keine gymnasiale Oberstufe verfügt, konzentriert sich die Lotsenarbeit im Wesentlichen auf die Jahrgänge 9 und 10 aller Zweige, wobei die mehrheitliche Inanspruchnahme des Angebots bei den Schülern des Realschulzweigs liegt. Die Einbindung in die schulischen Abläufe und die Vernetzung mit anderen Akteuren an der Schule verlief reibungslos.

Im 9. und 10. Jahrgang des Haupt- und Realschulzweigs finden Berufsorientierungswochen, in den Abschlussklassen eine intensive Berufsvorbereitung statt. Dazu zählen bis zu drei Schulpraktika, Praxistage, Bewerbungstrainings und die Ausbildungsbegleitung u. a. durch den Ausbildungslotsen. Die Schule unterhält zahlreiche Kooperationen, so zum Beispiel mit dem Staatstheater Hannover, der Handwerkskammer und einer Tanzschule. Eine Zusammenarbeit erfolgt mit diversen Betrieben, einer Berufsbildenden Schule, diversen Innungen, Krankenkassen und außerschulischen Berufsorientierungsanbietern. Der 9. Jahrgang des Realschulzweigs besucht einmal jährlich die Berufsbildende Schule in Springe. Die Schüler lernen dort vier verschiedene gewerblich-technische Berufsfelder und die Arbeit im sozialen Bereich kennen. Im Gymnasialzweig arbeitet die Schule mit einem externen Anbieter für das Bewerbungstraining zusammen. Für den Hauptschulzweig hat die Schule eine Lernwerkstatt zum handwerklichen Arbeiten eingerichtet. Die Schule bietet verschiedene Trainings – von Gesundheitsschulung über Methoden- und Sozialtraining – an. Eine Schülerfirma, das Anlegen eines persönlichen Berufswahlpasses, ein Lehrstellenatlas sowie die Teilnahme am Projekt „Die zweite Chance“ für Schulverweigerer sind weitere Bausteine im Berufsorientierungskonzept der Schule.

2.3 Funktion und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung – Darlegung des Evaluationskonzepts

Das Projekt „Ausbildungslotsen in der Region Hannover“ war Gegenstand einer wissenschaftlichen Evaluation. Da der Begriff „Evaluation“ mit unterschiedlichen Vorstellungen (Wirkungskontrolle, Qualitätskontrolle, Begleitforschung etc.) belegt und auch in der Wissenschaft nicht eindeutig definiert ist, ist es angezeigt, eine Kennzeichnung von Zielen und Aufgaben der Evaluation vorzunehmen. Praktisch alle Definitionen führen Evaluation, entsprechend der Wortherkunft (alt-franz.: „value“ oder „valoir“, lateinisch: valere), auf die grundlegende Bedeutung einer Bewertung zurück (siehe z. B. die Übersicht von Mark, Greene & Shaw, 2006). Diese Kennzeichnung enthält zwei Voraussetzungen oder zu spezifizierende Leerstellen:

- einen Gegenstand oder Sachverhalt der Bewertung (Evaluand) und
- ein Kriterium bzw. einen Satz von Kriterien, der an den betreffenden Gegenstand angelegt wird.

Im wissenschaftlichen Kontext besteht weithin ein Konsens darüber, dass Evaluationsergebnisse durch ein systematisches und datengestütztes Vorgehen untermauert sein müssen. Die explizite Verwendung von Methoden – im weitesten Sinne quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung – soll Aussagen über Wert und Nutzen von möglicherweise einseitigen und interessengeleiteten Behauptungen unterscheiden.

Evaluation stellt eine Herausforderung für und Forderung an Maßnahmen dar. Zum einen, weil die Allokation privater und öffentlicher Ressourcen einer Ziel- und Zweckbestimmung unterliegt, die mit einer Nachweispflicht der richtigen, adäquaten Verwendung einhergeht. Und zum anderen, weil Maßnahmen zunehmend auf qualitative Verbesserungen abzielen, deren Ergebnisse und Folgen oft mehrdeutig und einer Bewertung somit schwer zugänglich sind. Evaluation stellt vor diesem Hintergrund eine Ressource für Entscheidungsträger (Politik, Öffentlichkeit) und/oder Planer (bzw. Entwickler und Durchführende) dar und steht im Dienst der Bewältigung von Komplexität.

Evaluation kann vor diesem Hintergrund zwei verschiedene Perspektiven annehmen, die üblicherweise als „summativ“ vs. „formativ“ apostrophiert werden. Summative Evaluation stellt auf die Bewertung der Ergebnisse ab:

- Entsprechen die Ergebnisse den angestrebten Zielen?
- Waren die angestrebten Ziele richtig?
- Ist das Projekt für die Ergebnisse verantwortlich?
- Welche Faktoren hatten Einfluss auf die Wirkung?
- Gibt es nicht-intendierte Wirkungen?
- …

Formative Evaluation zielt demgegenüber auf den Entwicklungs- oder Veränderungsprozess, der Ergebnissen zugrunde liegt:

- Verfolgen die Akteure die gleichen Ziele?
- Findet eine Annäherung an festgelegte (Teil-)Ziele statt?
- Sind die materiellen und personellen Ressourcen ausreichend?
- Auf welche Probleme stößt die Durchführung?
- Welche Bedenken treten bei Stakeholdern auf?
- …

Formative Evaluation vollzieht sich als eine mitlaufende (begleitende) problemorientierte und vorausschauende Bewertung, während summative Evaluation eine gewichtende Zusammenfassung und bilanzierende Bewertung vornimmt (siehe z. B. auch Stockmann, 2002).

Evaluationsgegenstand und Evaluationskriterien

Der Ausbildungslotse ist als Evaluand auf den ersten Blick eindeutig bestimmt. Es geht um die Wirkung eines neuen Akteurs beim Übergang von Schülern (aus der Sekundarstufe I) in eine berufliche Laufbahn bzw. einen nachschulischen Werdegang als eine Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit (Vermeidung von Arbeitslosigkeit) und Ressource für die selbstbestimmte Gestaltung von Lebensläufen. Genauer steht eine diesen neuen Akteur kennzeichnende, nach interventionstheoretischen Gesichtspunkten konzipierte Arbeitsweise bzw. Interaktionsform im Vordergrund.

Der Evaluand ist jedoch auch mehrdeutig, insoweit als die Rolle des Ausbildungslotsen von Veränderungsprozessen in den beteiligten Schulen abhängt, die sich bezüglich der Schulform, der Schülerzahl und des sozialen Umfelds unterscheiden (siehe dazu den Abschnitt 2.2). Um die Zielerreichung des Projekts und den Nutzen/Wert, der von den Ausbildungslotsen an der Schnittstelle von Schule und

Beruf generiert wird, einschätzen zu können, ist es deshalb wichtig, die Veränderungsprozesse bzw. die Implementierung der Interaktionsform in den beteiligten Schulen zu verfolgen.

Für die formative Bewertung lassen sich (beobachtbare) Indikatoren für die Zielannäherung aus der Darstellung der Interaktionsform in der Projektbeschreibung ableiten (vgl. Kapitel 1). Der Auftrag des Ausbildungslotsen – Jugendliche in Abschlussklassen zu einer aktiven und instrumentellen Problembewältigung anzuhalten und bei Problemen oder Rückschlägen kompensatorisch bzw. unterstützend einzugreifen, einschließlich der Abstimmung mit anderen Akteuren (z. B. Berufsberater) beim Übergang – legt die Erhebung/Protokollierung der (relativen) Häufigkeit von auftragserfüllenden Handlungen nahe (wie zum Beispiel praktische Unterstützung oder die gemeinsame Planung von zielführenden Aktivitäten der Jugendlichen), um den Grad der Auftragserfüllung bzw. Schwerpunkte der Auftragserfüllung abschätzen zu können.

Soweit die formative Evaluation über ein bloßes Monitoring (im Sinne geplanter Ist-Soll-Vergleiche) hinausgehen soll, ist es erforderlich, die Erfahrungen der Durchführenden – zu nennen sind hier insbesondere Ziel- und Erwartungsdiskrepanzen (Abweichungen zwischen angestrebten und erreichten Zielen bzw. zwischen Erwartung und Wahrnehmung) – als weiteres Kriterium zu berücksichtigen (siehe auch Stake, 2004, S. 89-90). Die Beteiligung der Ausbildungslotsen (und gegebenenfalls anderer Akteure) an der Evaluation ist durch regelmäßige, über den Projektzeitraum verteilte Workshops realisierbar. Für gemeinsame Workshops (anstelle etwa von Einzel-Interviews) sprechen die räumliche Nähe der Schulstandorte und die begrenzte Anzahl der Ausbildungslotsen. Workshops haben eine dreifache Funktion: Neben der Identifikation von Durchführungshindernissen dienen sie der Erarbeitung von Problemlösungen und tragen zu einem kohärenten Handlungsansatz zwischen den Schulstandorten bei.

Bei der summativen Evaluation rückt die Qualität von Übergängen in den Vordergrund. Dabei kann zwischen objektiven und subjektiven Indikatoren unterschieden werden.

In der Berufsbildungsforschung werden vor allem Übergänge von Schulabgängern problematisiert, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen. Insbesondere für diese Jugendlichen hat sich in den letzten 15-20 Jahren ein Übergangssystem etabliert. Dazu werden Maßnahmen und Angebote unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung gerechnet, beispielsweise ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ein Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) (siehe z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2010). An den Ausbildungslotsen ließe sich die Erwartung herantragen, dass ein größerer Anteil von Jugendlichen in vollqualifizierende Bildungsgänge (duales System oder Schulberufssystem) einmündet und überflüssige Warteschleifen, die sich möglicherweise zu Maßnahmekarrieren entwickeln, vermieden werden.

Eine (objektive) Bewertungsdichotomie von qualifizierendem und nicht-qualifizierendem Übergang ist jedoch aus mehreren Gründen nicht überzeugend. Erstens kann die Wirksamkeit von Maßnahmen des Übergangssystems zumindest für einige Jugendliche nicht ausgeschlossen werden (siehe dazu etwa die Teilnehmer/-innen-Befragungen in den BIBB-Datenreports 2010 und 2012). Zweitens werden Angebote und Maßnahmen des Übergangssystems nahezu ausschließlich von Jugendlichen wahrgenommen, die maximal über einen mittleren Schulabschluss verfügen; da studienberechtigte Jugendliche kaum in dieses System einmünden, wäre die Bewertungsdichotomie für diese Gruppe also nicht differenzierungsfähig. Drittens ist zu berücksichtigen, dass die Einmündung insbesondere in das duale Berufsbildungssystem von der Angebots-und-Nachfrage-Situation abhängt; ausbildungsinteressierte Jugendliche mit schlechten Noten und/oder einem Migrationshintergrund[3] haben

[3] Menschen mit Migrationshintergrund sind in der dualen Berufsausbildung stark unterrepräsentiert. Die Ausbildungsanfängerquote bei jungen Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit lag in 2013 bei 57,0 % und bei Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit lediglich bei 32,1 % (BMBF 2015, 53-55). Die amtliche Statistik erfasst nur die Staatsangehörigkeit und damit eine Teilgruppe der jungen Menschen mit einem Migrationshintergrund.

gegebenenfalls Nachteile im Wettbewerb um Ausbildungsstellen und sind auf das Übergangssystem zur Überbrückung angewiesen.[4] Viertens stellt die Einmündung in einen vollqualifizierenden Bildungsweg nur ein Zwischenziel dar. Die Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge hat sich laut der amtlichen Statistik von 22,1 % im Jahr 2009 auf 25,0 % im Jahr 2013 erhöht (BMBF, 2015, 52); die Vertragslösungsquote steht im Zusammenhang mit der Ausbildungsmarktlage, dem Schulabschluss und dem Migrationshintergrund, andererseits gibt es deutliche Unterschiede zwischen Berufen. Der hohen Lösungsquote bei den Ausbildungsverträgen steht eine ebenfalls hohe Studienabbruchquote gegenüber; für den Absolventenjahrgang 2012 berechnete das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) eine Abbruchquote für Bachelorstudiengänge von 28,0 % (Fachhochschule: 23,0 %; Universität: 33,0 %) (Heublein et al., 2014). Ein Erklärungsansatz, der für Ausbildungs- und Studienabbrüche gleichermaßen relevant ist, stellt die Entscheidungsfindung auf der Basis ungenügender Selbst- und Sachkenntnis dar. Unklarheit über eigene Interessen und Fähigkeiten auf der einen und Unklarheit darüber, mit welchen Anforderungen und Perspektiven ein nachschulischer Werdegang verknüpft ist, erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Abbrüchen aufgrund etwa von Passungsproblemen und/oder einer ungenügenden Zielbindung.

Vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit von Einmündungen liegt es nahe, die Schüler selbst zu befragen, wie sie den Prozess des Übergangs erleben und bewerten. Dieses Kriterium hat nicht zuletzt den Vorteil, dass Daten erhoben werden können, wenn das Einmündungsergebnis bei vielen Schülern noch gar nicht feststeht. Wie lässt sich die Wirkung der Ausbildungslotsen zu subjektiven Indikatoren in Beziehung setzen? Ein hypothetisches Wirkungsmodell könnte beispielsweise lauten, dass eine vertiefte, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Übergangs u. a. die Zielbindung als einen Faktor der multiplen Verursachung von Einmündungsergebnissen stärkt.

Evaluationskonzept (Bausteine und Bewertungsaspekte)

Im Folgenden werden die in Arbeitspaketen (AP) verorteten Arbeitsschwerpunkte und zugrunde liegende Methoden der Evaluation zusammenfassend dargestellt. Die Darstellung berücksichtigt explizit formative und summative Fragen der Bewertung, die teilweise mit den gleichen Methoden adressiert werden.

AP 1: Erfassung der Ausgangslage (Ist-Situation)

Ausbildungslotsen arbeiten im Kontext (allgemeinbildender) Schulen, und es ist zu erwarten, dass sich Kontextbedingungen und die Durchführung des Projekts bzw. die Arbeit der Lotsen wechselseitig beeinflussen.

Zu Beginn des Projekts wird die Ausgangslage der Schulen erhoben. Die Erhebung ist auf vergleichende Kontextdimensionen ausgerichtet; berücksichtigt werden neben der Lokalisation (Stadt Hannover vs. Umland) und der Schulform die vorhandenen internen Strukturen (Berufsorientierung, Schulsozialarbeit) und die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft. Die entsprechenden Informationen werden entweder amtlichen Statistiken entnommen oder über Auskunftspersonen in den Schulen recherchiert. Die Ergebnisse sind im obigen Abschnitt 2.2 dieses Berichts zusammenfassend dargestellt.

Im Rahmen der formativen Evaluation bilden die Kontextdimensionen einen Hintergrund für durchaus generalisierende Hypothesen in Bezug auf Durchführungsprobleme und -erleichterungen. Die

---

[4] Der statistische Kennwert der Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) liegt in den Jahren seit 2008 in Westdeutschland und seit 2010 in Ost- und Westdeutschland jeweils über 100. Die Nachfrage wird aus der Zahl der neu abgeschlossen Ausbildungsverträge und den noch unversorgten Bewerbern errechnet. Das Angebot errechnet sich aus der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und den gemeldeten unbesetzten Ausbildungsplätzen (siehe BMBF 2015, S. 11-14).

summative Evaluation greift die Kontextdimensionen unter der Perspektive der Analyse von Einflussfaktoren auf die Wirkung der Ausbildungslotsen und der Projektergebnisse (siehe auch AP 5) auf.

AP 2: Projektbegleitende Workshops

Projektbegleitend wurden moderierte Workshops mit den beteiligten Akteuren durchgeführt. In den Workshops wurden schulübergreifende (generalisierbare) Arbeitsprozesse und -bedingungen der Ausbildungslotsen reflektiert. Darüber hinaus wurden Schnittstellen und Formen der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren behandelt. Die projektbegleitenden Workshops dienten dem Erfahrungsaustausch, der Sicherstellung eines kohärenten Handlungsansatzes zwischen den Schulstandorten und der Erarbeitung (bzw. dem Austausch) von Problemlösungen.

Die Workshops hatten in der Regel eine Dauer von 4 bis 6 Stunden. Ein typischer Workshop gliederte sich in vier Phasen:

1. Berichte der Ausbildungslotsen zu aktuellen Problemen oder besonderen Vorkommnissen, die gegebenenfalls in der Gruppe diskutiert werden (Erfahrungsaustausch).
2. Rückmeldung der wissenschaftlichen Begleitung zu Tätigkeitsprofilen der Ausbildungslotsen (Festigung eines gemeinsamen Rollen- und Aufgabenverständnisses).
3. Erarbeitung von Problemdefinitionen und Lösungskonzepten zu ausgewählten Themen (beispielsweise der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungslotsen und anderen Akteuren).
4. Planung der weiteren Arbeit (u. a. Festlegung von zu vertiefenden Themen folgender Workshops).

An den Workshops nahmen stets alle Ausbildungslotsen teil. Die Berufsberater waren in der Regel ebenfalls beteiligt. Weitere Stakeholder (Akteure) wurden im Zusammenhang mit der Thematisierung von Fragen der Zusammenarbeit bei Bedarf eingeladen.

Im Jahr 2015 wurden zwei Kick-off-Veranstaltungen und drei Workshops durchgeführt (siehe Tabelle 1). Der vorgezogene Termin Kick-off 0 diente dazu, die Projektbeteiligten über die geplante wissenschaftliche Begleitung zum Projektstart zu informieren, da mit der Evaluation erst fünf Monate nach Projektstart begonnen werden konnte. Im Jahr 2016 wurden dann zwei weitere Workshops durchgeführt.

In den Workshops kamen verschiedene Arbeitstechniken zum Einsatz, denen gegebenenfalls Kurzreferate zur Einführung der Teilnehmer in vorgesehene Fragestellungen vorangestellt wurden. Für das Sammeln von Informationen, möglichen Erklärungen oder Problemlösungen wurden standardmäßig Kartenabfragen verwendet. Dabei wurden die Teilnehmer (allein oder zu mehreren) aufgefordert, ihre Beiträge auf Karten aufzuschreiben und diese ungeordnet an eine Pinnwand zu heften; nachdem unklare Beiträge erläutert wurden, ordneten Teilnehmer und Moderatoren die Karten im Hinblick auf übergeordnete Kategorien. Für die Erhebung von Stellungnahmen wurden außerdem Zuruflisten und Blitzlichtrunden eingesetzt. Um zu erfassen, wie Teilnehmer bestimmte Aussagen und Argumente gewichten oder priorisieren, wurde auf die Methode „Punkten“ zurückgegriffen. Die Ergebnisse wurden jeweils protokolliert und den Teilnehmern zugesendet. Eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Workshops mit den lfd. Nr. 3 bis 6 findet sich in Kapitel 3 (Abschnitte 3.1 - 3.3). Die im Workshop mit der lfd. Nr. 7 vorgestellten Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülern sind in Kapitel 4 ausführlich dokumentiert.

lfd. Nr.	Datum	Thema u. a..	Teilnehmende
1	27.02.2015	Kick-off 0: Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	AL, BB, SL
2	15.06.2015	Kick-off 1: Zielsetzungen und Leitlinien des Projekts	AL, SL, BB
3	26.06.2015	Erfahrungsaustausch; Zusammenarbeit mit anderen Akteuren	AL
4	10.09.2015	Erfahrungsaustausch; Zusammenarbeit und Abgrenzung zur Berufsberatung	AL, BB
5	21.12.2015	Erfahrungsaustausch; Zusammenarbeit und Abgrenzung zur Schulsozialarbeit	AL, BB, SP
6	11.03.2016	Wirkung der Arbeit der Ausbildungslotsen in unterschiedlichen Schulstrukturen; Anregungen zur Optimierung der Arbeit	AL, BB, SL, AWT
7	14.12.2016	Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülern	AL, BB, SL,

Tabelle 1: Durchgeführte Workshops
(*Legende: AL=Ausbildungslotsen; AWT=Fachbereichsleitung Arbeit-Technik-Wirtschaft; BB=Berufsberater; SL=Schulleitung; SP=Sozialpädagogen*)

AP 3: Tätigkeitsdokumentation

Weiter oben wurden bereits die Kernelemente der Arbeit der Ausbildungslotsen entsprechend dem Dreischritt *Orientieren – Entscheiden – Realisieren* skizziert, der im Rahmen der Berufsorientierung als iterativer *Prozess* angelegt ist. Diese Unterscheidung der Tätigkeiten eignet sich für eine je fallbezogene Kategorisierung, erschien in Anbetracht der Vielzahl der Beratungsfälle pro Tag jedoch nicht praktikabel.

Da die Arbeit der Ausbildungslotsen vor allem darin besteht, die Schüler zu unterstützen, eine *Lageorientierung* zu überwinden und sie bei der *Entscheidung* über ihre Berufswahl und der *Realisierung* ihrer Berufswünsche zu unterstützen und sich insbesondere hier die Frage nach der Wirksamkeit ihrer Arbeit stellt, wurden zur Differenzierung der Tätigkeitsprofile folgende Fragen gestellt:

- Handelt es sich um praktische Unterstützung?
  (Informationsbeschaffung, Bewerbungsunterlagen etc.)
- Handelt es sich um Handlungsplanung und Fragen der Koordination?
  (Reflexion /Strategie bzw. Unterstützung durch Einbindung außerschulischer Lernorte etc.)
- Handelt es sich um eher emotionale/motivationale Unterstützung?
  (Sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung)
- Handelt es sich um Netzwerkarbeit?
  (Abstimmung mit außerschulischen Lernorten und Einbindung von weiteren Partnern wie Kammern, kollegiale Beratung, Erfahrungsaustausch etc.)
- Handelt es sich um Nachbetreuung?
  (z. B. Krisenintervention in der ersten Phase der Ausbildung)
- Gibt es andere Tätigkeiten, die ggf. nicht eindeutig zuzuordnen sind?
  (Gremienarbeit und schulinterne Abstimmungen, Elternarbeit, Recherchen, Büroarbeit etc.)

Die kontinuierliche Erfassung der Tätigkeitsprofile der Ausbildungslotsen in dieser modifizierten Form stellte einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt der Evaluation dar. Die Tätigkeitsdokumentation verfolgte zwei Ziele:

1. Fokussierung der Durchführenden auf den Lösungsansatz (Interaktionsform)
2. Erhebung von Tätigkeitsprofilen für spätere Wirkungsanalysen.

Um die Tätigkeitsdokumentation zu vereinheitlichen und zu unterstützen, wurde ein Formular (Excel) für die tägliche Häufigkeitserfassung von durchgeführten Aktivitäten entwickelt (siehe Abb**.** 3). Zu den Kategorien wurden Definitionen und Beispiele in dem Formular hinterlegt. Das Formular wurde den Ausbildungslotsen auf einem Workshop (siehe AP 2) vorgestellt und erläutert.

In einer Spalte des Formulars sollten die Ausbildungslotsen die Zahl der täglich durchgeführten Kontakte dokumentieren. Für die Zählung der Kontakte ist entscheidend, dass die Ausbildungslotsen mit Schülern zielgerichtet an der Planung und/oder Realisierung des Übergangs gearbeitet haben. Die gezielte Ansprache eines Jugendlichen auf dem Schulhof oder die Unterstützung bei der Anfertigung eines Bewerbungsschreibens zählten in diesem Sinne als Kontakte. Gruppenorientierte Maßnahmen waren von der Zählung nicht ausgeschlossen, allerdings musste es sich dann um Interessengemeinschaften handeln, wie zum Beispiel mehrere Jugendliche, die zeitgleich an ihren individuellen Bewerbungsschreiben arbeiten oder sich gemeinsam auf anstehende Bewerbungsgespräche vorbereiten. Es lag hingegen kein Kontakt vor, wenn Ausbildungslotsen zur Durchführung von oder zur Mitwirkung an berufsorientierenden Maßnahmen *unterhalb* von Abschlussklassen herangezogen wurden, beispielsweise zur Organisation einer Projektwoche.[5] Insbesondere Veranstaltungen, die im Klassenverband (ohne Berücksichtigung der jeweils individuellen Interessen und Unterstützungsbedarfe) durchgeführt werden, qualifizierten nicht als Kontakte im Sinne dieser Definition. Informationsveranstaltungen, etwa zur Bekanntmachung des Angebotes der Ausbildungslotsen am Beginn des Schuljahres, die sinnvollerweise in Klassenverbänden durchgeführt werden, zählten als Kontakte. Es war zu erwarten, dass sich die Kontakte pro Tag auf eine Zahl einpendeln, die unterhalb der durchschnittlichen Klassengröße liegt.

Schule: XX Monat: September

Lfd Nr	Tag (Mo-FR)	Anzahl Kontakte	Praktische Unterstzg	Handlungs-planung/ Koordination	Emotionale Unterstzg	Netzwerk-Arbeit	Nach-betreuung	Andere	Besonderheiten	
			-- In Prozent, 5-Prozent-Stufen (Gesamtsumme =100) --							
1	Di	0							Betriebsausflug IGS	0
2	Mi								DVs JG, DV alle	0
3	Do	4	30	30				40		100
4	Fr	8	50	20				30		100
5	Sa									0
6	So									0
7	Mo	20		100					Berufsberatung der	100
8	Di	5	60					40	Fachausschuss LAG JAW	100
9	Mi	20		80		20			Berufsberatung der	100
10	Do					60		40	Ausbildungslotsentreffe	100
11	Fr	10	30	40				30		100
12	Sa									0
13	So									0
14	Mo	20		80		20			Junior Scouts Ausbildung	100
15	Di	10	60	20				20		100

Abb. 3: Excel-Formular zur Erfassung von Tätigkeitsprofilen

[5] Differenzierungsprobleme sind zu erwarten, wenn Durchführende mit halber Stelle als Ausbildungslotsen und mit einer weiteren halben Stelle in Programmen zur Förderung der Berufsorientierung beschäftigt sind.

Zusätzlich zur Kontaktzahl sollten die Ausbildungslotsen die zeitlichen Anteile von vorgegebenen Tätigkeitskategorien (mit einer Auflösung von 5 %) angeben bzw. schätzen. Um die Einschätzung zu erleichtern, nimmt das Formular eine Addition eingetragener Werte vor und ermöglicht so eine Anpassung auf 100 %. Die Tätigkeitskategorien sind:

- *Praktische Unterstützung* umfasst konkrete Hilfestellungen in Bezug auf die Ausführung von Handlungen, bei denen der Jugendliche unsicher oder ungeübt ist (Beispiele: Anfertigen eines Bewerbungsanschreibens, Organisation der Anreise/Begleitung zu einem Vorstellungsgespräch, Hilfe beim Ausfüllen eines Kontaktformulars, Führen eines Gesprächs im Namen des Jugendlichen).

- *Handlungsplanung* umfasst die Entwicklung von Teilzielen und die Bildung von Vornahmen in Bezug auf die Realisierung von Teilzielen. Eine wichtige Funktion liegt in der Koordination von Kontakten mit anderen Akteuren beim Übergang (Gespräche zu folgenden Fragen: Welches Übergangsziel hat der Jugendliche? Wie sieht ein möglicher Fahrplan aus? Welche Informations- und Beratungsbedarfe gibt es? Was sind mögliche Probleme oder Widerstände und wie könnten Lösungen aussehen? Was soll bis wann umgesetzt sein? Wo benötigt der Jugendliche zusätzliche Unterstützung?).

- *Emotionale Unterstützung* umfasst Maßnahmen für den Motivationsaufbau in Bezug auf das Ziel des Übergangs und insbesondere den Zuspruch bei Misserfolgen. (Beispiele: Aufzeigen attraktiver Folgen; Aufsuchen bei längerer Abwesenheit oder bei einem Kontaktabbruch; positives Feedback, wenn ein Teilziel erreicht wurde).

- *Netzwerken* umfasst außenorientierte Aktivitäten zum Aufbau informeller Kontakte mit Unternehmen oder zur Nutzung und Verknüpfung von Informations-, Vermittlungs- oder Unterstützungsangeboten in der Region. Die Aktivitäten werden als Kontakte nur dann gezählt, wenn sie in direktem Zusammenhang mit einem Jugendlichen stehen. (Beispiele: Kontaktpflege mit Ausbildungsbetrieben im Umfeld der Schule, Organisation von Exkursionen, Austausch mit Kammern und Innungen).

- *Nachbetreuung* umfasst alle Aktivitäten zur Betreuung von Jugendlichen nach dem Übergang (insbesondere zur Abwendung von vorzeitigen Abbrüchen). Die Aktivitäten können von praktischer Unterstützung (z. B. Gespräche mit Firmeninhabern oder Ausbildungsleitern), Handlungsplanung bis zur emotionalen Unterstützung reichen.

- *Andere Tätigkeiten*. Diese Kategorie umfasst Aktivitäten, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können (Beispiele: Teilnahme an Workshops, Besuch von Fortbildungen).

Die Tätigkeitsprotokolle wurden in der ersten Phase des Vorhabens monatlich gesammelt und statistisch aufbereitet. Sie dienten zum einen dazu, den Ausbildungslotsen eine Rückmeldung zu geben, wie sich die Kontaktzahlen und die Tätigkeitsprofile im Verhältnis zueinander entwickeln (formative Evaluation). Die Verhaltens- und Lernforschung zeigt, dass die kontinuierliche Rückmeldung über die Häufigkeit eines Verhaltens bereits eine positive verstärkende Maßnahme darstellt, die dazu führt, dass sich der Anteil eines erwünschten (hier: interventionsspezifischen) Verhaltens erhöht (siehe Roscoe et al., 2006). Zum anderen sollten die Daten für die Wirkungsanalyse der Maßnahme genutzt werden. Für die summative Evaluation ist etwa die Frage der Stärke von Zusammenhängen zwischen Übergangsindikatoren (siehe AP 5), durchschnittlichen Kontakten und gewichteten Tätigkeitskategorien interessant. Da die Daten auf Schätzungen der Ausbildungslotsen beruhten und

Antwortverzerrungen (z. B. im Sinne vermeintlicher Erwünschtheit) nicht auszuschließen waren, wurden die Angaben lediglich zur Bestimmung von Rangplätzen der Ausbildungslotsen verwendet.[6]

AP 4: Fallbeispiele

Die Ausbildungslotsen wurden aufgefordert, ein bis zwei repräsentative Fallbeispiele der Zusammenarbeit mit Schülern beim Übergang aufzubereiten. Die Aufgabe der Falldokumentation erfüllte wieder eine Doppelfunktion. Die Durchführenden wurden zum einen angeregt, ihre eigene Arbeit in Bezug auf das Ausbildungslotsenkonzept zu reflektieren und gegebenenfalls in einer die Kohärenz zwischen den Durchführungsstandorten fördernden Weise anzupassen. Gleichzeitig stellt die Fallsammlung eine potentielle Fundquelle von möglicherweise generalisierbaren Interaktionsverläufen dar, die Aufschlüsse über die Wirkung der Ausbildungslotsen geben und die eher quantitativen Analysen ergänzen. In Abschnitt 3.5 werden 31 Fallbeispiele aus den unterschiedlichen Schulformen des Projekts dargelegt.

AP 5: Fragebogen

Zum Ende des Schuljahres 2015/2016 wurden alle Schüler in den Abschlussklassen (Sekundarstufe I) der beteiligten Schulen schriftlich zum Übergang Schule-Beruf befragt. Der Fragebogen wurde bewusst sehr kurz gehalten (1 Seite), um den Aufwand für die Jugendlichen gering zu halten und Motivationsproblemen entgegenzuwirken. Im Hinblick auf demografische Merkmale wurde nur nach dem Geschlecht gefragt. Es wurden keine Fragen zum Alter und zum Migrationshintergrund der Jugendlichen gestellt; soweit für die Analyse von Bedeutung, können diese Informationen aus den Darstellungen der Ist-Situation in den Schulen abgeleitet werden.[7]

Der Fragebogen enthält 18 Aussagen und Fragen mit jeweils vorgegebenen Antwortalternativen (kategorial oder mehrstufig). Die Aussagen fallen grob in zwei Bereiche, die hier kurz vorgestellt und erläutert werden sollen. Bei der Formulierung von Aussagen/Fragen wurde auf eine hohe Allgemeinverständlichkeit geachtet, die Formulierungen wurden vorab an einer Teststichprobe überprüft.

Der erste Teil des Fragebogens zielt auf subjektive Indikatoren des Übergangs. Zunächst sollen die Jugendlichen einschätzen, wie genau ihre Vorstellung von der eigenen beruflichen Zukunft ist. Antworten auf diese Frage geben Aufschluss über das Ausmaß der beruflichen Orientierung. Mittels mehrerer Fragen wird im zweiten Schritt der Übergangsstatus zum Befragungszeitpunkt ermittelt, beispielsweise ob die Jugendlichen bereits eine Zusage (für einen Schul-, oder Ausbildungsplatz) haben oder auf das (vorläufige) Ergebnis in einem Bewerbungsverfahren warten. Um die handlungspsychologische Phase (Wählen, Planen, Handeln), in der sich der Jugendliche im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs befindet, genauer einzugrenzen, wird im dritten Schritt der Grad der Zustimmung zu sechs Aussagen mit Hilfe eines fünfstufigen Antwortformats (gar nicht – völlig) ermittelt. Vor dem Hintergrund des Rubikonmodells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Heckhausen, 1987) geht es hier vor allem darum, prädezisionale und/oder präaktionale Barrieren für die handlungsmäßige Bewältigung zu identifizieren.

---

[6] Mit den Rangplätzen geht keinerlei Bewertung der Arbeit der Ausbildungslotsen einher. Es sollen lediglich Intensitätsunterschiede in den verwendeten Dimensionen zur Beschreibung des Arbeitsansatzes für Zusammenhangsanalysen zugänglich gemacht werden.

[7] Die Operationalisierung von „Migrationshintergrund“ ist durchaus schwierig. Das Statistische Bundesamt (Mikrozensus) subsumiert darunter all jene, die im Ausland geboren und zugezogen sind, alle in Deutschland geborenen Ausländer sowie alle in Deutschland geborenen Deutschen, deren Migrationshintergrund sich von mindestens einem Elternteil herleitet. In der Berufsbildungsstatistik wird der Migrationshintergrund hingegen an der Staatsbürgerschaft festgemacht. In wissenschaftlichen Untersuchungen werden wiederum andere Fragen zur Feststellung eines Migrationshintergrunds verwendet, beispielsweise die Frage, ob zu Hause vorrangig die deutsche Sprache gesprochen wird.

Des Weiteren werden die Jugendlichen nach ihren konkreten Übergangszielen unmittelbar nach der Schule (Sekundarstufe I) gefragt, beispielsweise dem Besuch einer weiterführenden Schule (Sekundarstufe II) oder dem Beginn einer Berufsausbildung. Dazu sollen die Jugendlichen jeweils angeben, wie sicher sie sind, dieses Ziel zu erreichen (fünfstufiges Antwortformat: ziemlich unsicher – ziemlich sicher). Die Antworten hinsichtlich der Ergebniserwartung sollten bei selbstkritischen und reflektierten Individuen mit den subjektiven Indikatoren des Übergangs in einer gewissen Übereinstimmung stehen.

Der zweite, kürzere Teil des Fragebogens erfasst wahrgenommene Unterstützung als Einflussfaktor auf die Bewältigung des Übergangs. Mittels Ja/Nein-Antworten sollen die Jugendlichen angeben, welche Maßnahmen/Angebote (beispielsweise Praktika oder berufliche Beratung) oder Personen/Akteure (beispielsweise Lehrkräfte oder Berufsberater) als unterstützend wahrgenommen wurden. Die Abschlussfrage gilt dem Ausmaß der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen der jeweiligen Schule.

Der Fragebogen bildet die Basis für Zusammenhangsanalysen zur Wirkung der Ausbildungslotsen und anderer Einflussfaktoren beim Übergang. Unter anderen ließe sich ermitteln, wie sich das Chancenverhältnis (Odds ratio) in Bezug auf eine hohe Ausprägung von Übergangsindikatoren (beispielsweise bei der Antwort auf die Frage nach Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft über dem Median der Befragten zu liegen) zwischen Jugendlichen unterscheidet, die entweder den Ausbildungslotsen oder eine andere Person als unterstützend wahrnehmen. Denkbar sind außerdem Mediator- und Moderatoranalysen des Einflusses der Zusammenarbeit mit Ausbildungslotsen auf die Beziehung zwischen Übergangsmotivation (z. B. „Das Thema Berufswahl hat eine sehr hohe Bedeutung für mich.“) und Indikatoren für den Übergang („Wie sicher bist Du, das Ziel etwa einer Ausbildung zu erreichen?“).

Eine Limitierung von Zusammenhangsanalysen stellt bekanntermaßen dar, dass Ergebnisse nicht oder allenfalls sehr eingeschränkt als Evidenz für Kausalität herangezogen werden können. Ein Kausalitätsnachweis würde ein (quasi) experimentelles Evaluationsdesign (u. a. von möglichen Drittverursachungsvariablen unbeeinflusste Vorher- und Nachhermessungen) mit einer Kontrollgruppe erfordern.

3 Begleitung der Projektarbeit durch moderierte Workshops und Datenerhebungen

Im Folgenden werden zunächst die Schwerpunkte der während der Projektlaufzeit durchgeführten Workshops dargelegt und die Arbeitsweise sowie die Ergebnisse kurz beschrieben. In den Workshops wurde den Ausbildungslotsen stets neben der Arbeit an einem inhaltlichen Schwerpunkt auch die Gelegenheit gegeben, ihre jeweiligen Erfahrungen auszutauschen. Bei den beiden ersten Workshops (27.02.2015 und 15.06.2015; Haus der Region, Hannover) handelte es sich um Kick-off-Veranstaltungen, auf denen für alle Beteiligten u. a. die Zielsetzungen und Leitlinien des Projekts erläutert sowie das Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt wurden. Die weiteren Workshops im Jahr 2015 hatten die Ausgestaltung der Kooperation mit den anderen Akteuren im Kontext des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung zum Schwerpunkt, da von der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren der Erfolg der Arbeit der Ausbildungslotsen im hohen Maße abhängt. Die Vorgehensweise und Ergebnisse dieser drei Workshops werden in den Abschnitten 3.1 - 3.3 skizziert. Die beiden Workshops im Jahr 2016 fokussierten relativ stark auf die Optimierung der Arbeit der Ausbildungslotsen in den Schulen. Im letzten Workshop wurden hierzu die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schüler vorgestellt, um vor diesem Hintergrund die Arbeit weiter verbessern zu können (vgl. Abschnitte 3.4 und 3.5)

Es folgen in Abschnitt 3.6 Ausführungen zur Reflexion und Optimierung der Kernarbeit von Ausbildungslotsen, die auf der Grundlage einer Tätigkeitsdokumentation der Ausbildungslotsen in der ersten Phase des Projekts erfolgte. In der Dokumentation wurde die Anzahl der täglichen Kontakte mit Schülern als auch die Anteile der Interaktionsinhalte anhand von vorgegebenen Inhaltskategorien festgehalten und monatlich berichtet.

3.1 Zusammenarbeit der Ausbildungslotsen mit anderen Akteuren des Übergangs

Im Workshop mit den Ausbildungslotsen am 26.06.2015 (Schule am Kleegrund, Garbsen) wurden Probleme in der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren des Übergangs identifiziert, bearbeitet und Lösungsstrategien entwickelt. In einer vorab bei den Ausbildungslotsen durchgeführten schriftlichen Befragung zu „Probleme bei der Umsetzung der Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren“ wurden relativ häufig folgende Akteure benannt:

- Lehrkräfte,
- Berufsberater,
- Schüler.

Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den an den Schulen tätigen Schulsozialarbeitern/Sozialpädagogen und mit externen Akteuren wurden von den Ausbildungslotsen kaum benannt (jeweils lediglich eine Nennung). In der nachstehenden Tabelle werden die Häufigkeit der Nennungen dargelegt und die Probleme mit den jeweiligen Akteuren kurz genannt.

Akteure	Häufigkeit der Nennung	Art des Problems
Lehrkräfte	5	- Unterrichtsfreistellung der Schüler - BO-Einbindung in alle Unterrichtsfächer - Kompetenzfelder abstecken - Abgrenzung zur Berufsorientierung - Abgrenzung zur Berufsberatung - Vereinnahmung durch zusätzliche Aufgaben, die nicht zu AL-Aufgaben gehören
Berufsberater	4	- Umgang miteinander - Kompetenzfelder nicht klar abgesteckt - Datenschutz, Schweigepflicht
Schüler	5	- Motivation (Freiwilligkeit der TN/Unverständnis) - Anspruchshaltung der Schüler und Eltern - Beratung nur in Richtung duale Ausbildung - Vermittlung der Abgrenzung zur BO - Vermittlung der Abgrenzung zur BB
Schulsozialarbeiter/ Sozialpädagogen	1	- Vereinnahmung durch zusätzliche Aufgaben, die nicht zu AL-Aufgaben gehören
Externe	1	- Akquise von Betrieben bzw. Kontakt zu Betrieben

Tabelle 2: Übersicht zu den Problemen in der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren

In Arbeitsgruppen wurden die in den Schulen u. a. nach Schulform und Erfahrung mit zusätzlichen Akteuren durchaus unterschiedlichen Problemlagen bearbeitet und Lösungsstrategien entwickelt. Die Ergebnisse wurden anschließend im Plenum vorgestellt, gemeinsam diskutiert und weiterentwickelt, sodass sie für die Arbeit in den Schulen nutzbar gemacht werden konnten.

3.2 Kooperation zwischen Ausbildungslotsen und Berufsberatern

Im Workshop mit Ausbildungslotsen und Berufsberatern am 10.09.2015 (Haus der Region, Hannover) wurde intensiv die Kooperation zwischen diesen beiden Akteuren bearbeitet. Beide Akteure sind in der Schule tätig, allerdings mit unterschiedlichen Zeitanteilen (Berufsberater lediglich wenige Stunden pro Monat) und verfolgen die gemeinsame Zielsetzung „Erfolgreicher Übergang“. Im Workshop wurden die Aufgabenbereiche der beiden Akteure genauer betrachtet und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Arbeit analysiert. Die nachstehende Abbildung (Venn- oder Mengendiagramm) wurde im Workshop als Einstieg in die Bearbeitung der Thematik genutzt.

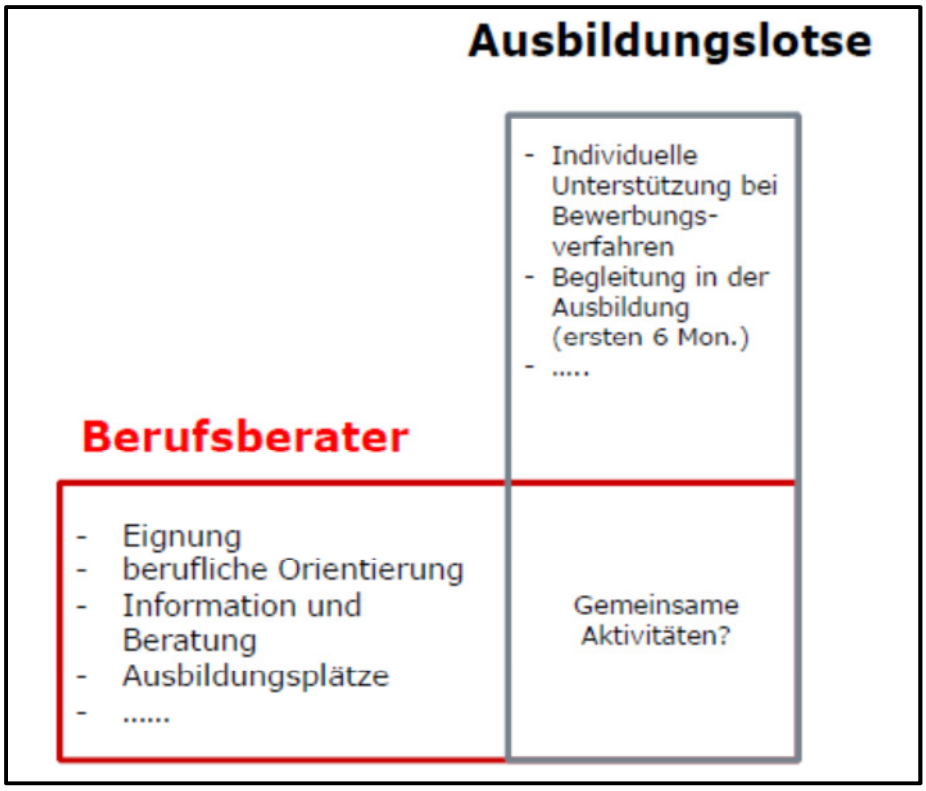

Abb. 4: Zusammenarbeit zwischen Ausbildungslotse und Berufsberater

Im Workshop haben die Berufsberater den Ausbildungslotsen die Struktur ihrer Arbeit und ihr methodisches Vorgehen erläutert:

Die Berufsberater unterstützen die Schüler bei der Vorbereitung und Realisierung des Übergangs von der Schule in den Beruf bzw. das Studium und nutzen hierzu verschiedene Instrumente. Hierzu gehören u. a. Angebote zur beruflichen Orientierung, die einen starken Informationscharakter haben, wie z. B. die umfangreichen internetgestützten Angebote, die Organisation und Begleitung von Schülergruppen zu BIZ-Besuchen, die Mitgestaltung von Unterrichtseinheiten für Schulklassen in Kooperation mit Lehrkräften und Sonderveranstaltungen (z. B. Berufsinformationsmessen).

Ferner erfolgt eine Beratung der Schüler in Form von Sprechstunden direkt in der Schule oder als individuelle Einzelfallberatung in der Agentur für Arbeit nach Terminabsprache auf Initiative der Schüler. Der Betreuungsschlüssel für die Berufsberater liegt bei 1:500, d. h. ein Berufsberater ist also Ansprechpartner für 500 Schüler. Die Beratung in den Sprechstunden hat das Ziel, die Schüler bei der Suche und dem Finden eines geeigneten Ausbildungsberufes zu unterstützen und ggf. durch eine Folge von Beratungsterminen weiter im Prozess der Entscheidungsfindung zu begleiten.

Darüber hinaus vermitteln sie Schüler in Ausbildungsstellen über den gemeinsamen Arbeitgeberservice der Bundesagentur und des JobCenters sowie über den virtuellen Ausbildungsmarkt. Flankierend hierzu können Schüler eine inhaltliche und auch finanzielle Unterstützung bei Bewerbungsverfahren erhalten. Nach erfolgreicher Einmündung in einen Ausbildungsvertrag werden bei Bedarf Angebote zur Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses z. B. durch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) organisiert.

Es wird deutlich, dass der Betreuungsschlüssel für die Berufsberatung eine individuelle Unterstützung der Schüler bei z. B. Bewerbungsverfahren kaum ermöglicht. Die dazu erforderlichen Ressourcen sind in dem Umfang nicht vorhanden. Durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Berufsberatern und Ausbildungslotsen in den Schulen (z. B. durch eine intensive Vor- und Nachbereitung von Kontakten mit dem Berufsberater) erhalten die Jugendlichen die individuelle Unterstützung für eine zielgerich-

tete und bedürfnisgerechte Bewältigung des Übergangs. Die Ausbildungslotsen gestalten ihre Arbeit mit den Jugendlichen auf der Basis der Informationen und Beratung durch die Berufsberater und leisten eine hoch individualisierte Unterstützung im Bewerbungsprozess wie z. B. beim Erstellen von (online-)Bewerbungsunterlagen, bei der Vorbereitung auf Einstellungstest und Vorstellungsgespräche. Eine weitere wichtige Funktion der Ausbildungslotsen, die von den Berufsberatern nicht wahrgenommen werden kann, stellt die soziale und emotionale Unterstützung der Jugendlichen dar. Viele Jugendliche vertrauen sich den Ausbildungslotsen mit ihren Ängsten und der Sorge an, den Anforderungen von Berufswahl, Ausbildungsplatzsuche und/oder Ausbildung nicht gewachsen zu sein. Bei Misserfolg tendierten viele Jugendliche dazu, ihre Bemühungen um eine berufliche Ausbildung zu reduzieren oder gar ganz einzustellen. Die Ausbildungslotsen ermutigen in solchen Situationen die Jugendlichen zum Weitermachen nach dem Motto „Gemeinsam schaffen wir das!".

Nach der Einmündung in eine duale Ausbildung bleiben die Ausbildungslotsen zur Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse in den ersten sechs Monaten mit den Jugendlichen in Kontakt, um Vertragsauflösungen möglichst zu vermeiden. Bei entsprechendem Bedarf werden die Jugendlichen auf die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) der Agentur für Arbeit aufmerksam gemacht und ein Kontakt hergestellt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ausbildungslotsen durch ihre Präsenz in der Schule eine beratende und unterstützende Rolle im Prozess des Übergangs einnehmen. Zielführend hierfür ist unter anderem, dass Ausbildungslotsen

- aktiv auf die Jugendlichen zugehen,
- sowohl emotionale als auch praktische Unterstützung anbieten und
- am Einzelfall bzw. Individuum orientiert sind.

Die Arbeit der Ausbildungslotsen ergänzt resp. vertieft damit die Arbeit der Berufsberater. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses wird im Projekt die Zusammenarbeit von Ausbildungslotsen und Berufsberatern in den Schulen gestaltet. In vielen Schulen verstehen sich zwischenzeitlich die beiden Akteure als ein Team im Handlungsrahmen der vertieften Berufsorientierung.

3.3 Kooperation / Abgrenzung zwischen Ausbildungslotsen und Schulsozialarbeitern

Im Workshop mit Ausbildungslotsen und Schulsozialarbeitern am 21.10.2015 (Haus der Region, Hannover) wurde die Kooperation zwischen diesen beiden Akteuren bearbeitet. Zusätzlich nahmen die am Projekt beteiligten Berufsberater und Vertreter der Landeshauptstadt Hannover (u. a. Bereichsleitung Schulsozialarbeit) an dieser Veranstaltung teil.

In vier schulformspezifischen Arbeitsgruppen wurden die folgenden Punkte bearbeitet:

1. Beschreibung und Unterscheidungsmerkmale der Art der Arbeit in der Schule, u. a. Anwesenheitszeiten, Kontakte innerhalb des Schulkollegiums, Austausch und Absprachen

2. Abgrenzung der Arbeitsbereiche, u. a. Unterschiede durch verschiedene Trägerschaften, Festanstellung und Befristung, klar definierte Tätigkeitsbereiche usw.

3. Beschreibung möglicher Veränderungen im Berufsorientierungsbereich der Schulen durch den Einsatz von Ausbildungslotsen.

ad. 1:
Die Arbeit der Gruppen lieferte zusammenfassend folgende Beschreibung der jeweiligen Arbeit:

Schulsozialarbeit:

Schwerpunkte der Schulsozialarbeit sind u. a. die Beratung und Einzelfallhilfe von Schülern, die sozialpädagogische Gruppenarbeit sowie Projekte und offene Angebote. Ferner wird von den Sozialpädagogen Eltern- und Präventionsarbeit sowie Krisenintervention geleistet. Die Begleitung von Jugendlichen im Kontext des Übergangs Schule-Beruf stellt allerdings keinen Schwerpunkt der Schulsozialarbeit dar. Die Sozialpädagogen arbeiten in den Schulen mit Schülern sämtlicher Jahrgangsstufen sowie deren Eltern und allen Lehrkräften zusammen. Ferner wird bei Bedarf sehr eng mit Ämtern, Beratungseinrichtungen etc. kooperiert.

Arbeit der Ausbildungslotsen:

Schwerpunkte der bereits dargestellten Arbeit sind die bedarfsorientierte Unterstützung bei der Berufs- und Studienorientierung, der Berufs- bzw. Studienwahl und die konkrete Umsetzung des Übergangs (wobei Problemlösungsschritte individuell durchaus mehrfach durchlaufen werden). Die Arbeit erfolgt in Kooperation mit Eltern, Lehrkräften und Berufsberatern und ggf. weiteren Akteuren. In diesem Kontext werden Schüler etwa individuell bei der Praktikums-, Ausbildungs- und Studienplatzsuche unterstützt. Ferner werden individuelle Hilfestellungen z. B. beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen und bei der Vorbereitung auf Einstellungstests und Vorstellungsgespräche gegeben. Beim Übergang in eine duale Ausbildung werden die Jugendlichen zur Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse in den ersten 6 Monaten zur Vermeidung von Abbrüchen weiter von den Ausbildungslotsen betreut. Die Ausbildungslotsen arbeiten nahezu ausschließlich mit Schülern der Vorentlass-/Entlassklassen zusammen. Ferner wird sehr eng mit Ausbildungsbetrieben, Kammern und Einrichtungen der beruflichen Bildung zusammengearbeitet.

ad. 2:
Vor dem Hintergrund dieser doch sehr unterschiedlichen Aufgabenprofile wurden von den anwesenden Schulsozialarbeitern und Ausbildungslotsen keine Schwierigkeiten in Bezug auf die Abgrenzung resp. Überschneidungen der Arbeitsbereiche benannt. Übereinstimmend wurde von beiden Akteursgruppen festgestellt, dass die Arbeit gegenseitig als wertschätzend und unterstützend wahrgenommen wird und vielfach die Zugänge zu den Schülern erleichtert. Die kurzen Wege zwischen Schulsozialarbeitern und Ausbildungslotsen werden als sehr arbeitserleichternd und zugleich effizient empfunden. Die Aufgabenbereiche seien klar definiert und abgegrenzt, dennoch werden einige Aufgaben gemeinsam wahrgenommen (z. B. Durchführung von Schulveranstaltungen). Als ein wesentlicher Schnittpunkt der Arbeit wurde der Absentismus (Schulschwänzen, Schulverweigerung) genannt. Ferner wurde darauf hingewiesen, dass eine effektive Zusammenarbeit oft durch unterschiedliche Arbeitsverträge und damit -zeiten nur eingeschränkt möglich ist und unterschiedliche Träger unterschiedliche Anforderungen an die Akteure stellen. Als sehr wichtig wurde erachtet, dass jeweils eigene Büros in der Schule vorhanden sind, damit eine vertrauensvolle Arbeit mit den Schülern ermöglicht wird.

ad. 3:
Veränderungen im Berufsorientierungsbereich der Schulen sind durch den Einsatz der Ausbildungslotsen durchaus bereits erkennbar, da jetzt in den Schulen der Übergang in Ausbildung oder Studium „ein **Gesicht**“ bekommen hat. Durch die enge Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Lehrkräften nutzen die Schüler dieses zusätzliche Angebot zum Unterricht und zur Berufsberatung sehr intensiv.

3.4 Wirkung der Arbeit der Ausbildungslotsen in unterschiedlichen Schulstrukturen; Anregungen zur Optimierung der Arbeit

Im Workshop mit Ausbildungslotsen, Berufsberatern, Schulleitern und AWT-Fachbereichsleitern am 11.03.2016 (Haus der Region, Hannover) wurde in schulformspezifischen Arbeitsgruppen folgender Arbeitsauftrag bearbeitet:

1. Einschätzungen zur Wirkung der Arbeit der Ausbildungslotsen in den unterschiedlichen Schulstrukturen
2. Anregungen zur Optimierung des Einsatzes der Ausbildungslotsen. Welche organisatorischen, personellen etc. Veränderungen sind dazu erforderlich?

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen (AG) wurden im Plenum präsentiert und werden im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben:

Die ***AG Förderschule*** hebt die Wichtigkeit der persönlichen Beziehung zwischen Ausbildungslotsen und Schülern hervor, ein Vertrauensverhältnis, das durch den vorherigen Einsatz des Ausbildungslotsens an der Schule im Bereich der Berufsorientierung deutlich erleichtert wird.Der Aufbau dieser notwendig engen Beziehung muss im Jahrgang 8 aufgebaut werden. Entscheidend sind die verlässliche Präsenz des Lotsen sowie die personelle Kontinuität. Der Ausbildungslotse soll nicht als „Add on“ verstanden werden. Der Einsatz des Ausbildungslotsen sollte beispielsweise um die Übernahme der Praktikumsplatzvermittlung innerhalb des Schulbetriebs und um die Anmeldung an den BBS qua Konzept erweitert werden.

Die ***AG Hauptschule / Realschule*** betont die hohe Akzeptanz der Ausbildungslotsen, die positiv wahrgenommene Individualberatung und die verstärkte Einbindung von Eltern, da die Lotsen auch im Nachmittagsbereich in der Schule präsent sind. Dies erst ermöglicht z.B. die Einbindung in schulische Sprechtage. Durch die Erhöhung der vorherigen 0,5 Stelle im Bereich Berufsorientierung auf eine 1,0 Stelle als Ausbildungslotse wird eine deutliche Steigerung der Ausbildungsplatzvermittlung wahrgenommen.

Die Bewerbungstätigkeit der Schüler wurde sehr stark gesteigert und ist jetzt ausgesprochen hoch, was nicht zwangsläufig zu einer Aussage über die Aufnahme einer Ausbildung führt, da Betriebe unverändert häufig die fehlende „Ausbildungsreife“ beklagen. Ferner wird das bestehende Team im sozialpädagogischen und Berufsorientierungsbereich positiv hervorgehoben, das eine klare Aufgabenverteilung verfolgt. Unbedingt gewünscht werden unbefristete Verträge für die Lotsen, Verstetigung, personelle Kontinuität, auch und gerade bei den Berufsberatern, eine Vereinfachung und Vereinheitlichung der Strukturen – z.B. durch lediglich einen Träger.

Die ***AG KGS / Gymnasien*** befindet die Qualität der Arbeit der Ausbildungslotsen als gut. Positiv hervorgehoben wird die Trennschärfe zu anderen Akteuren. Die individuelle Betreuung der Schüler wird als besonders wichtig erachtet, ebenso wie die zeitnahe Beziehungsarbeit und der bewertungsfreie Raum. Auch die Unterstützung und damit Entlastung der Fachlehrer wird positiv vermerkt. Es sind wichtige Synergieeffekte durch die Tätigkeit der Ausbildungslotsen entstanden. Als erforderlich wird eine Entfristung der Arbeitsverträge gesehen, um eine erstrebenswerte Perspektive aller Beteiligten (der Schulen gesamt) gewährleisten zu können. Eine 0,5-Stelle wird für einen Ausbildungslotsen als deutlich zu gering befunden.

Die ***AG IGS*** wertet als wesentlichen Erfolgsfaktor der Lotsen-Arbeit die Erweiterung der Arbeit der langjährigen Mitarbeiter der Berufsorientierung um die spezifische Tätigkeit der Ausbildungslotsen. Die bestehende Vernetzung, die emotionale Verbundenheit sowie die Kontakte „in alle Richtungen“ werden sehr positiv bewertet. Hervorgehoben werden die Wichtigkeit, den Ausbildungslotsen als einen quasi „Ort für Schüler“ zu haben und damit einen verlässlichen Ansprechpartner. Die Zunahme der Elternarbeit und –beteiligung, die Entlastung im Bereich der Berufsorientierung und die verlässli-

chen Kontakte werden als weitere entscheidende Faktoren für die uneingeschränkt positive Wahrnehmung der Arbeit der Ausbildungslotsen genannt.

Gewünscht wird eine Erweiterung des Aufgabenfeldes, um z.B. eine Einbindung in die Programmentwicklung bei Praktika zu ermöglichen. Der Beginn der Lotsen- Arbeit sollte möglichst schon vor Klasse 8 stattfinden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Trotz unterschiedlicher Erfordernisse sind sich alle vertretenen Schulformen darin einig, dass die Ausbildungslotsen aus dem Schulleben „nicht mehr wegzudenken sind“ und die in-haltliche Arbeit der Lotsen durchaus modifizierbar ist und damit den je spezifischen Bedingungen der z.T. sehr unterschiedlichen Schulen rsp. Schülern angepasst werden kann. Im Wesentlichen funktioniert die Arbeitsteilung der verschiedenen Akteure sehr gut.

Folgende Aspekte wurden intensiv erörtert:

- Die Beteiligung der Ausbildungslotsen im Bereich „Flüchtlinge“ ist unabdingbar; das bedeutet auch, dass die Kompetenzen erweitert werden sollten. Zurzeit sind alle Schulen und auch die Lotsen stark in die Thematik „Flüchtlinge“ und auch „Inklusion“ involviert. Zusätzliche Kräfte seien vor diesem Hintergrund erforderlich.

- Es sollte für eine sehr hohe personale Kontinuität bei den Lotsen gesorgt werden; Wechsel sind möglichst zu vermeiden. Die Träger sind gefordert, die Qualifikation der Ausbildungslotsen zu gewährleisten und gleichzeitig deren adäquaten Einsatz in den Schulen zu befördern. Eine hohe Kontinuität ist u.a. auch für die Zusammenarbeit mit den Berufsberatern sehr wichtig. Auch bei den Berufsberatern ist die personale Kontinuität enorm bedeutsam und sollte durch die Agentur für Arbeit gewährleistet werden.

- Eine weitgehende Übereinstimmung der tatsächlichen Tätigkeit der Ausbildungslotsen mit dem Projektkonzept ist in jedem Fall erforderlich. Eine Abgrenzung der Arbeitsbereiche und Zuständigkeiten der unterschiedlichen Akteure (Sozialarbeiter, Berufseinstiegsbegleiter, Ausbildungslotsen etc.) muss in den Schulen weitgehend ein-gehalten werden.

- Die Kenntnisse und Kompetenzen, die die Lotsen während ihrer bisherigen Tätigkeit erworben haben, stellen für die Schulen und insbesondere für die Schüler einen enormen „Schatz“ dar, der auf keinen Fall verloren oder „ausgebremst“ werden darf.

- Sollten zukünftig weitere Schulen einen Lotsen bekommen, sollten Schulen mit erhöh-tem Flüchtlings- und Inklusionszuwachs Vorrang haben, da bereits jetzt ein erhöhter Anteil dieser Schüler die Unterstützung der Lotsen-Tätigkeit in Anspruch nimmt.

3.5 Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülern

Im Workshop mit Ausbildungslotsen, Berufsberatern und Schulleitern am 14.12.2016 (Berufsinformationszentrum (BIZ) der Agentur für Arbeit, Hannover) wurden von der wissenschaftlichen Begleitung die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von 2409 Schülern aus 17 der 19 beteiligten Schulen vorgestellt und anschließend diskutiert. Der eingesetzte Fragebogen wurde mit allen beteiligten Akteuren abgestimmt und einem Pretest unterzogen. Eine umfangreiche Darstellung zu der Befragung und den erzielten Ergebnissen findet sich im Kapitel 5 des vorliegenden Berichtes.

3.6 Reflexion und Optimierung der Kernarbeit von Ausbildungslotsen

Der folgende Abschnitt greift die Tätigkeitsdokumentation der Ausbildungslotsen auf (siehe dazu auch 2.3). Mit Hilfe eines Excel-Formulars sollen die Ausbildungslotsen sowohl die Anzahl der täglichen Kontakte mit Schülern als auch die Anteile der Interaktionsinhalte (anhand von vorgegebenen Inhaltskategorien) festhalten und monatlich berichten. Die Tätigkeitsdokumentation wird den Ausbildungslotsen in den projektbegleitenden Workshops gespiegelt, um die Übereinstimmung der Projektdurchführung über die neunzehn Schulen und die Konformität mit dem Interventionsansatz des Projekts zu fördern.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Qualität der Daten unter anderem von der Sorgfalt der Ausbildungslotsen bei der Tätigkeitsdokumentation abhängt, beispielsweise kann realitätsabweichenden Auskünften zugrunde liegen, dass Ausbildungslotsen sich an die Kontakte und/oder Interaktionsinhalte nicht mehr zuverlässig erinnern, wenn die Dokumentation nicht instruktionsgemäß (am selben oder am nächsten Tag) ausgeführt wird.

Eine mehr oder weniger große Rolle dürfte spielen, dass die Ausbildungslotsen bestrebt sind, in der Evaluation einen möglichst positiven Eindruck von sich selbst und ihrer Arbeit zu erzeugen.[8] In der Methodenliteratur werden Verzerrungen bei Selbstauskünften (z. B. bei mündlichen oder schriftlichen Befragungen) etwa als „Soziale Erwünschtheit“ oder „Impression Management“ diskutiert. Der Nachweis solcher Verzerrungen in Selbstauskünften ist methodisch schwierig (einen Ansatz, der in einigen Fragebogenstudien verfolgt wird, stellt die direkte Messung der Tendenz von Auskunftsperson – als personenbezogenes Merkmal – dar, auf Fragen im Sinne sozialer Erwünschtheit zu antworten) und wurde im vorliegenden Fall verworfen. Um den Einfluss dieses Störfaktors gleichwohl abzuschwächen, wurde auf neutrale Formulierungen der Inhaltskategorien geachtet und eine strikte Anonymisierung der Datenauswertung zugesichert (vgl. Streiner, Norman & Cairney, 2015, 106-111).

Ein weiterer Unsicherheitsfaktor ist, dass die Beobachtungskategorien (Was ist ein Kontakt? Unter welche Inhaltskategorie lässt sich eine Interaktionsepisode subsumieren?) für die Durchführenden zunächst durchaus mehrdeutig sind. Um diesen Umstand zu berücksichtigen, wurde die Tätigkeitsdokumentation im Juli 2015 zunächst probeweise durchgeführt (d. h., die Daten fließen nicht in die Auswertung des Projekts ein) um die Durchführenden mit den Beobachtungskategorien vertraut zu machen. Den für die Analyse von Wirkungszusammenhängen ausgewählten Betrachtungszeitraum stellt entsprechend das Schuljahr 2015/2016 (September 2015 bis Juli 2016) dar. In diesem Zeitraum erhalten die Ausbildungslotsen auch weiterhin Rückmeldungen als wiederkehrende Gelegenheit für den Abgleich von eigenen und fremden Selbstauskünften.

Für die (summative) Evaluation der Wirkungszusammenhänge des Projekts bilden die Selbstauskünfte der Ausbildungslotsen einen Zugang zu der Frage, ob und inwieweit es einen Einfluss des Durchführungskontexts auf die Umsetzung der projekt- bzw. akteurspezifischen Interaktionsform gibt. So liegt die Vermutung nahe, dass die Umsetzung mit der Schulform bzw. mit der Schulgröße variiert.

Im Folgenden werden zunächst die Kontaktzahlen vorgestellt und interpretiert. Daran schließen Vergleiche bezüglich dominanter Interaktionsinhalte an. Betrachtet werden drei Monate von September (Beginn des neuen Schuljahres: 03.09.2015) bis November 2015. In diesem Zeitraum liegen zweiwöchige Herbstferien im Oktober (19.10. – 30.10.2015).

[8] Die Ausbildungslotsen sind mehrheitlich in befristeten Arbeitsverhältnissen beschäftigt. Ausbildungslotsen, die die Chancen einer Fortführung des Projekts und damit ihre Weiterbeschäftigung mit einer positiven Evaluation verknüpfen, werden möglicherweise dazu tendieren, höhere Kontaktzahlen und damit eine (vermeintlich) höhere Arbeitsleistung anzugeben.

Kontakte

Unter einem Kontakt wird eine Interaktionsepisode verstanden, in der die Ausbildungslotsen mit einem Jugendlichen zielgerichtet an der Planung und/oder Realisierung des Übergangs gearbeitet haben.

Die Ausbildungslotsen haben die Anzahl der Kontakte pro Tag dokumentiert; die Episodendauer und die Verknüpfung von Episoden (Folgetermine) wurden nicht erfasst. Von September bis November 2015 wurden insgesamt 5329 Kontakte berichtet. Für jeden Monat wurden tagesdurchschnittliche Kontakte der Ausbildungslotsen berechnet (d. h., jeweils ein Wert pro Monat und Ausbildungslotse bzw. Schule).

Eine Gegenüberstellung der Schulformen in Bezug auf die durchgeführten Kontakte (als Maß für den Betreuungsaufwand), obgleich nahe liegend, ist an dieser Stelle nicht zielführend, u. a. weil für einige Schulformen (Hauptschule, Gymnasien, Kooperative Gesamtschulen), die in der Stichprobe nur einmal oder zweimal vertreten sind, die auf drei Monaten basierende Datenlage nicht ausreichend ist und zudem die Ausbildungslotsen mit unterschiedlichen Stundensätzen in den Schulen tätig sind.

Da die Stundensätze der Ausbildungslotsen und die Anzahl der Schüler an den Schulen variieren, wurde die Stichprobe in Bezug auf die Betreuungsrelation in drei Gruppen aufgeteilt. Schulform und Betreuungsrelation sind in der Stichprobe nicht eindeutig verknüpft. Lediglich für die zwei Gymnasien und die zwei Kooperativen Gesamtschulen gilt, dass die Ausbildungslotsen eine ungünstigere Betreuungsrelation vorfinden. Bessere Betreuungsrelationen haben zwei der drei Förderschulen und zwei der drei vertretenen Realschulen.[9] Eine mittlere Betreuungsrelation liegt bei drei der fünf Integrierten Gesamtschulen und bei zwei der drei Haupt- und Realschulen vor.

An einem durchschnittlichen Tag im Zeitraum von September bis November absolvierten die Ausbildungslotsen an den 19 Schulstandorten ca. 6 Kontakte (Tab. 3; Summe, alle). Dieser Wert scheint mit dem fall- bzw. individuumsorientierten Interventionskonzept durchaus vereinbar. Die mittlere Streuung lag zwischen 4,5 (25 %-Perzentil) und 8,6 (75 %-Perzentil) (Interquartilabstand = 4,1).[10] Anhand der Quartile kann auf eine rechtsschiefe Verteilung der Werte geschlossen werden, d. h., hohe Durchschnittswerte treten vereinzelt auf, während die Mehrzahl der Werte im linken Teil der Verteilung zu finden ist. Hohe tagesdurchschnittliche Kontakte können (müssen aber nicht) ein Hinweis darauf sein, dass Ausbildungslotsen vermehrt mit Gruppen interagiert haben.[11]

---

[9] Der Indexwert der Betreuungsrelation setzt nur den Stundenansatz des Ausbildungslotsen und die Gesamtzahl der Schüler ins Verhältnis. Der individuelle Betreuungsaufwand ist in diesem Indexwert nicht berücksichtigt und könnte eine günstige Betreuungsrelation (etwa bei den beiden Förderschulen) gegebenenfalls relativieren.

[10] An dieser Stelle sollen einige der hier und im Folgenden verwendeten Begriffe der statistischen Datendeskription kurz erläutert werden. „Quartile“ stellen jene Trennwerte (Perzentile) dar, die eine Verteilung (als eine aufsteigende Rangfolge von Messwerten) vierteln. Hierfür sind drei Trennwerte erforderlich, die als das 25 %-, 50 %- und 75 %-Perzentil bezeichnet werden. Die Differenz zwischen dem 74 %- und 25 %-Perzentil ist der Interquartilabstand. Als deskriptives Streuungsmaß ist der Interquartilabstand robust gegenüber Extremwerten. Das 50 %-Perzentil (oder der Median) bezeichnet die Mitte der Verteilung und ist (anders als der arithmetische Mittelwert) ebenfalls gegenüber Extremwerten robust.

[11] Gruppenorientierte Interaktionen, insbesondere wenn diese im Klassenverband durchgeführt werden, sollten vor dem Hintergrund des Interventionskonzepts des Ausbildungslotsen nur in Ausnahmefällen (beispielsweise zur Bekanntmachung des Angebots und Einleitung der Unterstützung) stattfinden.

Die Werte variieren durchaus mit der Betreuungsrelation: Ausbildungslotsen mit einer mittleren Betreuungsrelation haben so höhere Kontaktzahlen berichtet.

Schulen (Betreuungsrelation)	**Sep 15**			**Okt 15**		
	Median	25%-Perz.	75%-Perz.	Median	25%-Perz.	75%-Perz.
besser (n=6)	6,3	4,7	7,8	5,6	4,5	6,5
mittel (n=7)	9,3	4,9	13,5	7,2	5,7	10,1
schlechter (n=6)	4,7	3,7	6,4	5,6	3,9	6,4
alle (N=19)	6,3	4,5	9,3	6,2	4,5	7,3
	Nov 15			**Summe (Sep.-Nov)**		
	Median	25%-Perz.	75%-Perz.	Median	25%-Perz.	75%-Perz.
besser (n=6)	5,7	5,4	6,3	5,9	4,7	6,5
mittel (n=7)	5,4	4,1	9,9	7,2	5,1	9,9
schlechter (n=6)	6,5	3,6	7,5	5,6	3,7	6,8
alle (N=19)	5,8	4,1	9,8	6,2	4,5	8,6

Tabelle 3: Verteilung tagesdurchschnittlicher Kontakte

(Anmerkung: Die Kontakte wurde jeweils über einen Monat aufsummiert und durch die Anzahl der Arbeitstage geteilt. Die Zahlen in der Tabelle stellen Quartile der tagesdurchschnittlichen Kontakte dar.)

Für die Identifikation von auffälligen Unterschieden in den Selbstberichten der Ausbildungslotsen[12] wurden die tagesdurchschnittlichen Kontakte (pro Monat und Ausbildungslotse/Schule) sowie der jeweils berichtete Tages-Maximalwert (pro Monat und Ausbildungslotse/Schule) mit Hilfe einer z-Transformation standardisiert.[13] Im Folgenden werden diese nach dem Betreuungsaufwand und dem Monat explorativ betrachtet. Die Ausbildungslotsen/Schulen wurden für die Darstellung und Diskussion anonymisiert (vgl. auch Abb. 7).

[12] Auffällig heißt hier zunächst nur, dass die Angaben vom Durchschnitt abweichen. Tagesdurchschnittliche Kontakte, die gegenüber der Stichprobe stark erhöht oder verringert sind, werfen Fragen in Bezug auf die Durchführung des Projekts auf. Überdurchschnittliche Kontaktzahlen könnten etwa ein Ausdruck dafür sein, dass die Arbeit weniger an Einzelfällen orientiert ist (z. B. wenn Ausbildungslotsen durch Maßnahmen der Berufsorientierung in den Schulen „vereinnahmt“ werden).

[13] Mittels z-Transformation lassen sich Beobachtungswerte als Standardabweichungen darstellen. Ein positiver z-Wert bedeutet, dass der entsprechende Beobachtungswert rechts vom Mittelwert der Verteilung liegt (mit anderen Worten, es wurden von mehr Kontakten als im Durchschnitt berichtet); ein negativer z-Wert bedeutet demnach, dass der Beobachtungswert unter dem Durchschnitt liegt. Bei normalverteilten Merkmalen liegen ca. 95 % der Werte im Intervall $z = \pm 2$ (plus/minus 2 Standardabweichungen).

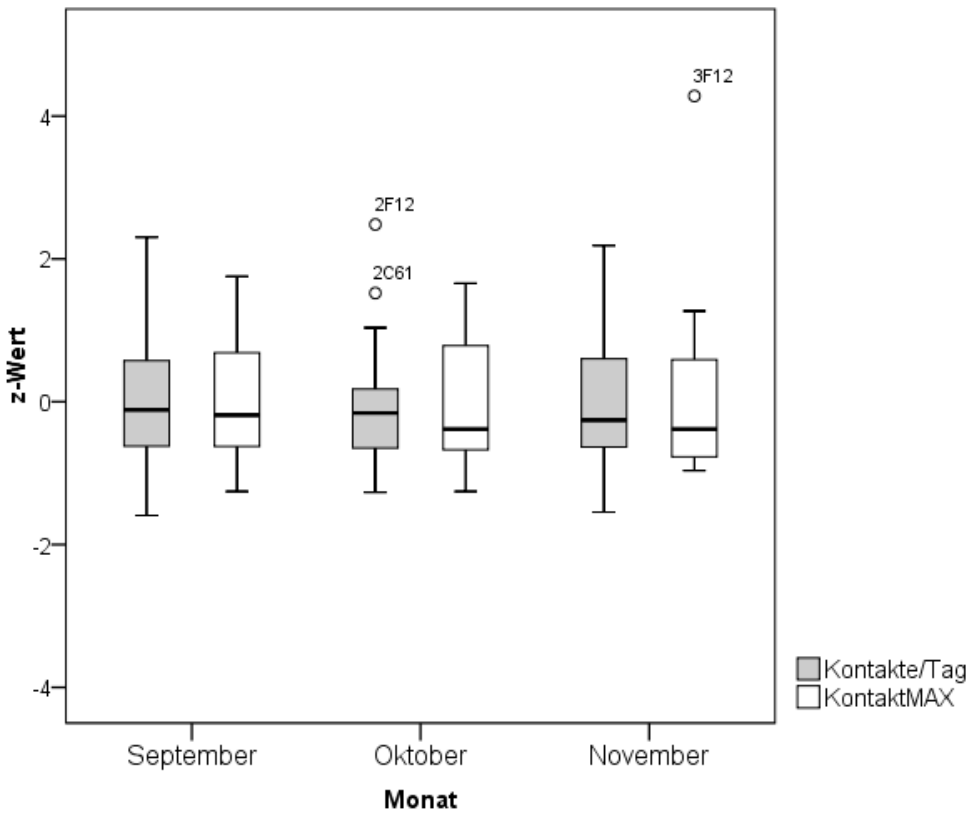

Abb. 5: Durchschnittskontakte und maximale Kontakte (z-Werte) nach Monaten (N=19)

Abb. 5 bringt die Verteilungen (z-Werte) der tagesdurchschnittlichen Kontakte und berichteten Tageshöchstwerte über die drei unterschiedlichen Monate mit Hilfe von Box-Plots zum Ausdruck.[14] Die Werte sind erkennbar rechtsschief (vgl. jeweils die Intervalle der Wertausprägungen über und unter dem Median (50-Prozent-Perzentil), der als horizontale Linie in der Box dargestellt ist), zudem gibt es drei nach oben ausreißende Ausprägungen (F12, C61, F12), zwei im Oktober (Kontakte/Tag) und eine im November (maximale Anzahl täglicher Kontakte). Der Anlass für den Ausreißer im November ließ sich als Nachbereitung von Praktika im Klassenverband durch den Ausbildungslotsen genauer bestimmen.

[14] Boxplots stellen den Wertebereich, in dem die mittleren 50 % der Verteilungswerte liegen (Interquartilabstand) als Box dar. Die Linie in der Box markiert den 50 %-Trennwert (Median). Die „Antennen“ unter und über der Box zeigen die Spannweite der Werte an. Sollten Ausreißer oder Extremwerte (d. h. Werte, die in einer 1,5-fachen oder noch größeren Entfernung des Interquartilabstands von der unteren oder oberen Boxkante entfernt sind) in der Verteilung enthalten sein, werden diese entsprechend hervorgehoben.

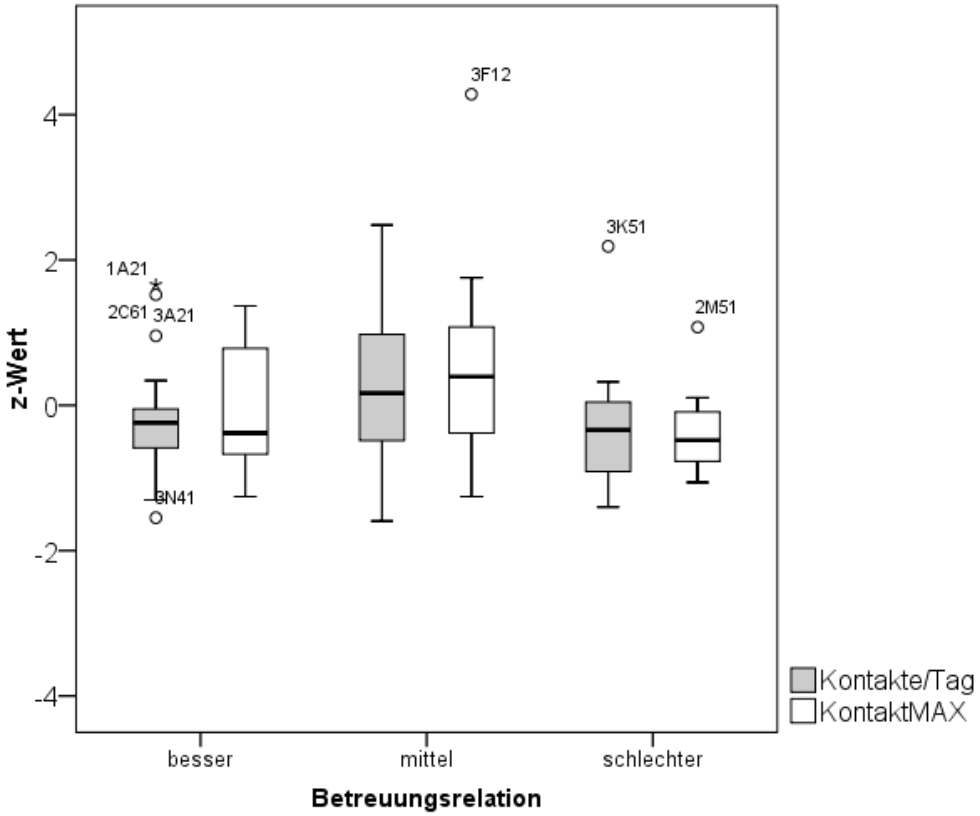

Abb. 6: Durchschnittskontakte und maximale Kontakte (z-Werte) in Abhängigkeit von der Betreuungsrelation
(*Anmerkung: In jeder Box sind die Ausbildungslotsen/Schulen mit jeweils drei Werten berücksichtigt*)

Abbildung 6 bringt Unterschiede der tagesdurchschnittlichen und -maximalen Kontakte der Ausbildungslotsen in Abhängigkeit von der Betreuungsrelation zum Ausdruck. In jedem Box-Plot sind die Werte für September, Oktober und November enthalten, d. h., jeder Ausbildungslotse ist dreimal vertreten. Ausreißer treten insbesondere bei den tagesdurchschnittlichen Kontakten der Ausbildungslotsen/Schulen auf, die eine bessere Betreuungsrelation aufweisen, wobei der Ausreißer nach unten zu einer Förderschule gehört und die Ausreißer nach oben mit der einzigen Hauptschule und einer Haupt- und Realschule verknüpft sind. Darüber hinaus zeichnen sich die tagesdurchschnittlichen Kontakte in dieser Kategorie durch eine geringe Variation aus, die leicht unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt (siehe die Lage der Mediane in Bezug auf den Wert null der y-Achse). Eine relativ große Streuung zeigen die Werte in der mittleren Kategorie der Betreuungsrelation, die zugleich sehr unterschiedliche Schulformen (Integrierte Gesamtschulen, Realschulen, Förderschulen, Haupt- und Realschulen) umfasst. Auffallend ist zudem, dass Schulen mit einer eher ungünstigen Betreuungsrelation ebenfalls unter dem Durchschnitt liegen. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass in den Schulformen, die diese Kategorie dominieren (Gymnasien, Kooperative Gesamtschulen), Schüler in der Regel die Hochschulzugangsberechtigung bzw. das Abitur anstreben und somit der Bedarf nach Unterstützung beim Übergang (insbesondere am Ende der Sekundarstufe 1) geringer ist. Dass die Schulform den Betreuungsaufwand, gemessen an den durchgeführten Kontakten, jedoch keineswegs determiniert, zeigt unter anderen der Ausreißer bei den tagesdurchschnittlichen Kontakten in der Vergleichskategorie „schlechter“, der einem Gymnasium zugeordnet ist, bei dem der Anteil von Übergängen in eine duale Ausbildung nach der Sekundarstufe 1 relativ hoch ist.

Tätigkeitsprofile

Im Rahmen der Tätigkeitsdokumentation sollten die Ausbildungslotsen täglich angeben, welchen Raum bestimmte Tätigkeitsinhalte eingenommen haben. Es waren sechs Kategorien vorgegeben: Praktische Unterstützung, Handlungsplanung, Emotionale Unterstützung, Netzwerken, Nachbetreuung und Anderes (siehe auch die Erläuterungen zu den Kategorien unter 2.3). Die Bewertung erfolgte durch Angabe von Prozenten unter der Maßgabe, dass sich die Werte über alle Kategorien auf 100 Prozent aufsummieren und Abstufungen in 5 %-Stufen (5 %, 10 %, 15 % usw.) vorgenommen werden. Durch regelmäßige Rückmeldung der Tätigkeitsprofile sollte zum einen darauf hingewirkt werden, dass die Ausbildungslotsen bei der Durchführung des Projekts den konzeptionellen Lösungsansatz beachten und ihr Rollen- und Aufgabenverständnis anpassen (formative Evaluation). Zum anderen sollen die Ausprägungen der Tätigkeitskategorien für die summative Evaluation – Ist das Projekt für die Ergebnisse verantwortlich? Welche Faktoren hatten Einfluss auf die Wirkung? – genutzt werden.

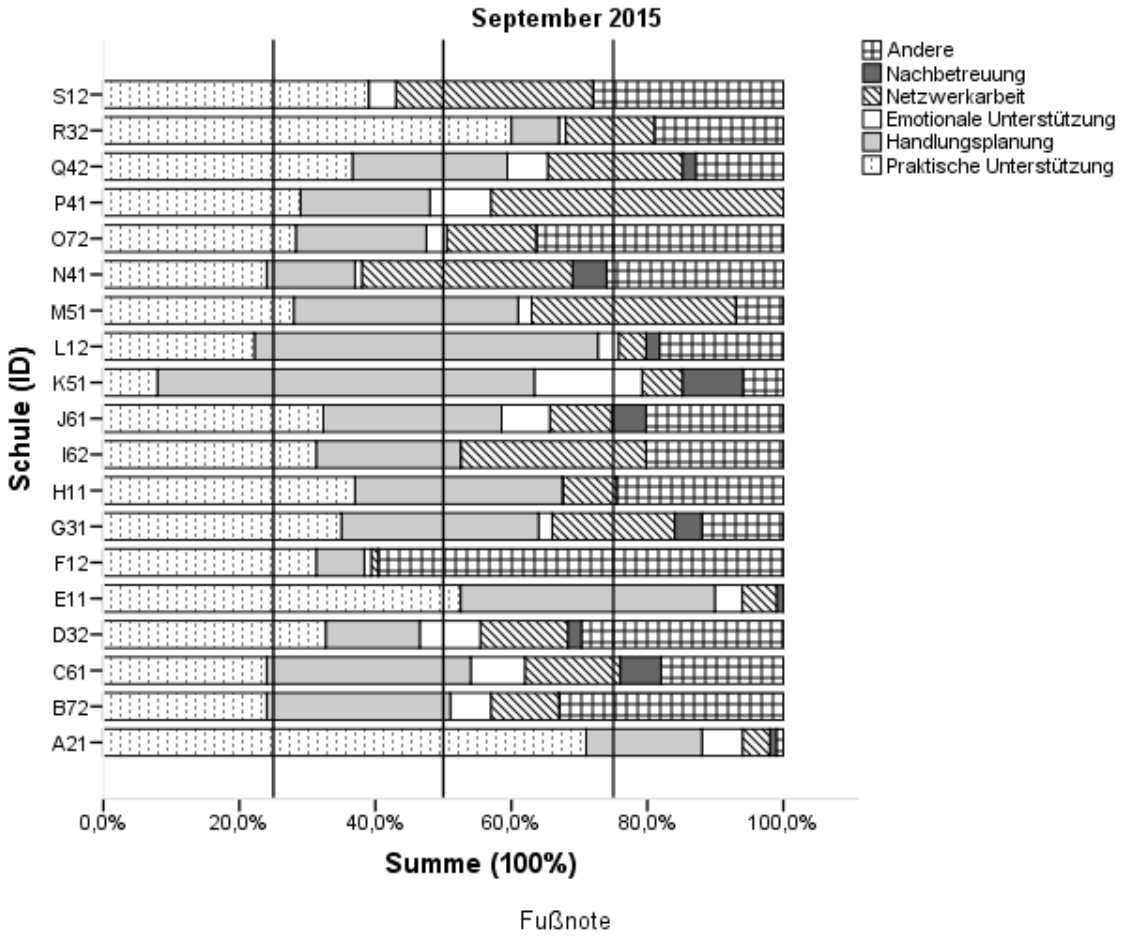

Abb. 7: Tätigkeitsprofile der Ausbildungslotsen im Monat September 2015

Die Abbildungen 7 und 8 stellen die Tätigkeitsprofile in den Monaten September und November dar. Vor dem Hintergrund des konzeptionellen Ansatzes wurden hohe Anteile von praktischer Unterstützung und Handlungsplanung erwartet. Im September (acht Monate nach Projektbeginn, Beginn des neuen Schuljahres) nehmen diese Tätigkeiten in der Wahrnehmung aller Ausbildungslotsen einen Anteil von 50 %-Prozent ein. Eine auffällige Abweichung im September bildet die Schule K51 (Gymnasium mit einer hohen Übergangsquote in duale Ausbildung, siehe oben) mit einem starken Schwerpunkt auf Handlungsplanung. Ausbildungslotsen mit einem deutlichen Schwerpunkt (> 50 %) allein auf praktischer Unterstützung (R32, E11, A21) entfallen auf unterschiedliche Schulformen (Integrierte Gesamtschule, Hauptschule und Realschule). In den September-Tätigkeitsprofilen ist ein hoher

Stellenwert von Netzwerkarbeit ersichtlich: Verhältnismäßig hohe Anteile sind für die Schulen S12, P41, N41, M51 und I62 festzustellen, darunter zwei (von drei) Förderschulen; andere Schulformen sind Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Oberschule (bzw. Haupt-und Realschule).

Kritisch oder zumindest ambivalent ist die Kategorie „Anderes“ zu sehen, worunter Tätigkeiten subsumiert werden sollten, die nicht unmittelbar unter die projektspezifische Interaktionsform fallen. Bei sieben Schulen/Ausbildungslotsen (S21, O72, N41, H11, F12, D32, B72) liegt der Anteil dieser Kategorie über 25 %, darunter befindet sich ein Höchstwert von über 50 % (F12). Eine Disposition bestimmter Schulformen für hohe Ausprägungen dieser Kategorie ist nicht zu erkennen, wenngleich beide Kooperative Gesamtschulen dazugehören. Auf der anderen Seite gibt es auch Schulen/Ausbildungslotsen, die von keinen anderen Tätigkeiten berichten (P41, E11, A21).

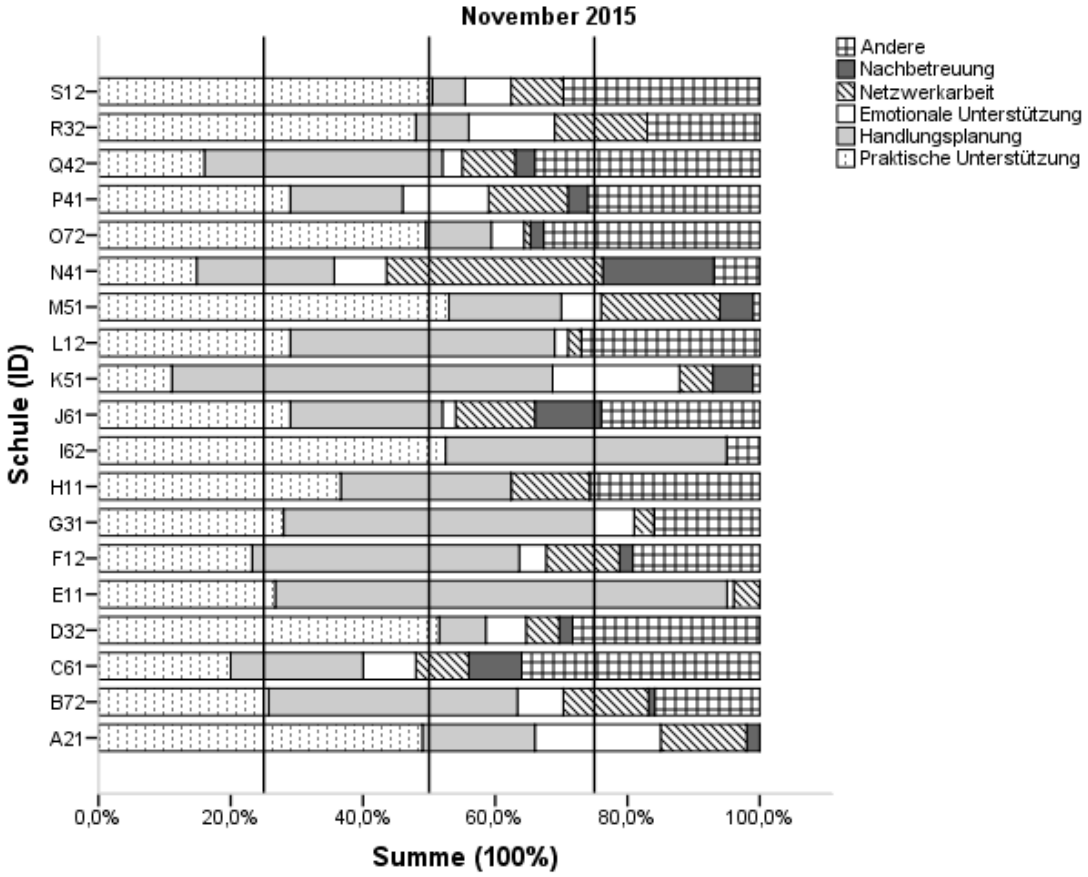

Abb. 8: Tätigkeitsprofile der Ausbildungslotsen im Monat November 2015

Die Situation im November (siehe Abb. 8) zeigt ein ähnliches Bild für die Tätigkeitskategorien „Praktische Unterstützung“ und „Handlungsplanung“ wie im Monat September: In der Regel ist der gemeinsame Anteil dieser Kategorien > 50 %. Bei zwei Schulen (I62, E11) machen diese Kategorien gar mehr als 90 % aus.

Sechs Ausbildungslotsen in jeweils unterschiedlichen Schulformen haben einen deutlichen Schwerpunkt (> 50 %) auf praktischer Unterstützung (S12, O72, M51, I62, D32, A21), wobei lediglich A21 bereits im September einen ähnlichen großen Anteil aufgewiesen hatte. Im Gegensatz zu September fallen die Anteile für Handlungsplanung, möglicherweise im Zusammenhang mit dem sich herauskristallisierenden schulischen Erfolg gegen Ende des ersten Schulhalbjahres (siehe auch die Anteile für emotionale Unterstützung), höher aus. Vergleichsweise hohe Anteile (in Bezug insbesondere auf praktische Unterstützung) haben acht Schulen (Q42, N41, L12, K51, G31, F12, E11, B72), darunter zwei (von drei) Förderschulen und drei (von fünf) Integrierten Gesamtschulen.

Die Netzwerkarbeit fällt laut der Selbstauskünfte im November geringer als im September aus, wobei die individuellen Gewichtungen der Ausbildungslotsen durchaus unterschiedlich ausfallen. Einen auffällig hohen Anteil hat N41 (Förderschule).

Die problematische Kategorie „Anderes“ ist im November gegenüber September eher noch angestiegen. Acht Schulen (S12, Q42, P41, O72, L12, H11, D32, C61) haben einen Anteil dieser Tätigkeitskategorie > 25 %, darunter vier Schulen/Ausbildungslotsen (S21, O72, H11, D32), die bereits im September von hohen Anteilen dieser Kategorie berichtet haben. In Bezug auf die Schulform stechen die Integrierten Gesamtschulen als häufigste Schulform in der Stichprobe hervor, zu den acht Schulen mit einem Anteil anderer Tätigkeitsinhalte > 25 % gehören drei (von vier) IGS-Schulstandorten. Daneben gibt es auch Schulen/Ausbildungslotsen mit einem äußerst geringen Anteil an anderen Tätigkeitsinhalten (M51, K51, E11, A21); unter diesen Schulen befinden sich etwa beide Gymnasien der Stichprobe.

In Ergänzung zu den bisherigen Darstellungen wurden die Selbstauskünfte zu den Tätigkeitsinhalten der Ausbildungslotsen zusätzlich in tabellarischer Form aufbereitet. Die Tabelle fasst die Berichte mit Hilfe der oben eingeführten Einteilung von Schulen/Ausbildungslotsen hinsichtlich der Betreuungsrelation zusammen. Dargestellt werden wieder Quartile der monatsweise berechneten Prozentanteile (jeweils drei Werte pro Schule/Ausbildungslotsen).

Die dominantesten Tätigkeitsinhalte stellen praktische Unterstützung und Handlungsplanung dar (Tabelle 4, alle, Mediane). Schulen/Ausbildungslotsen mit besserer Betreuungsrelation (trifft auf die meisten Förderschulen und Realschulen in der Stichprobe zu) haben leicht geringere Anteile bezüglich Handlungsplanung (Tabelle , Handlungsplanung, Mediane).

An dritter Stelle kommt die Tätigkeitskategorie „Anderes“. Die Abstände zwischen dem 25 %- und 75 %-Perzentilen (Interquartilabstände) legen eine große Streuung dieser Tätigkeitsanteile nahe; diese Beobachtung wird jedoch dadurch relativiert, dass die Interquartilabstände bezüglich praktischer Unterstützung und Handlungsplanung ähnlich hoch ausfallen. Gleichwohl ist festzuhalten, dass es durchaus Monatsberichte von Ausbildungslotsen gibt (siehe oben), in denen andere Tätigkeiten praktisch gar nicht vorkommen. Tabelle 4 legt diesbezüglich nahe, dass Schulen/Ausbildungslotsen mit einer besseren Betreuungsrelation die Kategorie „Anderes“ tendenziell weniger benutzen als Schulen/Ausbildungslotsen mit einer mittleren Betreuungsrelation (trifft auf die meisten Integrierten Gesamtschulen und die Haupt- und Realschulen in der Stichprobe zu).

Schulen (Betreuungsrelation)	Praktische Unterstzg.			Handlungsplanung		
	Median	25%-Perz.	75%-Perz.	Median	25%-Perz.	75%-Perz.
besser (n=6)	33	24	49	18	14	29
mittel (n=7)	37	29	46	26	15	36
schlechter (n=6)	28	22	39	29	17	41
alle (N=19)	31	24	45	24	15	37
	Emotionale Unterstzg.			**Netzwerken**		
	Median	25%-Perz.	75%-Perz.	Median	25%-Perz.	75%-Perz.
besser (n=6)	8	6	9	13	5	18
mittel (n=7)	1	0	5	9	6	13
schlechter (n=6)	6	3	7	9	5	18
alle (N=19)	6	2	8	10	5	16
	Nachbetreuung			**Anderes**		
	Median	25%-Perz.	75%-Perz.	Median	25%-Perz.	75%-Perz.
besser (n=6)	2	1	4	17	2	26
mittel (n=7)	0	0	2	20	13	26
schlechter (n=6)	1	0	2	18	7	30
alle (N=19)	1	0	3	19	7	28

* Anteile wurden über drei Monate (September-November 2015) gemittelt. Zahlen stellen mittlere Prozentwerte dar.

Tabelle 4: Anteile (mittlere Prozentwerte) der Tätigkeitskategorien*

Die weiteren Tätigkeitskategorien (Emotionale Unterstützung, Netzwerken und Nachbetreuung) – dies zeigt die Aufbereitung in Tabelle 4 (alle, Mediane) – spielen in den Selbstauskünften eine untergeordnete Rolle. Eine Nachbetreuung von Schülern nach dem Übergang insbesondere in eine duale Berufsausbildung, wie sie das Konzept des Ausbildungslotsen vorsieht, war im Zeitraum von September bis November 2015 nicht zu erwarten. Emotionale Unterstützung nimmt in den Tätigkeitsprofilen zwar (noch) wenig Raum ein, allerdings ist gerade bei dieser Kategorie der Zusammenhang mit dem Interventionsansatz des Ausbildungslotsen augenscheinlich stark, impliziert emotionale Unterstützung doch in hohem Maße, dass Ausbildungslotsen einen Zugang zu den subjektiven und hier insbesondere den problembehafteten Erfahrungen der Jugendlichen bei der Bewältigung des Übergangs erreichen. Vor diesem Hintergrund könnte emotionale Unterstützung sich als ein guter Indikator für die Annäherung der Durchführenden an die Projektziele (die Umsetzung des Lösungsansatzes als Mittel zur Förderung erfolgreicher Übergänge) erweisen. Der Stellenwert von Vernetzung wird durch verschiedene Faktoren abgeschwächt. So können viele Ausbildungslotsen auf Netzwerke von Schulprogrammen der Berufsförderung zurückgreifen. Zudem trägt der handlungsorientierte Interventionsansatz dazu bei, dass externe Kontakte etwa zu Kammern oder Unternehmen anlassbezogen über die Jugendlichen erfolgen und somit in Handlungs- und Problemlösungsprozesse eingebettet sind.

Obwohl der direkte Vergleich der Schulformen schwierig ist (siehe oben), stellt Tabelle 5 ein entsprechendes (exploratives) Angebot zur Verfügung. Dargestellt sind die mittleren Rangplätze der Tätigkeitskategorien, die sich ergeben, wenn nach Schulformen oder Betreuungsrelation gemittelt wird.[15] In der Gegenüberstellung der Schulformen ist die einzige Hauptschule in der Stichprobe nicht

[15] Für die Berechnung von mittleren Rangplätzen wurden die monatlichen Anteile für die ausgewählten Tätigkeitskategorien zunächst einer z-Transformation (Standardisierung) unterzogen. Die Rangbildung der Schulen/Ausbildungslotsen wurde im zweiten Schritt anhand der über die drei Monate gemittelten z-Werte (Indexwert) vollzogen, wobei Schulen/Ausbildungslotsen mit dem niedrigsten Indexwert in einer Tätigkeitskategorie

berücksichtigt. In der Tabelle werden zusätzlich zu den mittleren Rangplätzen auch der jeweils niedrigste und höchste Rangplatz pro Gruppe angegeben. Grundsätzlich bringt die geringe Stichprobenzahl die Gefahr einer Verzerrung mit sich; die folgenden Interpretationen sind deshalb ausdrücklich als explorativ zu verstehen (in der Tabelle fällt etwa auf, dass Unterschiede bei den mittleren Rangplätzen über die Tätigkeitskategorien bei Gruppengrößen ≥ 5 nicht in Erscheinung treten).

Schulen (Betreuungsrelation)	**Tätigkeitskategorien**		
	Praktische Unterstzg.	Handlungsplanung	Andere
besser (n=6)	11 (5;19)	9 (3,16)	8 (2;15)
mittel (n=7)	10 (4;18)	11 (2;19)	11 (1;19)
schlechter (n=6)	9 (1,17)	11 (1;18)	11 (3;18)
Integrierte Gesamtschule (n=5)	11 (4;17)	11 (1;19)	13 (1;19)
Realschule (n=3)	15 (11;18)	7 (2;16)	9 (6;15)
Förderschule (n=3)	5 (2;7)	10 (6;13)	9 (5,14)
Gymnasium (n=2)	8 (1;15)	14 (9;18)	4 (3;4)
Haupt- u. Realschule (n=3)	9 (5;12)	12 (8;15)	11 (9;13)
Kooperative Gesamtschule (n=2)	6 (3,9)	9 (4;14)	15 (12;18)

* Mittlerer Rangplatz auf der Basis von Indexwerten für Anteile der jeweiligen Tätigkeitskategorie im Zeitraum Sep.-Nov. 2015 (Zahlen in Klammern sind der jeweils kleinste und höchste Rangplatz innerhalb einer Gruppe; niedrige Rangplätze repräsentieren niedrige Tätigkeitsanteile und umgekehrt).

Tabelle 5: Mittlere Rangplätze in Bezug auf praktische Unterstützung, Handlungsplanung und andere Tätigkeiten

Zunächst ist erkennbar, dass die mittleren Rangplätze in Bezug auf die Tätigkeitskategorien nicht systematisch mit der Betreuungsrelation kovariieren. Dies liegt daran, dass die individuellen Rangplätze in den Gruppen, die über die Stufen der Betreuungsrelation gebildet wurden, sehr stark streuen. Demgegenüber ergeben die mittleren Rangplätze (und Streuungen der Einzelwerte) für die unterschiedlichen Schulformen ein interpretationsfähiges Muster. Hohe Rangplätze in der Tätigkeitskategorie „Anderes“ haben demnach eher Kooperative Gesamtschulen, Integrierte Gesamtschulen und Haupt- und Realschulen. Ein Erklärungsangebot hierfür könnte lauten, dass große Schulzentren (mit verschiedenen Schulzweigen) mehr Organisationsaufwand bei der Durchführung des Projekts benötigen. Der niedrige mittlere Rangplatz bei den beiden Gymnasien mag ein Ausdruck dafür sein, dass diese Schulform eine eher homogene Organisation und Zusammensetzung der Schülerschaft aufweist und Angebote zur Berufsorientierung (im Vergleich zu den anderen Schulformen), an denen die Ausbildungslotsen bis zu einem gewissen Grad partizipieren müssen, weniger ausdifferenziert sind.

Hinsichtlich der Handlungsplanung fällt ebenfalls der mittlere Rangplatz bei der Schulform Gymnasium ins Auge. Ein größerer Stellenwert dieser Tätigkeitskategorie mag darauf zurückzuführen sein, dass die Lösung von Übergangsproblemen häufiger in Zieltransformationen (statt Studium etwa eine duale Berufsausbildung oder ein duales Studium) liegt und/oder in der Klärung von Handlungswegen, die zu den vorgenannten Zielen führen, zu suchen ist, wohingegen praktische Unterstützung vielleicht nur punktuell erforderlich ist. Unter den mittleren Rangplätzen bei praktischer Unterstützung

den ersten Rangplatz und Schulen/Ausbildungslotsen mit dem höchsten Indexwert den neunzehnten Rangplatz erhielten (hohe Rangplätze spiegeln also überdurchschnittliche Tätigkeitskategorien).

ragen die Realschulen hervor. Als Erklärung kommt in Frage, dass diese Schulform besonders stark mit einem Übergang in eine schulische oder duale Berufsausbildung verknüpft ist. Jugendliche, die am Ende der Realschule eine Berufsausbildung beginnen wollen, dürften vorrangig an praktischer Unterstützung interessiert sein.

Zusammenfassung

Zusammenfassende Aussagen – insbesondere zu Fragen der formativen Evaluation: Findet eine Annäherung an die Projektziele statt? Stößt die Durchführung auf Probleme? – sind auf der Basis der aufbereiteten Selbstauskünfte der Ausbildungslotsen zu Tätigkeitsschwerpunkten nur schwer abzuleiten. Dies liegt nicht zuletzt an der großen Variationsbreite der Ausbildungslotsen/Schulen etwa im Hinblick auf Schulformen und Betreuungsrelationen. Darüber hinaus sind Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit in den Selbstauskünften der Ausbildungslotsen nicht auszuschließen. Im Folgenden sollen gleichwohl zusammenfassende Aussagen im Sinne von Hypothesen über den Projektverlauf formuliert werden, die aus der Aufbereitung der Tätigkeitsdokumentationen in diesem Abschnitt des Zwischenberichts abgeleitet werden können:

- Die tagesdurchschnittlichen Kontakte sind mit einer individuellen Begleitung von Schülern zunächst gut vereinbar. Einige Schulen/Ausbildungslotsen zeigen jedoch deutliche Abweichungen nach oben. Starke positive Abweichungen vom Mittelwert der tagesdurchschnittlichen Kontakte sind u. a. darauf zurückzuführen, dass Ausbildungslotsen an der Organisation und/oder Durchführung von (allgemeinen) Angeboten der Berufsorientierung beteiligt sind, die typischerweise auf Klassen und/oder klassenübergreifende Gruppen zugeschnitten sind. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie eine teilweise sicherlich auch zielförderliche Teilnahme an Maßnahmen der Berufsorientierung und die sich davon abgrenzende Interaktionsform des Ausbildungslotsen in eine tragfähige Beziehung gebracht werden können. Diese Frage stellt sich insbesondere für Schulen, die ausdifferenzierte Berufsorientierungsangebote entwickelt haben und nun den Ausbildungslotsen als neuen Akteur integrieren müssen. Erschwerend für diese organisationale Entwicklungsaufgabe kommt hinzu, dass viele Ausbildungslotsen aus der Berufsorientierungspraxis kommen und teilweise sogar an den Schulen in dieser anderen Funktion gearbeitet haben.

- In den Tätigkeitsprofilen zeigen sich zum einen hohe Anteile von praktischer Unterstützung und Handlungsplanung. Zum anderen nehmen andere Tätigkeiten einen nicht unerheblichen Stellenwert ein. Eine genauere Analyse zeigt, dass hohe Anteile anderer Tätigkeiten insbesondere für solche Schulformen charakteristisch sind, die eine hohe Binnendifferenzierung (z. B. Kooperative Gesamtschule: jeweils einen Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig) aufweisen. Ausbildungslotsen, die an diesen Schulen arbeiten, stehen einer höheren Diversität der Schüler gegenüber und müssen sich gegebenenfalls differentielle Kommunikations- und Interaktionswege innerhalb der Schule erschließen. Schulformspezifische Tätigkeitsschwerpunkte gehen entsprechend einher mit eher (leistungs- und übergangs-)homogenen Schulpopulationen. So liegen Tätigkeitsschwerpunkte bei Gymnasien in der Handlungsplanung und bei Realschulen in der praktischen Unterstützung.

4 Ausgewählte Fallbeispiele aus der Zusammenarbeit mit Schülern

Wie bereits weiter oben dargelegt, wurden die Ausbildungslotsen aufgefordert, repräsentative Fallbeispiele der Zusammenarbeit mit Schülern beim Übergang aufzubereiten. Die Fallsammlung stellt eine potentielle Fundquelle von möglicherweise generalisierbaren Interaktionsverläufen dar, die Aufschlüsse über die Wirkung der Ausbildungslotsen geben und die eher quantitativen Analysen ergänzen. Die von den Ausbildungslotsen beschriebenen Fallbeispiele wurden anonymisiert und lediglich für die Berichtlegung redaktionell überarbeitet. Der Fokus der Fallbeispiele liegt i. d. R. sehr stark auf der Zusammenarbeit der Ausbildungslotsen mit Schülern. Aus diesem Grund steht bei den Fallbeispielen die zum Teil sehr enge Zusammenarbeit mit anderen am Übergang beteiligten Akteuren (Berufsberater, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Eltern etc.) nicht im Vordergrund, wenngleich diese in einigen der nachfolgenden Beispielen durchaus beschrieben wird.

4.1 Fallbeispiele aus Förderschulen

Fallbeispiel 4.1.1: *B., 15 Jahre, Schüler der 9. Klasse einer Förderschule*
Berufswunsch: Fachkraft für Schutz und Sicherheit

In der Förderschule hatte man sich entschieden, die Schüler von Anfang an in einer Gruppe mit dem Ausbildungslotsen arbeiten zu lassen. Und so lernte ich den Schüler B. in einer zusammengesetzten Schülergruppe aus dem 8. und 9. Jahrgang kennen. Das Praktikum im Frühjahr stand an, und B. hatte bereits einen Praktikumsplatz in einem Fahrradladen unweit seiner Wohnung. Seine Idee war, nach der 9. Klasse eine Ausbildung zum Zweiradmechatroniker zu beginnen. Ich hatte mit allen Teilnehmern abgesprochen, dass sie sich nicht nur auf einen Beruf fokussieren sollten, sondern sich über zwei weitere für sie infrage kommende Berufe informieren sollten. In den folgenden Gruppenstunden hatte ich Gelegenheit, B. besser kennenzulernen und konnte feststellen, dass er großes Interesse am Umgang mit Computern hatte und sehr hilfsbereit die anderen Schüler bei der Recherche im Internet unterstützte.

Der gemeinsame Besuch einer Berufsmesse zeigte außerdem, dass B. offen auf die Personen an den einzelnen Ständen zugehen konnte und schnell ins Gespräch kam. Da die Gruppenarbeit immer sehr unruhig war, entschied ich mich, die Schüler nach ihrem Praktikum nur noch in Einzelarbeit zu unterstützen. B. hatte das Praktikum im Zweiradgeschäft erfolgreich absolviert, jedoch äußerte er mir gegenüber, dass es nicht der Beruf sei, den er sich für seine Zukunft vorstelle. Das Besondere bei B. war, dass er oft in den Pausen oder nach der Schule in meinen Raum kam, denn normalerweise wählen an der Schule die Lehrkräfte die Schüler aus und schicken sie zum Ausbildungslotsen. Durch mehrere Gespräche erarbeiteten wir weitere Berufswünsche, die mit einem Hauptschulabschluss infrage kommen würden. Dank seinem Interesse und seiner Freude am Umgang mit dem Computer konnten wir zusätzlich über die Internetseite „Planet-Beruf“ weitere Fähigkeiten entdecken und in die Planung mit einfließen lassen. Fachlagerist war für kurze Zeit eine Idee, wurde aber nach Rücksprache in der Familie abgelehnt. Großes Interesse zeigte B. für den Beruf Fachkraft für Schutz und Sicherheit, und gemeinsam recherchierten wir nach möglichen Praktikumsplätzen in Hannover. Nach einem Anruf bei einer entsprechenden Firma, die Bereitschaft und Interesse bekundete, den Schüler im November für ein Praktikum aufzunehmen, schrieben wir gemeinsam eine Bewerbung.

Der Schüler äußerte den Wunsch, von mir bei der Abgabe der Bewerbung begleitet zu werden. Wir besprachen, wie er sich kleiden könne und welche Fragen seitens der Firma evtl. gestellt werden könnten. Mit der Bewerbung unter dem Arm ging es los, und ich begleitete ihn bis zum Eingang. Der Schüler wurde zu einem weiteren Termin mit der Firmenleitung gebeten und nahm diesen zwei Wochen später alleine wahr. Die Praktikumsplatzsuche war geschafft und B. glücklich und stolz über seine Leistungen im Vorfeld. Das Praktikum verlief zur vollen Zufriedenheit aller Beteiligten, der

Firmenvertreter war begeistert vom Tatendrang, dem Interesse und der Zuverlässigkeit des Schülers. Am Ende der ersten Woche konnte ich mich bei einem Besuch der Firma von seinem Eifer überzeugen. In einem längeren Gespräch mit der Firmenleitung erörterten wir die weitere Vorgehensweise in den kommenden 1,5 Jahren, denn B. würde voraussichtlich nach der 9. Klasse seinen Hauptschulabschluss erreichen, jedoch ein weiteres Jahr auf einer Berufsbildenden Schule verbringen, da er ansonsten noch zu jung für die Ausbildung wäre. Eine mündliche Zusage für einen Ausbildungsplatz ab Herbst 2017 war für B. und seine beiden Klassenlehrkräfte ein hervorragender Abschluss des Praktikums.

Jetzt liegt es an B., sich im kommenden Jahr so vorzubereiten, dass er seinen Hauptschulabschluss erreicht. Mir gegenüber äußerte er vergangene Woche, dass es ihm nun in der Schule einfacher falle, da er jetzt ein Ziel vor Augen habe.

Fallbeispiel 4.1.2: *M., 16 Jahre alt, Schüler in der 10. Klasse einer Förderschule – Sprache*
Berufswunsch: Feuerwehrmann, Ausbildung als Berufskraftfahrer

M. sucht Beratung im 2. Halbjahr der 9. Klasse. Er wiederholt die 9. Klasse, da er schriftlich keine ausreichenden Leistungen zeigen konnte. M. sucht einen Praktikumsplatz für die 10. Klasse. Praktika als Bodenleger und Tischler hat er bereits absolviert und gute Rückmeldungen der Firmen erhalten. Der Schüler ist in der Freizeit aktiv in der Feuerwehr und beim Technischen Hilfswerk (THW) tätig. Sein Traumberuf ist daher Feuerwehrmann.

Bei praktischen Tätigkeiten ist M. sehr zuverlässig und engagiert. Aufgrund einer Lese-/Rechtschreibschwäche fallen ihm schriftliche Arbeiten schwer. Er hat auch Vermeidungsstrategien entwickelt, um Aufgaben mit hohem Lese- oder Schreibanteil zu umgehen. Bei einem Fahrweg von 1,5 Stunden ist M. regelmäßig und pünktlich in der Schule, nur längere entschuldigte Fehlzeiten fallen auf.

Wir besprechen unterschiedliche Berufsbilder in den Bereichen Handwerk und Logistik. M. möchte einen Beruf erlernen, der ihm nach der Ausbildung einen Zugang zu der Berufsfeuerwehr oder als Fahrer für die ÜSTRA/Hannoversche Verkehrsbetriebe ermöglicht. M entscheidet, sich um einen Praktikumsplatz als Berufskraftfahrer zu bewerben. Nach dem Erstellen der Bewerbungsunterlagen erhält der Schüler schnell die Einladung zu einem Vorstellungsgespräch und bekommt den Platz. Nach dem Praktikum in der 10. Klasse äußern sich Praktikant und Betriebsvertreter begeistert. Nach Einreichen der Bewerbungsunterlagen erhält M. einen Ausbildungsplatz, sofern er den Schulabschluss schafft und die Zahl der Fehltage reduziert.

M. ist durch die Perspektive auf den Ausbildungsplatz motivierter in der Schule. Ein Gespräch mit dem Berufsberater ergibt: Ein Test bei der Agentur für Arbeit bestätigt einerseits das Potential für einen Hauptschulabschluss und eine realistische Einschätzung bei der Berufswahl. Gleichzeitig wird aber auch eine stark ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwäche bestätigt, so dass Unterstützung bei einer Ausbildung nötig sein wird.

M. berichtet von einer zeitweise schwierigen Wohnsituation mit der Mutter und mehreren Halbgeschwistern. Im Frühjahr zieht er einige Zeit zu einem Mitschüler. Gemeinsam entwickeln wir Lösungsansätze für eine stabile Wohnsituation während der Ausbildung. Der Betrieb verlangt bis zum Ende des 1. Lehrjahres einen PKW-Führerschein. Eine Finanzierung durch das Elternhaus ist nicht verlässlich vorhanden. Durch einen neuen Nebenjob als Kassierer hat M. die Möglichkeit, schon während der Schulzeit ein finanzielles Polster anzulegen.

M. schafft den Sek. I – Hauptschulabschluss und beginnt im August mit der Ausbildung zum Berufskraftfahrer. Im Betrieb zeigt er sehr gute Leistungen und besteht die Probezeit. Im November meldet sich M. erneut, da er Hilfe beim Antrag auf Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) benötigt. Der Betrieb ist mit dem Führen des Berichtsheftes nicht zufrieden und in der Berufsschule hat er bei den schriftlichen Tests schlechte Noten bekommen. Ich unterstütze den jetzt ehemaligen Schüler und gemeinsam nehmen wir Kontakt zum Berufsberater auf. M. kann Unterstützung durch abH bekommen und sich bei dem zuständigen Träger vorstellen.

Fallbeispiel 4.1.3: *M., 16 Jahre, Schüler der 10. Klasse einer Förderschule – Sprache*
Berufswunsch: Abitur oder Hotelfachmann

M. ist polnischer Staatsbürger und wohnt in der Wedemark. Die Beratung sucht er auf, da er „irgendwie Manager“ werden möchte und einen passenden Praktikumsplatz sucht. Bisher hatte er Praktika als Servicekraft im Restaurant und als Kaufmann im Einzelhandel in einem SB-Center abgeleistet. Voraussichtlich schließt er die Schule mit einem Sek I – Realschulabschluss ab, bei gleichbleibend guten Leistungen ist der erweiterte Realschulabschluss erreichbar. Seine Interessen/ Stärken sind Mathematik, Englisch, Hauswirtschaft, Kochen, Basketball und Lesen. Vermittlungshemmend sind gesundheitliche Einschränkungen im Bereich Sprache: Gelegentliches Stottern mit leichter Ausprägung und eine Schreibschwäche mit ebenfalls leichter Ausprägung. M. hat geringe Kenntnisse des Ausbildungssystems in Deutschland. Sein Berufswunsch ist unklar und er gibt an: „Keine handwerkliche Begabung, nicht nur im Büro sitzen.“

Der Schüler sucht Unterstützung bei der Praktikumssuche für das Schulpraktikum im Oktober. Zunächst gilt es, ein geeignetes Berufsfeld zu finden, da der Schüler von den bisherigen Praktika enttäuscht und noch orientierungslos in der Berufswahl war. Durch Abgleich der Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen unterschiedlicher Berufsbilder wurden gemeinsam Ausbildungsberufe ausgewählt. Dann wurde durch Priorisierung der Wunschberuf ermittelt: Hotelfachmann.

Bei der Suche nach einem Praktikumsbetrieb war zu berücksichtigen, dass der Wohnort des Schülers nicht sehr gut an den öffentlichen Nahverkehr angeschlossen ist. Es wurden zwei Hotels am Flughafen Hannover ausgewählt, da der Fahrweg dem Schüler bekannt ist und keine zusätzlichen Fahrtkosten für die Familie entstehen würden. Die bisherigen Ergebnisse haben M. und ich der Mutter, der Klassenlehrerin und der Berufsberaterin vorgestellt. Alle bestätigten den Hotelfachmann als eine gute und passende Auswahl.

Nach der Erstellung der individuellen Bewerbungsunterlagen wurden diese an die beiden großen und namhaften Hotels am Flughafen gesendet. Im September wurde der Schüler zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Nach einer intensiven Vorbereitung, die ich mit dem Schüler durchgeführt habe, hat M. sich im Auswahlverfahren für die Praktikumsplätze durchgesetzt und einen der begehrten Plätze erhalten. Das Praktikum verlief insgesamt sehr positiv. Die Mitarbeiter des Hotels haben dem Schüler die Eignung für den Beruf Hotelfachmann bestätigt und zu einer Bewerbung für die Ausbildung ermutigt.

Trotz des positiven Verlaufs des Praktikums, war der Schüler nicht bereit, eine entsprechende Bewerbung an das Hotel zu senden. Neues Ziel war es, das Abitur an einer Berufsschule zu erlangen. Die Anmeldeunterlagen wurden mit ihm bearbeitet, anschließend wurde der Schüler bei der Anmeldung an der BBS von dem Beruflichen Gymnasium getestet. Den Test bestand er nicht und er kam frustriert mit den Anmeldeunterlagen zurück in mein Büro. Nach dieser „Niederlage“ weigerte sich der

Schüler, weitere Bewerbungsaktivitäten durchzuführen, weder für eine BBS-Anmeldung noch für Ausbildungsplätze.

Erst nach den Abschlussarbeiten war M. wieder bereit, eine Zukunftsperspektive zu entwickeln. Die erste Wahl fiel auf die Ausbildungsplatzsuche, der Besuch einer Berufsbildenden Schule war die zweite Wahl. Die Bewerbung als Hotelfachmann bei dem Hotel, in dem er das Praktikum erfolgreich absolviert hatte und bei weiteren Hotels ergab, dass inzwischen alle Ausbildungsplätze vergeben waren. Nach weiteren Bemühungen kam es schließlich doch noch zu einem Vorstellungsgespräch bei einem 5-Sterne Hotel. Mit der Schulleitung wurde die Freistellung für Probearbeitstage abgesprochen, welche der Schüler mit Erfolg absolvierte. Die Ausbildung konnte im August beginnen. Die Nachbetreuung in der ersten Phase der Ausbildung ergab, dass M. mit dem Ausbildungsplatz sehr zufrieden ist.

Fallbeispiel 4.1.4: *T., 17 Jahre, Schüler in der 10. Klasse einer Förderschule – Sprache*
Berufswunsch: Metallbauer

T. sucht Beratung im 2. Halbjahr der 9. Klasse. Der Schüler besucht regelmäßig die Schule und hat durchschnittliche Leistungen für einen Realschulabschluss. Er ist seit der 1. Klasse an der Förderschule, da er von dem Tourette-Syndrom betroffen ist. Mit der Pubertät stellte er ein Abklingen der Symptome fest und hat dadurch ein stärkeres Selbstbewusstsein erlangt.

T. sucht einen Praktikumsplatz für die 10. Klasse. Aufgrund der Erkrankung hat der Schüler zwei Klassen wiederholt und wird in der 10. Klasse volljährig. Da im Anschluss keine Schulpflicht mehr vorliegt, möchte T. den Beruf für das Praktikum und den Praktikumsbetrieb besonders gut auswählen, da er sich gleichzeitig eine berufliche Perspektive erhofft. Praktika als Tischler und Dachdecker hat er bereits absolviert und gute Rückmeldungen der Firmen erhalten. Der Schüler ist in der Freizeit in einem Fußballverein aktiv.

Wir besprechen unterschiedliche Berufsbilder im Handwerk. T. möchte einen handwerklichen Beruf erlernen und entscheidet sich für den Metallbauer, Fachrichtung Konstruktionstechnik. Nach dem Erstellen der Bewerbungsunterlagen erhält der Schüler schnell die Einladung zu einem Vorstellungsgespräch und bekommt den Praktikumsplatz. Ein gemeinsamer Termin mit dem Berufsberater bestätigt die Wahl des Ausbildungsberufes.

Nach dem Praktikum in der 10. Klasse bestätigen Praktikant und Betrieb die Eignung für den Ausbildungsberuf Metallbauer. Eine Ausbildung in dem Praktikumsbetrieb ist jedoch nicht möglich.

T. meldet sich im Frühjahr als „Plan B“ an einer Berufsschule für eine Berufsfachschule Metallbau an. Ostern erhält er eine Zusage.

Ich habe den Schüler regelmäßig auf Bewerbungsaktivitäten angesprochen, jedoch ohne Erfolg. Schließlich räumt er ein, dass die Einschränkungen durch das Tourette-Syndrom ihn verunsichern und seine Bewerbungsaktivitäten stark hemmen. Ein gemeinsames Angebot der Klassenlehrerin und mir als Ausbildungslotsen führt dazu, dass er die Bewerbungsaktivitäten wieder aufnimmt. Wir trainieren Bewerbungssituationen und den selbstbewussten Umgang mit der Erkrankung. Mit dem Schüler suche ich nach geeigneten Ausbildungsplätzen in wohnortnahen Handwerksbetrieben. T. erhält eine Einladung zum Vorstellungsgespräch und zu Probetagen in einem Unternehmen. Schüler und Betrieb sind nach den Probetagen sehr zufrieden und T. erhält einen Ausbildungsvertrag.

T. erlangt den Sek. I – Realschulabschluss und beginnt im August mit der Ausbildung zum Metallbauer. Im Betrieb und in der Berufsschule zeigt er gute Leistungen und besteht im Gegensatz zu einem anderen Auszubildenden des Betriebes die Probezeit.

4.2 Fallbeispiele aus Haupt-, Real- und Oberschulen

Fallbeispiel 4.2.1: *M., 16 Jahre; Schüler der 10. Klasse einer Hauptschule*
Berufliches Interesse: Gesundheitswesen

M. hat die Grundschule im Irak besucht und ist 2010 nach Deutschland eingereist. Hier besuchte er zunächst eine Sprachlernklasse, bevor er den regulären Unterricht im Hauptschulzweig aufnahm. M. erlernte die deutsche Sprache schnell, wobei weiterhin Förderbedarf im schriftlichen Ausdruck besteht. Wegen gesundheitlicher Einschränkungen kann M. keine Arbeiten ausführen, die körperlich belastend sind. Aus diesem Grund steht er auch bereits mit der Reha-Beratung der Agentur für Arbeit in Verbindung. M. ist jetzt in der 10. Klasse. Er arbeitet auf einen Realschulabschluss hin. Gerne möchte er nach der 10. Klasse eine betriebliche Ausbildung beginnen. Wichtig bei der Wahl einer Ausbildungsstelle ist, dass diese gesundheitsgerecht ist (nicht körperlich belastend) und seinen Wünschen und Fähigkeiten entspricht.

Bei M. besteht ein grundsätzliches Interesse an medizinischen Themen. Deswegen hat er ein Schulpraktikum in einer Arztpraxis absolviert. Eine Ausbildung als Medizinischer Fachangestellter kann er sich jedoch nicht vorstellen. Auch Verwaltungsarbeiten erledigt M. gerne, befasst sich auch mit Tätigkeiten am PC, wobei für ihn eine reine Büroausbildung nicht in Frage kommt. Ein Schulpraktikum als Verkäufer bei einem Lebensmitteldiscounter musste er aus gesundheitlichen Gründen abbrechen, da die Arbeit körperlich zu schwer war. Daraufhin absolvierte er ein Schulpraktikum im Bereich Verwaltung bei der Stadt Hannover. Die Arbeit gefiel ihm grundsätzlich gut, jedoch fehlte ihm der Kundenkontakt.

Im Verlauf weiterer Berufsorientierungsgespräche sind wir auf den Arbeitsbereich „Apotheke“ gekommen. Eine Tätigkeit als Pharmazeutisch-technischer Assistent (PTA) oder als Pharmazeutisch-kaufmännischer Angestellter kann er sich gut vorstellen. Diese Ausbildung umfasst sowohl medizinische Inhalte und Verwaltungstätigkeiten als auch den Kontakt zu Kunden. Zudem ist davon auszugehen, dass die Arbeit seiner körperlichen Belastungsfähigkeit entspricht.

Am Elternsprechtag haben wir diesen Berufsweg mit seinem Vater und mit einer interkulturellen Bildungslotsin besprochen, da der Vater kein Deutsch versteht. Auch sein Vater ist mit der Berufswahl einverstanden. Nachdem sich M. mit seinem Vater auch bei der Reha-Beratung der Agentur für Arbeit das „o.k.“ für die Ausbildung hat geben lassen, haben wir Bewerbungsunterlagen erstellt und nach betrieblichen Ausbildungsstellen recherchiert. Ziel ist es, zunächst eine betriebliche Ausbildungsstelle zum Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten zu finden. Sollte M. keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten, wird er sich an einer Berufsfachschule für eine Ausbildung zum Pharmazeutisch-technischen Assistenten anmelden.

Da bei M. noch Förderbedarf in Deutsch besteht, haben wir über die Schulsozialpädagogin des Kommunalen Sozialdienstes (KSD) Nachhilfe über Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket beantragt. M. lernt sehr engagiert auf sein Ziel hin und nutzt die Möglichkeit der Nachhilfe.

Ergebnis einer Bewerbung für die Ausbildung zum Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten ist eine Einladung zur Probearbeit. Sollte die Probearbeit gut verlaufen, erhält er zum 01.08.2016 einen betrieblichen Ausbildungsplatz.

Fallbeispiel 4.2.2: Z.*, 15 Jahre, Schülerin der 9. Klasse einer Hauptschule*
Berufliches Interesse: Altenpflege

Z. ist im Libanon zur Welt gekommen. Sie ist als kleines Kind mit ihrer Familie nach Deutschland eingewandert, hat einige Jahre in Deutschland gelebt, bevor sie mit ihrer Familie in den Libanon zurückkehrte. 2011 ist sie erneut mit ihrer Familie nach Deutschland eingereist.

Bei Z. besteht Förderbedarf beim Erlernen der deutschen Sprache. Sie spricht Deutsch, jedoch nicht ganz flüssig. Es fehlen ihr beim Sprechen häufig Wörter. Das Sprachverständnis ist besser als die mündliche Aussprache und die schriftlichen Fähigkeiten. Aus diesem Grund haben wir mit der Sozialpädagogin vom Kommunalen Sozialen Dienst (KSD) zusätzliche Sprachförderung aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets beantragt. Die Schulnoten entsprechen nach Aussage der Klassenlehrerin aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse wahrscheinlich nicht ihrem tatsächlichen Leistungspotential. Neben der Sprachförderung erhält Z. aus diesem Grund auch Nachhilfe in einigen Unterrichtsfächern, die in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin und der Klassenlehrerin organisiert wird. Derzeit besucht Z. die 9. Klasse der Hauptschule. Voraussichtlich wird sie die Hauptschule ohne Schulabschluss verlassen.

Z. hat eine erste berufliche Orientierung im Bereich der Altenpflege. Sie erzählt, dass sie gerne ihre Großeltern unterstützt. Sie hilft ihren Großeltern häufig bei der Verrichtung der Anforderungen des täglichen Lebens, z. B. beim An- und Auskleiden und beim Essen. Auch geht sie gerne mit ihren Großeltern spazieren. Das Schulpraktikum möchte Z. gerne in einem Seniorenpflegeheim absolvieren.

Ein möglicher beruflicher Weg für Z. ist im Anschluss an die Hauptschule der Wechsel in die Berufseinstiegsklasse (BEK) einer Berufsbildenden Schule, Bereich Hauswirtschaft und Pflege. Parallel zum Besuch der BEK wird weiterhin zusätzliche Sprachförderung und Nachhilfe empfohlen, um den Hauptschulabschluss zu erreichen. Im Anschluss an die BEK bietet sich der Wechsel in die zweijährige Berufsfachschule Pflegeassistenz an, die ebenfalls an der Berufsbildenden Schule angeboten wird. In dieser Schulform kann der Berufsabschluss „Staatlich anerkannte Pflegeassistentin“ erworben werden, womit Z. in einem Seniorenpflegeheim o. Ä. arbeiten könnte. Mit erfolgreichem Abschluss der schulischen Berufsausbildung würde sie auch ihren Realschulabschluss erhalten, der weitere berufliche Möglichkeiten eröffnet.

Im Rahmen des Elternsprechtags wird ein Gespräch mit der Mutter von Z. geführt. Die Mutter bestätigt, dass ihre Tochter sich um ein Praktikum bemüht, dass sie dabei jedoch Unterstützung benötigt. Das Ziel von Z., im Bereich Altenpflege zu arbeiten, unterstützt die Mutter sehr. Auch mit dem weiteren möglichen Weg der beruflichen Ausbildung ist sie einverstanden. Wir sprechen ab, dass Z. sich einen Termin bei mir geben lässt, wir gemeinsam die Bewerbungsunterlagen erstellen und ich Z. bei der Suche einer Praktikumsstelle unterstütze.Bei der gemeinsamen Erstellung der vollständigen Bewerbungsunterlagen für einen Praktikumsplatz fällt mir auf, dass Z. dringend Sprachförderung benötigt.

Gemeinsam recherchieren wir im Internet nach geeigneten Praktikumsbetrieben. Aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse traut Z. sich nicht, selbst bei Pflegeheimen anzurufen. Ich vereinbare für sie einen Termin für ein Vorstellungsgespräch. Z. stellt sich am nächsten Tag mit den Bewerbungsunterlagen vor und erhält die Zusage für ein Praktikum. Sollte sich im Praktikum der Berufswunsch bestätigen, meldet sich Z. im Februar 2016 für die Berufseinstiegsklasse an.

Fallbeispiel 4.2.3: *T., 16 Jahre, Schüler der 10. Klasse einer Realschule*
Erster Berufswunsch: Polizist

T. ist in einem EU-Mitgliedsstaat geboren und hat dort die Grundschule besucht. Er war dort ein sehr guter Schüler, daher besuchte er nach der Einreise in Deutschland zwei Jahre ein Gymnasium. T. lernte sehr schnell Deutsch und kann sich gut verständigen. Den Anforderungen des Gymnasiums konnte er allerdings nicht gerecht werden, so dass er 2012 auf die Realschule wechselte.

T. ist ein sehr engagierter Schüler. Er ist Klassensprecher, bei der Hausaufgabenhilfe aktiv und hat am Schüleraustausch mit Polen teilgenommen. Sein Leistungsschwerpunkt liegt in den naturwissenschaftlichen Fächern. T. kam zur mir mit dem Berufswunsch „Polizist". Nach einem ausgiebigen Erstgespräch schrieb er gemeinsam mit mir eine Bewerbung für einen Praktikumsplatz bei der Polizei. Da die Leistungen im Fach Deutsch aber nur ausreichend sind und es sehr viele Bewerber gibt, bekam er eine Absage. Für T. ist der Kontakt zu Menschen sehr wichtig, daher absolvierte er ein Praktikum als Einzelhandelskaufmann. T. nahm Kontakt zur Berufsberaterin auf. In den Gesprächen und durch einen Eignungstest wurde festgestellt, dass seine Interessen und Fähigkeiten im handwerklich-technischen Bereich liegen und eine große kommunikative Kompetenz vorliegt. Beim Eignungstest zeigte sich, dass T. mit den Aufgabenstellungen des Tests Probleme hatte.

Am Ende der 9. Klasse hat sich T. mit meiner Unterstützung um einen Ausbildungsplatz als Industriemechaniker bei VW beworben. Der Online-Test war erfolgreich, der vierstündige Eignungstest vor Ort führte jedoch zu einer Absage. In vielen kurzen Gesprächen, sowohl im Büro als auch in der Pausenhalle, versuchte ich den Schüler zu motivieren, sich weiterhin zu bewerben. Ich gab ihm den Rat, sich nicht nur auf Ausbildungsplätze in Industrie-, sondern auch in Handwerksunternehmen zu bewerben. Gemeinsam mit der Berufsberaterin, die T. Adressen von möglichen Ausbildungsbetrieben zuschickte, begleitete und unterstützte ich durch praktische Hilfestellungen den Bewerbungsprozess.

Der Berufswahlprozess ist bei T. noch nicht abgeschlossen. Seine berufliche Orientierung richtet sich jetzt auf jeden Fall verstärkt auf gewerblich-technische Berufe. Die beruflichen Chancen, die sich durch eine Ausbildung in einen kleinen oder mittelständischen Betrieb in Industrie oder Handwerk ergeben können, hat T. bisher für sich noch nicht erschlossen. Hieran werden wir noch gemeinsam weiterarbeiten.

Fallbeispiel 4.2.4: *H., 16 Jahre, Schülerin der 10. Klasse einer Realschule*
Berufswunsch: Büroberuf

Die Schülerin H. kam gleich zu Beginn meiner Tätigkeit als Ausbildungslotse im Januar 2015 das erste Mal zu mir in mein Büro. H. hatte den Wunsch, nach Abschluss der Realschule direkt eine Ausbildung in einem Büroberuf zu beginnen. Sie hatte bereits eine Berufsberatung bei der Agentur für Arbeit erhalten und bekam regelmäßig Informationen über offene Ausbildungsstellen von der Agentur zugeschickt. Nachdem H. etwa 20 Bewerbungen verschickt und überhaupt keine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch erhalten hatte, erfuhr ich auf Nachfrage von einigen der Unternehmen, dass für die Ausbildung im kaufmännischen Bereich bevorzugt Abiturienten oder junge Leute mit einschlägiger schulischer Vorbildung im Bereich Wirtschaft eingestellt werden.

Nach intensiven Gesprächen mit H. in meinem Büro über mögliche Alternativen zu einem kaufmännischen Beruf haben wir gemeinsam per Mail eine Anfrage an eine hiesige Anwaltskanzlei gestellt, ob dort ein freiwilliges Praktikum als Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte möglich wäre. Ich habe dann einige Tage später zusätzlich ein Telefonat mit der Kanzlei geführt, und H. bewarb sich im direk-

ten Anschluss daran für ein freiwilliges Praktikum. Daraufhin lud die Anwaltskanzlei H. zum Praktikum ein, und schon nach wenigen Tagen der Mitarbeit wurde ihr eine Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notarfachangestellten angeboten. Kurze Zeit später hat H. den Ausbildungsvertrag unterschrieben und ihre Ausbildung dann am 01.09.2015 begonnen.

Fallbeispiel 4.2.5: *M., 16 Jahre alt, ehemalige Schülerin der Realschulklasse einer Haupt- und Realschule;*
jetzt: Auszubildende zur Kauffrau für Büromanagement

M. ist eine fleißige, verlässliche Schülerin mit Migrationshintergrund der 10. Realschulklasse. Die Noten lagen gegen Ende der 9. Klasse im mittleren Bereich, der erweiterte Realschulabschluss könnte ggf. gerade erreicht werden. M. hat beide Praktika im kaufmännischen Bereich absolviert und schwankt in ihrer Zukunftsplanung ständig zwischen dem Besuch einer IGS und einer dualen Ausbildung als Kauffrau für Büromanagement.

M. verfolgt beide Karrierepfade parallel. Der Kontakt zur Arbeitsagentur wird hergestellt, und dort findet ein ausführliches Beratungsgespräch mit ihren Eltern statt. Ferner wird ein Berufswahltest durchgeführt, der ihren Berufswunsch bestätigt. M. sucht aber auch weiterhin die passende weiterführende Schule für sich.

M. hat während ihrer Schulzeit an einer Reihe von berufsorientierenden Maßnahmen teilgenommen, die ich bereits im Rahmen meiner vorherigen Tätigkeit als Sozialpädagogin im Übergang Schule/Beruf organisiert und begleitet habe (u. a. Schnuppertage, freiwillige Praktika, Scoutprojekt, Bewerbungstraining). M. ist jetzt mitten im Bewerbungsprozess. Unterstützt wird sie dabei gemeinsam von der Berufsberaterin der Schule und mir.

M. schreibt ständig Bewerbungen, die sie mir regelmäßig persönlich vorlegt oder per Mail zur Korrektur schickt. Im Einzelgespräch entwickeln wir parallel zu den Bewerbungen bei Ausbildungsbetrieben Wege, damit sie ihr Ziel nach einem höheren Schulabschluss erreichen kann. Es erfolgen die Anmeldungen zur Berufsbildenden Schule und zur IGS. Dazu wurde ebenfalls ein Elterngespräch geführt. M. erhält sehr viel Unterstützung von ihrem Elternhaus.

Die Schülerin wird zu diversen Einstellungstest eingeladen. Ich habe M. bei der Vorbereitung auf die Tests unterstützt, die sie in der Regel recht gut bestanden hat.

In dieser Phase zeigen sich bei M. erstmals Auffälligkeiten: Die Schülerin hat auf einmal hohe Fehltage, weil ihr der Stress mit Prüfungen und Bewerbungen einfach zu groß wird. Sie hält viel Kontakt über WhatsApp zu mir, möchte aber keine Betreuung von der Sozialpädagogin, auf die ich verweise.

Nach den bestandenen Tests erhält M. diverse Einladungen zu Vorstellungsgesprächen, die sie sehr gründlich vorbereitet. Ebenso nimmt sie viele Übungstermine mit mir wahr. Allerdings scheitert M. regelmäßig in den Vorstellungsgesprächen. Zu einem Ausbildungsplatzangebot kommt es daher nicht. Häufig hört sie zur Begründung der Ablehnung, dass sie noch zu jung wäre. Nach einem Jahr Berufsfachschule sollte sie sich wieder melden.

M. ist inzwischen ziemlich verzweifelt, liegt zwischendurch mit Magenschmerzen im Krankenhaus. Sie hält ständig Kontakt zu mir und braucht viel emotionale Unterstützung. Die Schülerin gibt aber nicht auf. Sie nimmt auch an Wochenenden an Schnupperangeboten einiger Firmen teil und bekommt schließlich einen Ausbildungsplatz als Kauffrau für Büromanagement angeboten.

M. zweifelt wieder, ob sie nicht doch weiter zur Schule gehen soll. Nach diversen Gesprächen unterschreibt sie den Ausbildungsvertrag aber doch und beginnt ihre Ausbildung.

Das Ergebnis von drei Kontakten zur Nachbetreuung in den ersten Wochen über WhatsApp: Sie hat einige Umstellungsschwierigkeiten, aber die Ausbildung insgesamt gefällt ihr.

Nach etwa drei Monaten zweifelt M., ob sie die Ausbildung fortführen soll, da wiederholt Schwierigkeiten mit einer Vorgesetzten auftauchen. Daraufhin findet ein persönliches Treffen statt, bei dem wir gemeinsam Strategien entwickelt haben, damit M. besser mit der Kritik ihrer Ausbilder umgehen kann und wie und wo sie sich Unterstützung einholen kann. Außerdem hat M. große Schwierigkeiten als junge Frau zwischen den Kulturen. Ich habe ihr deshalb Hinweise auf entsprechenden Beratungsstellen gegeben. M. will ihre Ausbildung zur Kauffrau für Büromanagement fortführen.

Fallbeispiel 4.2.6*: R., 17 Jahre alt, Schüler der 10. Hauptschulklasse einer Haupt- und Realschule Berufswunsch: Elektroniker*

R. besucht die Schule bereits seit der 5. Klasse im Hauptschulzweig. Er hat bisher keine Klasse wiederholt und hat gute Aussichten, in der 10. Hauptschulklasse den Realschulabschluss zu erreichen. R. lebt mit beiden Elternteilen zusammen, besucht die Schule zuverlässig und kommt pünktlich zum Unterricht. Nach Aussage der Lehrkräfte ist er seit der 8. Klasse im Unterricht oft eine inhaltliche Bereicherung, er hat jedoch Schwierigkeiten, sich an die Regeln zu halten. Häufig fällt er durch Unterrichtsstörungen wie z. B. Unruhe, Ablenkung der Mitschüler und Zwischenrufe auf. Die Unterrichtssituation in dieser Klasse ist insgesamt sehr unruhig, die Klasse ausgesprochen undiszipliniert. R. scheint an dieser Situation stets einen erheblichen Anteil zu haben. Die Vermittlung der Unterrichtsinhalte fällt fast allen Lehrkräften in dieser Klasse schwer. Für die Klasse findet bereits seit dem 7. Jahrgang ein Sozialtraining statt. Trotz dieser Intervention spitzt sich im 8. Jahrgang die Situation weiter zu. Mehrere Lehrkräfte wollen nicht mehr in der Klasse unterrichten, da sie sich von der Klasse gemobbt fühlen.

Vor dem Hintergrund dieser relativ schwierigen Situation werde ich im Rahmen der Berufszielfindung der Klasse als Ausbildungslotse vorgestellt. Motiviert und größtenteils konzentriert arbeitet die Klasse einmal wöchentlich zwei Stunden lang an dieser Aufgabenstellung mit. Zur Unterstützung der Klasse konzipieren wir im Rahmen der Berufsorientierung ein Projekt, das Schlüsselkompetenzen bei den Schülern entwickeln bzw. festigen sollte. Auf der Basis der durch die Projektarbeit aufgebauten Beziehung kommt R. in der 9. Klasse zu mir, um Unterstützung bei der Suche nach einem Praktikumsplatz im Einzelhandel zu erhalten. R. erstellt daraufhin mit meiner Unterstützung die Bewerbungsunterlagen für ein Praktikum. Weitere Gesprächskontakte mit dem Schüler ergeben sich eher sporadisch auf dem Schulflur.

Zu Beginn der 10. Klasse meldet sich R. freiwillig für das Azubi-Speed-Dating der Handwerkskammer Hannover und die Berufsberatung der Arbeitsagentur an. Er erstellt gemeinsam mit mir Bewerbungsunterlagen und zeigt sich sehr motiviert, den Realschulabschluss zu erwerben. Sein Verhalten im Unterricht ist insgesamt ruhiger geworden. Er geht freundlich und höflich mit den Lehrkräften und seinen Mitschülern um, erledigt Hausaufgaben und hält Verabredungen und Regeln ein. Sein Wunsch ist es, im Jahr 2016 eine Ausbildung zum Elektroniker zu beginnen.

Zurzeit haben wir regelmäßig Termine in meinem Büro, um nach freien Ausbildungsplätzen zu suchen und entsprechende Bewerbungsunterlagen zu erstellen. Bei einigen größeren Firmen in Hannover ist R. noch im Bewerbungsverfahren, bei anderen hat er den Onlinetest leider nicht bestanden.

Fallbeispiel 4.2.7*: E., 16 Jahre, Schüler der 10. Klasse einer Oberschule*
Erster Berufswusch: Straßenbauer

Gleich zu Beginn meiner Tätigkeit als Ausbildungslotse im Januar 2015 habe ich mich in den Klassen des damaligen 9. Jahrgangs vorgestellt. Dies erfolgte gemeinsam mit der Berufsberaterin der Agentur für Arbeit im Zusammenhang mit dem Berufsfahrplan. Auf diesem Weg haben die Schüler meine Aufgaben als Ausbildungslotse an der Schule und mich persönlich etwas kennengelernt.

Nach dem Besuch einer Berufsmesse („vocatium“) kam E. aus der 9. Klasse zu mir und wollte einen Termin zum Schreiben von Bewerbungen für das Praktikum, welches im Oktober 2015, also in Jahrgang 10, stattfinden sollte. Auf der Messe hatte er sich auf dem Stand einer großen Unternehmung des Verkehrswegebaus informiert und fand den Beruf des Straßenbauers so interessant, dass er sich für einen Praktikumsplatz bei der Firma bewerben wollte. Vor diesem Hintergrund haben wir gemeinsam die Bewerbungsunterlagen für einen Praktikumsplatz erstellt, und E. hatte damit seine Unterlagen komplett. Schon vor den Sommerferien gab es in der Schule eine Abfrage, ob alle Schüler einen Praktikumsplatz für den Oktober hätten. Hierbei stellte sich heraus, dass E. die Bewerbungsunterlagen nicht abgeschickt hatte und stattdessen ein Praktikum in der Firma eines Bekannten als Mediengestalter absolvieren würde. Die Zeit, die in das Erstellen der Bewerbungsunterlagen investiert wurde, führte demnach nicht zu dem ursprünglich gewünschten Erfolg.

Nach den Herbstferien kam E. wieder auf mich zu und wollte die Bewerbungsunterlagen für einen Ausbildungsplatz erstellen. E. interessiert sich jetzt für den Ausbildungsberuf Baugeräteführer. Das Anschreiben erstellten wir gemeinsam, und E. hat jetzt die Aufgabe, mir den aktualisierten Lebenslauf zu schicken und ein Bewerbungsfoto machen zu lassen. Bisher konnten die Bewerbungsunterlagen noch nicht an potentielle Ausbildungsbetriebe abgeschickt werden. Die Arbeit mit diesem Schüler geht also weiter. E. wird voraussichtlich mit einem Hauptschulabschluss die Schule verlassen. Der Schüler strebt weiterhin eine betriebliche Ausbildung an.

Fallbeispiel 4.2.8: *H., 17 Jahre, Schüler der 10. Klasse einer Realschule*
Berufswunsch: KFZ-Mechatroniker

Ich lerne H. während seines Praktikums bei der Üstra/Hannoversche Verkehrsbetriebe AG kennen. Er fällt sofort durch seine sehr freundliche, aber auch vorlaute Art auf. Wenn ihm etwas auf der Zunge brennt, muss er es sofort aussprechen. Dabei spielt es oft keine Rolle, ob ich gerade im Gespräch mit anderen Schülern bin. Er lässt sich aber schnell wieder zur Ruhe rufen. Wir vereinbaren einen Termin nach dem Praktikum in meinem Büro in der Schule. Allein mit mir im Büro, kann er meistens konzentriert arbeiten. Das Praktikum hat ihn in seinem Berufswunsch, KFZ-Mechatroniker, weiter bestärkt. Um seine Chance auf einen dieser sehr begehrten Ausbildungsplätze zu erhöhen, besprechen wir auch andere gewerblich-technische Berufe. H. ist bereit, mit mir gemeinsam Bewerbungsunterlagen für die Berufe KFZ-Mechatroniker, Mechatroniker und Zerspanungsmechaniker anzufertigen.

Von seinen Wunschbetrieben Volkswagen AG, Continental AG und WABCO bekommt er leider Absagen. Deshalb möchte er gerne einen Schulplatz an der entsprechenden Berufsschule annehmen. Wir verfassen Bewerbungen für ein vierwöchiges Praktikum, das im Zuge der einjährigen Berufsfachschule Metalltechnik gefordert wird. H. ist mit der Zusage der Berufsschule zufrieden und wird sich nach Abschluss der Berufsfachschule wieder um einen Ausbildungsplatz bewerben.

Fallbeispiel 4.2.9: *M., 16 Jahre, Schüler der 10. Klasse einer Realschule*
Berufswunsch: Automobilkaufmann, später Kaufmann im Einzelhandel

Mit dem scheinbar unumstößlichen Berufswunsch „Automobilkaufmann“ erscheint der Schüler M. in meinem Büro. Er bittet um Unterstützung beim Bewerbungsschreiben. Wir sprechen über das Berufsbild, suchen Adressen heraus und verfassen gemeinsam mehrere Bewerbungen. M. erhält leider nur Absagen. Er ist frustriert, beschäftigt sich aber weiter mit seinen Möglichkeiten nach der Schule. In einem Gespräch erfahre ich von dem Hintergrund seines Berufswunsch: Er möchte viel Kontakt mit Menschen und er kann sich lebhaft vorstellen, ein guter Verkäufer zu sein. Als er erfährt, wie viel man in einer Ausbildung als Kaufmann im Einzelhandel bei großen Händlern verdienen kann, ist er sofort sehr begeistert. Er verfasst selbstständig an dem PC in meinem Büro Bewerbungen für Aldi und Edeka. Nach drei Wochen berichtet er mir strahlend, dass er den Ausbildungsplatz bei Aldi zum Kaufmann im Einzelhandel bekommen hat.

Fallbeispiel 4.2.10: *A., 17 Jahre, Schülerin der 10. Klasse einer Realschule*
Berufswunsch: Industriemechanikerin, später „irgendwas im Büro“

Ich lerne A. gleich am Anfang des Schuljahres kennen. Sie kommt eigenständig auf mich zu, um eine Bewerbung für die Volkswagen AG als Industriemechanikerin zu schreiben. Im Gespräch mit A. stellt sich heraus, dass der Ausbildungsberuf nebensächlich ist, im Vordergrund steht das Unternehmen Volkswagen AG. Auf meinen Hinweis, sich eher nach den verschiedenen Ausbildungsberufen zu orientieren, reagiert sie kaum und bekräftigt nochmals, dass sie eigentlich alles machen/lernen könne, sie sei sehr flexibel.

In den kommenden Wochen treffen wir uns regelmäßig wöchentlich. Im Laufe der Gespräche stellt sich heraus, dass sie gar nicht unbedingt einen technischen Beruf erlernen möchte, sondern lieber später in einem Büro arbeiten möchte. Daraufhin beschäftigen wir uns intensiv mit weiteren Ausbildungsberufen wie z.B. Versicherungskauffrau. Sie überarbeitet selbstständig ihren Lebenslauf sowohl inhaltlich als auch gestalterisch. Im Laufe dieser Zeit öffnet sie sich mehr und erzählt, dass sie mit ihrer älteren Schwester von zuhause ausziehen will und bereits im Kontakt mit dem Jugendamt steht. Aus diesem Grund spielt für sie der Verdienst in der Ausbildung eine sehr große Rolle, damit sie die Miete und Lebenshaltungskosten finanzieren kann.

A. ist oft müde und geschafft und hat einen sehr hohen Anspruch an sich selbst. Sie arbeitet ein- bis zweimal in der Woche als Aushilfe im Einzelhandel in Hannover. Zuhause ist sie sehr ungern und geht aus diesem Grund oft mit ihrer Schwester spazieren, damit sie nicht mit ihrer Mutter in Kontakt kommt. Die Schwestern teilen sich ein Zimmer und A. hat oft keinen funktionierenden Internetzugang zuhause.

Es vergehen einige Wochen, in der ich sie gar nicht sehe, und sie dann einige Termine nicht wahrnimmt. Zu Anfang des zweiten Schulhalbjahres möchte sie gerne wieder intensiver an der Ausbildungsplatzsuche arbeiten und wir schreiben gemeinsam mehrere Einrichtungen für eine Ausbildung als Verwaltungsfachangestellte an. Sie wird zu einem persönlichen Einstellungstest eingeladen, an dem sie auch teilnimmt. Einen weiteren Online-Einstellungstest versäumt sie trotz gemeinsamer intensiver Vorbereitung, da sie den Test unbedingt zuhause machen wollte, aber der Internetzugang nicht funktionierte. Sie ist deswegen geknickt und scheint nicht genug Kraft zu haben, um ihre berufliche Zukunft aktiver zu gestalten.

Zwei Wochen später kommt sie zu mir ins Büro mit schlechten Nachrichten: Ihr ist als Aushilfe gekündigt worden. Wir besprechen wiederholt den zeitlichen Aufwand eines Nebenjobs vor allem in der

Vorbereitungszeit der Abschlussprüfungen Klasse 10. Sie ist sich dessen bewusst, benötigt aber unbedingt Geld, da sie von ihrer Mutter kaum bis gar kein Taschengeld bekommt.

Mittlerweile ist ihre Schwester ausgezogen. A. hat nun das Zimmer für sich alleine und kann ein wenig besser zuhause lernen. Es gibt noch offene Bewerbungen als Versicherungsfachangestellte. Die Unternehmen haben sich trotz Nachfrage der Schülerin noch nicht endgültig geäußert. Nach den Anmeldungen an den Berufsschulen für Schüler nach Abschluss der 10. Klasse, bekommt sie eine Zusage für den Besuch der einjährigen Berufsfachschule Wirtschaft. Damit ist sie ganz zufrieden und bittet um Hilfe bei der Praktikumsplatzsuche. Das Praktikum müssen die Schüler innerhalb dieses Jahres absolvieren. Sie möchte sich nächstes Jahr doch wieder bei der Volkswagen AG bewerben.

Fallbeispiel 4.2.11: O*., 16 Jahre, Schülerin der 10. Klasse einer Realschule*
Berufswunsch: Fachkraft für Lagerlogistik

O. kommt mit ihrer Freundin M. bereits Anfang der 9. Klasse in mein Büro. Sie ist auf der Suche nach einem Praktikumsplatz. Sie ist die Schwester einer Schülerin, die im letzten Jahr ganz eng mit mir zusammen gearbeitet hat und jetzt eine Ausbildung als Fachkraft für Lagerlogistik absolviert. Diesen Beruf möchte O. während eines Praktikums kennen lernen. Da sie eine gute und fleißige Schülerin ist, schlage ich ihr eine Firma in der Nähe vor, wo sie sowohl den Ausbildungsberuf Fachkraft für Lagerlogistik als auch Kauffrau für Logistik- und Speditionsdienstleistungen kennen lernen kann. So erhielte sie einen Einblick in zwei Berufe mit unterschiedlichen Anforderungen. Meine Erfahrung als Ausbildungslotsin hat gezeigt, dass viele gute Schüler unserer Realschule anschließend das Abitur an der IGS machen und danach erst mit einer Ausbildung starten. Falls das auch der Fall bei O. sein sollte, hätte sie erste Erfahrungen im kaufmännischen Bereich gesammelt.

Mit meiner Unterstützung erstellt O. die Bewerbungsunterlagen. Dabei bemerke ich, dass O. ganz schlecht sehen kann. Sie sagt, sie hätte eine Brille, würde sie aber nicht tragen. Da ich der Meinung bin, dass etwas mit der Brille nicht stimmen kann, empfehle ich ihr einen Besuch beim Augenarzt. Sie stimmt zu, das zu machen.

Der Praktikumsbetrieb antwortet O. mit einem firmeneigenen Praktikumsvertrag, den die Schülerin ausgefüllt zurückschicken soll. O. ist sehr unsicher im Umgang mit diesen Formblättern. Sie möchte alles richtig machen und holt sich daher bei mir Unterstützung beim Ausfüllen der Formulare. Außerdem besprechen wir Kleidung und Anfahrtsweg. Ihre Freundin ist immer dabei. Oft handelt es sich um kurze Gespräche in der Pause.

Während des Praktikums besuche ich O. im Lager und erfahre, dass die Arbeit körperlich recht schwer für sie ist und ihr die Woche im Büro besser gefallen hat. Trotz dieser Rückmeldung möchte sie ein zweites Praktikum als Fachkraft für Lagerlogistik absolvieren, diesmal in einem großen Industrieunternehmen. Sie möchte sich dort auch für die Ausbildung bewerben. Gemeinsam machen wir die Bewerbungsunterlagen für das nächste Praktikum fertig. Sie ist erfolgreich und bekommt einen Praktikumsplatz.

Im Sommer, nach der Zeugnisausgabe, arbeiten wir uns gemeinsam durch die Online-Bewerbung für einen Ausbildungsplatz des Unternehmens. Jetzt beginnt eine aufregende Zeit des Wartens auf den Bescheid des Unternehmens, in der ich O. immer wieder Mut zuspreche, es als ein gutes Zeichen zu nehmen, wenn sie noch keine Nachricht hat. Ihre Freundin M. nutzt ebenfalls die Chance und bewirbt sich selbstständig in dem Industrieunternehmen als Werkzeugmechanikerin. Beide jungen Frauen wünschen sich einen Beruf, bei dem man nicht am Schreibtisch sitzen muss. In dieser Phase nimmt O. auch Kontakt zur Berufsberaterin der Agentur für Arbeit auf. Sie möchte nach der Schule unbedingt eine Ausbildung machen und noch weitere Bewerbungen schreiben. Nach einer ausgiebigen Beratung schickt die Berufsberaterin ihr weitere Adressen zu.

Die Freundin M. wünscht keine Unterstützung. Sowohl die Berufsberaterin als auch ich respektieren diesen Wunsch.

Unterdessen hat O. eine neue Brille, kann sich aber an das Tragen noch nicht so richtig gewöhnen. Als sie zur Arbeitsprobe in das große Industrieunternehmen geht, hat sie die Brille nicht dabei. Der Ausbilder, er kennt O. aus dem Praktikum, ist großzügig und sie darf die Brille von zu Hause holen.

Das Warten und Hoffen auf eine Zusage verursacht eine extreme Anspannung, beide Schülerinnen sind fast jeden Tag in meinem Büro. Es bricht großer Jubel aus, als die Zusagen per Mail kommen. Weiterhin stehe ich O. mit Rat und Tat zur Seite. Es geht um Fragen zur medizinischen Untersuchung, Ausbildungsvertrag, Vorstellung im Betrieb mit den Eltern usw.

Fallbeispiel 4.2.12: *J., 15 Jahre, Schülerin der 9. Klasse einer Oberschule im Hauptschulzweig*
Berufswunsch: Konditorin

J. kommt gleich nach einem personellen Wechsel der Ausbildungslotsen zu mir und bittet mich bei der Suche um einen Praktikumsplatz im Konditorenhandwerk um Hilfe. Gemeinsam suchen wir Adressen für ihr Praktikum heraus und besprechen anhand von Beispielen den Aufbau einer Bewerbung. Eigentlich müsste sie darüber durch die Unterrichtseinheiten im Bereich der Berufsorientierung schon viel besser informiert sein. Wir frischen ihre Kenntnisse auf und ich erteile ihr den Auftrag, die konkrete Bewerbung zunächst allein fertigzustellen.

Obwohl sie zwei Tage später zu mir kommen soll, um die Bewerbung noch einmal zu kontrollieren, passiert nichts. Auf meine wiederholten Ansprachen reagiert sie unzuverlässig und oft auch unhöflich. Ich mache ihr dann klar, dass es so nicht funktioniert und dass sie unbedingt an ihrer Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit arbeiten müsse.

Zwei Wochen später bringt sie mir ihre Unterlagen ins Büro. Wir überarbeiten jetzt gemeinsam noch einmal ihren Lebenslauf und das Anschreiben.

Bei diesem Treffen sagt sie mir, dass sie sich nicht zu telefonieren traut und nicht den Mut hat, bei einer Firma anzurufen, um im Vorfeld nach der Möglichkeit eines Praktikums zu fragen. Wir setzen uns daraufhin zusammen und spielen im Rollenspiel einige Telefonate durch. Am nächsten Tag ruft sie dann von sich aus in meiner Gegenwart bei einer namhaften Konditorei an, um sich über ein Praktikum zu informieren. Sie ist super stolz, dass sie das geschafft hat und verlässt richtig befreit das Büro.

In der Zwischenzeit hat sie tatsächlich dort einen Praktikumsplatz erhalten und hofft, dort vielleicht sogar die Chance auf einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Seitdem erscheint sie regelmäßig bei mir, um mich weiter über den neuesten Stand zu informieren.

Fallbeispiel 4.2.13: *C., 16 Jahre, Schülerin in der 10. Realschulklasse*
Berufswunsch: Pferdewirtin

C. kommt im Oktober zu dem gemeinsamen Beratungstermin des Berufsberaters der Agentur für Arbeit und mir in mein Büro. Sie reitet seit vielen Jahren in ihrer Freizeit und möchte gerne einen Beruf in diesem Bereich erlernen. Innerhalb des Gesprächs kommen wir zu der Erkenntnis, dass ein Einzelgespräch mit mir unbedingt nötig ist. Sie hat sich bisher nur sehr sporadisch mit der Berufswahl beschäftigt. Auf den ersten Eindruck scheint sie noch nicht reif genug für eine Berufswahl zu sein und um Entscheidungen treffen zu können. Da sie in der 10. Klasse eher zu den jüngeren Schülerinnen gehört, wird dieser Effekt noch verstärkt. Unabhängig von unserem Gesprächstermin bietet ihr der

Berufsberater die Möglichkeit eines Berufswahltests an, der neben ihren Interessen auch ihre Stärken und Schwächen analysiert und passende Berufe vorschlägt.

Bei dem 90-minütigen Einzelgespräch, das kurze Zeit später stattfindet, erkenne ich innerhalb des Gesprächs, dass C. ein sehr verträumter, aber auch sozialer Mensch ist. Auf den ersten Blick könnte ein Beruf mit Tieren sehr gut zu ihr passen. Da ich den Schülerinnen und Schülern in den Gesprächen als Grundlage immer einen groben Überblick über alle Berufsmöglichkeiten geben möchte, habe ich mit ihr auch über andere Berufsbereiche gesprochen. Dadurch konnten wir feststellen, dass sie sich auch für kreative Berufe interessieren könnte. Ihr verträumter und damit häufig einhergehend eher etwas schüchterner Charakter führt dazu, dass sie viel Fantasie entwickeln kann und sehr kreativ in ihrer Freizeit ist.

Mithilfe dieser Erkenntnisse können wir nun konkret nach Stellenangeboten schauen. Um ein gewisses Rating zu bekommen, schauen wir uns auf berufenet.de die infrage kommenden, jetzt breiter aufgestellten, Berufe noch einmal etwas genauer an. Das hat zur Folge, dass sich die Auswahl noch einmal etwas verkleinert. Ihr primäres Interesse gilt dem Beruf Pferdewirtin, gefolgt von Tierpflegerin und veterinärmedizinisch-technischer Assistentin. Mit gewissem Abstand folgen dann Berufe mit Kindern (Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin und Erzieherin). Damit endet zunächst unser Beratungsgespräch.

C. kommt zum nächsten Gesprächstermin, bei dem wir konkret nach passenden Stellenanzeigen und im Internet nach Ausbildungsbetrieben für Pferdewirte suchen wollen. Dieser Plan kann nicht in die Tat umgesetzt werden, da sie mir am Anfang des Gesprächs erzählt, dass ihre Eltern ihre Wahl zur Pferdewirtin nicht unterstützen können, da sie die Auffassung haben, dass er finanziell und von den Umständen her nicht der Richtige für sie sei. Dabei kommt auch zur Sprache, dass in der Nähe ihres Elternhauses kein Ausbildungsbetrieb einstellt, sodass sie in den Betrieb umziehen müsste. Die Ausbildung erfordert vor Ort eine besondere Flexibilität.

Die Alternative, veterinärmedizinisch - technische Assistentin, schließt C. jetzt auch aus, nachdem ich sie auf die negativen Seiten des Berufs im Zusammenhang mit ihren eher verträumten, kreativen Charaktereigenschaften aufmerksam gemacht habe. C. erwähnt, dass eine befreundete Tierärztin ihr den gleichen Rat gegeben habe, sodass sie sich nun dieser Meinung anschließt.

Da sie aber dennoch sehr gerne im medizinischen Bereich arbeiten würde, entwickeln wir die Idee, nach Kinderärzten zu suchen, um ihr Interesse für Medizin und Kinder zu verbinden. So haben wir nach Stellenanzeigen von Kinderärzten für den Ausbildungsberuf der medizinischen Fachangestellten gesucht. Sie bewirbt sich bis zum nächsten Gespräch nun selbstständig als medizinische Fachangestellte, Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin und als Tierpflegerin.

4.3 Fallbeispiele aus Gymnasien

Fallbeispiel 4.3.1 : A., *17 Jahre, Schüler in der 11. Klasse eines Gymnasiums*
Berufswunsch: Studium oder Ausbildung in der Luft- und Raumfahrttechnik

Seit Ende April besucht mich A., ein Schüler aus einer 10. Klasse in regelmäßigen Abständen. A. ist in Hannover geboren, hat jedoch seit seinem 5. Lebensjahr im Iran gelebt und ist erst seit 2013 wieder in Deutschland, da seine Eltern politisch verfolgt wurden. Wie alle ausländischen Kinder hat er im ersten Jahr die Sprachlernklasse besucht, und da er sehr fleißig und zielstrebig ist, besucht er seit dem Schuljahr 2014/2015 die Regelklasse. Mitte Mai kam er zum ersten Mal zu mir und hatte schon eine kleine Mappe vorbereitet. Sein großes Ziel: ein Studium der Luft- und Raumfahrttechnik. Sollten sich seine Noten jedoch in der 11. Klasse nicht verbessern, könnte er sich auch vorstellen, eine Ausbildung als Fluggerätmechaniker zu absolvieren.

Die ersten Termine verliefen mit der Recherche zu Ausbildungs- und Studiengängen zu dem Thema sowie den erforderlichen Voraussetzungen. Für ein Praktikum in Hannover wird diese Ausbildung im Fliegerhorst Wunstorf oder bei MTU (Flughafen) angeboten. Da er jedoch gerne im zivilen Bereich arbeiten möchte, kam nur MTU infrage. Wir trafen uns dann zum Schreiben einer Bewerbung, und ich meldete ihn für das kostenlose Bewerbungsfoto bei der Agentur für Arbeit an. Außerdem wurde eine „seriöse“ E-Mail-Adresse erstellt. Ein kurzer Anruf bei der MTU war jedoch enttäuschend. Für das Jahr 2015 waren alle Praktikumsplätze vergeben und auch für ein freiwilliges Praktikum in den Herbstferien waren keine Kapazitäten vorhanden. Hinzuzufügen ist, dass der Schüler nur in den Ferienzeiten ein Praktikum absolvieren kann, da es kein Pflichtpraktikum ist. A. hat sich dann bereit erklärt, auch in eine andere Stadt gehen zu wollen, jedoch nicht weiter als Bremen oder Hamburg.

Als Nächstes haben wir das Bewerbungsprozedere bei der Lufthansa Technik AG in Hamburg durchgeführt (ein sehr anspruchsvolles Bewerbungsverfahren). Alle Plätze waren für dieses Jahr bereits belegt. Schlussendlich hat es geklappt, A. für den Schnuppertag in den Herbstferien anzumelden. Da er jedoch unbedingt zu einem 14-tägigen Praktikum gedrängt hat, sind wir unkonventionelle Wege gegangen. Über einen Anruf in der Zentrale bei Lufthansa in Frankfurt sind wir nach mehreren Telefonaten bis nach Hamburg in das Personalbüro durchgestellt worden. Ich habe das Anliegen und den unbedingten Willen von A. geschildert und eingeworfen, dass er sich natürlich auch vorstellen könnte, ein Duales Studium nach seinem Abitur zu absolvieren. Nach kurzer Rücksprache haben die Verantwortlichen eingewilligt, sich die Bewerbung anzusehen. Nach 14 Tagen kam eine Zusage für die ersten beiden Dezemberwochen. Während sich A. um eine Unterkunft bei Verwandten gekümmert hat, habe ich im Namen des Vaters (er spricht sehr wenig deutsch) eine Freistellungserklärung vom Unterricht verfasst. Nach Rücksprache mit Schulleitung und Klassenlehrer kann A. nun sein Praktikum absolvieren. Gestern schrieb er mich bzgl. eines weiteren freiwilligen Praktikums in den Osterferien bei Airbus in Bremen an.

Mit Beginn der 11. Klasse hatten wir vereinbart, erst einmal abzuwarten, wie A. mit dem Unterrichtsstoff zurechtkommt, um eine Tendenz feststellen zu können. Ende Oktober kam es dann zu einem weiteren Treffen, bei dem er mir erzählte, dass er in mehreren Fächern Schwierigkeiten hätte und Angst hätte, sein großes Ziel, das Studium der Luft- und Raumfahrttechnik, nicht zu erreichen. Nach einem aufbauenden Gespräch vereinbarten wir, dass er doch nicht während des Praktikums in Hamburg übernachtet, sondern jeden Nachmittag nach Hause fährt, um den Unterrichtsstoff nacharbeiten zu können. Auch die Eltern fanden das eine gute Lösung und haben auch dem finanziellen Mehraufwand zugestimmt. Um die Kosten zu senken, kümmerten wir uns frühzeitig um günstige Bahn- und Fernbustickets. Außerdem war ein weiteres Telefonat mit den Ausbildern bei Lufthansa Technik erforderlich, um abzustimmen, dass A. am Nachmittag 30 Minuten früher gehen darf.

Seit dem 30. November nimmt A. nun absolut zuverlässig jeden Morgen um 05:00 Uhr den Zug nach Hamburg und ist pünktlich zum Praktikumsbeginn um 07:30 Uhr in einem Hangar. Um 15:30 Uhr geht es jeden Tag dann wieder zurück nach Hause, um den Unterrichtsstoff nachzuarbeiten und die Hausaufgaben zu erledigen. Er ist begeistert von den Bereichen Triebwerksinstandhaltung und Service sowie von der besonderen Arbeitsatmosphäre in der Luftfahrttechnik.

Die handwerkliche Arbeit macht A. momentan so viel Freude, dass er inzwischen seinen alternativen Plan, die Ausbildung zum Fluggerätmechaniker nach seinem Abitur oder Fachabitur, stark favorisiert.

Fallbeispiel 4.3.2*: R., 17 Jahre, Schüler im 11. Jahrgang eines Gymnasiums*
Berufswunsch: Tischler

Bei R. wurde eine Legasthenie diagnostiziert und eine entsprechende Förderung organisiert. Die Lehrkräfte halten vor diesem Hintergrund das Erreichen des Abiturs für ausgeschlossen, R. akzeptiert dies auch. Auch den schulischen Teil der Fachhochschulreife wird R. am Ende der 11. Klasse nicht erreichen.

Der Vater von R. suchte mich ohne das Wissen seines Sohnes in meinem Büro auf und berichtete, dass die schulischen Leistungen von R. stark nachgelassen hätten und es daher am Tag zuvor zu einem Gespräch zwischen den Tutoren von R. und der Familie gekommen sei. Im weiteren Verlauf berichtete der Vater, dass R. sich immer stärker zurückziehe und freudlos wirke. Dabei sei er ein sehr beliebter Schüler, der in seiner Freizeit verschiedenen Aktivitäten nachginge. Auch in seiner Klasse habe er einen sehr guten Stand bei den Mitschülern.

Ich vereinbarte für den folgenden Tag einen Termin mit R. Im Gespräch wirkte er freundlich, allerdings auch sehr schüchtern und zurückhaltend. Er berichtete, dass die sprachlichen Fächer ein großes Problem für ihn seien und er für sich keinen Sinn mehr darin sehe, weiterhin die Schule zu besuchen. Angesprochen auf seinen Berufswunsch sagte R., dass er gerne Tischler werden möchte, da er sich auch in seiner Freizeit viel mit dem Material Holz beschäftige und große Freude daran habe, ein sichtbares Endergebnis nach getaner Arbeit zu erzielen. Außerdem habe er sich schon über die Möglichkeiten der Weiterbildung im Beruf erkundigt und könne sich daher gut vorstellen, eine Ausbildung zum Tischler zu machen. Trotz bereits verstrichener Anmeldefrist konnte ich gemeinsam mit R. eine Anmeldung an der Berufsbildenden Schule erreichen. Die Leitung des Gymnasiums zeigte sich einverstanden, R. ein Langzeitpraktikum in einem Tischlereibetrieb bis zu den Sommerferien zu ermöglichen.

Telefonisch bat der Vater erneut um einen Termin bei mir. Zu dem vereinbarten Termin erschienen die Eltern gemeinsam mit R. Während dieses Gesprächs verhielt R. sich sehr passiv und äußerte sich nur auf direkte Ansprache durch mich. Der Vater, ein Allgemeinmediziner mit eigener Praxis, äußerte starke Bedenken, dass sein Sohn mit dem vorzeitigen Verlassen der Schule die richtige Entscheidung träfe. Der große Bruder von R. studiere in Österreich ebenfalls Medizin. Auch die Mutter hat einen akademischen Beruf, allerdings zeigte sie sich aufgeschlossener in Bezug auf die Zukunftspläne von R.

Ich händigte der Familie diverse Unterlagen zu den Aufstiegs- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten, die das Handwerk mittlerweile anbietet, aus. R. bekräftigte auf Ansprache abermals seinen Wunsch, Tischler zu werden. Er wolle die anstehenden Osterferien nutzen und einen Praktikumsbetrieb finden. Die Eltern zeigten sich schließlich einverstanden mit dem Wunsch ihres Sohnes und sagten ihm ihre Unterstützung zu.

Nach den Osterferien sprach ich R. auf dem Schulhof an. Er teilte mir mit, dass er sich entschieden habe, die elfte Klasse zu wiederholen, um dann doch noch das Abitur erreichen zu können. Er wollte sich alle Optionen offen halten. Der Berufsbildenden Schule habe er bereits abgesagt. Weitere Angebote zur Unterstützung lehnte R. ab.

Fallbeispiel 4.3.3*: E., 16 Jahre, Schülerin im 10. Jahrgang eines Gymnasiums*
Berufswunsch: Pferdewirtin

E. ist seit einem Jahr in Therapie wegen einer Angststörung mit depressiven Anteilen. Sie bekommt Panikattacken während des Unterrichts; bisher nimmt die Schülerin keine Medikamente. Die schulischen Leistungen von E. sind trotz der beschriebenen Problematik gut. Die Lehrkräfte beschreiben sie als sehr bemühte Schülerin, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut am Unterricht teilnimmt. Die Eltern sind sehr bemüht und kooperativ.

Auf Initiative ihres Klassenlehrers vereinbarte E. einen Termin bei mir. Im Erstgespräch berichtete E., dass ihr der regelmäßige Schulbesuch große Schwierigkeiten bereite. Sobald sie sich der Schule nähert, verfalle sie in eine depressive Stimmung. Auch in ihrer Freizeit falle es ihr unheimlich schwer, für die Schule zu lernen oder Hausaufgaben zu machen. E. wirkte im Gespräch gehemmt, sprach stets mit leiser Stimme, zeigte sich aber sehr reflektiert bezüglich ihrer Problematik und deren Wirkung auf ihre Mitschüler. So fühlte sie sich zwar von ihnen unverstanden, aber nicht ausgeschlossen. Im Verlaufe des Gespräches benannte E. bereits ihre Ziele für das kommende Schuljahr. So wollte sie die 10. Klasse noch beenden, um den Realschulabschluss zu erreichen und anschließend zum kommenden Schuljahr eine Ausbildung zur Pferdewirtin zu absolvieren, da sie in ihrer Freizeit viel reitet und sich in der Nähe der Tiere wohlfühlt. Aufgrund der schulischen Problematik wurde E. die Möglichkeit gegeben, eine Woche in einer Berufsschulklasse mit Auszubildenden zur Pferdewirtin/ zum Pferdewirt zu hospitieren.

Die Hospitation verlief nicht wie von der Schülerin erhofft. Der Unterrichtsstoff der Berufsschule stellte eine Unterforderung dar und auch das Bildungsniveau der Auszubildenden empfand sie als unpassend. Ich vereinbarte daraufhin ein Gespräch mit dem Klassenlehrer, E. und ihren Eltern. Im gemeinsamen Gespräch erarbeitete E. als Ziel, zunächst ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) zu absolvieren, um die Schulpflicht zunächst ruhen zu lassen und sich weiter zu stabilisieren.

Mit meiner Unterstützung suchte E. nach einer geeigneten FSJ-Stelle. Mit der Schule wurde vereinbart, dass E. maximal vier Stunden am Unterricht teilnehmen muss und die Möglichkeit hat, jederzeit Termine mit mir wahrzunehmen. E. gelang es, regelmäßiger zur Schule zu kommen, da sie nach eigener Aussage weniger Druck verspürte und sie so auch die eigene, stets sehr hohe Erwartungshaltung reduzieren konnte. Auch eine medikamentöse Behandlung wurde auf ihren eigenen Wunsch hin angesetzt. Ging es E. psychisch nicht so gut, kam sie für ein kurzes Gespräch in mein Büro. Ich konnte sie dadurch häufig zum Verbleib im Unterricht motivieren. Im Unterricht zeigte E. weiterhin eine gute Mitarbeitsbereitschaft. In den gemeinsamen Gesprächen entwickelte E. ebenfalls eine Perspektive für die Zeit nach dem FSJ: Sie möchte eine Ausbildung zur Tiermedizinischen Fachangestellten absolvieren. Kurz vor den Sommerferien bekam E. eine Zusage für eine Stelle an einer Reitschule. Nach den Ferien sei sie erfolgreich in das Praktikum gestartet, berichtete sie mir in einer E-Mail. Sie habe Freude an den Aufgaben und fühle sich im Betrieb sehr wohl und angenommen.

Fallbeispiel 4.3.4: *L., 18 Jahre, Schülerin im 11. Jahrgang eines Gymnasiums*
Berufswunsch: „Irgendwas mit Sprachen“ oder im Bereich Tourismus

Die Schülerin L. ist vor vier Jahren aus Ägypten nach Deutschland gekommen. Sie war dort in einer deutschen Schule (Mutter Deutsche, Vater Ägypter). Neben Deutsch spricht sie fließend Arabisch und Englisch.

L. suchte mich erstmals im Januar 2015 auf. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie bereits zu viele „Unterkurse“, also Kurse, in denen sie nur 4 Punkte erreicht hatte und diese der Note 4- entsprechen. Damit war das Erreichen des schulischen Teils der Fachhochschulreife sehr fraglich. Da sie aber studieren wollte, entschied sie sich, die 11. Klasse zu wiederholen, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt schon sehr

schulmüde wirkte und im Gespräch einräumte, dass es eher der Wunsch ihrer Mutter als ihr eigener ist, das Abitur zu erreichen. Insgesamt wirkte sie noch wenig orientiert in Bezug auf ihre nachschulische Laufbahn.

In einem Abstand von mehreren Wochen bis Monaten nahm L. immer wieder Termine bei mir wahr. Nach und nach kristallisierte sich der Wunsch heraus, eine Ausbildung im Bereich Tourismus zu machen. Ein Praktikum in der 10. Klasse im Hotel hatte ihr gut gefallen, sie schätzte es sehr, ihre Sprachkenntnisse im Umgang mit den Hotelgästen einsetzen zu können.

Im Januar 2016 zeigte das Halbjahreszeugnis keine Verbesserung. Für die Schülerin war das zunächst sehr niederschmetternd, dennoch konnte ich sie motivieren, gemeinsam Bewerbungen für eine Ausbildung zur Hotelfachfrau zu schreiben. 14 Tage später hatte sie bereits das erste Vorstellungsgespräch in einem großen Hotel in Hannover. Das Vorstellungsgespräch verlief so positiv, dass ihr ein Ausbildungsplatz angeboten wurde, den sie auch annahm. Seit dem Sommer 2016 befindet L. sich in der Ausbildung zur Hotelfachfrau.

Fallbeispiel 4.3.5: H.*, 18 Jahre, Schülerin im 12. Jahrgang eines Gymnasiums*
Berufswunsch: Medizinischer Beruf, Pharmazie von Interesse

H. ist eine Jesidin aus dem Irak. Sie ist seit August 2009 in Deutschland. Krankheitsbedingt hat sie viele Fehltage und keine Zulassung zum Abitur. Der schulische Teil der Fachhochschulreife wurde nach Klasse 11 erteilt. H. kam auf Empfehlung ihres Tutors zu mir, nachdem sie – aufgrund vieler „Unterkurse“ – nicht zum Abitur zugelassen wurde. Ihr ursprünglicher Wunsch, Medizin zu studieren, ließ sich deshalb nicht mehr realisieren.

Als Zweitwunsch gab sie eine Ausbildung zur Pharmazeutisch-technischen Assistentin (PTA) an. Um die Zeit bis zum Beginn der Ausbildung zu überbrücken, schlug ich ein Langzeitpraktikum in einer Apotheke vor. Die Schule zeigte sich bereit, H. für diese Zeit zu beurlauben. Gemeinsam schrieben wir Bewerbungen. Im März folgte dann die Bewerbung an die Berufsfachschule für eine Ausbildung als PTA. H. zeigte sich bei mir stets zuverlässig, hielt alle Terminabsprachen ein und zeigte viel Initiative bei der Praktikumssuche. Schließlich bekam sie einen Praktikumsplatz in einer Apotheke in Hannover.

Leider kam es kurz nach Start des Praktikums erneut zu krankheitsbedingten Fehltagen. H. wirkte sehr belastet, äußerte sich auf meine Nachfrage aber nicht näher. Sie deutete lediglich Probleme in der Familie an. Durch die politischen Ereignisse in Syrien und im Irak habe ihre Familie Verwandte bei sich aufgenommen, sodass es innerhalb der Familie zu vielen belastenden Situationen gekommen ist. H. reagierte darauf mit vermutlich psychosomatischen Beschwerden.

Ihre Bewerbung an der Berufsfachschule für eine Ausbildung zur Pharmazeutisch-technischen Assistentin war erfolgreich und sie erhielt einen Ausbildungsvertrag. Im August 2016 teilte mir jedoch die Sekretärin der Schule mit, dass H. den Ausbildungsplatz abgesagt habe und sie von zu Hause ausgezogen sei. Mein Versuch, Kontakt zu ihr aufzunehmen, blieb erfolglos.

4.4 Fallbeispiele aus IGS und KGS

Fallbeispiel 4.4.1: *J., 15 Jahre, Schüler im 10. Jahrgang einer IGS*
Berufswunsch: Elektroniker für Betriebstechnik

J. ist ein zuverlässiger Schüler und hat die Prognose für einen Hauptschulabschluss. Er war im Sommer 2014 umgezogen, nachdem seine Mutter verstorben war und sein Vater am neuen Ort die Unterstützung der Großmutter hatte. Er hatte bereits eine Gesprächsreihe beim Beratungsdienst der IGS in Anspruch genommen. Sein Hobby ist der Kanusport.

J. nahm von sich aus den Kontakt zur Ausbildungslotsin auf. Er machte einen sehr schüchternen, gehemmten Eindruck. Ein Gespräch mit ihm war zunächst schwierig, da er sehr leise sprach und keinen Blickkontakt aufnahm. Bis Mitte Juni gab es wöchentlich mindestens ein festes Treffen und regelmäßige kurze „Flur- und Pausengepräche". Im Verlauf der Zeit wurde er zunehmend offener und gelöster. Inhalte der gemeinsamen Arbeit waren u. a.:

- Überarbeitung der Bewerbungsunterlagen
- Erarbeiten eines alternativen Berufswunsches aufgrund seiner Noten (Deutsch: 5, Mathematik: 4)
- Übungen zu Eignungstests und Vorstellungsgesprächen.

J. nahm an verschiedenen Eignungstests in Betrieben teil und erhielt aber nach den Vorstellungsgesprächen immer Absagen.

Von drei Firmen in der Region Hannover hatte die Ausbildungslotsin die telefonische Zusage, dass J. die Chance auf ein Kurzzeitpraktikum gegeben werden sollte, da er extrem zuverlässig, engagiert und in der Lage war, seine Schüchternheit nach ein paar Tagen etwas zu überwinden. J. ging dann mit entsprechender Hoffnung in die Vorstellungsgespräche, die Firmen gingen aber auf sein Angebot zum Praktikum nicht ein. Nachfragen der Lotsin ergaben, dass die Firmen sich für ältere Bewerber mit bereits abgeschlossener Berufsfachschule entschieden hatten.

Bei der weiteren Überlegung nach Ausbildungsalternativen war für J. wichtig, genau abzuschätzen, welche Möglichkeiten ihm nach der Ausbildung noch offen stehen würden, falls er das zu erwartende Einkommen nicht als Maßstab für die Entscheidung nehmen würde. Nach Darlegung der weiteren schulischen Möglichkeiten nach einer abgeschlossenen Ausbildung erweiterte er das Spektrum möglicher Berufe für sich.

Im weiteren Verlauf gelang es J. über ein Kurzzeitpraktikum, einen Ausbildungsplatz zum Kaufmann im Einzelhandel in einem Kanu- und Wassersportbedarfsgeschäft zu bekommen. Da er sich in diesem Bereich gut auskennt und sicher fühlt, erhofft er sich neben dem Ausbildungsabschluss, dass er dort mehr Selbstsicherheit gewinnt und zukünftig besser auf Menschen zugehen kann.

Fallbeispiel 4.4.2: *A., 16 Jahre, Schüler im 10. Jahrgang einer IGS*
Berufswunsch: Kfz- Mechatroniker, Industriemechaniker oder Zerspanungsmechaniker

Die Klassenlehrerin hat A. zu mir geschickt. A. sucht einen Ausbildungsplatz im fahrzeug- bzw. metalltechnischen Bereich zum 01.09.2015. Der Schüler kommt aus Russland und spricht gut deutsch. Er besucht die 10. Klasse und wird voraussichtlich mit einem Realschulabschluss die Schule verlassen.

A. hat bisher zehn Bewerbungen geschrieben und nur Absagen bekommen. Er möchte von mir lediglich eine Liste mit freien Ausbildungsplätzen haben. Seine Bewerbungsmappe hat er mit seiner älteren Schwester erstellt; Inhalt und Form sind in Ordnung. Nur das Bewerbungsfoto sollte noch

eingescannt und in die Unterlagen eingefügt werden. Bisher musste A. immer Eignungstest bei den Vorstellungsgesprächen machen. Die meisten der Aufgaben waren für ihn zu schwierig und nicht lösbar. Ich habe A. zur Vorbereitung auf weitere Tests entsprechende Materialien von der AOK und von der Agentur für Arbeit zur Verfügung gestellt. Innerhalb einer Woche sollte er die Aufgaben allein lösen und dann zu einem verabredeten Termin wieder zu mir kommen. A. ist dann auch zu dem Termin erschienen. Er war jedoch sehr unkonzentriert und hat unser Gespräch abgebrochen. Das Bewerbungsfoto hatte er nicht dabei. Wir verabredeten einen neuen Termin, zu dem A. jedoch unentschuldigt nicht erschien.

Am nächsten Tag sprach ich A. in der Pause an und fragte ihn, warum er denn nicht zum vereinbarten Termin gekommen sei. Daraufhin sagte er mir, dass er sich wieder bei mir melden würde. Er müsse jetzt viele Klassenarbeiten schreiben und hätte aus diesem Grund keine Zeit für mich. Ich sprach ihn darauf an, wie die Klassenarbeiten verlaufen seien. Er sagte „o.k." und meinte, dass er wohl den Realschulabschluss schaffen würde.

A. hatte einige Tage später ein Vorstellungsgespräch mit Eignungstest bei einem Energieversorger. Er sagte mir, dass er die Übungsaufgaben noch mal in Ruhe gelöst und dabei ganz wenig Fehler gemacht habe. Welche Aufgaben genau ihm Schwierigkeiten bereitet haben, konnte er mir allerdings nicht sagen. Er war insgesamt „sehr kurz angebunden". Wir vereinbarten zeitnah einen weiteren Termin, um über das dann bereits gelaufene Bewerbungsverfahren zu sprechen. Über mein Angebot, ihm einen „Ausbildungspaten" zu vermitteln, wollte er nachdenken.

A. erhielt eine Absage vom Energieversorger, da er den Eignungstest nicht bestanden hatte. A. schrieb vier weitere Bewerbungen, hat aber noch keine Rückmeldung von den Firmen bekommen. Kurze Zeit später schrieb er dann zwei weitere Bewerbungen. Ich unterstützte ihn bei der Formulierung der Anschreiben, denn bisher hatte er immer nur den Text nahezu identisch hin und her kopiert. Ferner bat ich ihn, mir seinen Lebenslauf nochmal zu zeigen, weil ich da einige Fehler vermutete. In der Tat hatte A. vergessen, das Datum zu aktualisieren.

In kurzen Zeitabständen habe ich gemeinsam mit dem Schüler zwei neue Anschreiben formuliert und zwei Bewerbungsmappen erstellt, Stellenangebote gesichtet, Unklarheiten in der Stellenbeschreibung erläutert, eine online- Bewerbungsmappe erstellt und A. die Besonderheiten bei Onlinebewerbungen erläutert sowie weitere Anschreiben mit ihm formuliert.

Im relativ kurzen Wechsel bekam A. Einladungen zu Vorstellungsgesprächen und Absagen. Zur Vorbereitung auf die Vorstellungsgespräche fanden in meinem Büro entsprechende Übungen statt. Von einem Betrieb gab es eine Einladung zu einem einwöchigen Praktikum. Die „Probearbeit" lief sehr gut, ihm wurde signalisiert, dass er sehr gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz hat.

Es wurden wiederum zwei Bewerbungsmappen vorbereitet und eingereicht. Es folgte die Einladung zum Eignungstest bei der Deutschen Bahn AG und kurze Zeit später auch gleich die Absage. Bis gegen Ende des Schuljahrs hat A. keine Zusage von Ausbildungsbetrieben erhalten. Nachdem sich A. fünf Monate lang relativ intensiv um einen betrieblichen Ausbildungsplatz erfolglos beworben hat, wiederholt er nun die 10. Klasse, um seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen.

Fallbeispiel 4.4.3: *R., 16 Jahre, Schüler im 10. Jahrgang einer IGS*
Berufswunsch: Land- und Baumaschinenmechatroniker oder Kfz-Mechatroniker

R. und ich fingen im Januar 2015 intensiv an, miteinander zu arbeiten. Der Schüler war erst nach den Sommerferien 2014 mit seiner Mutter in die Region Hannover gezogen. Vorher ging er auf eine Realschule in der Nähe von Lüneburg. R. hatte auf seiner bisherigen Schule durchschnittliche Noten und wurde von seinen Mitschülern nach eigener Aussage stark gemobbt. R. leidet an sehr starkem Über-

gewicht. Seine Mutter und er sind zu dem neuen Lebensgefährten der Mutter gezogen. R. hatte nach den Herbstferien eine 4-wöchige Kur zum Abnehmen besucht und aus diesem Grund recht viel vom Schulunterricht verpasst, so dass sein Halbjahreszeugnis nicht ganz so gut ausfallen dürfte. Außerdem musste er sich erst einmal an die Umstellung von einer Realschule auf eine IGS gewöhnen.

R. kam aus eigener Initiative zu mir und hatte den Berufswunsch Land- und Baumaschinenmechatroniker oder Kfz-Mechatroniker, wobei ihm *„die großen Maschinen besser gefallen*". Er hatte in seiner bisherigen Schule ein Praktikum in diesem Bereich gemacht und arbeitete neben der Schule in einem Kfz-Betrieb des Lebensgefährten seiner Mutter. R. erstellte zuerst eigenständig eine Bewerbung, die er mir per E-Mail zuschickte. Wir korrigierten gemeinsam die Bewerbung und fügten alle erforderlichen Unterlagen (Zeugnisse, Praktikumsbeurteilung und Arbeitszeugnis der Nebentätigkeit) hinzu. Gemeinsam hatten wir einen Termin bei der Berufsberatung und R. wurde als Bewerber aufgenommen. Anschließend bekam er dann regelmäßig Stellenausschreibungen zugeschickt. Da die Noten im Halbjahreszeugnis zum überwiegenden Teil „nur" ausreichend und befriedigend waren, meldeten wir R. im Februar als „Plan B" bei einer Berufsbildenden Schule für die Berufsfachschule Fahrzeugtechnik an. Immer wenn R. neue Stellenanzeigen von der Agentur bekam, trafen wir uns, um Bewerbungen (überwiegend online und per E-Mail) zu schreiben. Ziemlich schnell wurde R. zu Einstellungstests eingeladen, auf die er sich mit meiner Hilfe vorbereitete. Nach den ersten Absagen war R. frustriert, und zu Hause gab es einige Schwierigkeiten im Verhältnis zu seiner Mutter. Er erzählte mir von Schlafstörungen, und dass der Stress in der Schule sehr hoch sei, weil in der Familie ein Realschulabschluss von ihm verlangt und er von Versagensängsten geplagt werde. Daraufhin vereinbarte ich einen Termin mit einer Sozialpädagogin in der Schule und brachte R. persönlich zu dem Termin. Er begann sich regelmäßig mit der Sozialpädagogin zu treffen, um die Ängste und Probleme zu Hause zu bearbeiten. Gleichzeitig schrieben wir weitere Bewerbungen. Bis zu den Abschlussprüfungen hatten sich einige Betriebe noch nicht zurück gemeldet, und wir machten eine Bewerbungspause, damit sich R. auf die Schule konzentrieren konnte. Die Sozialpädagogin besuchte er weiter und empfand die Unterstützung als sehr hilfreich. Im Mai wurde er zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen und erhielt kurz danach die Zusage für einen Ausbildungsplatz zum 01.09.2015 als Land- und Baumaschinenmechatroniker.

R. hat seine Ausbildung angefangen, und wir stehen weiterhin regelmäßig im telefonischen Kontakt. Im Oktober kam es zu einer problematischen Situation mit einem Mitarbeiter im Betrieb. Zu dem Zeitpunkt hatte R. gerade Blockunterricht an seiner Berufsschule. Wir verabredeten uns und besprachen, wie er die Situation am besten lösen könnte. Außerdem berichtete er mir, dass seine Ausbildungsvergütung nicht ausreiche und er wieder an Gewicht zunehme. Daraufhin rief ich in seinem Beisein die Sozialarbeiter seiner Berufsschule an und vereinbarte für R. dort einen Termin. Zwei Wochen später telefonierten wir wieder, und er konnte mir freudig berichten, dass er die Situation gut klären konnte und sich bei den Schulsozialarbeitern gut aufgehoben fühle.

Fallbeispiel 4.4.4: *T., 15 Jahre, Schüler im 10. Jahrgang einer IGS*
Berufswunsch: „Irgendwas, wo man viel Geld verdient", ggf. Dachdecker

T. lehnte den Kontakt zur Ausbildungslotsin zunächst konsequent ab. Für ihn war sicher, dass er keinerlei Unterstützung bedarf. Schließlich begleitete er einen Freund zu dessen Termin. Er gab an, „nur so" mitgekommen zu sein, weil er mal wissen wolle, warum sein Freund regelmäßig Termine wahrnimmt und wie „das mit dem Bewerbungen schreiben" denn nun laufe. Thema in der Beratung des Freundes war an diesem Tag die Planung der Anmeldung an einer Berufsbildenden Schule, falls er nach der 10. Klasse keinen Ausbildungsplatz bekommen sollte.

Nachdem für den Freund alles geklärt war, begann T. von seinen Plänen zu erzählen. Er wolle, wie sein Freund, eine Ausbildung zum Industriekaufmann oder zum Kaufmann im Groß- und Außenhan-

del machen, diese aber auf keinen Fall gleich nach der Schule beginnen, da er erst im Sommer 16 Jahre alt werde und sich zu jung fühle. In allen Hauptfächern hatte T. als Note eine 4 und äußerte, Mathematik würde ihm besondere Schwierigkeiten bereiten. Der Empfehlung, einen Termin mit der Berufsberatung zu vereinbaren, folgte er. In dem Gespräch mit der Berufsberaterin verhielt sich aber sehr ablehnend und ließ sich nicht wirklich auf eine Beratung ein. Weitere Termine lehnte er ab.

Während der Anmeldetage für die Berufsschulen meldete sich T. in Hannover an einer Berufsfachschule Wirtschaft für Realschüler an. Nach dem Halbjahreszeugnis wurde allerdings deutlich, dass er den Realschulabschluss eventuell nicht erreichen würde, da er inzwischen in Mathematik die Note 5 bekommen hatte.

In der Folgezeit begegnete er Unterstützungsangeboten ambivalent. So wollte er zunächst einen von mir begleiteten ausbildungsbezogenen Aktionstag im Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit wahrnehmen, kam auch zum vereinbarten Treffpunkt, sagte dann aber ab und ging. In den Unterrichtspausen gab es danach immer wieder kurze Gespräche zu seiner Situation. T. konnte sich aber nicht auf Planungen und Handlungen einlassen. Zwischendurch zeigte er, dass er seine Situation und die Möglichkeit, den Realschulabschluss nicht zu erreichen, wahrnahm, schob dies aber immer wieder weg und war nicht zu erreichen.

Nach der Zeugniskonferenz wurde ihm mitgeteilt, dass er einen Hauptschulabschluss bekommen würde. Die Mutter rief daraufhin an, um sich zu erkundigen, was jetzt mit seiner Berufsschulanmeldung sei und ob sie am nächsten Tag mit ihm zur Einschulung gehen könne. Ich empfahl ihr, ihn zu begleiten und zu klären, ob ein Wechsel in die Berufsfachschule für Hauptschüler an der Schule noch möglich sei und zeigte ihr zusätzlich eine alternative Berufsbildende Schulen auf. Beide Schulen lehnten seine Aufnahme mit dem Hinweis auf Wartelisten und auf die Zuständigkeit einer Schule in der Region ab.

Im anschließenden Gespräch mit T. und seiner Mutter zeigte T. sich verzweifelt und er beschrieb seine Situation als äußerst misslich.

Dies half ihm jedoch, sich zu öffnen und er äußerte klar, er wolle sowieso nicht mehr zur Schule, auf keinen Fall die Klasse wiederholen, auf keinen Fall zu der für diese IGS zuständigen Berufsschule in der Region fahren müssen.

Zu seinen ursprünglichen Angaben, unbedingt eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich machen zu wollen, sagte er jetzt, das habe er nur gesagt, weil seine Freunde dies auch anstrebten und alle immer gesagt hätten, das sei das Beste, man würde nicht dreckig und könne viel Geld verdienen und das Handwerk sei etwas für Dumme.

Nach dieser Krise war T. bereit, neu zu überlegen, was denn für ihn in Frage kommen würde und es wurde sehr klar, dass eigentlich Dachdecker immer schon sein Traumberuf war. Nachdem diese Idee auf allgemeine Zustimmung traf und auch seine Eltern sich mit seiner Wahl einverstanden und zufrieden zeigten, entspannte er zusehends und wurde immer offener. Er war dann bereit, Unterstützung beim Schreiben der Bewerbungen anzunehmen und erschien bis in die Ferien hinein täglich, um sich bei Dachdeckern in der Region Hannover zu bewerben. Ihm war bewusst, dass er sich viel Mühe geben musste, um einen Ausbildungsbetrieb von sich zu überzeugen. Neben der Note 5 in Mathematik waren auf seinem Abschlusszeugnis unentschuldigte Fehltage und im Arbeits-und Sozialverhalten jeweils Bemerkungen, dass er sich nicht an Regeln halte und zu wenig Einsatz zeige. So war er sofort damit einverstanden, in jeder Bewerbung deutlich und ehrlich auf die Schwächen in seinem Zeugnis einzugehen und den Betrieben ein Praktikum in den Sommerferien anzubieten. Auch Angebote zu Übungen von Eignungstest und Vorstellungsgesprächen nahm T. jetzt an.

T. wurde von allen angeschriebenen Betrieben zum Vorstellungsgespräch eingeladen. Bei zwei Firmen absolvierte er ein Praktikum und erhielt von beiden eine Zusage. Er entschied sich für einen

Betrieb, der eigentlich schon zwei Auszubildende hatte, ihn aber unbedingt auch einstellen wollte und damit zum ersten Mal drei Auszubildende in einem Jahr aufnimmt.

Fallbeispiel 4.4.5: *C., 17 Jahre, Schüler in der 10. Realschulklasse einer KGS*
Berufswunsch: Koch

C. wird im Februar von seinem Lehrer zu mir geschickt, weil er drei Fünfen im Zeugnis hat. C. ist antriebslos, hat keine Vorstellung von seiner Zukunft, überschätzt sich, will studieren, hat für alles Entschuldigungen. Die anderen haben Schuld, wenn etwas nicht klappt. Er ist sehr still im Unterricht, schriftlich gut. Im Gespräch ist C. nicht zu erreichen. Ein Psychologe hat die Diagnosen ADHS und Dyskalkulie gestellt.

Am Nachmittag nach unserem Gespräch findet ein Elterngespräch mit der Schulleitung statt, zu dem die Mutter mit ihrem Sohn erscheint. Während des Gespräches gibt es viele Reibungspunkte und Auseinandersetzungen zwischen Mutter und Sohn. C. ist seit Anfang der 10. Klasse unmotiviert , hat Stress mit anderen Schülern, häufig Bauchschmerzen, fühlt sich nicht wohl. Dieser Stress hat sich laut C. vor dem Halbjahreszeugnis gelegt. Die Mutter wirkt engagiert und offen, möchte gerne unterstützen, aber ihr Sohn lässt nichts zu. Bei familiärem Stress reagiert C. sehr heftig, damit Konsequenzen zurückgezogen werden („*Ich springe aus dem Fenster*“ – 3. Stock). Es gibt häufig Streitigkeiten mit dem Vater, der nach der Einschätzung von C. kein Einfühlungsvermögen in seine Situation besitzt. C. findet, dass er bestimmte Ansprüche hat, z. B. auf Internet und Smartphone, ohne etwas dafür tun zu müssen.

C. ist offen für eine Einzelnachhilfe (Nachhilfe in Gruppe wurde abgebrochen), um seinen SEK I- Abschluss zu bekommen. Die Mutter wird auf Erziehungsberatungsstellen aufmerksam gemacht. Eine berufliche Orientierung fällt C. schwer. Die Praktika haben ihm nicht geholfen, die Potentialanalyse mit einem sprachlichen Schwerpunkt ist für ihn auch nicht relevant. C. kocht gerne, aber das ist nur sein Hobby.

Zwei Wochen später haben sich die Streitigkeiten zwischen Mutter und Sohn gelegt, und C. meldet sich als „Plan B“ bei einer Berufsbildenden Schule an. Ab Mitte März zeigt sich eine Verbesserung der Schulnoten. Die Berufsberatung schlägt den Beruf „Spieleentwickler“ vor; diese Idee kann C. gut annehmen, das Arbeiten am PC macht ihm Spaß.

Einen Monat später überlegt C., ob er sich bei einer anderen Berufsbildenden Schule anmelden soll, um sich auf eine Ausbildung zum Koch vorzubereiten. Er erkundigt sich telefonisch nach einem Schulplatz, holt seine Unterlagen von der einen Berufsbildenden Schule ab und bringt sie zur anderen. Zeitgleich denkt er über das Schreiben von Bewerbungen für eine duale Ausbildung zum Koch nach. Ende April erzählt C. ganz stolz, dass er einen Platz an der Berufsbildenden Schule hat. Man sieht ihm seine Erleichterung über die geklärten Perspektiven an. Eine Kochausbildung will er im nächsten Jahr beginnen.

Fallbeispiel 4.4.6: *C., 17 Jahre, Schülerin in der 10. Realschulklasse einer KGS*
Berufswunsch: Zuerst ein Gastronomieberuf; später dann Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte

C. kommt im Februar von sich aus zu mir. Sie sucht einen Praktikumsplatz im Bereich Hotel, Restaurant oder Postbank und möchte bei der Suche von mir unterstützt werden. Auf dem Zeugnis stehen eine 5 in Mathematik und eine 3 in Deutsch. C. wirkt verlässlich und zielstrebig.
Wir suchen Adressen für das Praktikum heraus, besprechen den Aufbau von Bewerbung und Lebenslauf. C. schreibt ihre Bewerbung selbstständig. Wir schauen die Unterlagen anschließend gemeinsam durch. Kurze Zeit später bekommt C. die Zusage für ein Praktikum im Hotelbereich.

C. kommt zu einem weiteren verabredeten Termin und äußert den Wunsch, Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte zu werden, wenn sie den erweiterten Realschulabschluss nicht schafft. Sie ist sich aber noch nicht sicher, ob sie es schafft. Wir besprechen das Berufsbild, schauen nach Alternativen und möglichen Stellen. C. braucht Zeit, um über die Informationen nachzudenken.

Ende April, nach dem Praktikum und den Osterferien, kommt C. erneut in mein Büro. Sie erzählt, dass sie von einer anderen KGS auf eine Berufsbildende Schule mit Schwerpunkt Gastronomie gewechselt ist und dann krank wurde. Sie hat den gewünschten Schulabschluss dort nicht erreicht und ist körperlich nicht mehr in der Lage, in der Gastronomie zu arbeiten. („*Es ist eine Krankheit, die nicht mehr weggeht*.“) Von der Berufsbildenden Schule ist sie dann zu dieser KGS gewechselt.

Sie möchte sich nun bei der Berufsberaterin über die Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notarfachangestellten informieren und bekommt zeitnah einen Termin bei der Berufsberatung in der Schule. Nach diesem Gespräch ist sie sicher, dass dies der richtige Beruf für sie ist. Sie bekommt von der Berufsberaterin Adressen zugeschickt.

Wenige Tage später erarbeiten wir gemeinsam eine Bewerbung. Da die Zeit nicht reicht, auch noch ein Deckblatt zu erstellen, will sie dies zu Hause machen. Anfang Mai gehen wir die inzwischen fertige Bewerbung noch einmal durch, danach schickt C. die Unterlagen ab. Sie schreibt selbstständig noch weitere Bewerbungen und bekommt Ende Juni einen Ausbildungsplatz zur Rechtsanwalts- und Notarfachangestellten.

Fallbeispiel 4.4.7*: M., 17 Jahre, Schülerin im 10. Jahrgang einer KGS*
Berufswunsch: Kauffrau

Die Schülerin M. kam Ende März 2015 erstmalig in mein Büro, da sie sich noch unsicher war, ob sie im Anschluss an die 10. Realschulklasse eine Berufsbildende Schule besuchen oder sich doch noch auf einen Ausbildungsplatz bewerben sollte. M. hatte im letzten Zeugnis einen Notendurchschnitt von 2,5. Die Schülerin hat einen Migrationshintergrund und seitens ihrer Familie keinerlei Unterstützung bei der Entscheidungsfindung hinsichtlich eines Berufes erfahren. Das Erstgespräch mit M. war sehr ausführlich. Die Schülerin war zu Beginn der Auffassung, dass sie mit ihrem Bewerbungsprozess zu dem jetzigen Zeitpunkt nicht mehr beginnen könne, da bereits alle Ausbildungsplätze vergeben sind. Gerade in diesem Punkt habe ich sie entsprechend informieren und ihr aufzeigen können, dass es durchaus noch freie Plätze gebe. Ihr Wunsch war es, sich um eine kaufmännische Ausbildung zu bewerben. Wir haben gemeinsam eine intensive Internetrecherche betrieben. Dadurch wurde M. sehr deutlich, dass ihre Bewerbungen noch erfolgreich sein könnten, weil es noch viele interessante Ausbildungsplatzangebote gab. In diesem Gespräch nahm die emotionale Unterstützung der Schülerin den größten Anteil meiner Arbeit ein.

Eine Woche später folgte gleich der nächste Termin. Wir hatten uns zum Erstellen der Bewerbungsunterlagen verabredet. M. brachte ihre vorbereiteten Unterlagen mit, wir besprachen die Dokumente, korrigierten gemeinsam einige Textpassagen und stellten die Unterlagen fertig, so dass sie sich bei einigen Unternehmen um eine kaufmännische Ausbildung bewerben konnte. Hier spielte die praktische Unterstützung von M. im Bewerbungsprozess eine zentrale Rolle.

Im April trafen wir uns erneut, da M. eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch für den Ausbildungsberuf „Kauffrau für Dialogmarketing“ bei der Postbank in Hannover erhalten hatte. Sie war unsicher, was in dem Vorstellungsgespräch auf sie zukommen könnte. Wir gingen den üblichen Ablauf eines Gespräches durch, sprachen über die Vorbereitung auf den Termin, überlegten uns mögliche Fragen an die Unternehmensvertreter, sprachen über ihre Stärken und Schwächen und befassten uns mit den klassischen Fragen in Vorstellungsgesprächen an Bewerber und deren mögliche Be-

antwortung. Ferner gab ich M. einige Tipps zur Körpersprache. Sie gab mir das Feedback, dass dieser Termin für sie sehr hilfreich war. Zuvor war sie durch ihre Unwissenheit, was sie bei der Vorstellung erwartet, sehr verunsichert. Ich hatte das Gefühl, dass M. gestärkt und gut vorbereitet aus unserem Gespräch ging. Für die weitere Vorbereitung gab ich ihr noch Informationsmaterial für Vorstellungsgespräche mit nach Hause. Auch hier spielte die praktische Unterstützung eine zentrale Rolle.

Ende April kam M. freudestrahlend in mein Büro und teilte mir mit, dass sie von der Postbank eine Zusage für den Ausbildungsplatz erhalten hat.

Fallbeispiel 4.4.8: *K ., 18 Jahre, Schüler in der 10. Realschulklasse einer KGS*
Berufswunsch: Abitur, technische Ausbildung

K. kommt aus Syrien, ist seit 1,5 Jahren in Deutschland. Er besucht zunächst die Sprachlernklasse, wechselt dann zum Schuljahresbeginn in die 10. Klasse Realschule. Seine Lehrerin schickt ihn zu mir, damit er Unterstützung bei der Suche nach einem Praktikumsplatz bekommt.

K. macht gerne alles selber, bittet nicht um Unterstützung, nimmt sie aber an, wenn sie angeboten wird. Er hat selbstständig in mehreren Physiotherapiepraxen nach einem Praktikumsplatz gefragt, ist dabei persönlich in jeder Praxis vorstellig geworden, hat aber nur Absagen bekommen. Der Zeitraum für die Suche ist relativ kurz, daher sind schon viele Stellen vergeben. K. ist flexibel, kann sich auch ein Praktikum in einer Apotheke vorstellen. Gemeinsam telefonieren wir Apotheken ab, bis es eine positive Rückmeldung gibt. Das Praktikum macht ihm Spaß.

Gegen Ende des 1. Halbjahres besprechen wir die verschiedenen Möglichkeiten an den Berufsbildenden Schulen, da. K. intelligent und ehrgeizig, aber nach der 10. Klasse nicht mehr schulpflichtig ist. Er ist erst sehr kurz in Deutschland und müsste zum Ende der 10. Klasse eigentlich noch nicht benotet werden. Würde die Benotung nicht erfolgen, hätte er allerdings kein Abschlusszeugnis.

K. bleibt im ständigen Kontakt mit mir und wir besprechen das weitere Vorgehen. K. würde gerne sein Abitur auf dem beruflichen Gymnasium machen oder als Alternative die Fachoberschule besuchen. Er meldet sich an der Berufsbildenden Schule an, ändert aber vorher von sich aus die Anmeldung und streicht die Fachoberschule. Er besteht den Aufnahmetest für das Berufliche Gymnasium und bekommt eine Zusage. Die Unterlagen erreichen ihn allerdings nicht, da er einen anderen Nachnamen trägt als seine Mutter und sein Name nicht auf dem Briefkasten steht. Nachdem dieses Hindernis beseitigt ist, ist der Schulplatz gesichert. Zum Schuljahresende verfehlt K. um 0,1 Punkte den erweiterten Sekundarabschluss I, hat deshalb keinen Schulplatz. Meine Nachfrage an der Schule ergibt, dass die Fachoberschulplätze voll besetzt sind.

Nach einem intensiven Gespräch mit K. und einigen unterstützten Telefonaten mit einer berufsbildenden Schule kann er einen Eignungstest für eine zweijährige schulische Ausbildung zum Elektrotechnischen Assistenten machen. Nach Bestehen des Tests kommt er auf die Warteliste. Mit dem Verlassen der Schule ist noch nicht klar, ob K. einen Platz an der Schule bekommt. Sollte dies nicht klappen, hat er die Zusicherung der Schulleitung, an der KGS die 10. Klasse wiederholen zu können.

Wir bleiben in stetem Kontakt. Zu Beginn der Ferien bekommt K. den Platz an der BBS für die zweijährige schulische Ausbildung.

Fallbeispiel 4.4.9: *S., 15 Jahre, Schülerin im 10. Jahrgang einer IGS*
Berufswunsch: „etwas Kaufmännisches", Verwaltung oder Polizei; dann: Ausbildung als Verkäuferin

Die Schülerin S. kam im 2. Halbjahr der 9. Klasse in mein Büro, um mein Beratungsangebot als Ausbildungslotse in Bezug auf ihre weitere schulische und berufliche Laufbahn in Anspruch zu nehmen. S. hatte zu diesem Zeitpunkt aufgrund hoher Fehlzeiten und mittelmäßiger Noten keine Erweiterungskurse (Unterricht mit erhöhtem Niveau) in den Hauptfächern und damit auch keine Perspektive an der IGS im 10. Jahrgang einen Realschulabschluss zu erreichen. S. war in der 7. Klasse von einer benachbarten Realschule an die IGS gewechselt. Der Wechsel erfolgte wegen schlechter Noten und sozialer Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern.

Bereits in den ersten Gesprächen wird deutlich, dass S. hohe berufliche Ziele anstrebt. Im Raum stehen Ausbildungswünsche als Kauffrau für Büromanagement, Verwaltungsfachangestellte bzw. Bankkauffrau. Auch ein Studium bei der Polizei kann sie sich vorstellen. Andere Vorschläge zur Berufswahl, die eher ihren Zeugnisnoten und ihrem Abschluss entsprechen würden, lehnt sie zunächst ab. Ihre bisherigen Praktika absolvierte sie in einer Arztpraxis als Medizinische Fachangestellte. Eine Ausbildung in diesem Bereich kann sie sich ebenfalls nicht vorstellen.

S. erhält einen Termin für ein gemeinsames Gespräch mit der Berufsberaterin der Agentur für Arbeit. In diesem Gespräch werden die Schwierigkeiten, wie hohe Fehlzeiten im Zeugnis, ob mit oder ohne Realschulabschluss eine Ausbildung in den Wunschberufen zu erhalten, angesprochen. S. lässt sich von ihrer Vorstellung jedoch nicht abbringen und wird von der Berufsberaterin als Bewerberin aufgenommen. Sie erhält nun regelmäßig Vermittlungsvorschläge von der Agentur für Arbeit. Zu Beginn des 10. Jahrgangs treffen wir uns, um Bewerbungen für die entsprechenden Stellen zu schreiben. S. erhält in der Regel schnell Absagen von den großen Betrieben und öffentlichen Einrichtungen. Einstellungstests, wie zum Beispiel den Test der öffentlichen Verwaltung, besteht sie nicht; zu Vorstellungsgesprächen erhält sie keine Einladungen.

Mit der Zeit erkennt sie die Chancenlosigkeit ihrer bisherigen Bemühungen. In den Gesprächen dreht es sich nun häufig um das Ziel, den Realschulabschluss an einer Berufsschule nachzuholen, um so die Chancen auf die gewünschten Ausbildungsberufe zu verbessern. Sowohl der Besuch einer zweijährigen Berufsfachschule mit dem Ziel Realschulabschluss, das Wiederholen der 10. Klasse an der IGS als auch der Weg über eine andere Ausbildung den Realschulabschluss zu erreichen, werden besprochen. S. plant nun, eine zweijährige Ausbildung als Verkäufern zu beginnen und sich parallel an der Berufsschule Wirtschaft anzumelden. Der Realschulabschluss kann auch durch eine erfolgreich absolvierte Ausbildung erreicht werden.

Im 2. Halbjahr der Abschlussklasse, mit dem verbesserten Zeugnis, bewirbt S. sich unter anderem bei einer großen Bio-Lebensmittelkette als Verkäuferin. Sie wird zügig zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen, das im Vorfeld gemeinsam geübt wird. Im Anschluss findet ein einwöchiges Probearbeiten statt. S. hat von dem Betrieb einen guten Eindruck, die Mitarbeiter sind freundlich und die Aufgaben entsprechen ihren Interessen. S. erhält zum Sommer einen Ausbildungsvertrag als Verkäuferin.

In Gesprächen zu Beginn der Ausbildung können erste Schwierigkeiten in der Berufsschule und im Betrieb geklärt werden. S. interessiert sich für einen Besuch der Fachoberschule nach Abschluss ihrer Ausbildung.

4.5 Auswertung der Fallbeispiele

Im Folgenden werden die von den Ausbildungslotsen als repräsentativ eingeschätzten Fallbeispiele aus der Zusammenarbeit mit Schülern einer qualitativen Analyse unterzogen. Diese Vorgehensweise soll die eher quantitativen Analysen ergänzen. Als Kriterien werden hierzu zum einem die Tätigkeitskategorien

- Praktische Unterstützung
- Handlungsplanung
- Emotionale Unterstützung
- Nachbetreuung in der ersten Phase der Ausbildung

genutzt und deren Intensität auf einer 5-stufigen Skalen im jeweiligen Fall lediglich grob abgeschätzt:

Stufe	**Symbol**
keine	○
wenig	◔
mittel	◑
ziemlich	◕
sehr	●

In gleicher Weise wird abgeschätzt, inwieweit durch die Tätigkeit der Ausbildungslotsen die Berufsorientierung der Schüler vertieft wurde. Zum anderen wird für das jeweilige Fallbeispiel das angestrebte („Plan“) bzw. realisierte Übergangsziel aufgeführt:

- Berufsausbildung (dual / schulisch)
- weiterführende Schule
- Studium

Zielerreichung	**Symbol**
Ziel wird angestrebt	Plan
Ziel wurde realisiert	✓

Im Anschluss an die in tabellarischer Form vorgenommene Auswertung für die beschriebenen Fälle erfolgt eine kurze Zusammenfassung.

1) Förderschulen

	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.1.4
Tätigkeiten der Ausbildungslotsen				
Handlungsplanung	●	●	●	●
Praktische Unterstützung	●	●	●	●
Emotionale Unterstützung	◑	◕	◑	◕
Nachbetreuung		●	◑	◑
Übergangsziel				
Berufsorientierung vertiefen	●	◑	●	◑
Realisierung des Übergangs in				
-Berufsausbildung (dual / schulisch)	Plan	✓	✓	✓
-weiterführende Schule				
-Studium				

2) Haupt-, Real- und Oberschulen

	4.2.1	4.2.2	4.2.3	4.2.4	4.2.5	4.2.6	4.2.7	4.2.8	4.2.9	4.2.10	4.2.11	4.2.12	4.2.13
Tätigkeit der Ausbildungslotsen													
Handlungsplanung	●	●	●	●	●	◔	○	◑	◔	◕	●	◑	●
Praktische Unterstützung	●	●	◕	◑	●	◑	◑	◑	●	◕	●	●	◕
Emotionale Unterstützung	◑	◑	●	◑	●	◔	○	◔	◕	●	◔	◕	◑
Nachbetreuung	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○
Übergangsziel													
Berufsorientierung vertiefen	●	●	●	●	●	◔	◑	◑	◑	●	◑	●	●
Realisierung des Übergangs in													
-Berufsausbildung (dual / schulisch)	Plan		Plan	✓	✓	Plan	Plan	Plan	✓	Plan	✓	Plan	Plan
-weiterführende Schule		Plan						✓		✓			
-Studium													

3) Gymnasien

	4.3.1	4.3.2	4.3.3	4.3.4	4.3.5
Tätigkeiten der Ausbildungslotsen					
Handlungsplanung	●	◑	●	●	●
Praktische Unterstützung	●	◑	◕	◕	●
Emotionale Unterstützung	◕	◑	●	◕	◔
Nachbetreuung			○	○	
Übergangsziel					
Berufsorientierung vertiefen	◑	◑	◔	●	◑
Realisierung des Übergangs in					
-Berufsausbildung (dual / schulisch)	Plan		✓	✓	Plan
-Studium		Plan			

4) IGS und KGS

	4.4.1	4.4.2	4.4.3	4.4.4	4.4.5	4.4.6	4.4.7	4.4.8	4.4.9
Tätigkeiten der Ausbildungslotsen									
Handlungsplanung	●	◕	●	◕	◔	◔	◕	●	●
Praktische Unterstützung	●	●	●	◕	◑	●	●	●	●
Emotionale Unterstützung	◑	◔	●	◕	◑	◔	●	◑	◑
Nachbetreuung	○	○	◕	○	○	○	○	○	◕
Übergangsziel									
Berufsorientierung vertiefen	●	◑	◑	●	●	◑	●	◕	●
Realisierung des Übergangs in									
- Berufsausbildung (dual / schulisch)	✓	Plan	✓	✓	Plan	✓	✓	✓	✓
weiterführende Schule									
Studium									

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass insbesondere die „Handlungsplanung“ und „Praktische Unterstützung“ durch die Ausbildungslotsen in allen Schulformen mit durchweg hoher Intensität betrieben wurde. In fast allen Fallbeispielen wurde durch die Ausbildungslotsen auch eine „Emotionale Unterstützung“ geleistet und dies etwa in der Hälfte aller Fälle mit hoher Intensität. Eine „Vertiefte Berufsorientierung“ der Schüler zu erreichen, war in allen Fällen ein Übergangsziel, was ebenfalls etwa in der Hälfte der Fälle mit hoher Intensität unterstützt wurde. Beim Übergang in eine duale Ausbildung erfolgte in mehr als einem Drittel aller Fälle (37,5 %) eine Nachbetreuung durch die Ausbildungslotsen. Insgesamt zeigt die Auswertung, dass die Ausbildungslotsen in den beschriebenen Fallbeispielen die Schüler gemäß ihres spezifischen Aufgabenprofils beim Übergang von der Schule in den Beruf oder auch in eine weiterführende Schule unterstützt haben.

5 Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülern

5.1 Aufbau des Fragebogens

Zur Befragung der Zielgruppe der Ausbildungslotsen wurde ein Fragebogen entwickelt. Zur Erhöhung der Akzeptanz der Befragung sollte der Bogen möglichst kurz sein und (außer dem Geschlecht) keine personenspezifischen Angaben, beispielsweise zum Migrationshintergrund, zu schulischen Leistungen oder zum sozioökonomischen Status, beinhalten. Um zu gewährleisten, dass die verwendeten Formulierungen und Begriffe der Zielgruppe angemessen sind, wurden zum einen Testbefragungen mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern durchgeführt, zum anderen wurde das Feedback der Ausbildungslotsen auf einem der projektbegleitenden Workshops für die Optimierung des Fragebogens eingeholt. Die Zustimmung der Schulleitungen zur Durchführung der Befragung wurde auf einem weiteren Workshop eingeholt.

Der verwendete Fragebogen beinhaltete 18 Aussagen bzw. Fragen (jeweils geschlossenes Antwortformat) zum aktuellen Status beim Übergang von der Schule in eine berufliche oder akademische Laufbahn und zur Relevanz von Akteuren und Angeboten bei der Bewältigung des Übergangs (siehe Tabelle 5).

In Bezug auf Aussagen, beispielsweise „Das Thema Berufswahl hat eine sehr hohe Bedeutung für mich“ (Item 03), wurde das Ausmaß der Zustimmung mit Hilfe von fünfstufigen Antwortformaten (Ratingformat) erfasst. Zur besseren Unterscheidung wurden die Antwortkategorien durchgängig sowohl verbalisiert (z.B. „gar nicht“, „eher nicht“, „kaum“, „etwas“ oder „sehr genau“) als auch mit numerischen Labels versehen (z.B. in Bezug auf die vorgenannten sprachlichen Labels: „gar nicht“ = 0, „sehr genau“ = 5). In Bezug auf eine kategoriale Frage, beispielsweise „Was möchtest Du nach der Schule machen?“, wurde eine Liste mit Antwortalternativen vorgegeben (z.B. „Höherer Schulabschluss“, „Ausbildung (dual)“, „Studium“ usw.).

Im Folgenden wird der Aufbau des Fragebogens (Welche Merkmale werden erfasst und wie stehen die Merkmale miteinander im Zusammenhang?) skizziert.

Die ersten beiden Items beleuchten den Übergangsstatus bzw. die Ist-Situation der Jugendlichen. Das Einstiegsitems (01) erhebt das Ausmaß der beruflichen Orientierung bzw. den Grad der subjektiven (Un)sicherheit in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft. Mit Hilfe von vier Aussagen (Item 02a-d) wird das Vorliegen von bestimmten Ergebnissen beim Übergang abgefragt. Im Unterschied zur globalen Selbsteinschätzung beim ersten Item sind die Antworten (prinzipiell) anhand von objektiv vorliegenden Ergebnissen überprüfbar. Im dichotomen Item 02a („Ich habe eine Zusage.“) lässt sich ein summatives Erfolgskriterium für das Projekt sehen.

Die Gruppe der Items 03-08 adressiert Probleme bei der handlungsmäßigen Bewältigung des Übergangs und damit die Wirkungsebene (laut Projektkonzeption) des Ausbildungslotsenprojekts. Nach dem sogenannten Rubikonmodell (siehe Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Heckhausen, 1987) kann erfolgreiches Handeln idealtypisch in prädezisionale, präaktionale, aktionale und postaktionale Phasen unterteilt werden.[16] Item 03 fragt vor diesem Hintergrund nach der Bedeutung der Berufswahl für das Individuum als motivationaler Voraussetzung für die Bildung einer entsprechenden Intention, beispielsweise sich auf einen Ausbildungsplatz zu bewerben (siehe dazu Item 09). Die Items 04-07 erfassen, inwieweit das Individuum davon überzeugt ist, notwendige bzw. anstehende Handlungen erfolgreich ausführen zu können, beispielsweise in einem Bewerbungsgespräch zu bestehen. Negative Erfolgs- bzw. Kontrollerwartungen, die aus fehlenden Überzeugungen in Bezug auf vermeintlich benötigte Fähigkeiten oder Fertigkeiten hervorgehen, schwächen die Handlungsrealisierung.

[16] Die aktionale Phase (Handlungsregulation) wird im Folgenden nicht berücksichtigt (siehe aber Items 11-12).

Möglicherweise wird das Individuum überhaupt nicht aktiv oder das Individuum kann die Handlung bei auftretenden Schwierigkeiten nicht aufrechterhalten. Das Erleben von Frustration (vgl. Item 08) kann sowohl als Ausdruck präaktionaler Probleme (negative Erfolgserwartung bei gleichzeitiger hoher Valenz des Handlungsziels) und/oder als Ausdruck von (wiederholten) Misserfolgen bei der aktionalen Realisierung verstanden werden.

Die Items 09 und 10 fragen nach konkreten Übergangszielen, zur Auswahl stehen etwa eine duale Berufsausbildung, ein Studium oder ein Freiwilliger Dienst, sowie nach dem Ausmaß, zudem das Individuum davon überzeugt ist, dieses Ziel erreichen zu können.

Item	**Itemformulierung** *(Antwortformat)*	**Erläuterung**
01	Hast Du eine Vorstellung von Deiner beruflichen Zukunft? *(fünfstufig: gar nicht – sehr genau)*	Ausmaß der beruflichen Orientierung
02	Was ist Deine gegenwärtige Situation? a) Ich habe eine Zusage (Ausbildungsvertrag, Schulplatz etc.) b) Ich habe mich beworben, es gibt aber noch kein Ergebnis. c) Ich habe bisher nur Absagen erhalten. d) Ich habe mich noch nicht beworben *(alle dichotom: ja, nein)*	Aktueller Status des Übergangs
03	Das Thema Berufswahl hat eine sehr hohe Bedeutung für mich. *(fünfstufig: gar nicht – völlig)*	Probleme bei der handlungsmäßigen Bewältigung
04	Ich weiß ziemlich genau, welcher Beruf und Ausbildungsweg zu mir passt. *(fünfstufig: gar nicht – völlig)*	
05	Ich weiß, wann und wo ich mich bewerben muss. *(fünfstufig: gar nicht – völlig)*	
06	Ich weiß ziemlich genau, wie eine ansprechende Bewerbung aussehen sollte. *(fünfstufig: gar nicht – völlig)*	
07	Auf Vorstellungsgespräche oder Auswahltests fühle ich mich vorbereitet. *(fünfstufig: gar nicht – völlig)*	
08	Ich bin frustriert, weil ich nicht weiß, wie es für mich weitergeht. *(fünfstufig: gar nicht – völlig)*	
09	Was möchtest Du unmittelbar nach der Schule machen? (*Höherer Schulabschluss (weiterführende Schule)*, *Ausbildung (dual)*, *schulische Berufsausbildung*, *Studium*, *Duales Studium*, *Freiwilliger Dienst*, *Etwas anderes*, *Keine Ahnung*)	Übergangsziel
10	Wie sicher bist Du, dieses Ziel zu erreichen? *(fünfstufig: ziemlich unsicher- ziemlich sicher)*	Erfolgserwartung (Zielerreichung)
11	Wer unterstützt dich bei der Zielerreichung? *(Lehrkräfte*, *Berufsberater*, *Ausbildungslotse*, *Eltern*, *Andere*)	Unterstützung (Personen/Akteure)
12	Welche Angebote haben dich dem Ziel näher gebracht? (Praktika, Berufliche Beratung, Ausbildungs-/Berufsmessen, Unterricht, Bewerbungstraining, Andere)	Unterstützung (Maßnahmen)
13	Welches Geschlecht hast Du? (männlich, weiblich)	
14	Hast Du im letzten Jahr mit dem Ausbildungslotsen an Deiner Schule zusammengearbeitet? *(fünfstufig: gar nicht – sehr stark)*	Zusammenarbeit mit AL

Tabelle 5: Fragebogeninhalte

Eine vierte Ebene bildeten Fragen zu Unterstützungsangeboten. Gefragt wird erstens nach Akteuren (Item 11) und zweitens nach Maßnahmen (Item 12), welche die Individuen als wichtig für die Realisierung der eigenen Ziele einstufen (Mehrfachantworten sind jeweils möglich). Das abschließende Item 14 fordert schließlich dazu auf, die Intensität der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen einzuschätzen. Die Intensität oder Stärke der Zusammenarbeit stellt ein formatives Kriterium für die Wirkung der Ausbildungslotsen dar.

Um Probleme der Anonymität von Daten zu umgehen, wurde auf persönliche Angaben in dem Fragebogen verzichtet. Lediglich das Geschlecht wird erhoben (Item 13).

5.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Juni und Juli 2016 (vor den Sommerferien). Als Zielgruppe des Projekts und damit der Befragung kamen alle Schülerinnen und Schüler in den Klassen 9, 10 und gegebenenfalls 11 in Frage. In den Workshops mit Ausbildungslotsen hat sich jedoch gezeigt, dass die Zielgruppe des Projekts von Schule zu Schule stark variieren kann. Vor allem bei Schulzentren mit mehreren Schulformen liegt die Schwerpunktsetzung auf eine bestimmte Schulform (mit dem Effekt einer kleineren und möglicherweise homogeneren Zielgruppe) angesichts der begrenzten zeitlichen Ressourcen für eine individuelle Beratung und praktische Unterstützung nahe. Schwerpunkte der Arbeit bilden sich auch in Abhängigkeit davon aus, ob Ausbildungslotsen in Teil- oder Vollzeit an der Schule arbeiten. Vor diesem Hintergrund und im Hinblick auf Ressourceneffizienz wurden die Adressaten der Befragung schulspezifisch (in Abstimmung mit den Ausbildungslotsen) festgelegt. Die jeweiligen Teilstichproben berücksichtigen somit Klassen, in denen die Ausbildungslotsen sich und ihre Arbeit schwerpunktmäßig verortet haben. Aufgrund dieser Festlegung sind Unterschiede im Rücklauf der Fragebögen zu erwarten.

Die Organisation der Erhebung an den Schulen wurde den Ausbildungslotsen übertragen. Auf diese Weise ließ sich die Befragung weitgehend störungsfrei in den Unterricht integrieren. Die Befragung fand stets im Klassenverband unter Anwesenheit einer Lehrkraft statt, hierfür wurde eine reguläre Schulstunde aufgewendet.

In einigen, nicht explizit dokumentierten Fällen haben Ausbildungslotsen und/oder Lehrkräfte den Jugendlichen geholfen, die Fragen zu verstehen. Der Einwand, wonach die Nähe zur Datenerhebung eine Einflussnahme der Ausbildungslotsen auf das Antwortverhalten begünstigen könnte, wurde nach sorgfältiger Abwägung von der wissenschaftlichen Begleitung verworfen. Dem entgegen standen u.a. die Anwesenheit einer Lehrkraft, die Fragebogeninhalte, beispielsweise sollten keine Werturteile in Bezug auf Ausbildungslotsen abgegeben werden, und die Tatsache, dass eine Einflussnahme auch im Vorfeld der Erhebung hätte erfolgen können (diesbezüglich liegen keinerlei Hinweise vor).

Die ausgefüllten Bögen wurden in Umschlägen gesammelt, die mit dem Namen der Schule und einer Angabe der Jahrgangsstufe und gegebenenfalls der Schulform beschriftet waren. Nach Abschluss der Erhebungen wurden die Umschläge auf dem Postweg gesammelt an die Universität Flensburg zur Auswertung geschickt. Im Folgenden wurden Fragebogendaten manuell (eine maschinelle Verarbeitung der Fragebögen erwies sich als zu fehlerbehaftet) in eine Statistiksoftware (IBM SPSS, Version 22) übertragen und ausgewertet.

5.3 Fragebogenrücklauf

Es konnten 2409 Fragebögen aus 17 Schulen ausgewertet werden. Von zwei Schulen des Projektkonsortiums liegen keine Daten vor. In einem Fall wurde irrtümlich eine ältere Version des Fragebogens verwendet. Da die Vergleichbarkeit nicht gegeben ist, wurde auf eine Auswertung dieser Bögen ganz verzichtet. An einer weiteren Schule konnte die Datenerhebung am festgelegten Ter-

min nicht erfolgen, ein Nachholtermin ließ sich kurz vor den Ferien nicht mehr realisieren, so dass auch diese Schule in der Auswertung nicht berücksichtigt ist.

Die **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** fasst den Rücklauf der Fragebögen zusammen. Daraus geht recht deutlich hervor, dass der Arbeitsschwerpunkt der Ausbildungslotsen – werden alle Schulen des Projektkonsortiums zusammengefasst – auf der Klasse 10 lag. Fragebögen der Klasse 11 sind mit 12 Prozent und Bögen der Klasse 9 mit 28 Prozent an der Gesamtstichprobe beteiligt, 60 Prozent (1454/2409) der Bögen entfallen demnach auf die Klasse 10. Lediglich bei einer Schule (A21, eine Hauptschule) ist der Anteil der Fragebögen aus der Klasse 9 höher, wobei die Aussagekraft dieser Feststellung gering ist, weil jeweils nur eine Klasse befragt wurde.

Die Anzahl der Fragebögen pro Schule variiert (auch innerhalb der gleichen Schulform) aufgrund der individuellen Festlegung der befragten Klassen erheblich. Hohe Rückläufe treten aber erwartungsgemäß in Schulzentren gehäuft auf, wo den Ausbildungslotsen eine größere Zahl von Jugendlichen gegenübersteht. Niedrige Rückläufe bzw. kleine Stichproben haben zur Folge, dass die Antworten der Jugendlichen stärker variieren können (einige extremere Antworten können das Ergebnis, beispielsweise den Mittelwert einer Verteilung, gegebenenfalls stark beeinflussen). Diese Möglichkeit der Fehlinterpretation wurde im Folgenden von den Autoren nach Möglichkeit beachtet. Insbesondere beinhaltete die Auswertung eine Mehrebenen-Analyse zur Wirkung der Ausbildungslotsen, welche die schulspezifischen Variationen in den Daten explizit in den Vordergrund rückt.

Eine mögliche Determinante für den Rücklauf stellt der Stellenanteil (Ausübung mit halber oder ganze Stelle) der Ausbildungslotsen dar. Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman zwischen Stellenanteil und Rücklauf beträgt r = ,39 (15 Prozent gemeinsame Varianz); ohne die beiden Förderschulen mit relativ geringer Schülerzahl liegt der Koeffizient bei r = ,36. (Alle genannten Korrelationen sind nicht signifikant)

Schul-form	Schule ID	Klasse 9	Klasse 10	Klasse 11	n	%
IGS	E11	148	146	117	411	17,1
	F12		122		122	5,1
	H11		67		67	2,8
	L12	159	165		324	13,4
	S12		179		179	7,4
HS	A21	28	13		41	1,7
RS	D32		40		40	1,7
	G31		46		46	1,9
	R32	47	76		123	5,1
HS/RS	C61	58	60		118	4,9
	I62	71	71		142	5,9
FöS	P41	17	32		49	2,0
	Q42	14	28		42	1,7
Gym	K51		73	34	107	4,4
	M51	65	67	30	162	6,7
KGS	B72		48		48	2,0
	O72	58	221	109	388	16,1
n		665	1454	290	2409	100

Tabelle 6: Fragebogenrücklauf nach Schulen

Aus der Variation der Rückläufe könnte auf eine unterschiedliche Interpretation der Rolle des Ausbildungslotsen geschlossen werden. Ein hoher Rücklauf (unter der Voraussetzung, dass gezielt nur die Jahrgänge mit dem Fragebogen erfasst wurden, in denen die Ausbildungslotsen auch wirklich

aktiv waren) deutet demnach eher auf ein gruppenorientiertes Vorgehen hin, wohingegen ein geringer Rücklauf bei einer individuumsorientierten Arbeitsweise zu erwarten wäre.

Schul-form	Schule ID	Stundenansatz	Kontakte/Tag (Rang)	Prakt. Unt. % (Rang)	Planung % (Rang)
IGS	E11	1	19	17	18
	F12	1	16	4	9
	H11	0,5	14	12	7
	L12	1	13	6	16
	S12	1	3	12	7
HS	A21	1	16	18	3
RS	D32	0,75	5	14	2
	G31	1	10	10	17
	R32	0,75	10	19	1
HS/RS	C61	0,5	14	2	12
	I62	1	2	11	14
FöS	P41	0,5	5	8	10
	Q42	0,5	5	6	13
Gym	K51	0,5	10	1	19
	M51	0,5	3	16	6
KGS	B72	0,5	5	3	15
	O72	1	5	14	4

Tabelle 7: Kennwerte der Lotsentätigkeit aus den vorliegenden Selbstberichten (September 2015 bis März 2016)

Der Fragebogenrücklauf kann mit Tätigkeitsindikatoren, die aus den vorliegenden Selbstberichten der Ausbildungslotsen (September 2015 bis März 2016) abgeleitet sind, in Beziehung gesetzt werden. Eine genauere Betrachtung (siehe Tabelle 3) ergibt jedoch, dass die verwendeten Indikatoren (jeweils für sich alleine genommen) die unterschiedlichen Rückläufe nicht erklären können.[17] Zwischen den Durchschnittskontakten (Rangplatz in der Stichprobe aller 19 Schulen) und dem Rücklauf gibt es keinen nachweisbaren Zusammenhang (Rangkorrelationskoeffizient r_S = -0,03). Dieser Befund ist allerdings dadurch zu relativieren, dass in den Selbstberichten in Bezug auf die Kontaktfrequenz nicht erfasst wurde, ob es sich um Einmal- oder Mehrfachkontakte gehandelt hat (entsprechend können hohe Kontaktzahlen auch durch eine intensive Betreuung von einzelnen Individuen zustande gekommen sein). Auch die Zusammenhänge zwischen Rücklauf und der Selbsteinschätzung des Anteils praktischer Unterstützung (Rangplätze) im Rahmen der täglichen Arbeit (r_S = 0,18) sowie zwischen Rücklauf und dem selbsteingeschätzten Anteil von Handlungsplanung (Rangplätze) (r_S = 0,13) tragen praktisch nichts zur Erklärung der Variation der Rücklaufzahlen bei.

[17] Statt absoluter Zahlen bzw. Prozentangaben werden die Rangplätze herangezogen, die sich ergeben, wenn die Schulen bzw. Ausbildungslotsen anhand der Ausprägung eines Indikators in eine Rangfolge gebracht werden. Ein hoher Rangplatz steht dabei für eine hohe Ausprägung etwa der tagesdurchschnittlichen Kontaktzahl oder dem Anteil einer Tätigkeitskategorie wie Handlungsplanung oder praktische Unterstützung.

Schulform	Klasse 9	Klasse 10	Klasse 11	n	%
IGS	307	679	117	1103	46
HS	28	13	0	41	2
RS	47	162	0	209	9
FöS	31	60	0	91	4
Gym	65	140	64	269	11
HS/RS	129	131	0	260	11
KGS	58	269	109	436	18
Gesamt	**665**	**1454**	**290**	**2409**	**100**

Tabelle 8: Fragebogenrücklauf: Schulform und Jahrgangsstufen

Schulform	männlich	weiblich	männlich%	weiblich%
IGS	552	541	23	23
HS	27	12	1	1
RS	103	91	4	4
FöS	55	36	2	2
Gym	118	148	5	6
HS/RS	136	120	6	5
KGS	217	217	9	9
Gesamt	**1208**	**1165**	**51**	**49**

Tabelle 9: Fragebogenrücklauf: Schulform und Geschlecht

Die **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**8 und 9 fassen den Rücklauf abschließend sowohl nach der Schulform und dem Geschlecht der Befragungsteilnehmer zusammen. Die Schulform IGS ist mit rund 46 Prozent am stärksten vertreten, den niedrigsten Anteil hat die Schulform HS mit rund 2 Prozent. Die Schulformen HS und RS kommen unter Einbeziehung der beiden Haupt- und Realschulen auf insgesamt 21 Prozent. In Bezug auf die beiden Geschlechter ist die Gesamtstichprobe ausgewogen.

5.4 Datendeskription

Im Folgenden werden die Fragebogenergebnisse abschnittsweise vorgestellt. Die Darstellung der Antwortverteilung erfolgt im Wesentlichen anhand von Häufigkeiten und Prozentwerten.

5.4.1 Vorstellung einer beruflichen Zukunft

Zunächst sollte die Frage „Hast Du eine Vorstellung von Deiner beruflichen Zukunft?“ mit Hilfe eines fünftstufigen Antwortformats („gar nicht“ – „sehr genau“) beantwortet werden. Diese Frage zielt auf das Ausmaß der beruflichen Orientierung ab.

Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. fasst die Häufigkeiten der Antworten für die Gesamtstichprobe und differenziert nach Schülerinnen und Schülern der Klassen 9, 10 und 11 zusammen. In **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** sind die Häufigkeiten durch die entsprechenden Prozentwerte ersetzt.

Die Antworten sind schulform- und jahrgangsübergreifend auffallend schief verteilt. Relativ wenige Jugendliche, genauer 11 Prozent aller Befragten, geben an, dass sie „gar nicht“ oder „eher nicht“ über Vorstellungen ihrer beruflichen Zukunft verfügen. Der Anteil wächst auf 22 Prozent, wenn die mittlere Antwortstufe „kaum“ hinzugenommen wird. Demnach beantworten rund 88 Prozent der

Befragten die Frage durchaus positiv („etwas“ oder „sehr genau“), wobei die meisten Nennungen auf die Antwortstufe „etwas“ (49 Prozent) entfallen.

Grundsätzlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass Jugendliche die Frage im Sinne sozialer Erwünschtheit beantwortet haben. Diese Tendenz könnte zu einer positiven Verzerrung der Antworten geführt haben. Auch ist es möglich, dass Auskunftspersonen die Frage der eigenen beruflichen Zukunft mit eher allgemeinen Zukunftsvorstellungen verbunden haben, beispielsweise später ein hohes Gehalt zu beziehen, eine hohe Position einzunehmen usw. – bis hin zu ausgesprochenen Wunschvorstellungen (z.B. als Fußballprofi zu arbeiten).

	Schul-form	**gar nicht**	**eher nicht**	**kaum**	**etwas**	**sehr genau**	**n**
Gesamt	IGS	35	86	130	519	317	1087
	HS	3	3	4	12	13	35
	RS	6	8	14	110	57	195
	FöS	4	7	7	35	38	91
	Gym	12	36	29	149	39	265
	HS/RS	13	24	31	119	70	257
	KGS	6	15	45	210	149	425
	$n_{9\text{-}11}$	**79**	**179**	**260**	**1154**	**683**	**2355**
9. Klasse	IGS	6	20	35	161	82	304
	HS	3	1	3	10	6	23
	RS	1	1	1	25	14	42
	FöS	4	4	5	12	6	31
	Gym	1	10	8	33	12	64
	HS/RS	8	14	15	61	29	127
	KGS	1	0	8	36	12	57
	n_9	**24**	**50**	**75**	**338**	**161**	**648**
10. Klasse	IGS	23	56	81	301	206	667
	HS	0	2	1	2	7	12
	RS	5	7	13	85	43	153
	FöS	0	3	2	23	32	60
	Gym	6	18	14	82	19	139
	HS/RS	5	10	16	58	41	130
	KGS	2	6	25	128	102	263
	n_{10}	**41**	**102**	**152**	**679**	**450**	**1424**
11. Klasse	IGS	6	10	14	57	29	116
	Gym	5	8	7	34	8	62
	KGS	3	9	12	46	35	105
	n_{11}	**14**	**27**	**33**	**137**	**72**	**283**

Tabelle 10: Vorstellungen von beruflicher Zukunft: Schulform (Häufigkeiten)

In Bezug auf die Schulform ist etwa der hohe Anteil von Jugendlichen mit „gar nicht“ bis „kaum“ vorhandenen Vorstellungen hervorzuheben, die ein Gymnasium besuchen. Von insgesamt 265 befragten Personen (Zielgruppe) dieser Schulform haben 77 (30 Prozent) eine der drei niedrigen Antwortstufen gewählt; der höchste Anteil, 38 Prozent, tritt dabei in Klasse 10 auf (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Auf den besonderen Stellenwert der Klasse 10 wird später noch gesondert eingegangen.

Ein relativ hoher Prozentanteil von Jugendlichen mit geringen Vorstellungen ihrer beruflichen Zukunft ist auch für die Schulform Hauptschule festzustellen, 30 Prozent in Klasse 9 und 16 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler in Klasse 10 haben die drei niedrigsten Antwortstufen gewählt. Zu beachten ist hier jedoch die geringe Zahl der Auskunftspersonen (23 bzw. 12.).

Erwähnt sei des Weiteren die Schulform Förderschule aufgrund des Unterschieds in Bezug auf den Anteil von Jugendlichen mit „gar nicht“ bis „kaum“ vorhandenen Vorstellungen zwischen Klasse 9 (42 Prozent) und Klasse 10 (8 Prozent), wobei die Datenbasis (insbesondere für Klasse 9 mit lediglich 31 Personen) ebenfalls sehr klein ist und extremere Ergebnisse (positiv wie negativ) folglich zu erwarten sind.

	Schul-form	**gar nicht**	**eher nicht**	**kaum**	**etwas**	**sehr genau**	**%**
Gesamt	IGS	3	8	12	48	29	100
	HS	9	9	11	34	37	100
	RS	3	4	7	56	29	100
	FöS	4	8	8	38	42	100
	Gym	5	14	11	56	15	100
	HS/RS	5	9	12	46	27	100
	KGS	1	4	11	49	35	100
	$n_{9\text{-}11}$	**3**	**8**	**11**	**49**	**29**	**100**
9. Klasse	IGS	2	7	12	53	27	100
	HS	13	4	13	43	26	100
	RS	2	2	2	60	33	100
	FöS	13	13	16	39	19	100
	Gym	2	16	13	52	19	100
	HS/RS	6	11	12	48	23	100
	KGS	2		14	63	21	100
	n_9	**4**	**8**	**12**	**52**	**25**	**100**
10. Klasse	IGS	3	8	12	45	31	100
	HS		17	8	17	58	100
	RS	3	5	8	56	28	100
	FöS		5	3	38	53	100
	Gym	4	13	10	59	14	100
	HS/RS	4	8	12	45	32	100
	KGS	1	2	10	49	39	100
	n_{10}	**3**	**7**	**11**	**48**	**32**	**100**
11. Klasse	IGS	5	9	12	49	25	100
	Gym	8	13	11	55	13	100
	KGS	3	9	11	44	33	100
	n_{11}	**5**	**10**	**12**	**48**	**25**	**100**

Tabelle 11: Vorstellungen von beruflicher Zukunft: Schulform (Prozente)

Die Aufbereitung der Antworten nach dem Geschlecht der Auskunftspersonen zeigt keine bericht-werte Unterschiede (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**12 und 13)

	Geschlecht	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr genau	n
Gesamt	männlich	33	87	141	561	363	1185
	weiblich	41	90	118	584	317	1150
	$n_{9\text{-}11}$	**74**	**177**	**259**	**1145**	**680**	**2335**
9. Klasse	männlich	12	23	43	165	87	330
	weiblich	11	27	32	169	74	313
	n_9	**23**	**50**	**75**	**334**	**161**	**643**
10. Klasse	männlich	17	53	84	333	236	723
	weiblich	20	48	67	344	212	691
	n_{10}	**37**	**101**	**151**	**677**	**448**	**1414**
11. Klasse	männlich	4	11	14	63	40	132
	weiblich	10	15	19	71	31	146
	n_{11}	**14**	**26**	**33**	**134**	**71**	**278**

Tabelle 12: Vorstellungen von beruflicher Zukunft: Geschlecht (Häufigkeiten)

	Geschlecht	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr genau	n %)
Gesamt	männlich	3	7	12	47	31	100
	weiblich	4	8	10	51	28	100
	$n_{9\text{-}11}$	**3**	**8**	**11**	**49**	**29**	**100**
9. Klasse	männlich	4	7	13	50	26	100
	weiblich	4	9	10	54	24	100
	n_9	**4**	**8**	**12**	**52**	**25**	**100**
10. Klasse	männlich	2	7	12	46	33	100
	weiblich	3	7	10	50	31	100
	n_{10}	**3**	**7**	**11**	**48**	**32**	**100**
11. Klasse	männlich	3	8	11	48	30	100
	weiblich	7	10	13	49	21	100
	n_{11}	**5**	**9**	**12**	**48**	**26**	**100**

Tabelle 13: Vorstellungen von beruflicher Zukunft: Geschlecht (Prozent)

5.4.2 Übergangsstatus

Die gegenwärtige Situation der Jugendlichen wurde mit Hilfe von vier Aussagen erfasst, die jeweils mit ja oder nein beantwortet werden sollten: „Ich habe eine Zusage (Ausbildungsvertrag, Schulplatz etc.)“, „Ich habe mich beworben, es gibt aber noch kein Ergebnis“, „Ich habe bisher nur Absagen erhalten“ und „Ich habe mich noch nicht beworben“.

	Schulform	Zusage	Bewerbung (offen)	Absagen	keine Bewerbung
Gesamt	IGS	589	111	68	438
	HS	20	13	6	15
	RS	115	31	25	57
	FöS	52	15	6	40
	Gym	52	16	13	202
	HS/RS	123	35	23	116
	KGS	218	67	20	186
	n_{9-11}	**1169**	**288**	**161**	**1054**
9. Klasse	IGS	24	14	8	247
	HS	11	10	3	13
	RS	18	5	3	22
	FöS	1	0	1	30
	Gym	17	10	7	32
	HS/RS	31	10	2	94
	KGS	11	2	1	34
	n_9	**113**	**51**	**25**	**472**
10. Klasse	IGS	518	85	47	123
	HS	9	3	3	2
	RS	97	26	22	35
	FöS	51	15	5	10
	Gym	30	4	6	114
	HS/RS	92	25	21	22
	KGS	169	56	14	90
	n_{10}	**966**	**214**	**118**	**396**
11. Klasse	IGS	49	14	15	67
	Gym	10	4	0	90
	KGS	38	10	5	63
	n_{11}	**37**	**10**	**8**	**71**

Tabelle 14: Ist-Situation bezüglich des Übergangs (Häufigkeiten)

Die Tabellen 14 (Häufigkeiten) 15 (Prozente) fassen die Antworten in Bezug auf die Jahrgangsstufen und Schulformen zusammen. Die folgenden Tabellen 16

Tabelle 17 präsentieren die Antworten wieder nach dem Geschlecht der Auskunftspersonen.

Ausgehend zunächst von den Antworten auf die Aussage „Ich habe eine Zusage“ kristallisiert sich Klasse 10 als zentrale Schnittstelle für den Übergang innerhalb des Bildungssystems heraus. 73 Prozent der Befragten in Klasse 10 stimmen der Aussage zu, demgegenüber sind es 22 und 37 Prozent in Klasse 9 und 11. Das Antwortmuster spiegelt die Tatsache, dass mit der Vollendung der zehnten Klasse zugleich die Sekundarstufe I endet. Der Übergang in die weiterführende Sekundarstufe II beinhaltet die Notwendigkeit, sich (abhängig u.a. von den leistungsmäßigen Voraussetzungen am Ende der Sekundarstufe I) entweder für einen schulischen Ausbildungsweg (der zum Abitur oder

Fachabitur führt) oder einer beruflichen (dualen oder schulischen) Ausbildung zu entscheiden. Sofern Jugendliche nicht schon vorher eine Schule mit einer gymnasialen Oberstufe besuchen, geht der Besuch der Oberstufe auch mit einem Schulwechsel einher.

Die Aussage „Ich habe mich noch nicht beworben“ steht dazu entsprechend im Verhältnis: Während in Klasse 10 lediglich 39 Prozent dieser Aussage zustimmen, sind es 82 Prozent in Klasse 9 und 71 Prozent in Klasse 11.

Auf eine vermeintliche Diskrepanz in den Antworten sei an dieser Stelle explizit eingegangen: 193 Personen (Klasse 9: 33; Klasse 10: 127; Klasse 11: 33) haben beiden Aussagen („Ich habe mich noch nicht beworben“ und „Ich habe eine Zusage“) zugestimmt; dies hat zur Folge, dass sich die Prozentwerte der beiden Kategorien auf über 100 addieren können. Aus der Schülerperspektive schließen sich beide Aussagen jedoch keineswegs aus. Die Kombination „Zusage erhalten“ und „keine Bewerbung“ tritt vor allem bei den Schulformen IGS (81 Personen), KGS (46 Personen) und Gymnasium (19 Personen) auf. Die fragliche Antwortkombination ist durchaus zu erwarten, wenn Jugendliche dieser Schulen von Klasse 10 direkt in die Oberstufe (Sekundarstufe II) ihrer Schule wechseln. Dies trifft auch auf 6 Schülerinnen und Schülern der Schulform Hauptschule in Klasse 9 zu, welche die zehnte Klasse der Hauptschule besuchen wollen. Eine Zustimmung bei beiden Aussagen ist zudem denkbar, wenn Jugendliche davon ausgehen, dass sie das Schuljahr wiederholen werden.

	Schulform	**Zusage**	**Bewerbung (offen)**	**Absagen**	**keine Bewerbung**
Gesamt	IGS	62	15	9	54
	HS	61	42	21	47
	RS	64	22	19	41
	FöS	57	18	7	46
	Gym	25	8	7	82
	HS/RS	56	19	13	59
	KGS	55	19	6	56
	$n_{9\text{-}11}$	**56**	**17**	**10**	**57**
9. Klasse	IGS	11	6	4	86
	HS	52	42	14	59
	RS	43	15	9	69
	FöS	3	0	3	97
	Gym	36	24	17	63
	HS/RS	30	10	2	81
	KGS	23	5	3	83
	n_9	**22**	**10**	**5**	**82**
10. Klasse	IGS	83	20	11	29
	HS	75	43	38	20
	RS	70	24	22	33
	FöS	85	29	9	18
	Gym	26	4	6	86
	HS/RS	79	29	26	28
	KGS	68	27	7	46
	n_{10}	**73**	**21**	**12**	**39**
11. Klasse	IGS	49	14	15	67
	Gym	10	4	0	90
	KGS	38	10	5	63
	n_{11}	**37**	**10**	**8**	**71**

Tabelle 15: Ist-Situation bezüglich des Übergangs (Prozente)

Die **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**6 und 17 fassen die Antworten zur Ist-Situation abschließend in Bezug auf das Geschlecht der Befragten zusammen. Es lassen sich keine Auffälligkeiten feststellen.

	Schulform	Zusage	Bewerbung (offen)	Absagen	keine Bewerbung
Gesamt	männlich	570	164	100	524
	weiblich	591	120	57	518
	n_{9-11}	**1161**	**284**	**157**	**1042**
9. Klasse	männlich	62	25	13	236
	weiblich	49	24	11	231
	n_9	**111**	**49**	**24**	**467**
10. Klasse	männlich	461	125	76	201
	weiblich	500	88	39	191
	n_{10}	**961**	**213**	**115**	**392**
11. Klasse	männlich	47	14	11	87
	weiblich	42	8	7	96
	n_{11}	**89**	**22**	**18**	**183**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 16: Ist-Situation bezüglich Übergang: Geschlecht (Häufigkeiten)

	Schulform	Zusage	Bewerbung (offen)	Absagen	keine Bewerbung
Gesamt	männlich	54	18	11	55
	weiblich	59	15	7	59
	n_{9-11}	**56**	**17**	**9**	**57**
9. Klasse	männlich	23	9	5	80
	weiblich	20	11	5	83
	n_9	**22**	**10**	**5**	**81**
10. Klasse	männlich	69	23	15	37
	weiblich	79	19	9	42
	n_{10}	**74**	**21**	**12**	**39**
11. Klasse	männlich	41	13	10	71
	weiblich	34	7	6	72
	n_{11}	**37**	**10**	**8**	**71**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 17: Ist-Situation bezüglich Übergang: Geschlecht (Prozent)

5.4.3 Handlungsmäßige Bewältigung (Kompetenz)

Sechs Fragebogenitems zielen auf die subjektive Einschätzung der handlungsmäßigen Bewältigung des Übergangs ab. Es werden sowohl motivationale Voraussetzungen („Das Thema Berufswahl hat eine sehr hohe Bedeutung für mich“) als auch subjektive Kompetenzen für die Umsetzung von (Teil-) Handlungen (z.B. „Ich weiß, wann und wo ich mich bewerben muss“, „Auf Vorstellungsgespräche oder Auswahltests fühle ich mich vorbereitet“) berücksichtigt. Die Antworten wurden jeweils mit Hilfe eines fünfstufigen Antwortformats („gar nicht“ – „völlig“) erfasst.

Die Items wurden zu einem Index verrechnet, der im Folgenden als Kompetenz-Index adressiert wird. Konkret wurde für jedes Individuum der Mittelwert aus den vorliegenden sechs Itemantworten gebil-

det (das Item „Ich bin frustriert, weil ich nicht weiß, wie es für mich weitergeht“ wurde hierfür umgepolt). Mit einer Indexbildung wird grundsätzlich das Ziel verfolgt, komplexe Sachverhalte – hier die handlungsmäßige Bewältigung bzw. Kompetenz – durch Zusammenfassung mehrerer Indikatoren, die jeweils Teilaspekte dieses Sachverhalts berücksichtigen, in einem einzigen, aussagekräftigen Zahlenwert auszudrücken. Die Voraussetzung hierfür stellt dar, dass die Items untereinander homogen sind und sich auf den gleichen Sachverhalt beziehen. Das Homogenitätsmaß (Reliabilitätskoeffizient) Cronbach’s Alpha für die sechs Items lautete 0,735. Dieser Wert ist im vorliegenden Fall (sechs Items, Nutzung des Index für Gruppenvergleiche) als angemessen zu bewerten (siehe dazu etwa Streiner, Norman & Carney, 2015: 87). Die Korrelation zwischen Itemantwort und Indexwert (sogenannte Trennschärfe) variierte über die sechs Items von 0,28 („Das Thema Berufswahl hat eine sehr hohe Bedeutung für mich“) bis 0,60 („Ich weiß, wann und wo ich mich bewerben muss“). Dies weist ebenfalls auf die Brauchbarkeit des Index hin.

Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. stellt die Verteilung der Indexausprägungen in der Gesamtgruppe und in den Teilgruppen mit Hilfe der 25%-, 50%- und 75%-Trennwerte (-perzentile) dar.[18]

	Schulform	Median	25%-Perzentil	75%-Perzentil	n
Gesamt	IGS	4,00	3,50	4,33	859
	HS	3,50	3,33	4,00	21
	RS	3,83	3,50	4,33	154
	FöS	4,00	3,50	4,33	72
	Gym	3,67	3,17	4,17	205
	HS/RS	3,83	3,17	4,33	195
	KGS	4,00	3,50	4,50	363
	$n_{9\text{-}11}$	**3,83**	**3,50**	**4,33**	**1869**
9. Klasse	IGS	3,83	3,50	4,17	225
	HS	3,50	3,33	4,00	15
	RS	3,75	3,50	4,00	34
	FöS	3,50	3,00	3,67	20
	Gym	3,67	3,25	4,17	44
	HS/RS	3,50	3,00	4,17	91
	KGS	3,67	3,17	4,17	40
	n_9	**3,67**	**3,33**	**4,17**	**469**
10. Klasse	IGS	4,00	3,50	4,33	545
	HS	3,67	2,67	4,17	6
	RS	3,92	3,50	4,33	120
	FöS	4,33	3,83	4,50	52
	Gym	3,67	3,17	4,17	109
	HS/RS	4,00	3,42	4,33	104
	KGS	4,17	3,67	4,50	234
	n_{10}	**4,00**	**3,50**	**4,33**	**1170**
11. Klasse	IGS	3,50	3,00	4,00	89
	Gym	3,50	3,00	4,00	52
	KGS	4,00	3,50	4,33	89
	n_{11}	**3,67**	**3,17**	**4,17**	**230**

[18] Ein Trennwert oder Perzentil bezeichnet eine Zahl p (Merkmalsausprägung, beispielsweise ein Indexwert), bei der p Prozent der Werte einer Stichprobe kleiner oder gleich p sind. Das 50%-Perzentil (Median) ist also der Wert, unter dem 50 Prozent der Stichprobenwerte liegen. Da der Median durch Extremwerte nicht beeinflusst wird, handelt es sich um ein robustes Maß, um die zentrale Tendenz einer Verteilung zu beschreiben.

Tabelle 18: Kompetenz-Index: Schulform
Auffallend ist der verhältnismäßig hohe Anteil fehlender Daten (vgl. dazu **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Lediglich für 1869 (von 2409) Personen liegt ein Indexwert vor (Anteil der fehlenden Werte = 22%). Die 540 Personen, die keine Angaben zu mindestens einem der sechs Items gemacht haben, verteilen sich weitgehend gleichmäßig über die Schulformen und Jahrgangsstufen, der Anteil fehlender Werte ist jedoch für den Schultyp Hauptschule (49%) auffallend erhöht. Abb9 fasst die Daten (aufgeteilt nach Klasse 9, 10 und 11) in der Darstellungsform Boxplot zusammen.

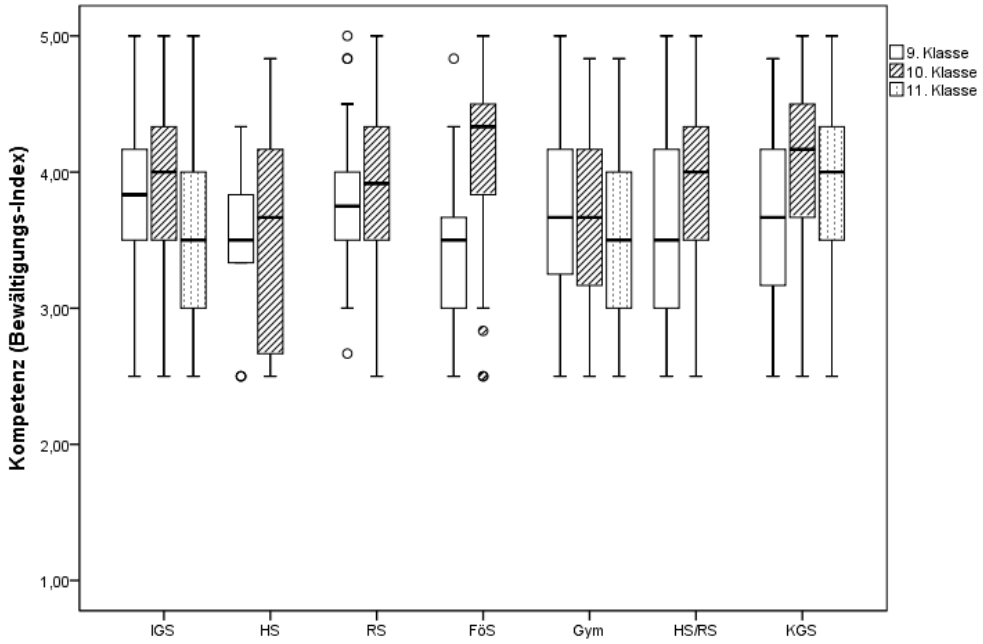

Abb. 9: Kompetenz-Index nach Schultyp und Jahrgangsstufe

An der Spannweite der Antworten ist erkennbar, dass die Jugendlichen ihre Kompetenz durchaus hoch einschätzen. Ein direkter Vergleich der Schulen ist im Hinblick auf die unterschiedlichen Stichprobengrößen schwierig. Auffällig ist gleichwohl der deutliche Unterschied zwischen Klasse 9 (20 Fragebögen) und Klasse 10 (52 Fragebögen) bei der Schulform Förderschule.

Die Indexwerte weisen bezüglich des Geschlechts keine markanten Unterschiede auf (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**9).

	Schulform	Median	25%-Perzentil	75%-Perzentil	n
Gesamt	männlich	4,00	3,50	4,33	1208
	weiblich	3,83	3,33	4,33	1165
9. Klasse	männlich	3,67	3,33	4,17	334
	weiblich	3,67	3,17	4,17	318
10. Klasse	männlich	4,00	3,50	4,33	737
	weiblich	4,00	3,50	4,33	699
11. Klasse	männlich	3,75	3,33	4,17	137
	weiblich	3,67	3,17	4,00	148

Tabelle 19: Kompetenz-Index: Geschlecht

5.4.4 Übergangsziele

Die Tabellen 20 bis 22 fassen die Antworten der Befragten zu ihren Übergangszielen ab, wobei die Schülerinnen und Schüler jeweils eine aus mehreren vorgegebenen Kategorien auswählen sollten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die Daten in drei übergeordneten Kategorien, „schulisch“ (akademisch), „beruflich“ und „anderes“, zusammengefasst.

Übergreifend geben 54 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, einen höheren Schulabschluss anzustreben bzw. nach der Sekundarstufe I einen Bildungsweg einschlagen zu wollen, der zum Abitur bzw. Fachabitur und damit in eine akademische Laufbahn führt. Rund ein Drittel (33 Prozent) aller Befragten streben den Berufseinstieg in Form einer dualen oder schulischen Berufsausbildung an. Weitere 13 Prozent entfallen auf die Kategorie „anderes“, in der Antwortalternativen wie „Freiwilliger Dienst“ oder „keine Ahnung“ zusammengefasst sind.

	Schulform	**schulisch**	**beruflich**	**anderes**	**n**
Gesamt	IGS	616	295	111	1022
	HS	11	20	7	38
	RS	80	91	17	188
	FöS	16	64	11	91
	Gym	150	21	70	241
	HS/RS	117	103	31	251
	KGS	221	143	50	414
	$n_{9\text{-}11}$	**1211**	**737**	**297**	**2245**
9. Klasse	IGS	157	98	24	279
	HS	11	10	6	27
	RS	18	18	4	40
	FöS	8	16	7	31
	Gym	48	3	10	61
	HS/RS	61	38	25	124
	KGS	29	22	5	56
	n_9	**332**	**205**	**81**	**618**
10. Klasse	IGS	395	183	64	642
	HS		10	1	11
	RS	62	73	13	148
	FöS	8	48	4	60
	Gym	72	11	43	126
	HS/RS	56	65	6	127
	KGS	136	98	23	257
	n_{10}	**729**	**488**	**154**	**1371**
11. Klasse	IGS	64	14	23	101
	Gym	30	7	17	54
	KGS	56	23	22	101
	n_{11}	**150**	**44**	**62**	**256**

Tabelle 20: Übergangsziele (Häufigkeiten)

Eine Betrachtung beruflicher Übergangsziele (duale oder schulische Berufsausbildung) nur in Klasse 10 zeigt erwartungsgemäß einen Schwerpunkt bei den Schulformen HS (90 Prozent; extrem kleine Stichprobe), RS (49 Prozent; n = 148), HS/RS (51 Prozent; n = 127) und FöS (80 Prozent; n = 60). Bei den Schulformen mit einer schulischen bzw. akademischen Ausrichtung (IGS, Gym, KGS) variiert der

Anteil zwischen 9 Prozent (Gym) und 38 Prozent (KGS). Schülerinnen und Schüler der Klasse 10, die das Gymnasium besuchen, wählen in Bezug auf das Übergangsziel häufiger eine Kategorie, die weder einen beruflichen noch schulischen Ausbildungsweg nach der Sekundarstufe I (bzw. eine akademische oder berufliche Ausbildung nach Sekundarstufe II) beinhaltet. 34 Prozent der Befragten dieser Schulform (43 von 126 Personen) geben in Klasse 10 ihre Ziele mit „Freiwilliger Dienst“, „etwas anderes“ oder „keine Ahnung“ an.

	Schul-form	schulisch	beruflich	anderes	n (%)
Gesamt	IGS	60	29	11	100
	HS	29	53	18	100
	RS	43	48	9	100
	FöS	18	70	12	100
	Gym	62	9	29	100
	HS/RS	47	41	12	100
	KGS	53	35	12	100
	$n_{9\text{-}11}$	**54**	**33**	**13**	**100**
9. Klasse	IGS	56	35	9	100
	HS	41	37	22	100
	RS	45	45	10	100
	FöS	26	52	23	100
	Gym	79	5	16	100
	HS/RS	49	31	20	100
	KGS	52	39	9	100
	n_9	**54**	**33**	**13**	**100**
10. Klasse	IGS	62	29	10	100
	HS		91	9	100
	RS	42	49	9	100
	FöS	13	80	7	100
	Gym	57	9	34	100
	HS/RS	44	51	5	100
	KGS	53	38	9	100
	n_{10}	**53**	**36**	**11**	**100**
11. Klasse	IGS	63	14	23	100
	Gym	56	13	31	100
	KGS	55	23	22	100
	n_{11}	**59**	**17**	**24**	**100**

Tabelle 21: Übergangsziele (Prozente)

	Geschlecht	schulisch	beruflich	anderes	n
Gesamt	männlich	51	37	12	1146
	weiblich	58	28	14	1080
	$n_{9\text{-}11}$	54	33	13	2226
9. Klasse	männlich	47	38	14	321
	weiblich	61	27	12	292
	n_9	54	33	13	613
10. Klasse	männlich	51	39	10	699
	weiblich	56	32	12	662
	n_{10}	53	36	11	1361
11. Klasse	männlich	58	22	20	126
	weiblich	60	12	29	126
	n_{11}	59	17	24	252

Tabelle 22: Übergangsziele nach Jahrgang und Geschlecht (Prozente)

In Bezug auf das Geschlecht der Befragten (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) ist zu konstatieren, dass insgesamt ein höherer Prozentanteil männlicher Individuen eine berufliche Ausbildung anstrebt (37 vs. 28 Prozent), wohingegen der Anteil der Frauen in Bezug auf das Erreichen eines höheren Abschlusses gegenüber dem der männlichen Befragten leicht höher ausfällt.

5.4.5 Erfolgserwartung (Sicherheit der Zielerreichung)

An die Frage zu den Übergangszielen schließt die Frage nach der Erfolgserwartung unmittelbar an. Hier konnten die Jugendlichen zwischen fünf Antwortstufen („ziemlich unsicher“ – „ziemlich sicher“) auswählen (siehe Tabellen 23 bis **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**6).

Die Häufigkeitsverteilung der Antworten ist ausgesprochen schief, mit einem Übergewicht bei den positiven Antworten („eher sicher“ und „ziemlich sicher“). Wie auch schon bei der Frage nach den Vorstellungen einer beruflichen Zukunft (siehe oben) ist nicht auszuschließen, dass die Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit oder Selbstwertdienlichkeit positiv verzerrt sind.

	Schul-form	ziemlich unsicher	eher unsicher	teils-teils	eher sicher	ziemlich sicher	n
Gesamt	IGS	33	53	291	428	287	1092
	HS	3	2	11	12	10	38
	RS	5	6	52	79	48	190
	FöS	5	3	24	31	27	90
	Gym	9	17	69	102	56	253
	HS/RS	16	13	75	84	56	244
	KGS	5	13	119	156	138	431
	n_{9-11}	**76**	**107**	**641**	**892**	**622**	**2338**
9. Klasse	IGS	5	12	95	110	83	305
	HS	1	2	6	10	7	26
	RS	2	1	8	19	9	39
	FöS	1	0	15	8	6	30
	Gym	0	8	19	23	12	62
	HS/RS	12	6	38	42	20	118
	KGS	2	1	19	19	15	56
	n_9	**23**	**30**	**200**	**231**	**152**	**636**
10. Klasse	IGS	20	32	161	276	183	672
	HS	2	0	5	2	3	12
	RS	3	5	44	60	39	151
	FöS	4	3	9	23	21	60
	Gym	7	6	33	57	32	135
	HS/RS	4	7	37	42	36	126
	KGS	3	8	67	98	90	266
	n_{10}	**43**	**61**	**356**	**558**	**404**	**1422**
11. Klasse	IGS	8	9	35	42	21	115
	Gym	2	3	17	22	12	56
	KGS	0	4	33	39	33	109
	n_{11}	**10**	**16**	**85**	**103**	**66**	**280**

Tabelle 23: Erfolgserwartung (Häufigkeiten)

Eine gewisse Unsicherheit (festgemacht an den Häufigkeiten der Antwortstufen „ziemlich unsicher“ und „eher unsicher“ sowie „teils-teils“) liegt für ca. 35 Prozent aller Befragten vor. In Bezug auf die Schulform variiert der Anteil der Unsicheren zwischen 32 Prozent (KGS) und 43 Prozent (HS/RS). In der Klassen 10 variieren die Anteile von 27 Prozent (FöS) bis 38 Prozent (HS/RS) bzw. 59 Prozent (HS; sehr kleine Stichprobe).

	Schul-form	ziemlich unsicher	eher unsicher	teils-teils	eher sicher	ziemlich sicher	n (%)
Gesamt	IGS	3	5	27	39	26	100
	HS	8	5	29	32	26	100
	RS	3	3	27	42	25	100
	FöS	6	3	27	34	30	100
	Gym	4	7	27	40	22	100
	HS/RS	7	5	31	34	23	100
	KGS	1	3	28	36	32	100
	n_{9-11}	**3**	**5**	**27**	**38**	**27**	**100**
9. Klasse	IGS	2	4	31	36	27	100
	HS	4	8	23	38	27	100
	RS	5	3	21	49	23	100
	FöS	3		50	27	20	100
	Gym		13	31	37	19	100
	HS/RS	10	5	32	36	17	100
	KGS	4	2	34	34	27	100
	n_9	**4**	**5**	**31**	**36**	**24**	**100**
10. Klasse	IGS	3	5	24	41	27	100
	HS	17		42	17	25	100
	RS	2	3	29	40	26	100
	FöS	7	5	15	38	35	100
	Gym	5	4	24	42	24	100
	HS/RS	3	6	29	33	29	100
	KGS	1	3	25	37	34	100
	n_{10}	**3**	**4**	**25**	**39**	**28**	**100**
11. Klasse	IGS	7	8	30	37	18	100
	Gym	4	5	30	39	21	100
	KGS		4	30	36	30	100
	n_{11}	**4**	**6**	**30**	**37**	**24**	**100**

Tabelle 24: Erfolgserwartung (Prozente)

In Bezug auf das Geschlecht (siehe Tabelle 25 und 26) gibt es keine auffälligen Unterschiede.

	Geschlecht	ziemlich unsicher	eher unsicher	teils-teils	eher sicher	ziemlich sicher	n
Gesamt	männlich	32	42	319	443	342	1178
	weiblich	43	63	318	443	272	1139
	n_{9-11}	**75**	**105**	**637**	**886**	**614**	**2317**
9. Klasse	männlich	12	10	85	131	82	320
	weiblich	11	19	113	99	68	310
	n_9	**23**	**29**	**198**	**230**	**150**	**630**
10. Klasse	männlich	16	25	199	263	221	724
	weiblich	27	36	155	292	178	688
	n_{10}	**43**	**61**	**354**	**555**	**399**	**1412**
11. Klasse	männlich	4	7	35	49	39	134
	weiblich	5	8	50	52	26	141

	n_{11}	**9**	**15**	**85**	**101**	**65**	**275**

Tabelle 25: Erfolgserwartung: Geschlecht (Häufigkeiten)

	Geschlecht	**ziemlich unsicher**	**eher unsicher**	**teils-teils**	**eher sicher**	**ziemlich sicher**	**n %)**
Gesamt	männlich	3	4	27	38	29	100
	weiblich	4	6	28	39	24	100
	$n_{9\text{-}11}$	**3**	**5**	**27**	**38**	**26**	**100**
9. Klasse	männlich	4	3	27	41	26	100
	weiblich	4	6	36	32	22	100
	n_9	**4**	**5**	**31**	**37**	**24**	**100**
10. Klasse	männlich	2	3	27	36	31	100
	weiblich	4	5	23	42	26	100
	n_{10}	**3**	**4**	**25**	**39**	**28**	**100**
11. Klasse	männlich	3	5	26	37	29	100
	weiblich	4	6	35	37	18	100
	n_{11}	**3**	**5**	**31**	**37**	**24**	**100**

Tabelle 26: Erfolgserwartung: Geschlecht (Prozent)

Zwischen den Variablen Erfolgserwartung und Kompetenz besteht ein mittlerer, positiver Zusammenhang, der statistisch signifikant ist (Spearman-Rho = ,398; $p < 0{,}01$). Demnach liegt der Anteil gemeinsamer Varianz bei rund 16 Prozent. Eine Erklärung dafür, dass der Zusammenhang nicht höher ausfällt, stellt dar, dass die Frage der Erfolgserwartung in Bezug auf unterschiedliche Übergangsziele (berufliche und schulische) gestellt wurde, wohingegen die Operationalisierung der Variable Kompetenz (Index aus mehreren Items) sehr viel enger auf die Berufswahl und eine erfolgreiche Bewerbung (etwa eine Frage bezüglich Vorstellungsgesprächen und Auswahltests) abhob. Unter anderen erscheint der Gedanke plausibel, dass Jugendliche, die mit einer hohen Erfolgszuversicht ein Studium (möglicherweise sogar ohne Präferenz für ein bestimmtes Programm) anstreben, etwa in Bezug auf die Realisierung der Bewerbung um einen Studienplatz und die Umsetzung einer beruflichen Karriere umso größere Unsicherheit erleben. Die Einzelkorrelationen innerhalb der Zielkategorien fallen für „Ausbildung (dual)“ (Spearman-Rho = ,545; gemeinsame Varianz = 30%) und „Schulische Berufsausbildung“ (Spearman-Rho = ,431; gemeinsame Varianz = 19%) diesbezüglich jedoch nur geringfügig größer aus. Eine andere Erklärung lautet, dass Antworten durch den Faktor persönlicher Erwünschtheit positiv verzerrt sind.

5.4.6 Unterstützung (Akteure)

Der Ausbildungslotse/die Ausbildungslotsin ist nur ein Akteur beim Übergang. Vor diesem Hintergrund sollten die Jugendlichen angeben, von welchen Akteuren sie bei der Zielerreichung (siehe oben) unterstützt werden. Die vorgegebenen Antwortkategorien lauteten: „Lehrkräfte“, „Berufsberater“, „Ausbildungslotsen“, „Eltern“ und „Andere“ (Mehrfachnennungen möglich).

In Bezug auf die Gesamtheit aller Befragten werden die Eltern am häufigsten, mit etwa 79 Prozent, genannt (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Unmittelbar dahinter folgt der Ausbildungslotse mit 39 Prozent der Befragten. Der Häufigkeitswert für den Ausbildungslotsen ist in Klasse 10 und 11 am höchsten (45 bzw. 46 Prozent). Letzteres kann auf den bereits mehrfach genannten Entscheidungs- und Problemlösedruck beim Übergang in die Sekundarstufe II zurückgeführt werden.

Zwischen den Schulformen gibt es beachtliche Unterschiede in den Nennungen von zielrelevanten Akteuren. Beispielsweise erreicht der Ausbildungslotse in der Schulform KGS über die drei Klassenstufen durchgängig 90 Prozent und übertrifft damit in den Klassen 10 und 11 sogar die Nen-

nung der Eltern. In der Schulform HS wird der Ausbildungslotse in Klasse 10 wiederum gar nicht genannt (wobei die sehr kleine Stichprobe ein extremes Ergebnis begünstigt).

	Schulform	Lehrkräfte	Berufs-berater	Ausbildungs-lotsen	Eltern	Andere
Gesamt	IGS	262	165	201	909	388
	HS	6	7	6	27	12
	RS	35	38	67	148	88
	FöS	49	31	50	70	28
	Gym	28	46	143	163	77
	HS/RS	68	63	80	214	93
	KGS	119	210	391	373	159
	$n_{9\text{-}11}$	**567**	**560**	**938**	**1904**	**845**
9. Klasse	IGS	88	32	38	269	117
	HS	4	1	6	19	8
	RS	12	11	3	32	20
	FöS	17	10	12	22	5
	Gym	6	24	16	44	19
	HS/RS	37	24	29	112	49
	KGS	11	36	52	55	22
	n_9	**175**	**138**	**156**	**553**	**240**
10. Klasse	IGS	158	123	160	556	212
	HS	2	6	0	8	4
	RS	23	27	64	116	68
	FöS	32	21	38	48	23
	Gym	12	6	95	80	33
	HS/RS	31	39	51	102	44
	KGS	91	122	241	222	93
	n_{10}	**349**	**344**	**649**	**1132**	**477**
11. Klasse	IGS	16	10	3	84	59
	Gym	10	16	32	39	25
	KGS	17	52	98	96	44
	n_{11}	**43**	**78**	**133**	**219**	**128**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 27: Unterstützung (Akteure): Schulform (Häufigkeit)*

Die Lehrkräfte spielen in der Schulform FöS durchgängig eine sehr große Rolle. Über alle Schulen und Jahrgangsstufen hinweg liegt der Anteil der Lehrkräfte bei rund 24 Prozent. Auffallend sind schließlich die vergleichsweise geringen Nennungen von Lehrkräften in der Schulform Gym sowohl in Klasse 9 (10 Prozent, allerdings basierend auf lediglich 65 Personen einer Schule) als auch in Klasse 10 (9 Prozent, basierend auf 140 Personen, die sich auf zwei Schulen verteilen). Möglicherweise trägt eine starke schulische bzw. akademische Ausrichtung dieser Schulform zu diesem Ergebnis bei, die von den Lehrkräften in Bezug etwa auf die eigene Biografie und Wertungsdispositionen geteilt wird und vor allem bei Jugendlichen, die sich für eine berufliche Ausbildung interessieren, als Barriere wirkt.

	Schulform	Lehrkräfte	Berufs-berater	Ausbildungs-lotsen	Eltern	Andere
Gesamt	IGS	24	15	18	82	35
	HS	15	17	15	66	29
	RS	17	18	32	71	42
	FöS	54	34	55	77	31
	Gym	10	17	53	61	29
	HS/RS	26	24	31	82	36
	KGS	27	48	90	86	36
	n_{9-11}	**24**	**23**	**39**	**79**	**35**
9. Klasse	IGS	29	10	12	88	38
	HS	14	4	21	68	29
	RS	26	23	6	68	43
	FöS	55	32	39	71	16
	Gym	9	37	25	68	29
	HS/RS	29	19	22	87	38
	KGS	19	62	90	95	38
	n_9	**26**	**21**	**23**	**83**	**36**
10. Klasse	IGS	23	18	24	82	31
	HS	15	46	0	62	31
	RS	14	17	40	72	42
	FöS	53	35	63	80	38
	Gym	9	4	68	57	24
	HS/RS	24	30	39	78	34
	KGS	34	45	90	83	35
	n_{10}	**24**	**24**	**45**	**78**	**33**
11. Klasse	IGS	14	9	3	72	50
	Gym	16	25	50	61	39
	KGS	16	48	90	88	40
	n_{11}	**15**	**27**	**46**	**76**	**44**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 28: Unterstützung (Akteure): Schulform (Prozent)*

Die Nennung von Akteuren, die aus der Sicht der Jugendlichen bei der Zielerreichung unterstützen, variiert kaum mit dem Geschlecht (siehe dazu **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

	Schulform	Lehrkräfte	Berufs-berater	Ausbildungs-lotsen	Eltern	Andere
Gesamt	männlich	23	24	39	78	37
	weiblich	25	23	39	82	34
	n_G	**24**	**24**	**39**	**80**	**35**
9. Klasse	männlich	26	22	24	82	36
	weiblich	27	20	23	86	37
	n_9	**27**	**21**	**24**	**84**	**36**
10. Klasse	männlich	23	25	44	77	36
	weiblich	26	23	46	80	30
	n_{10}	**24**	**24**	**45**	**78**	**33**
11. Klasse	männlich	12	28	49	71	45
	weiblich	17	26	44	80	45
	n_{11}	**15**	**27**	**46**	**76**	**45**

* Zelleninformation: Anteil der Ja-Antworten

Tabelle 29: Unterstützung (Akteure): Geschlecht (Prozent)

	Schulform	Lehrkräfte	Berufs-berater	Ausbildungs-lotsen	Eltern	Andere
Gesamt	männlich	272	293	473	941	443
	weiblich	292	265	460	950	395
	n_G	**564**	**558**	**933**	**1891**	**838**
9. Klasse	männlich	87	72	81	274	119
	weiblich	87	64	73	275	118
	n_9	**174**	**136**	**154**	**549**	**237**
10. Klasse	männlich	168	182	325	570	263
	weiblich	180	162	322	556	210
	n_{10}	**348**	**344**	**647**	**1126**	**473**
11. Klasse	männlich	17	39	67	97	61
	weiblich	25	39	65	119	67
	N_{11}	**42**	**78**	**132**	**216**	**128**

* Zelleninformation: Anteil der Ja-Antworten

Tabelle 30: Unterstützung (Akteure): Geschlecht (Häufigkeiten)

5.4.7 Unterstützung (Maßnahmen)

Ergänzend zur Frage nach der Unterstützung durch Akteure wurden die Jugendlichen nach unterstützenden Maßnahmen gefragt. Sechs Kategorien waren vorgegeben: „Praktika“, „Beratung“, „Messen“, „Unterricht“, „Training“ und „Andere“ (Mehrfachnennungen möglich).

	Schulform	Praktika	Beratung	Messen	Unterricht	Training	Andere
Gesamt	IGS	594	208	184	316	108	424
	HS	15	11	6	9	2	13
	RS	113	54	54	33	10	78
	FöS	68	29	25	38	36	24
	Gym	117	65	53	71	61	87
	HS/RS	139	69	38	72	27	91
	KGS	302	216	178	163	72	147
	n_{9-11}	**1348**	**652**	**538**	**702**	**316**	**864**
9. Klasse	IGS	204	41	45	99	21	120
	HS	10	5	4	7	2	10
	RS	24	5	12	11	1	19
	FöS	19	11	6	16	11	10
	Gym	16	24	4	25	14	22
	HS/RS	67	28	16	37	11	48
	KGS	47	24	31	29	9	23
	n_9	**387**	**138**	**118**	**224**	**69**	**252**
10. Klasse	IGS	346	156	116	186	78	255
	HS	5	6	2	2	0	3
	RS	89	49	42	22	9	59
	FöS	49	18	19	22	25	14
	Gym	68	26	33	30	39	45
	HS/RS	72	41	22	35	16	43
	KGS	189	138	105	106	50	78
	n_{10}	**818**	**434**	**339**	**403**	**217**	**497**
11. Klasse	IGS	44	11	23	31	9	49
	Gym	33	15	16	16	8	20
	KGS	66	54	42	28	13	46
	n_{11}	**143**	**80**	**81**	**75**	**30**	**115**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 31*:* Unterstützung (Maßnahmen): Schulform (Häufigkeit)*
Aus den Antwortverteilungen in den Tabellen 31 und 32 geht der große Stellenwert von Praktika als Gelegenheiten zur praktischen Erfahrung von beruflichen Handlungsfeldern deutlich hervor, 56 Prozent aller befragten Personen nennen diese Maßnahme. Mit gewissem Abstand folgen Unterricht (29 Prozent) und die berufliche Beratung (27 Prozent).

	Schul-form	Praktika	Beratung	Messen	Unterricht	Training	Andere
Gesamt	IGS	54	19	17	29	10	38
	HS	37	27	15	22	5	32
	RS	54	26	26	16	5	37
	FöS	75	32	27	42	40	26
	Gym	43	24	20	26	23	32
	HS/RS	53	27	15	28	10	35
	KGS	69	50	41	37	17	34
	$n_{9\text{-}11}$	**56**	**27**	**22**	**29**	**13**	**36**
9. Klasse	IGS	66	13	15	32	7	39
	HS	36	18	14	25	7	36
	RS	51	11	26	23	2	40
	FöS	61	35	19	52	35	32
	Gym	25	37	6	38	22	34
	HS/RS	52	22	12	29	9	37
	KGS	81	41	53	50	16	40
	n_9	**58**	**21**	**18**	**34**	**10**	**38**
10. Klasse	IGS	51	23	17	27	11	38
	HS	38	46	15	15	0	23
	RS	55	30	26	14	6	36
	FöS	82	30	32	37	42	23
	Gym	49	19	24	21	28	32
	HS/RS	55	31	17	27	12	33
	KGS	70	51	39	39	19	29
	n_{10}	**56**	**30**	**23**	**28**	**15**	**34**
11. Klasse	IGS	38	9	20	26	8	42
	Gym	52	23	25	25	13	31
	KGS	61	50	39	26	12	42
	n_{11}	**49**	**28**	**28**	**26**	**10**	**40**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 32: Unterstützung (Maßnahmen): Schulform (Prozent)*

Die Tabellen 33 und 34 fassen die Nennungen von zielfördernden Maßnahmen nach dem Geschlecht der Befragten zusammen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fallen insbesondere für die Praktika gering aus. Erwähnt sei jedoch eine relativ große Differenz von 7 Prozentpunkten in der Nennung von Beratung zwischen männlichen und weiblichen Personen der Klasse 10.

	Schulform	Praktika	Beratung	Messen	Unterricht	Training	Andere
Gesamt	männlich	654	321	244	354	153	454
	weiblich	680	327	288	341	161	403
	n_G	1334	648	532	695	314	857
9. Klasse	männlich	191	55	121	34	129	191
	weiblich	191	62	101	35	120	191
	n_9	**382**	**117**	**222**	**69**	**249**	**382**
10. Klasse	männlich	398	150	197	107	268	398
	weiblich	414	186	205	109	225	414
	n_{10}	**812**	**336**	**402**	**216**	**493**	**812**
11. Klasse	männlich	65	39	36	12	57	65
	weiblich	75	40	35	17	58	75
	N_{11}	**140**	**79**	**71**	**29**	**115**	**140**

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 33: Unterstützung (Maßnahmen): Geschlecht (Häufigkeiten**)**

	Schulform	Praktika	Beratung	Messen	Unterricht	Training	Andere
Gesamt	männlich	54	20	29	13	38	54
	weiblich	58	25	29	14	35	58
	n_G	**56**	**22**	**29**	**13**	**36**	**56**
9. Klasse	männlich	57	16	36	10	39	57
	weiblich	60	19	32	11	38	60
	n_9	**58**	**18**	**34**	**10**	**38**	**58**
10. Klasse	männlich	54	20	27	15	36	54
	weiblich	59	27	29	16	32	59
	n_{10}	**56**	**23**	**28**	**15**	**34**	**56**
11. Klasse	männlich	47	28	26	9	42	47
	weiblich	51	27	24	11	39	51
	n_{11}	49	28	26	10	40	49

* Zelleninformation: Ja-Antworten

Tabelle 34: Unterstützung (Maßnahmen): Geschlecht (Prozent)

5.4.8 Zusammenarbeit (mit Ausbildungslotsen)

Die folgenden Tabellen und Abbildungen fassen die Ergebnisse zur Frage nach dem Ausmaß der Zusammenarbeit mit den Ausbildungslotsen zusammen. Schulform- und klassenübergreifend geben rund 45 Prozent (bzw. 1068 von 2381) aller befragten Jugendlichen an, „etwas“ oder „sehr stark“ mit dem Ausbildungslotsen gearbeitet zu haben (siehe Tabellen 35 und 36 sowie Abb10).

	Schul-form	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	n
Gesamt	IGS	422	136	155	285	101	1099
	HS	13	4	5	15	4	41
	RS	53	28	24	53	37	195
	FöS	16	17	7	33	18	91
	Gym	68	23	28	105	41	265
	HS/RS	68	42	36	72	36	254
	KGS	40	52	76	140	128	436
	$n_{9\text{-}11}$	**680**	**302**	**331**	**703**	**365**	**2381**
9. Klasse	IGS	170	52	37	41	6	306
	HS	9	3	3	11	2	28
	RS	20	3	5	10	4	42
	FöS	9	13	4	3	2	31
	Gym	23	8	6	13	14	64
	HS/RS	44	24	18	31	8	125
	KGS	11	2	7	24	14	58
	n_9	**286**	**105**	**80**	**133**	**50**	**654**
10. Klasse	IGS	187	68	105	222	94	676
	HS	4	1	2	4	2	13
	RS	33	25	19	43	33	153
	FöS	7	4	3	30	16	60
	Gym	24	11	11	71	21	138
	HS/RS	24	18	18	41	28	129
	KGS	23	22	46	92	86	269
	n_{10}	**302**	**149**	**204**	**503**	**280**	**1438**
11. Klasse	IGS	65	16	13	22	1	117
	Gym	21	4	11	21	6	63
	KGS	6	28	23	24	28	109
	n_{11}	**92**	**48**	**47**	**67**	**35**	**289**

Tabelle 35: Zusammenarbeit AL (Häufigkeiten)

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass der höchste Prozentanteil in Bezug auf die beiden höchsten Antwortstufen („etwas“ und „sehr starke“ Zusammenarbeit), rund 54 Prozent (bzw. 783 von 1438), in Klasse 10 auftritt. Analog dazu sind die Anteile der Antwortstufe „gar nicht“ in Klasse 9 und 11 deutlich stärker ausgeprägt (vgl. Abb). Dieses Ergebnis kann erneut auf den Abschluss der Sekundarstufe I am Ende der Klasse 10 zurückgeführt werden. Der Wechsel in die Sekundarstufe II nach Klasse 10 beinhaltet die Notwendigkeit einer Entscheidung über den weiteren Ausbildungsweg. Die beiden grundlegenden Alternativen sind die Fortführung des schulischen Ausbildungswegs, um das Abitur oder Fachabitur zu erlangen, oder der Berufseinstieg in Form einer (dualen oder schulischen) Berufsausbildung. Angesichts der Befragungsergebnisse liegt die Vorstellung nahe, dass viele Jugendliche in der Zusammenarbeit mit den Ausbildungslotsen nach Lösungen für die Bewältigung des Übergangs in die Sekundarstufe II (bzw. für die damit verbunden Probleme bei der Entscheidungsfindung und/oder der Entscheidungsimplementierung) suchen. Dies trifft nicht zuletzt auf Jugendliche zu, die eine Schulform mit gymnasialer Oberstufe besuchen, wo der Weg zum Abitur oder Fachabitur zur Vorbereitung auf eine akademische Ausbildung quasi vorgezeichnet ist (vgl. dazu die Prozentzahlen der Antwortstufen „etwas“ und „sehr stark“ in Klasse 10 bezüglich Gymnasium (66 Prozent), KGS (66 Prozent) und IGS (47 Prozent in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Schwerpunktsetzung der Ausbildungslotsen auf Schülerinnen und Schüler der Klasse 10 in den Projektschulen, die bereits bei der Erörterung des Fragebogenrücklaufs festgestellt wurde, als Ausdruck für eine konzeptionsgemäße Durchführung des Projekts interpretieren.

	Schul-form	gar nicht	eher nicht	Kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	IGS	38	12	14	26	9	100
	HS	32	10	12	37	10	100
	RS	27	14	12	27	19	100
	FöS	18	19	8	36	20	100
	Gym	26	9	11	40	15	100
	HS/RS	27	17	14	28	14	100
	KGS	9	12	17	32	29	100
	$n_{9\text{-}11}$	**29**	**13**	**14**	**30**	**15**	**100**
9. Klasse	IGS	56	17	12	13	2	100
	HS	32	11	11	39	7	100
	RS	48	7	12	24	10	100
	FöS	29	42	13	10	6	100
	Gym	36	13	9	20	22	100
	HS/RS	35	19	14	25	6	100
	KGS	19	3	12	41	24	100
	n_9	**44**	**16**	**12**	**20**	**8**	**100**
10. Klasse	IGS	28	10	16	33	14	100
	HS	31	8	15	31	15	100
	RS	22	16	12	28	22	100
	FöS	12	7	5	50	27	100
	Gym	17	8	8	51	15	100
	HS/RS	19	14	14	32	22	100
	KGS	9	8	17	34	32	100
	n_{10}	**21**	**10**	**14**	**35**	**19**	**100**
11. Klasse	IGS	56	14	11	19	1	100
	Gym	33	6	17	33	10	100
	KGS	6	26	21	22	26	100
	n_{11}	**32**	**17**	**16**	**23**	**12**	**100**

Tabelle 36: Zusammenarbeit AL (Prozente)

In Bezug auf das Geschlecht lassen sich anhand der Tabellen 37 und 38 keine relevanten Unterschiede festmachen.

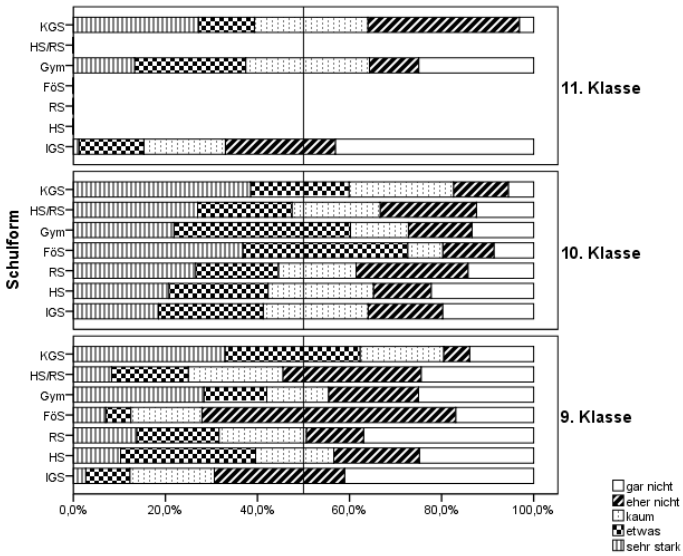

Abb. 10: Antwortverteilungen zur Frage der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen

	Geschlecht	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	männlich	344	150	161	354	191	1200
	weiblich	328	148	166	344	174	1160
	$n_{9\text{-}11}$	**672**	**298**	**327**	**698**	**365**	**2360**
9. Klasse	männlich	144	55	41	62	29	331
	weiblich	139	48	38	70	21	316
	n_9	**283**	**103**	**79**	**132**	**50**	**647**
10. Klasse	männlich	157	70	100	259	147	733
	weiblich	143	77	101	242	133	696
	n_{10}	300	147	201	501	280	1429
11. Klasse	männlich	43	25	20	33	15	136
	weiblich	46	23	27	32	20	148
	n_{11}	**89**	**48**	**47**	**65**	**35**	**284**

Tabelle 37: Zusammenarbeit AL: Geschlecht (Häufigkeiten)

	Geschlecht	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	männlich	29	13	13	30	16	100
	weiblich	28	13	14	30	15	100
	$n_{9\text{-}11}$	**28**	**13**	**14**	**30**	**15**	**100**
9. Klasse	männlich	44	17	12	19	9	100
	weiblich	44	15	12	22	7	100
	n_9	**44**	**16**	**12**	**20**	**8**	**100**
10. Klasse	männlich	21	10	14	35	20	100
	weiblich	21	11	15	35	19	100
	n_{10}	**21**	**10**	**14**	**35**	**20**	**100**
11. Klasse	männlich	32	18	15	24	11	100
	weiblich	31	16	18	22	14	100
	n_{11}	**31**	**17**	**17**	**23**	**12**	**100**

Tabelle 38: Zusammenarbeit AL: Geschlecht (Prozent)

5.5 Wirkungszusammenhänge (Determinanten der Zusammenarbeit)

In diesem Abschnitt werden Determinanten der Zusammenarbeit der Jugendlichen mit den Ausbildungslotsen als (formatives) Evaluationskriterium analysiert. Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Zusammenarbeit einerseits und der Ausprägung von personbezogenen Merkmalen, beispielsweise Kompetenz (zur Bewältigung des Übergangs) oder Erfolgserwartung, andererseits. Die Betrachtung von Zusammenhängen ist in Bezug auf die Frage der Verursachung unbestimmt. Zwar wurden die personbezogenen Merkmale in der Annahme erhoben, dass es sich um Treiber der Zusammenarbeit handelt, gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung dieser Merkmale hat.

5.5.1 Zusammenarbeit und Kompetenz

Zur Vereinfachung der Ergebnisinterpretation wurde der Kompetenz-Index (siehe oben) für eine Gruppenbildung der Befragten herangezogen. Es resultierten drei Gruppen mit niedriger, mittlerer und hoher Kompetenz (siehe Tabellen 39 und 40). Die Gruppen sind unterschiedlich groß, da die Trennwerte zur Bildung von drei gleich großen Gruppen häufige Indexwerte darstellen.

	Kompetenz	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	niedrig	221	93	87	155	69	625
	mittel	191	84	101	230	100	706
	hoch	112	41	74	156	143	526
	$n_{9\text{-}11}$	**524**	**218**	**262**	**541**	**312**	**1857**
9. Klasse	niedrig	95	38	21	42	12	208
	mittel	81	19	24	31	13	168
	hoch	35	11	15	18	13	92
	n_9	**211**	**68**	**60**	**91**	**38**	**468**
10. Klasse	niedrig	85	35	52	95	50	317
	mittel	91	50	60	175	76	452
	hoch	68	26	54	126	117	391
	n_{10}	**244**	**111**	**166**	**396**	**243**	**1160**
11. Klasse	niedrig	41	20	14	18	7	100
	mittel	19	15	17	24	11	86
	hoch	9	4	5	12	13	43
	n_{11}	**69**	**39**	**36**	**54**	**31**	**229**

Tabelle 39: Zusammenarbeit und Kompetenz (Häufigkeiten)

Aus den Tabellen geht hervor, dass Zusammenarbeit und Kompetenz in einem positiven Zusammenhang stehen. Beispielsweise geben 57 Prozent aller Befragten mit hoher Selbsteinschätzung ihrer Kompetenz (von denen Daten vorliegen) an, dass sie „etwas“ oder „sehr stark“ mit dem Ausbildungslotsen zusammenarbeiten bzw. zusammengearbeitet haben (siehe Abb.Abb). Dem stehen lediglich 36 Prozent bei den Befragten gegenüber, die ihre Kompetenz am niedrigsten einschätzen.

	Kompetenz	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	niedrig	35	15	14	25	11	100
	mittel	27	12	14	33	14	100
	hoch	21	8	14	30	27	100
	$n_{9\text{-}11}$	**28**	**12**	**14**	**29**	**17**	**100**
9. Klasse	niedrig	46	18	10	20	6	100
	mittel	48	11	14	18	8	100
	hoch	38	12	16	20	14	100
	n_9	**45**	**15**	**13**	**19**	**8**	**100**
10. Klasse	niedrig	27	11	16	30	16	100
	mittel	20	11	13	39	17	100
	hoch	17	7	14	32	30	100
	n_{10}	**21**	**10**	**14**	**34**	**21**	**100**
11. Klasse	niedrig	41	20	14	18	7	100
	mittel	22	17	20	28	13	100
	hoch	21	9	12	28	30	100
	n_{11}	**30**	**17**	**16**	**24**	**14**	**100**

Tabelle 40: Zusammenarbeit und Kompetenz (Prozent)

Der Rangkorrelationskoeffizient (Spearman r) zwischen Zusammenarbeit (fünftstufiges Antwortformat) und dem (nicht-gruppierten) Kompetenz-Index ist für die Gesamtstichprobe (n = 1857; die Diskrepanz zu den 2409 insgesamt vorliegenden Fragebögen resultiert aus fehlenden Daten zur Indexberechnung) signifikant, mit $r_S = + 0{,}20$ und $p < 0{,}01$ (zweiseitig). Die Korrelationen nehmen über die Klassen/Jahrgangsstufen zu, mit $r_S = + 0{,}07$ und $p > 0{,}05$ (zweiseitig) für Klasse 9 (n = 468), $r_S = + 0{,}16$ und $p < 0{,}01$ (zweiseitig) für Klasse 10 (n = 1160) und $r_S = + 0{,}28$ und $p < 0{,}01$ (zweiseitig) für Klasse 11 (n = 229).

Das Ergebnis einer schwachen positiven Korrelation zwischen Zusammenarbeit und Kompetenz (signifikant für Klasse 10 und 11) lässt verschiedene Interpretationen zu. Beispielsweise könnten kompetentere die weniger kompetenten (und deshalb unterstützungsbedürftigen) Jugendlichen im Wettbewerb um die Ressource Ausbildungslotse verdrängt haben. Eine andere Interpretation lautet, dass Jugendliche mit niedriger Kompetenz (u.a. eine fehlende Motivation bezüglich Berufswahl) das (freiwillige) Angebot der Zusammenarbeit mit Ausbildungslotsen weniger nutzen. Schließlich könnte eine enge (insbesondere erfolgreiche) Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen zur Folge haben, dass Jugendliche ihre Kompetenz höher einschätzen.

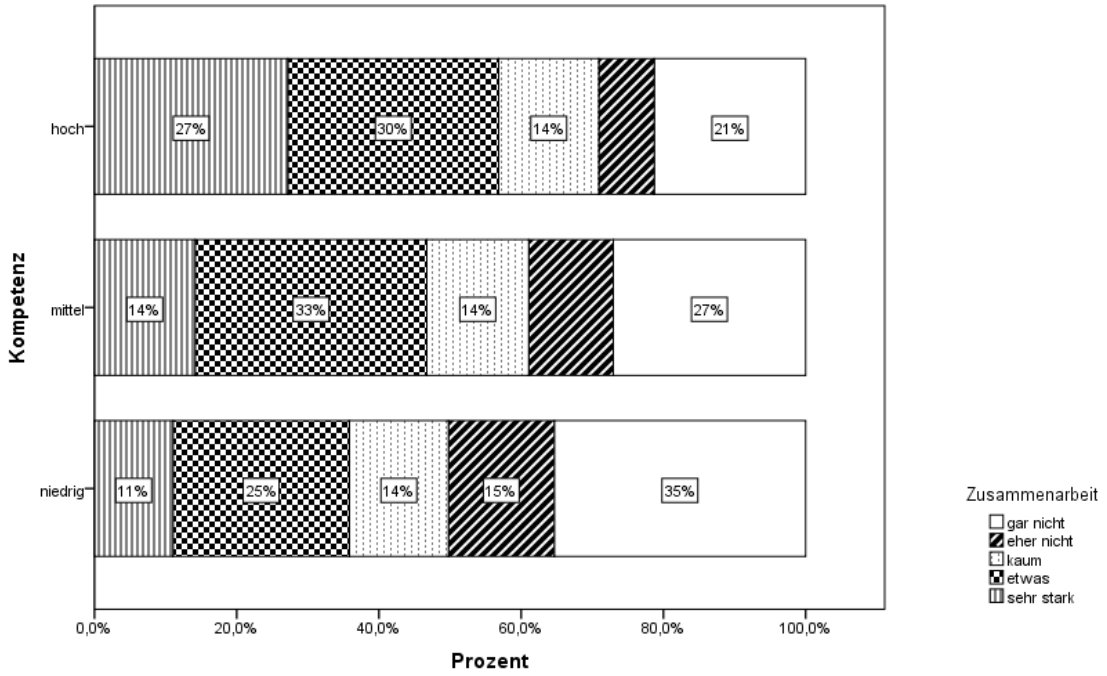

Abb. 11: Zusammenarbeit und Kompetenz

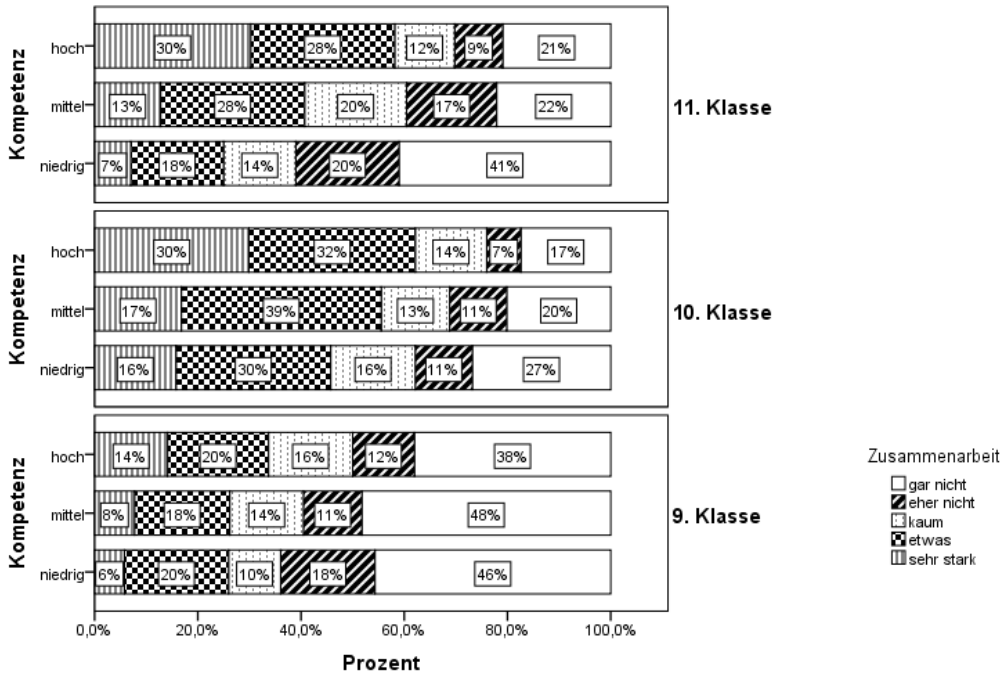

Abb. 12*:* Zusammenarbeit und Kompetenz nach Jahrgangsstufe

Ein weiteres Herunterbrechen der Zusammenhänge auf einzelne Schulen bzw. Schulformen erfolgt an dieser Stelle nicht und wird für eine spätere Mehrebenenanalyse der Zusammenarbeit (siehe unter 5.5.5) zurückgestellt.

5.5.2 Zusammenarbeit und Vorstellung beruflicher Zukunft

Die Gegenüberstellung der Ausmaße von Zusammenarbeit und beruflichen Zukunftsvorstellungen ist aufgrund der sehr schiefen Antwortverteilung zur Klarheit beruflicher Zukunftsvorstellungen nur sehr eingeschränkt interpretierbar (siehe Tabellen 41 und 42).

Der Rangkorrelationskoeffizient (Spearman r) zwischen dem Ausmaß der Zusammenarbeit (fünftstufiges Antwortformat) und der Ausprägung von Vorstellungen der beruflichen Zukunft ist für die Gesamtstichprobe (n = 2341) signifikant, mit $r_S = + 0{,}14$ und $p < 0{,}01$ (zweiseitig). Für die Klassenstufen getrennt lauten die Korrelationen $r_S = + 0{,}08$ und $p < 0{,}05$ (zweiseitig) für Klasse 9 (n = 643), $r_S = + 0{,}15$ und $p < 0{,}01$ (zweiseitig) für Klasse 10 (n = 1416) und $r_S = + 0{,}08$ und $p > 0{,}05$ (zweiseitig) für Klasse 11 (n = 282). Aus bereits genannten Gründen wird auf eine Interpretation der Ergebnisse verzichtet.

	Vorstellungen	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	gar nicht	39	13	9	14	3	78
	eher nicht	54	36	29	42	17	178
	kaum	85	26	28	84	33	256
	etwas	328	145	171	364	140	1148
	sehr genau	165	75	91	190	160	681
	$n_{9\text{-}11}$	**671**	**295**	**328**	**694**	**353**	**2341**
9. Klasse	gar nicht	15	3	2	2	1	23
	eher nicht	23	14	9	3	1	50
	kaum	31	13	6	18	4	72
	etwas	148	42	43	79	26	338
	sehr genau	65	29	19	29	18	160
	n_9	**282**	**101**	**79**	**131**	**50**	**643**
10. Klasse	gar nicht	18	7	7	7	2	41
	eher nicht	23	15	19	33	11	101
	kaum	43	8	16	60	24	151
	etwas	132	81	103	254	104	674
	sehr genau	82	36	57	144	130	449
	n_{10}	**298**	**147**	**202**	**498**	**271**	**1416**
11. Klasse	gar nicht	6	3	0	5	0	14
	eher nicht	8	7	1	6	5	27
	kaum	11	5	6	6	5	33
	etwas	48	22	25	31	10	136
	sehr genau	18	10	15	17	12	72
	n_{11}	**91**	**47**	**47**	**65**	**32**	**282**

Tabelle 41: Zusammenarbeit und Vorstellungen beruflicher Zukunft (Häufigkeiten)

	Vorstellungen	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	
Gesamt	gar nicht	32	17	17	23	11	100
	eher nicht	50	17	12	18	4	100
	kaum	30	20	16	24	10	100
	etwas	33	10	11	33	13	100
	sehr genau	29	13	15	32	12	100
	$n_{9\text{-}11}$	**24**	**11**	**13**	**28**	**23**	**100**
9. Klasse	gar nicht	65	13	9	9	4	100
	eher nicht	46	28	18	6	2	100
	kaum	43	18	8	25	6	100
	etwas	44	12	13	23	8	100
	sehr genau	41	18	12	18	11	100
	n_9	**44**	**16**	**12**	**20**	**8**	**100**
10. Klasse	gar nicht	44	17	17	17	5	100
	eher nicht	23	15	19	33	11	100
	kaum	28	5	11	40	16	100
	etwas	20	12	15	38	15	100
	sehr genau	18	8	13	32	29	100
	n_{10}	**21**	**10**	**14**	**35**	**19**	**100**
11. Klasse	gar nicht	43	21		36		100
	eher nicht	30	26	4	22	19	100
	kaum	33	15	18	18	15	100
	etwas	35	16	18	23	7	100
	sehr genau	25	14	21	24	17	100
	n_{11}	**32**	**17**	**17**	**23**	**11**	**100**

Tabelle 42: Zusammenarbeit und Vorstellungen beruflicher Zukunft (Prozente)

5.5.3 Zusammenarbeit und Übergangsziele

Eine Wechselwirkung zwischen der Intensität der Zusammenarbeit und dem Übergangsziel (beruflich oder schulisch/akademisch) liegt überaus nahe. Aus **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** (Häufigkeiten) und

Bemerkenswert ist nicht zuletzt die Tatsache, dass intensive Formen der Zusammenarbeit in Klasse 10 gehäufter auftreten.

(Prozente) lässt sich ableiten, dass hohe Ausprägungen der Zusammenarbeit vor allem mit dem Ziel eine beruflichen Ausbildung zum Befragungszeitpunkt einhergehen: 55 Prozent (407 von 736) der Jugendlichen, die schulform- und jahrgangsübergreifend in einen Beruf einsteigen wollen, haben die Intensität der Zusammenarbeit mit „etwas“ oder „sehr stark“ angegeben. In den zehnten Klassen, die sich als Schwerpunkt der Lotsenarbeit im Projekt herauskristallisiert haben, sind es sogar 66 Prozent (322 von 487) der beruflich orientierten Jugendlichen.

Obwohl das Konzept des Ausbildungslotsen ursprünglich den Übergang in eine (duale oder schulische) Berufsausbildung in den Vordergrund gerückt hatte, ist anhand der Tabellendaten zu konstatieren, dass eine enge Zusammenarbeit in Kombination mit allen bei der Abfrage berücksichtigten Übergangszielen auftritt. Eine enge Zusammenarbeit ist insbesondere auch mit einer schulischen/akademischen Orientierung von Jugendlichen vereinbar. Übergreifend haben so rund 41 Prozent (490 von 1205) der schulisch/akademisch orientierten Jugendlichen die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen als „etwas“ oder „sehr stark“ charakterisiert (in Klasse 10 sind es 48 Prozent). Dieses Ergebnis kann teilweise auch darauf zurückgeführt werden, dass ein (höherer) Schulabschluss als Zwischenziel und Voraussetzung für den Einstieg in eine bestimmte berufliche oder akademische Laufbahn angestrebt wird. Der Ausbildungslotse kann in solchen Fällen an der Entscheidungsfindung und Handlungsplanung mitgewirkt haben.

	Ziele	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	n
Gesamt	schulisch	385	155	175	358	132	1205
	beruflich	146	91	92	222	185	736
	anderes	98	42	41	80	30	291
	$n_{9\text{-}11}$	**629**	**288**	**308**	**660**	**347**	**2232**
9. Klasse	schulisch	145	58	40	75	13	331
	beruflich	83	35	28	33	26	205
	anderes	35	8	10	16	9	78
	n_9	**263**	**101**	**78**	**124**	**48**	**614**
10. Klasse	schulisch	189	72	113	249	102	725
	beruflich	54	50	61	172	150	487
	anderes	39	20	19	56	17	151
	n_{10}	**282**	**142**	**193**	**477**	**269**	**1363**
11. Klasse	schulisch	51	25	22	34	17	149
	beruflich	9	6	3	17	9	44
	anderes	24	14	12	8	4	62
	n_{11}	**84**	**45**	**37**	**59**	**30**	**255**

Tabelle 43: Zusammenarbeit und Übergansziele (Häufigkeiten)

In Bezug auf Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen (beispielweise Unentschlossenheit, ein freiwilliges soziales Jahr oder aufgrund der Wiederholung des Klasse) weder eine berufliche noch eine schulische/akademische Anschlussoption priorisieren, sind es in Klassen 10 ebenfalls 48 Prozent (73 von 151), wobei die geringe Stichprobengröße an dieser Stelle eine zurückhaltende Interpretation nahe legt.

Bemerkenswert ist nicht zuletzt die Tatsache, dass intensive Formen der Zusammenarbeit in Klasse 10 gehäufter auftreten.

	Ziele	**gar nicht**	**eher nicht**	**kaum**	**etwas**	**sehr stark**	**n**
Gesamt	schulisch	32	13	15	30	11	100
	beruflich	20	12	13	30	25	100
	anderes	34	14	14	27	10	100
	$n_{9\text{-}11}$	**28**	**13**	**14**	**30**	**16**	**100**
9. Klasse	schulisch	44	18	12	23	4	100
	beruflich	40	17	14	16	13	100
	anderes	45	10	13	21	12	100
	n_9	**43**	**16**	**13**	**20**	**8**	**100**
10. Klasse	schulisch	26	10	16	34	14	100
	beruflich	11	10	13	35	31	100
	anderes	26	13	13	37	11	100
	n_{10}	**21**	**10**	**14**	**35**	**20**	**100**
11. Klasse	schulisch	34	17	15	23	11	100
	beruflich	20	14	7	39	20	100
	anderes	39	23	19	13	6	100
	n_{11}	**33**	**18**	**15**	**23**	**12**	**100**

Tabelle 44: Zusammenarbeit und Übergansziele (Prozente)

5.5.4 Zusammenarbeit und Erfolgserwartung

Die Schüler und Schülerinnen wurden auch nach ihrer Erfolgserwartung in Bezug auf die vorher erhobenen Übergangsziele gefragt. Diese Frage lässt sich strenggenommen nicht beantworten, wenn die Auskunftsperson zuvor kein konkretes Ziel für den Übergang angeben konnte. Insgesamt haben 134 Personen die Frage des Übergangsziels mit „keine Ahnung“ beantwortet, für weitere 164 Personen fehlen entsprechende Angaben. Um die Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden die Angaben der 134 Personen als fehlende Werte umkodiert. Die Interpretation des Zusammenhangs zwischen Zusammenarbeit und Erfolgserwartung ist zudem durch die überwiegend positiven Antworten in Bezug auf die Erfolgserwartung erschwert.

Die **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** (Häufigkeiten) **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** (Prozente) zeigen zwar auf den ersten Blick, dass die Zusammenar-

beit von Jugendlichen mit der Unsicherheit zunimmt; 63 Prozent der Jugendlichen, die ziemlich unsicher bezüglich der Zielerreichung sind, berichten eine „etwas starke“ oder „sehr starke“ Zusammenarbeit, in Klasse 10 als Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II sind es sogar 80 Prozent. Allerdings sind die Fallzahlen ausgesprochen gering, beispielsweise wurde die Antwortkategorie „ziemlich unsicher“ insgesamt nur von 59 Personen gewählt.

	Ziele	**gar nicht**	**eher nicht**	**kaum**	**etwas**	**sehr stark**	**n**
Gesamt	ziemlich unsicher	12	4	6	26	11	59
	eher unsicher	30	15	13	26	11	95
	teils-teils	167	78	84	178	82	589
	eher sicher	234	107	120	278	127	866
	ziemlich sicher	175	71	86	155	117	604
	$n_{9\text{-}11}$	**618**	**275**	**309**	**663**	**348**	**2213**
9. Klasse	ziemlich unsicher	6	3	1	3	3	16
	eher unsicher	13	3	3	4	0	23
	teils-teils	79	30	25	31	15	180
	eher sicher	89	41	16	58	14	218
	ziemlich sicher	68	19	25	22	10	144
	n_9	**255**	**96**	**70**	**118**	**42**	**581**
10. Klasse	ziemlich unsicher	3	1	3	20	8	35
	eher unsicher	13	9	8	18	10	58
	teils-teils	58	38	48	130	55	329
	eher sicher	113	50	85	195	105	548
	ziemlich sicher	93	37	53	120	94	397
	n_{10}	**280**	**135**	**197**	**483**	**272**	**1367**
11. Klasse	ziemlich unsicher	3	0	2	3	0	8
	eher unsicher	4	3	2	4	1	14
	teils-teils	30	10	11	17	12	80
	eher sicher	32	16	19	25	8	100
	ziemlich sicher	14	15	8	13	13	63
	n_{11}	**83**	**44**	**42**	**62**	**34**	**265**

Tabelle 45: Zusammenarbeit und Erfolgserwartung bezüglich Übergangsziel (Häufigkeiten)

Der Rangkorrelationskoeffizient (Spearman r) zwischen dem Ausmaß der Zusammenarbeit (fünftstufiges Antwortformat) und dem Ausmaß der Erfolgserwartung ist für die Gesamtstichprobe (n = 2341) nicht signifikant, mit $r_S = + 0{,}01$ und $p > 0{,}05$ (zweiseitig). Über die Jahrgangsstufen/Klassen lauten die Korrelationen $r_S = - 0{,}01$ und $p > 0{,}05$ (zweiseitig) für Klasse 9 (n = 581), $r_S = - 0{,}01$ und $p > 0{,}05$ (zweiseitig) für Klasse 10 (n = 1367) und $r_S = + 0{,}07$ und $p > 0{,}05$ (zweiseitig) für Klasse 11 (n = 265).

	Ziele	gar nicht	eher nicht	kaum	etwas	sehr stark	n
Gesamt	ziemlich unsicher	20	7	10	44	19	100
	eher unsicher	32	16	14	27	12	100
	teils-teils	28	13	14	30	14	100
	eher sicher	27	12	14	32	15	100
	ziemlich sicher	29	12	14	26	19	100
	$n_{9\text{-}11}$	**28**	**12**	**14**	**30**	**16**	**100**
9. Klasse	ziemlich unsicher	38	19	6	19	19	100
	eher unsicher	57	13	13	17		100
	teils-teils	44	17	14	17	8	100
	eher sicher	41	19	7	27	6	100
	ziemlich sicher	47	13	17	15	7	100
	n_9	**44**	**17**	**12**	**20**	**7**	**100**
10. Klasse	ziemlich unsicher	9	3	9	57	23	100
	eher unsicher	22	16	14	31	17	100
	teils-teils	18	12	15	40	17	100
	eher sicher	21	9	16	36	19	100
	ziemlich sicher	23	9	13	30	24	100
	n_{10}	**20**	**10**	**14**	**35**	**20**	**100**
11. Klasse	ziemlich unsicher	38		25	38		100
	eher unsicher	29	21	14	29	7	100
	teils-teils	38	13	14	21	15	100
	eher sicher	32	16	19	25	8	100
	ziemlich sicher	22	24	13	21	21	100
	n_{11}	**31**	**17**	**16**	**23**	**13**	**100**

Tabelle 46: Zusammenarbeit und Erfolgserwartung bezüglich Übergangsziel (Prozente)

5.5.5 Mehrebenenanalyse der Zusammenarbeit

Zur Aufklärung der Einflussfaktoren auf die Zusammenarbeit wurde eine Mehrebenenanalyse ausgeführt, um die hierarchische (bzw. geschachtelte) Datenstruktur zu berücksichtigen. Auf der Mikroebene stellen zunächst Merkmale der Individuen wie Kompetenz oder Zielorientierung mögliche Einflussfaktoren dar. Diese wurden bisher vorrangig betrachtet. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass die individuellen Daten etwa über Ausmaße der Zusammenarbeit oder Kompetenz in gruppierter Form (d.h., in mehreren Teilstichproben) vorliegen. Die Daten von Schülerinnen und Schülern, die dieselbe Schule besuchen, können nicht unabhängig voneinander gesehen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich Schülerinnen und Schüler, die dieselbe Schule besuchen, untereinander ähnlicher (z.B. bezüglich ihrer Einstellungen und Wahrnehmungen) sind, als Jugendliche, die unterschiedliche Schulen besuchen (sogenannter Klumpeneffekt). Diese statistische Abhängigkeit der Beobachtungen verletzt eine Grundannahme der (multiplen) Regressionsanalyse als alternativer Analyseansatz der vorliegenden Daten (mit der Konsequenz, dass Signifikanztests zu liberal werden). Hinzu kommt, dass die Variabilität der Zusammenarbeit durchaus auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückgehen können. Als relevante Kontextbedingungen oder Makrovariablen wären hier etwa die Schulform (insbesondere die berufliche oder akademische Orientierung) oder die Arbeits-

weise des Ausbildungslotsen (z.B. ein individuelles oder gruppenorientiertes Vorgehen) zu nennen. Neben der Vermeidung von verzerrten Ergebnissen stellt eine weitere wichtige Funktion von Mehrebenenalysen die Schätzung der Effekte von Variablen auf unterschiedlichen Modellebenen sowie möglicher Interaktionseffekte zwischen Mikro- und Makroebenen dar.

Modellebene	**Variablen (Prädiktoren)**
Abhängige Variable	ZUSAMMENARBEIT (siehe Item 14). Fünfstufiges Antwortformat.
Mikroebene, Ebene 1	• ERWARTUNG (siehe Item 10). Erfolgserwartung der Jugendlichen in Bezug auf den Übergang. Fünfstufiges Antwortformat. Zentriert um das Gesamtmittel. • ZIEL (siehe Item 09). Übergangsziel des Jugendlichen. Faktorstufen: schulisch, beruflich, etwas anderes. • KLASSE: Faktorstufen: Klasse 9, Klasse 10, Klasse 11
Makroebene, Ebene 2	• ORIENTIERUNG. Dichotom: akademische vs. berufliche Ausrichtung der Schule • BERUFANTEIL. Anteil der Jugendlichen in Klasse 10 mit dem Ziel „Einstieg in einen Beruf“ (siehe Item 09) • REICHWEITE. Menge des Fragebogenrücklaufs als Ausdruck des Zielgruppenumfangs des Ausbildungslotsen (zentriert auf das Gesamtmitte) • PRAKTUN. Tagesdurchschnittlicher Anteil von praktischer Unterstützung der Ausbildungslotsen laut Selbstbericht

Tabelle 47: Variablen der Mehrebenenanalyse

Die Analyse ist im vorliegenden Fall nach einem dreistufigen Ansatz der Entwicklung eines Zwei-Ebenen-Regressionsmodells (Level 1 = Mikroeben, Level 2 = Makroebene) erfolgt: a) Spezifikation eines Nullmodells ohne Prädiktoren, b) Spezifikation eines Ebene 1-Modells und c) Spezifikation eines Ebene 2-Modells (siehe Heck, Thomas & Tabata, 2014). **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** fasst die in der Analyse berücksichtigten Variablen aus dem vorliegenden Datensatz zusammen.

Schritt 1: Modell ohne Regressoren (Nullmodell)

Im ersten Schritt erfolgt die Schätzung der Varianzanteile von ZUSAMMENARBEIT innerhalb und zwischen den Gruppen. Dahinter steht die varianzanalytische Idee, dass die Streuung der Variablen aufgeteilt werden kann in (bzw. erklärt werden kann durch) die Abweichung der Gruppenmittelwerte vom Gesamtmittelwert einerseits und die Abweichung der einzelnen Messwerte vom jeweiligen Gruppenmittelwert andererseits. Der Nutzen einer Mehrebenenanalyse (die ja die Gruppierung der Messwerte berücksichtigt) steigt offensichtlich mit dem Anteil der Varianz zwischen den Gruppen (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Geschätzt wurden a) das Globalmittel der Schulmittelwerte von Zusammenarbeit (fester Effekt), b) die Varianz der Schulmittelwerte (Zufallseffekt) und c) die Varianz innerhalb der Schulen (Zufallsef-

fekt). Der Schätzwert für den Globalmittelwert lautet 3,0678 (als Konstante in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** bezeichnet). Der Globalmittelwert ist auf die fünfstufige Antwortskala („gar nicht“ = 1; „sehr stark“ = 5) zu beziehen, mit der die Jugendlichen das Ausmaß der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen angeben sollten. Der Schätzwert der Varianz der Schulmittelwerte lautet 0,2343. Demgegenüber fällt der Schätzwert der Residualvarianz (innerhalb der Gruppen) mit 1,8797 etwa 8 Mal größer aus.

Aus den Schätzungen der beiden Varianzkomponenten folgt eine Intraklassenkorrelation von 0,1108 [0,234/(0,234 + 1,88)], d.h. 11 Prozent der Varianz von ZUSAMMENARBEIT gehen auf Unterschiede zwischen den Schulen zurück. Der Wald-Test für die Varianz zwischen den Schulen (Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten) ist signifikant (Wald Z = 2,636; p < 0,05). Der Wald-Test zeigt ebenfalls signifikante Unterschiede bei der Realisierung von Zusammenarbeit zwischen den Individuen einer jeweiligen Schule (Wald Z = 34,385; p < 0,01). Eine Mehrebenenanalyse (zur Aufklärung der Mikro- und Makrofaktoren) ist demnach gerechtfertigt.

Zufallseffekte							
Level	**Effekt**	**Schätzer**	**Standard-fehler**	**Wald Z**	**p (2-seitig)**	**95%KI UG**	**95%KI OG**
Subjekte	Residuum	1,8797	0,0547	34,3853	< 0,01	1,7755	1,9899
Schulen	Konstante	0,2343	0,0889	2,6357	< 0,01	0,1114	0,4929
Feste Effekte							
Effekt		**Schätzer**	**Standard-fehler**	**t**	**df**	**p (2-seitig)**	**95%KI UG**	**95%KI OG**
Konstante		3,0678	,1230	16,6141	24,9463	< 0.01	2,8079	3,3277

Tabelle 48: Basismodell (Klasse 9-11)

Schritt 2: Level 1 Modell (Individuen)

Im zweiten Schritt wurde das Nullmodell um die drei Variablen/Prädiktoren auf der Mikroebene erweitert: KLASSE (neun, zehn, elf), ZIEL (schulisch, beruflich, anderes) und ERWARTUNG (kontinuierlich). ZIEL und KLASSE wurden als Faktoren modelliert, d.h. die Koeffizienten werden jeweils in Bezug auf Referenzkategorien (ZIEL = etwas anderes, KLASSE = 9) geschätzt. Die Variable ERWARTUNG wurde um den Globalmittelwert zentriert, um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern. Aufgrund einer ausgeprägten Schiefe (-0,684) wäre eine Transformation der Variable ERWARTUNG in Frage gekommen; diese Möglichkeit wurde jedoch verworfen, da einschlägige Transformationen das Ergebnis nicht grundlegend beeinflusst haben. Das Merkmal Kompetenz wurde aufgrund des hohen Anteils fehlender Werte (23 Prozent) nicht im Modell berücksichtigt.[19]

Berechnet wurde ein Modell mit vier festen Effekten (Globalmittelwert, KLASSE, ZIEL, ERWARTUNG) und zwei Zufallseffekten (Varianz zwischen und innerhalb) (siehe Tabelle 49).

[19] Die Korrelation zwischen Erfolgserwartung und Kompetenz war positiv moderat (Spearman = 0,398)

Zufallseffekte							
Level	Effekt	Schätzer	Standard-fehler	Wald Z	p (2-seitig)	95%KI UG	OG
Subjekte	Residuum	1,6977	,0530	32,0601	< 0,01	1,5970	1,8047
Schulen	Konstante	,1685	,0643	2,6213	< 0,01	,0798	,3559

Feste Effekte							
Effekt	Schätzer	Standard-fehler	t	df	p (2-seitig)	95%KI UG	OG
Konstante	2,2015	,1617	90,3339	13,6132	< 0,01	1,8803	2,5228
ERWARTUNG	-,0401	,0299	2062,5337	-1,3385	> 0,05	-,0988	,0186
ZIEL (schulisch)	,1452	,1141	2063,8340	1,2727	> 0,05	-,0785	,3688
ZIEL (beruflich)	,5961	,1202	2069,8251	4,9580	< 0,01	,3603	,8319
KLASSE (11)	,1953	,1114	2068,1211	1,7535	> 0,05	-,0231	,4137
KLASSE (10)	,8068	,0734	2024,5936	10,9871	< 0,01	,6628	,9509

Tabelle 49: Level 1-Modell (Klasse 9-11)

Der Schätzwert des Globalmittelwertes (unter Berücksichtigung der hinzugekommenen Prädiktoren) lautet 2,2016. Die festen Effekte des Modells sind für KLASSE (F = 66,515, p < 0,01) und ZIEL (F = 28,281, p < 0,01) signifikant, nicht jedoch für ERWARTUNG (F = 1,792, p > 0,05).

Der Prädiktor KLASSE ist signifikant für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 10, mit γ_{10} = 0,8068 (t = 10,987; p < 0,01). D.h., durchschnittlich ist ZUSAMMENARBEIT bei Jugendlichen in Klasse 10 gegenüber der als Referenzkategorie gewählten Klasse 9 um 0,81 Punkte erhöht. In Bezug auf die Variable ZIEL ist nur die Ausprägung „beruflich“ im Verhältnis zur Referenzkategorie signifikant, mit γ_{20} = 0,5961 (t = 4,958; p < 0,01). D.h. gegenüber einem Jugendlichen ohne eine (klare) Zielpräferenz für einen schulischen oder beruflichen Ausbildungsweg ist ZUSAMMENARBEIT durchschnittlich um rund 0,60 Punkte erhöht. Ein durchschnittlicher Jugendlicher, der sowohl die Klasse 10 besucht als auch den Einstieg in eine Berufsausbildung als Ziel verfolgt, realisiert auf der Skala ZUSAMMENARBEIT demzufolge einen um rund 1,41 Punkte höheren Wert. Mit anderen Worten: Das Ende der Sekundarstufe I und der Übergang in eine berufliche Ausbildung stellen wichtige Treiber auf der Mikroebene für die Zusammenarbeit mit den Ausbildungslotsen dar.

Durch die Berücksichtigung der Level 1-Prädiktoren hat sich die Varianz innerhalb der Gruppen (Residuum) von 1,8797 auf 1,6977 verringert. Die Prädiktoren zusammen erklären demnach ca. 10 Prozent der Residualvarianz [(1,8797 – 1,6977)/1,8797 = 0,0968]. Die Varianzanteil zwischen den Gruppen verändert sich von 0,2343 zu 0,1685. Demnach erklären Unterschiede zwischen den Level 1-Prädiktoren rund 28 Prozent [(0,2343 – 0,1685)/0,2343 = 0,2808] der Varianz der Zusammenarbeit zwischen den Schulen. Nach der Aufnahme von KLASSE, ZIEL und ERWARTUNG in das Modell zeigt der Wald-Test, dass ein substantieller Varianzanteil innerhalb (Wald Z = 32,061; p < 0,01) und zwischen den Schulen (Wald Z = 2,636; p < 0,01) erklärt werden kann.

Schritt 3: Level 2 Modell (Schulen)

Im dritten Schritt wurden dem Modell schulspezifische Kontextvariablen hinzugefügt, um die Unterschiede zwischen den Schulmittelwerten in Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen zu erklären.

Level 2-Variablen beziehen sich zum einen auf die Schulen. ORIENTIERUNG klassifiziert die Schulen anhand des (Nicht-)Vorhandenseins einer Oberstufe nach „akademischer“ oder „beruflicher“ Ausrichtung (Referenzgruppe: beruflich). BERUFANTEIL erfasst den Anteil der Jugendlichen, die in Klasse 10 eine berufliche Ausbildung anstreben (zentriert um das Gesamtmittel). Weitere Level 2-Variablen erfassen die Arbeit des Ausbildungslotsen. REICHWEITE spiegelt die Menge des Fragebogenrücklaufs pro Schule wieder (zentriert um das Gesamtmittel) und PRAKTUN stellt den Prozentanteil praktischer Unterstützung in den Selbstberichten der Ausbildungslotsen dar (zentriert um das Gesamtmittel).

Mit den zusätzlichen Level 2-Variablen wurde ein Modell mit acht festen und zwei zufälligen Effekten geschätzt.

Der Schätzwert des Globalmittelwertes (unter Berücksichtigung der Prädiktoren) lautet 2,1067. Die festen Effekte des Modells sind für die Level 1-Prädiktoren ZIEL ($F = 27{,}483$, $p < 0{,}01$) und KLASSE ($F = 64{,}416$, $p < 0{,}01$) erneut signifikant. Bei allen anderen Schätzungen liegen die Werte über der Signifikanzschwelle von $p < 0{,}05$ (d.h., die Ergebnisse sind mit der Annahme vereinbar, dass die Variablen in der Grundgesamtheit keinen Effekt haben).

Bei Betrachtung der aus den Stichprobendaten berechneten Koeffizienten für die Level 2-Variablen zeigt sich, dass Jugendliche, die eine Schule mit einer akademischen Ausrichtung bzw. Oberstufe besuchen, durchschnittlich eine um 0,2267 Punkte erhöhte Ausprägung der Zusammenarbeit haben (Variable ORIENTIERUNG). In Bezug auf die Schätzung des Koeffizienten zeigt jedoch u.a. das 95%-Konfidenzintervall (Untergrenze = -0,504, Obergrenze = ,9573) eine erhebliche Unsicherheit an, die prinzipiell sowohl positive als auch negative Effekte zulässt. Bei den anderen (kontinuierlichen) Level 2-Variablen (BERUFANTEIL, REICHWEITE, PRAKTUN) liegen die Regressionskoeffizienten zu nahe an null für sinnvolle Interpretationen. Allenfalls ein negatives Vorzeichen für die Schätzung des PRAKTUN-Koeffizienten ließe sich hervorheben; demnach ginge eine stärkere praktische Unterstützung laut Selbstbericht der Ausbildungslotsen mit einem leicht geringeren Grad der wahrgenommenen Zusammenarbeit einher (angesichts der geringen Ausprägung des Koeffizienten liegt es nahe, hier von einer Zufallsvariation auszugehen).

Im Level 2-Modell hat sich die Varianz innerhalb der Gruppen (Residuum) von 1,8797 im Basismodell auf 1,6979 verringert. Das Modell erklärt ca. 10 Prozent ([(1,8797 – 1,6979)/1,8797 = 0,0967] der Residualvarianz und schneidet somit nicht besser ab als das Level 1-Modell. Der Varianzanteil zwischen den Gruppen hat sich von 0,2343 im Basismodell auf 0,1799 verändert. Demnach erklärt das Level 2-Modell ca. 23 Prozent [(0,2343 – 0,1799)/0,2343 = 0,2322] der Varianz der Zusammenarbeit zwischen den Schulen, eine Verschlechterung gegenüber den 28 Prozent im Level-1-Modell. Die Wald-Statistiken für den zu erklärenden Varianzanteil innerhalb (Wald $Z = 32{,}058$; $p < 0{,}01$) und zwischen (Wald $Z = 2{,}296$; $p < 0{,}05$) den Gruppen sind weiterhin signifikant.

Schritt 4: Variation der Level-1-Prädiktoren über die Schulen

Im vierten Schritt sollte geprüft werden, ob Zusammenarbeit in Abhängigkeit von ZIEL und ERWARTUNG (Level 1-Variablen) über die Schulen variiert (als Voraussetzung, um gegebenenfalls diese Variation durch Interaktionen zwischen Level 1- und Level 2-Prädiktoren erklären zu können). Dazu wird das vorangegangene Level 2-Modell um einen Zufallseffekt für ZIEL erweitert. Für die Variable KLASSE wird kein Zufallseffekt berücksichtigt, da die Variable zwischen den Schulen nicht frei variieren kann.

Im resultierenden Modell wird der Varianzanteil von Zusammenarbeit, der durch eine Variation des Steigungsparameters von ZIEL über die Schulen erklärt wird, nichtsignifikant geschätzt (Wald Z = 1,236; p > 0,05). Vor diesem Hintergrund ist die Modellbildung an dieser Stelle abgeschlossen.

Analyse für Klasse 10

Da die Mehrebenenanalyse der Gesamtstichprobe im Hinblick auf Zusammenarbeit für Level 2-Variablen, die sowohl den Schulkontext im Allgemeinen als auch Charakteristika der Arbeitsweise des Ausbildungslotsen im Besonderen, beschreiben, keine Hinweise auf mögliche Zusammenhänge ergeben hat, wurde eine zweite Analyse nur für Jugendliche der Klasse 10 durchgeführt, wobei diesmal auch die Variable KOMPETENZ (zentriert um das Gesamtmittel) verwendet wurde (n = 1170). Als weitere Level 1-Prädiktoren wurden die Variablen ZIEL und ERWARTUNG berücksichtigt. Das Ergebnis der Level 1–Modellierung wird in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** zusammengefasst (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** enthält die Angaben zum entsprechenden Basismodell).

Zufallseffekte							
Level	**Effekt**	**Schätzer**	**Standard-fehler**	**Wald Z**	**p (2-seitig)**	**95%KI UG**	**95%KI OG**
Subjekte	Residuum	1,8178	,0682	26,6672	< 0,01	1,6890	1,9565
Schulen	Konstante	,1724	,0694	2,4825	< 0,05	,0783	,3796
Feste Effekte							
Effekt	**Schätzer**	**Standard-fehler**	**t**	**df**	**p (2-seitig)**	**95%KI UG**	**95%KI OG**
Konstante	3,2891	,1097	16,9066	29,9852	< 0,01	3,0575	3,5206

Tabelle 50: Basismodell (Jugendliche der Klasse 10)

Das Level 1-Modell bestätigt die Bedeutung der Prädiktoren ERWARTUNG und ZIEL (beruflich) für die Erklärung der Variation von ZUSAMMENARBEIT über die Schulen. Ein negatives Vorzeichen von ERWARTUNG indiziert, dass die Intensität der Zusammenarbeit mit der Erwartungssicherheit abnimmt. Des Weiteren stellt eine berufliche Orientierung beim Übergang ein Treiber für die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen in Klasse 10 dar. Schließlich stehen KOMPETENZ und ZUSAMMENARBEIT in einem leichten positiven Zusammenhang,

Zufallseffekte							
Level	Effekt	Schätzer	Standard-fehler	Wald Z	p (2-seitig)	UG	95%KI OG
Subjekte	Residuum	1,6527	,0727	22,7266	,0000	1,5162	1,8016
Schulen	Konstante	,2012	,0815	2,4698	,0135	,0910	,4449

Feste Effekte							
Effekt	Schätzer	Standard-fehler	t	df	p (2-seitig)	UG	95%KI OG
Konstante	3,1592	,1953	108,1479	16,1775	< 0,01	2,7722	3,5463
ERWARTUNG	-,1422	,0456	1038,4412	-3,1191	< 0,01	-,2317	-,0528
ZIEL (schulisch)	-,0475	,1665	1041,9235	-,2853	> 0,05	-,3741	,2791
ZIEL (beruflich)	,5051	,1738	1046,9988	2,9056	< 0,01	,1640	,8463
KOMPETENZ	,2387	,0724	1043,4334	3,2963	< 0,05	,0966	,3809

Tabelle 51: Level 1-Modell (Jugendliche der Klasse 10)

Eine Level 2-Modellierung der Daten brachte, wie auch schon beim Datensatz für Klasse 9 bis 11 keinen Erklärungsgewinn der Varianz von ZUSAMMENARBEIT.

Bewertung der Ergebnisse der Mehrebenenanalyse

Zusammenfassend bestätigt die Mehrebenenanalyse die (schulübergreifende) Bedeutung der Klasse 10 (Ende der Sekundarstufe I) und den Übergang in eine berufliche Ausbildung als Treiber der Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und Ausbildungslotsen.

In Bezug auf Merkmale der Jugendlichen fallen die positiven Zusammenhänge zwischen Zusammenarbeit einerseits und Erfolgserwartung sowie Kompetenz andererseits auf. Im Falle einer kompensatorischen Wirkung der Ausbildungslotsen sollte der Zusammenhang etwa zwischen Zusammenarbeit und Kompetenz negativ sein, d.h. eine niedrigere Kompetenz sollte im Idealfall mit einer intensiveren Zusammenarbeit einhergehen. Abbildung 13 zeigt dazu die entsprechenden Anpassungslinien getrennt nach Schulen, wobei nur Jugendliche der Klasse 10 berücksichtigt sind (die Stichprobenumfänge können erheblich variieren). Mit Ausnahme von zwei Schulen (KGS und HS) ist der lineare Zusammenhang zwischen Kompetenz und Zusammenarbeit erkennbar positiv. Es sei erwähnt, dass der starke negative Zusammenhang der HS auf den Daten von lediglich 13 Schülerinnen und Schülern beruht, während der (schwach) negativen Anpassungslinie der KGS immerhin 221 Fragebögen zugrunde liegen.

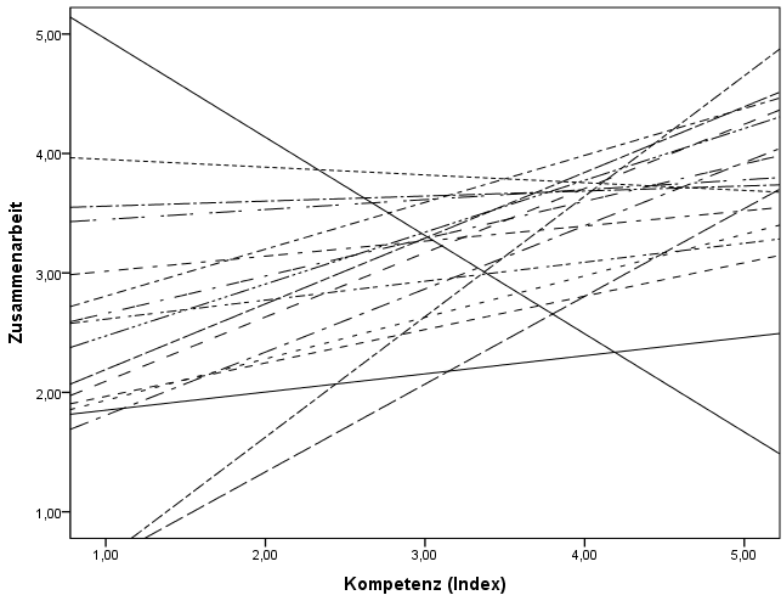

Abb. 13: Anpassungslinien (linear) für den Zusammenhang zwischen Kompetenz und Zusammenarbeit für alle Schulen des Projektkonsortiums in Klasse 10

Allerdings ist der Schluss von positiven Kompetenzeinschätzungen der Jugendlichen auf einen geringeren Unterstützungsbedarf (und umgekehrt) anhand der Fragebogendaten schwierig. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass viele Jugendlichen die Fragen selbstwertdienlich und damit positiver beantwortet haben. Realistische Selbsteinschätzungen beruhen nicht zuletzt auf Erfahrungen in Prozessen der Kompetenzanwendung in Interaktion mit den Anforderungen der Aufgabe (einschließlich Feedback über den Grad der der Zielerreichung). Es ist fraglich, ob und in welchem Ausmaß die befragten Jugendlichen diese Erfahrungen besitzen.

Der Einfluss schulischer Kontextmerkmale, einschließlich Merkmalen, welche die Arbeit der Ausbildungslotsen näher beschreiben, auf die Zusammenarbeit konnte nicht nachgewiesen werden. Unterschiede in der Zusammenarbeit über die Schulen können weder auf eine akademische vs. berufliche Ausrichtung zurückgeführt werden, noch gibt es Hinweise auf eine systematische Kovariation der Zusammenarbeit mit dem Anteil der beruflich orientierten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule. Unterschiede in der Zusammenarbeit lassen sich auch nicht auf die Reichweite (bzw. die Größe des Adressatenkreises) oder den Anteil von Aktivitäten zur praktischen Unterstützung zurückführen. Selbst wenn die Operationalisierung der Level 2-Variablen im Einzelnen hinterfragt werden kann, stellt das Fehlen von entsprechenden Varianzkomponenten (und Interaktionen zwischen Level 1- und Level 2-Variablen) für die (formative) Evaluation der Projektdurchführung ein Problem dar.

Einerseits spiegelt die Zusammenarbeit der Ausbildungslotsen einen zweifellos vorhandenen Problemlösungs- und Unterstützungsbedarf beim Übergang von der Sekundarstufe I. Die Annahme, dass es diesen Bedarf gibt, bildete nicht zuletzt den Anlass für das Projekt. Andererseits bedeutet die Tatsache, dass die abhängige Variable (Zusammenarbeit) in der Mehrebenenanalyse nicht mit den Level 2-Merkmalen in Resonanz gebracht werden konnte (es ließen sich weder Haupt- noch Interaktionseffekte nachweisen), dass sich eine Wirkung sowohl der projektspezifischen Interaktionsform (ausbildungslotsenspezifischer Lösungsansatz) als auch des Schulumfeldes (akademisch vs.

beruflich) nicht belegen lässt. Es lässt sich demnach zwar sagen, dass Ausbildungslotsen (in allen Schulformen) Jugendliche mit einem Unterstützungsbedarf erreichen. Unbeantwortet bleibt hingegen die Frage, ob und in welchem Ausmaß die Zusammenarbeit durch einen bestimmten Interaktions- und Interventionsansatz gefördert werden kann bzw. gefördert wurde.

5.6 Wirkungszusammenhänge: Exposition und Übergangserfolg

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen dem Vorliegen einer Zusage (Fragebogen-Item 02a) und der Nennung des Ausbildungslotsen als unterstützender Akteur (Fragebogen-Item 11) analysiert (zwei dichotome Variablen). Das Vorgehen entspricht sogenannten Fall-Kontrollstudien: Es wird rückblickend untersucht, ob sich das Auftreten eines Ereignisses (hier: eine Zusage) zwischen der Exposition oder Nicht-Exposition mit dem Einflussfaktor (Unterstützung durch den Ausbildungslotsen) unterscheidet. Hierfür wird das Assoziationsmaß Odds Ratio (Chancen- oder Quotenverhältnis) berechnet. Ein Odds Ratio nahe 1 deutet darauf hin, dass die Anwesenheit des Faktors (Unterstützung) keinen Einfluss auf das Ereignis (Zusage) hat. Ein Odds Ration > 1 zeigt, dass der Faktor das Ereignis begünstigt, wohingegen ein Odds Ratio < 1 bedeutet, dass der Faktor eine hemmende Wirkung auf das Ereignis hat.

Für die Berechnung der Odds Ratios werden zunächst nur die Daten der Klasse 10 – aufgrund der bereits mehrfach hervorgehobenen Bedeutung dieser Klasse für die Arbeit der Ausbildungslotsen – herangezogen (n = 1454). Für die Schulformen HS und FöS sind zusätzlich die Fragebögen der Klasse 9 berücksichtigt (n = 59). In Klasse 10 geben 45 Prozent (646/1454) der Befragten den Ausbildungslotsen als unterstützenden Akteur an. Zusätzlich zu den Punktschätzern werden die 95-Prozent-Konfidenzintervalle berichtet, um die Unsicherheit der Schätzungen (insbesondere in Bezug auf kleine Stichproben) zu berücksichtigen (siehe Tabelle 52).

Schulform	Odds Ratio	95%KI UG	95%KI OG	n[a]
Gesamt	0,829	,655	1,050	1369
IGS	1,523	,893	2,597	627
HS	1,813	1,306	2,516	33
RS	2,886	1,279	6,516	139
FöS	4,933	2,013	12,088	91
Gym	1,091	,453	2,630	115
HS/RS	0,606	,248	1,480	117
KGS	0,298	,086	1,035	247

[a] *Daten der Klasse 10 (FöS und HS zusätzlich Klasse 9)*

Tabelle 52: Übergangserfolg und Exposition mit dem Ausbildungslotsen (Odds-Ratios)

Das Chancenverhältnis einer Zusage ist bei einer Exposition mit dem Ausbildungslotsen über alle Schülerinnen und Schüler der Klasse 10 im Datensatz um 17 Prozent (1 – 0,829 = 0,17) reduziert. Für dieses Ergebnis ist offensichtlich das sehr niedrige Odds Ratio (deutliche Verringerung des Chancenverhältnisses bei Anwesenheit des Faktors Ausbildungslotse) bei der Schulform KGS verantwortlich. Mit Ausnahme der Schulform KGS und HS liegen die Odds Ratios (Punktschätzer) jeweils über 1. Beispielsweise signalisiert das Odds Ratio = 2,886 für die Schulform RS, dass die Chance einer Zusage mit einer Exposition fast 3-mal so hoch ist wie die Chance auf eine Zusage ohne Exposition.

Für eine Beurteilung des Effekts sind die Konfidenzintervalle den Punktschätzern vorzuziehen, da diese (in der Breite des Intervalls) die Unsicherheit der Schätzung berücksichtigen, welche mit geringen Stichprobengrößen einhergeht. Grundsätzlich kann eine Wirkung des Ausbildungslotsen nicht ausgeschlossen werden, da die Obergrenzen jeweils größer 1 sind (wenngleich bei der KGS eher an 1). Deutliche Effekte lassen sich für die HS, RS und FöS feststellen, da hier auch die geschätzten Untergrenzen jeweils größer 1 sind.

	Odds Ratio	95%KI UG	95%KI OG	N
Kompetenz				
hoch	1,347	0,886	2,049	627
mittel	1,083	0,781	1,502	614
niedrig	0,683	0,473	0,986	545
Ziel				
schulisch	0,844	0,656	1,087	1059
beruflich	2,013	1,456	2,785	650
anderes	0,948	0,556	1,617	251

Tabelle 53: Odds-Ratio-Werte für unterschiedliche Kompetenzstufen und Übergangsziele

Für die Tabelle 53 wurden die Daten nach den Gesichtspunkten Kompetenz und Ziel über alle Klassen (9-11) gruppiert und für jede Gruppe das Odds-Ratio berechnet. Bezüglich der Kompetenzstufen gibt es Hinweise für einen positiven Effekt des Ausbildungslotsen (Odds Ratio > 1) nur in der Gruppe der Jugendlichen, die ihre Kompetenz hoch einschätzten. Insbesondere zeigt sich bei den Konfidenzintervallen, dass eine niedrige Selbsteinschätzung der Kompetenz eher mit einem negativen Effekt einhergeht, d.h. Jugendliche, die angeben, dass sie durch den Ausbildungslotsen unterstützt wurden, haben eine geringere Wahrscheinlichkeit eine Zusage zu realisieren als Jugendliche, die von Ausbildungslotsen nicht unterstützt wurden. Die Ergebnisse sind gleichwohl mehrdeutig. Beispielsweise könnte in die Selbsteinschätzung der Kompetenz zum Zeitpunkt der Befragung auch die Erfahrung der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungslotsen eingeflossen sein; eine nicht-erfolgreiche Zusammenarbeit (keine Zusage) könnte demnach von Jugendlichen herangezogen worden sein, um auf eine niedrige Kompetenz bezüglich des Übergangs zu schließen. Demgegenüber wird der Effekt des Ausbildungslotsen bei Jugendlichen, die ein berufliches Ziel verfolgen, bestätigt (siehe die ober- und Untergrenze des Konfidenzintervalls).

5.7 Fazit der Fragebogenerhebung

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Schülerinnen und Schüler nehmen den Ausbildungslotsen als wichtigen Akteur beim Übergang Schule-Beruf wahr. Dies gilt insbesondere für Jugendliche in Klasse 10. Dieser Befund entspricht den Zielen des Projekts.
2. Ein positiver Effekt des Ausbildungslotsen lässt sich vor allem bei Jugendlichen festmachen, die eine berufliche Ausbildung anstreben. Bei dieser Gruppe gibt es positive Zusammenhänge hinsichtlich beruflicher Orientierung und Zusammenarbeit sowie Unterstützung und einer Zusage. Dieses Ergebnis entspricht ebenfalls den Projektzielen.

3. Es liegen Hinweise vor, wonach Schüler und Schülerinnen mit geringer Erfolgserwartung oder niedrigen Selbsteinschätzungen hinsichtlich ihrer Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs weniger intensiv mit den Ausbildungslotsen zusammenarbeiten. Dieses Ergebnis entspricht nicht den Projektzielen; um eine kompensatorische Wirkung der Ausbildungslotsen zu gewährleisten, sollten die Ausbildungslotsen solche Jugendliche verstärkt adressieren.
4. Der Einfluss der konzeptionellen Arbeitsweise der Ausbildungslotsen konnte nicht belegt werden. Vor diesem Hintergrund ist es fraglich, ob das Projekt (bzw. die projektspezifische Interventionsform) für Ergebnisse (Zusammenarbeit und/oder Zusagen) verantwortlich ist. Es ist dringend zu empfehlen, die Implementierung einer konzeptionsgetreuen Arbeitsweise in den Mittelpunkt einer zukünftigen Begleitung des Projekts zu stellen.
5. Praktika leisten einen enorm wichtigen Beitrag zur beruflichen Orientierung und beim Finden eines geeigneten Ausbildungsplatzes. Es wird empfohlen, die Anbahnung und Begleitung insbesondere von freiwilligen Praktika in der Arbeit von Ausbildungslotsen stärker zu verankern.
6. Etwa ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler (n= 1.409) strebt eine betriebliche (25%) oder schulische (8%) Berufsausbildung an. In der Schulform Gymnasium ist dieser Anteil jedoch deutlich geringer. Auch im Zusammenhang mit dem Problem von Studienabbrüchen wird empfohlen, die Chancen- und Karrieremöglichkeiten der <u>beruflichen</u> Bildung in Gymnasien stärker zu betonen.

6 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

In diesem den Bericht abschließenden Kapitel werden die Projektergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in zusammenfassender Form dargelegt.

Inhaltliche Ausgestaltung und Rahmenbedingungen der Arbeit der Ausbildungslotsen

In allen am Projekt beteiligten 19 Schulen mit ihren unterschiedlichen Schulformen (Haupt-, Real- und Oberschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule und Förderschule) konnten die Ausbildungslotsen während der Projektlaufzeit sehr viele Schüler erreichen, die beim Übergang von der Schule in den Beruf einen Unterstützungsbedarf hatten. Durchschnittlich hat jeder Ausbildungslotse nach eigenen Angaben täglich sechs Schüler individuell beraten und damit jeweils einen spezifischen Beitrag im Kontext des Übergangsprozesses von der Schule in den Beruf geleistet. Die Auswertung der schriftlichen Befragung zeigt, dass die Schüler den Ausbildungslotsen als wichtigen Akteur beim Übergang Schule-Beruf wahrnehmen. Dies gilt insbesondere für Jugendliche in Klasse 10. Dieser Befund entspricht im hohen Maße der Zielstellung des Projekts. Ein positiver Effekt des Ausbildungslotsen lässt sich vor allem bei Jugendlichen festmachen, die eine berufliche Ausbildung anstreben. Bei dieser Gruppe gibt es positive Zusammenhänge hinsichtlich beruflicher Orientierung und Zusammenarbeit sowie Unterstützung und einer Zusage hinsichtlich eines Ausbildungsplatzes. Auch dieses empirisch belegte Ergebnis entspricht den angestrebten Projektzielen.

Die Arbeitsweise der Ausbildungslotsen war an allen Schulformen extrovertiert. D. h., die Lotsen waren stets nach außen gewandt, gingen auf die Schüler zu und waren im Schulalltag präsent. Basis hierfür war u. a. die Unterstützung und der Austausch mit der Schulleitung, die Integration in das Lehrerkollegium, die Einbindung in das tägliche Schulgeschehen (ggf. in den Stundenplan) und auch in die Elternarbeit. Ferner war der ständige Austausch mit den Berufsberatern sowie die Netzwerkarbeit mit weiteren außerschulischen Akteuren für den Erfolg der Arbeit von hoher Relevanz.

Die Ausbildungslotsen wurden im Verlauf der Projektarbeit in den Schulen vermehrt zur Schnittstelle im Berufsorientierungsprozess für die Schüler. Sie nahmen die Rolle des Ansprechpartners nicht nur für Schüler, sondern für zahlreiche am Übergangsprozess beteiligte Akteure ein. Dieser sicher zum Teil über einen längeren Zeitraum andauernde Prozess erfordert ein hohes Maß an Vertrauen gegenüber den Ausbildungslotsen. Verlässlichkeit durch stete Anwesenheit und Ansprechbarkeit, durch spontan mögliche Aktionen und Reaktionen und gute Kenntnis der individuellen Bedarfe und Bedürfnisse der Schüler sowie Kontakte zum beruflichen und sozialen Umfeld bildeten die Voraussetzung für dieses grundlegende Vertrauen. Die Ausbildungslotsen waren zwar in der Schule externe Akteure, die aber aufgrund ihres eigenen Büros in der Schule und der permanenten Anwesenheit inmitten des alltäglichen Schulgeschehens nicht primär als „Externe“ wahrgenommen wurden. Diese Besonderheit in der Ausgestaltung der Arbeit erforderte von den Ausbildungslotsen soziale Kompetenz, Ausdauer und Verlässlichkeit, wie in zahlreichen der aufgeführten Fallbeispiele im vorliegenden Bericht verdeutlicht werden konnte.

Während der Besuche der wissenschaftlichen Begleitung in den Schulen wurde beobachtet, dass alle Ausbildungslotsen, unabhängig von der Schulform, auch spontane Kontakte zu Schülern aufgreifen, um situationsbedingt zu unterstützen. Folgende in einer Schule beobachtete Situation soll dies exemplarisch verdeutlichen:

Der Schüler S. hat keinen Briefumschlag für seine Bewerbungsmappe. Ferner muss die Anrede in seinem Bewerbungsschreiben noch geändert werden, und weil der Drucker zuhause nicht einwandfrei funktioniert, müssen auch weitere Unterlagen mit dem Drucker noch im Lotsenbüro ausgedruckt werden. Zusätzlich unterliegt die Bewerbung einem Einsendeschluss, den der Schüler offensichtlich vergessen hat. Der Schüler S. möchte dann gern auch noch die Rückversicherung des Ausbildungslotsen, dass die Kleidung, die er heute gerade trägt, auch für sein Vorstellungsgespräch im Ausbildungsbetrieb Z. adäquat ist.

Eine vergleichbare Anlaufstelle für diese Art praktischer, kurzfristiger und akuter Unterstützung gab es an den Schulen bisher in dieser Form nicht. Längerfristig ergreifen die Ausbildungslotsen an dieser Stelle die Chance, dass Schüler entsprechende Kompetenzen zur Handlungsplanung, Selbstorganisation und Zielorientierung entwickeln. Die Arbeit der Ausbildungslotsen war somit geprägt von professioneller Flexibilität, die die freiwillige Teilnahme der Schüler lenkt und ihre Kompetenzen jenseits der schulischen Unterrichtsfächer weiterentwickelt.

Rahmenbedingungen für die Ausbildungslotsen in den Schulen

Die Rahmenbedingungen für die Arbeit der Ausbildungslotsen in den beteiligten Schulen stellten sich insgesamt nicht einheitlich dar. Einige Schulen verfügten schon vor Projektbeginn über externes Personal, das im Bereich Berufsorientierung bzw. Übergang Schule/Beruf tätig ist. In einigen dieser Schulen waren mit dem Start des Projekts die bisher in diesem Feld tätigen Personen in die neue Funktion des „Ausbildungslotsen“ gewechselt. Teilweise wurden auch bereits vorhandene 0,5-Stellen aus anderen Projekten um 0,5-Stellen aus dem Projekt Ausbildungslotsen aufgestockt. Für andere Schulen hingegen stellte der Einsatz von externem Personal im Bereich Berufsorientierung bzw. Übergang Schule/Beruf ein Novum dar.

Die unterschiedlichen an den im Projekt beteiligten Schulen lassen sich vor diesem Hintergrund grob in vier Kategorien unterteilen:

1) *Die Ausbildungslotsen waren bereits vorher an der Schule im Bereich Berufsorientierung bzw. Übergang Schule/Beruf tätig und haben mit Projektbeginn die Funktion des „Ausbildungslotsen“ übernommen*.

Die gesamte Schule (Schülerschaft, Kollegium, Schulleitung, Schulsozialarbeit etc.) und das schulische Umfeld im Bereich Berufsorientierung (Berufsberatung, Betriebe, Kammern, berufsbildende Schulen etc.) waren durch die bisherigen Tätigkeiten mit dem Akteur für Berufsorientierung /Übergang Schule-Beruf (jetzt Ausbildungslotse) vertraut, und das galt in gleicher Weise selbstverständlich auch für den Akteur. Es gab also entsprechende Strukturen, eingespielte Rollen und abgesteckte Tätigkeitsbereiche in der Schule. In diesem Fall bestand die Herausforderung für den Ausbildungslotsen darin, die Tätigkeit an der Schule vor dem Hintergrund des Projektansatzes „Ausbildungslotse“ auszugestalten, der u. a. eine hochindividualisierte Unterstützung der Schüler im Übergang in eine duale (oder auch schulische) Berufsausbildung vorsah. Die langjährige Erfahrung im Bereich Berufsorientierung/Übergang Schule-Beruf sowie die Bekanntheit bei Schülern, Lehrkräften, Sozialarbeitern, Berufsberatern etc. erleichterten auf der einen Seite die Arbeit des Ausbildungslotsen im hohen Maße, führten aber auf der anderen Seite in einigen Fällen dazu, dass aufgrund der bisherigen Funktion eher so weiter gearbeitet wurde wie bisher und der eigentliche projektspezifische Ansatz „Ausbildungslotse“ nicht im vollen Umfang zum Tragen kam.

Auf insgesamt 5 der 19 Schulen trifft diese Beschreibung zu.

2) *Die Personen waren bereits vorher an der Schule im Bereich Berufsorientierung bzw. Übergang Schule/Beruf mit einer 0,5-Stelle tätig und haben mit Projektbeginn zusätzlich die Funktion des „Ausbildungslotsen" (0,5-Stelle) übernommen.*

In diesem Fall gilt die obige Kennzeichnung mit der zusätzlichen Herausforderung, dass die Arbeit vor dem Hintergrund von zwei unterschiedlichen Ansätzen und, damit verbunden, unterschiedlichen Zielgruppen (nicht nur Vorentlass- und Entlassklassen) auszugestalten war. Auch hier ist teilweise Situation eingetreten, dass der projektspezifische Ansatz „Ausbildungslotse" nicht im entsprechenden Umfang zum Tragen kam und die jeweils spezifischen Ansätze in der täglichen Arbeit in der Schule „verschwammen".

Auf 3 der 19 Schulen trifft diese Beschreibung zu.

3) *Der Ausbildungslotse war zwar neu an der Schule, aber es gab schon vorher an der Schule bzw. es gibt immer noch Personal, das im Bereich Berufsorientierung/Übergang Schule-Beruf tätig war bzw. ist.*

Einige der Schule hatten bereits in der Vergangenheit entsprechende Strukturen für die Tätigkeit von externen Akteuren im Bereich Berufsorientierung /Übergang Schule-Beruf geschaffen, und teilweise waren in diesem Feld noch weitere Fachkräfte (Vertiefte Berufsorientierung, Berufseinstiegsbegleitung, Hauptschulprofilierung etc.) an der Schule tätig. Nachdem der Ausbildungslotse in der Schülerschaft und im Kollegium bekannt gemacht worden war, konnte er auf der Basis der vorhandenen Strukturen seine Arbeit mit den Schülern relativ schnell aufnehmen. Die ggf. weiteren externen Fachkräfte konnten in der Einarbeitungsphase den Ausbildungslotsen sehr stark unterstützen. Der Kontakt zu den für seine Arbeit bedeutsamen außerschulischen Akteuren (Berufsberatern, Vertretern aus Betrieben und Kammern, Lehrkräften von Berufsbildenden Schulen etc.) musste vom Ausbildungslotsen erst hergestellt werden und dies nahm teilweise einige Zeit in Anspruch.

Auf 5 der 19 Schulen trifft diese Beschreibung zu.

4) *Die Schule hatte keine Vorerfahrung mit externem Personal im Bereich Berufsorientierung bzw. Übergang Schule/Beruf.*

In diesem Fall waren diverse Maßnahmen an der Schule erforderlich, damit die Arbeit des Ausbildungslotsen überhaupt ermöglicht werden konnte. Diese waren u. a. infrastrukturelle, organisatorische und personelle Maßnahmen, die von der Schul- bzw. Bereichsleitung (z. B. Arbeit-Technik-Wirtschaft) veranlasst oder selbst umgesetzt werden mussten. Die Schaffung des für die Arbeit des Ausbildungslotsen erforderlichen Umfeldes hat teilweise eine relativ lange Zeit in Anspruch genommen. Vor dem Hintergrund, dass in der Schule ein völlig neuer Akteur die Arbeit aufnahm konnten an den Schulen sehr projektspezifische Rahmenbedingungen geschaffen und die Arbeit mit den Schülern auch sehr stark am Projektansatz orientiert werden.

Diese Beschreibung trifft auf 6 der 19 Schulen – also auf etwa ein Drittel – zu.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ein Großteil der Schulen (ca. 80 %) zu Beginn des Projektes bereits Vorerfahrungen mit externem Personal im Bereich Berufsorientierung bzw. Übergang Schule/Beruf hatte.

Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten – z. T. doch sehr unterschiedlichen – Bedingungen, zumindest in der ersten Phase des Projektes, differierten auch die Arbeitsschwerpunkte der Ausbildungslotsen in der ersten Projektphase sehr stark. Während die Lotsen, die schon vorher viele Jahren in derselben Schule mit ähnlicher Tätigkeit (Hauptschulprofilierung und Vertiefte Berufsorientierung) arbeiteten und sich auf bereits geschaffene Strukturen im schulinternen und außerschulischen Bereich stützen konnten, waren diejenigen Ausbildungslotsen, die mit Projektbeginn an einer Schule ohne vergleichbare Vorerfahrungen neu gestartet sind, gehalten, eben diese Strukturen erst zu schaffen und zu etablieren. Hiervon waren sowohl der Zugang zur Schülerschaft als auch die erforderlichen Kooperationen mit weiteren Akteuren wie Lehrkräften, Berufsberatern, Betriebsvertretern, Eltern etc. abhängig.

Zu der wesentlichen Gelingensbedingung für die neu gestarteten Lotsen an einer bis dahin im Berufsorientierungsbereich nicht mit externem Personal versorgten Schule gehörte zunächst die sehr starke Unterstützung seitens der Schulleitung. Die Organisationsstrukturen in der Schule mussten derart verändert werden, dass die Arbeit des Ausbildungslotsen unter günstigen Rahmenbedingungen stattfinden konnte. Hierzu gehörte u. a. auch die Vorstellung des Ausbildungslotsen und des Projektansatzes im Kollegium sowie bei den Schülern und deren Eltern.

Damit effektiv gearbeitet werden konnte, waren gut ausgestattete Büros an einem zentralen Ort in der Schule erforderlich. Lotsen, die sich zunächst mit weitreichenden äußerlichen Erschwernissen beschäftigen mussten (unzureichender Einführung durch die Schulleitung und das Lehrerkollegium und dadurch entstehende mangelnde Akzeptanz bei den Schülern, unzureichend ausgestattetem Büro, fehlendem Informationsfluss bzgl. für die Arbeit relevanter schulinterner Belange etc.) wiesen verständlicherweise mindestens in den ersten Phase ihrer Tätigkeit weniger Schülerkontakte auf als bereits „etablierte“ Lotsen.

Die unterschiedlichen Arbeitszeiten der Lotsen (0,5- bzw. 1,0-Stelle) führten auch zu Unterschieden in der Ausgestaltung der Arbeit. Ausbildungslotsen mit einer 0,5-Stelle hatten Schwierigkeiten, z. B. an Elternabenden oder schulischen Veranstaltungen teilnehmen zu können. Die Kontaktaufnahme innerhalb des Schulbetriebs verlief zögerlich und die Erreichbarkeit für die Schülerschaft reduzierte sich zumindest in den Schulen, die über ein Ganztagsangebot verfügen.

Innerhalb der Projektlaufzeit hat es an mehreren Schulen einen Personalwechsel gegeben. Vor dem Hintergrund befristeter Arbeitsverträge der meisten Ausbildungslotsen ist der Wechsel auf eine unbefristete und/oder besser dotierte Stelle aus individueller Perspektive sehr gut nachvollziehbar. Für die Arbeit an den Schulen war der Wechsel der Person „Ausbildungslotse“ jedoch ausgesprochen nachteilig. Die Arbeit erfordert – wie oben dargelegt – eine hohe Kontinuität, damit Schüler ein Vertrauensverhältnis zum Ausbildungslotsen aufbauen können und die Unterstützungsleistung für den Übergangsprozess auch erbracht werden kann.

Tätigkeitsschwerpunkte der Ausbildungslotsen

Die Ergebnisse der ausgewerteten Angaben der Ausbildungslotsen zur Struktur ihrer Tätigkeit zeigen, dass mit durchschnittlich sechs Schülern pro Tag eine Begleitung des Übergangsprozesses möglich ist,

die sich an den individuellen Bedarfen orientiert. Hierbei nehmen die praktische Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und die Vorbereitung auf Einstellungstests sowie Vorstellungsgespräche und die Handlungsplanung hohe zeitliche Anteile ein. Je nach Schulform und den schulischen Strukturen nahmen aber auch andere Tätigkeiten einen nicht unerheblichen Stellenwert in der Arbeit der Ausbildungslotsen ein. Hohe Anteile anderer Tätigkeiten waren insbesondere für solche Schulformen charakteristisch, die eine hohe Binnendifferenzierung (z. B. Gesamtschule: jeweils einen Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig) aufweisen. Den Ausbildungslotsen an diesen Schulen stand eine höhere Diversität der Schülerschaft gegenüber. Sie mussten sich differentielle Kommunikations- und Interaktionswege innerhalb der Schule erschließen. Schulformspezifische Tätigkeitsschwerpunkte gingen entsprechend einher mit eher (leistungs- und übergangs-)homogenen Schulpopulationen. So lagen die Tätigkeitsschwerpunkte bei Gymnasien in der Handlungsplanung und bei Realschulen in der praktischen Unterstützung. Die Auswertung der schriftlichen Befragung der Schüler zeigt, dass in der Schulform Gymnasium der Anteil der Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung anstreben erwartungsgemäß deutlich geringer ist. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Arbeit in dieser Schulform – u.a. in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern – deutlich anders dar.

In einigen Schulen gab es auch Beispiele für die Nachbetreuung der ehemaligen Schüler in der ersten Phase der betrieblichen Ausbildung. Diese Beispiele verdeutlichen sehr gut, dass vor dem Hintergrund des aufgebauten Vertrauensverhältnisses zu den Ausbildungslotsen und den Möglichkeiten der niedrigschwelligen Kontaktaufnahme (E-Mail, Mobiltelefon, WhatsApp) die Jugendlichen sich bei Schwierigkeiten in der Ausbildung Unterstützung einholen. Hier werden z. T. auch Kontakte zu Schulsozialarbeitern in den Berufsschulen und ggf. auch zu entsprechenden Beratungs-einrichtungen durch die Ausbildungslotsen hergestellt. Einige der in Kapitel 4 aufgeführten Fallbeispiele zeigen sehr eindrucksvoll, dass hierdurch Ausbildungsabbrüche vermieden werden können.

Zur Zusammenarbeit mit anderen Akteuren

Die Ergebnisse aus den durchgeführten Workshops zur Zusammenarbeit der Ausbildungslotsen mit anderen Akteuren zeigen, dass die Ausbildungslotsen ein eigenständiges Aufgabenprofil haben und es vor diesem Hintergrund nicht zu Überschneidungen bei der Zusammenarbeit mit den Schülern gekommen ist. Für die beiden Akteure Berufsberater und Schulsozialarbeiter soll dies nachfolgend zusammenfassend nochmals verdeutlicht werden.

Es wurde herausgearbeitet, dass der Betreuungsschlüssel für die Berufsberatung eine individuelle Unterstützung der Schüler bei z. B. Bewerbungsverfahren kaum ermöglicht. Berufsberater und Ausbildungslotsen arbeiteten in den meisten Schulen eng zusammen. Die Ausbildungslotsen gestalteten ihre Arbeit mit den Jugendlichen auf der Basis der Informationen und Beratung durch die Berufsberater und leisteten eine hoch individualisierte Unterstützung im Bewerbungsprozess wie z. B. beim Erstellen von (Online-)Bewerbungsunterlagen, bei der Vorbereitung auf Einstellungstests und Vorstellungsgespräche. Nach der Einmündung in eine duale Ausbildung blieben die Ausbildungslotsen zur Stabilisierung der Ausbildungsverhältnisse in den ersten sechs Monaten mit den Jugendlichen in Kontakt, um Vertragsauflösungen möglichst zu vermeiden. Die Arbeit der Ausbildungslotsen ergänzte resp. vertiefte damit die Arbeit der Berufsberater, wobei sich die beiden Akteure an einigen Schulen auch als ein Team verstanden.

Die Schwerpunkte der Schulsozialarbeiter und der Ausbildungslotsen unterscheiden sich sehr deutlich. Die Schulsozialarbeit hat ihren Schwerpunkt in der Beratung und Einzelfallhilfe von Schülern sowie in der sozialpädagogischen Gruppen- und Projektarbeit. Ferner wird Eltern- und Präventionsarbeit sowie Krisenintervention geleistet. Zielgruppe sind Schüler sämtlicher Jahrgangsstufen sowie deren Eltern und Lehrkräfte. Bei Bedarf wird sehr eng mit Ämtern, Beratungseinrichtungen etc. kooperiert. Die Schwerpunkte der Arbeit der Ausbildungslotsen sind im vorliegenden Bericht verdeutlicht worden. Insbesondere einige der aufgeführten Fallbeispiele zeigen die Zusammenarbeit der Ausbildungslotsen mit den Schulsozialarbeitern auf. Immer dann, wenn Jugendliche Unterstützung in Bereichen benötigten, die nicht unmittelbar im Zusammenhang mit dem Übergang Schule-Beruf standen, stellten die Ausbildungslotsen in Absprache mit den Schülern den Kontakt zu den Schulsozialarbeitern her.

Zur Bedeutung von Praktika und der hoch individuellen Unterstützung

Die schriftliche Befragung der Schüler im Projekt hat die bereits mehrfach empirisch belegte hohe Bedeutung von Praktika für die Berufswahlentscheidung und für das Finden eines geeigneten Ausbildungsplatzes erneut bestätigt. Vor diesem Hintergrund sollten zukünftig Jugendliche zu zusätzliche Praktika – z.B. in den Ferien – stärker als bisher motiviert werden. Viele Betriebe ermöglichen derartige zusätzliche Praktika, da die Ausbildungsverantwortlichen die Jugendlichen besser kennen lernen und auch deren Engagement entsprechend positiv in ihre Entscheidungsprozesse einbeziehen. Vielfach erhalten Jugendliche über diese „praktische Bewerbung“ einen Ausbildungsplatz, den sie bei einer schriftlichen Bewerbung z.B. aufgrund der Zeugnisnoten in bestimmten Fächern nicht erhalten hätten.

Insbesondere die etwa 30 dokumentierten Fallbeispiele hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schülern mit den Ausbildungslotsen verdeutlichen die enorme Bedeutung der hoch individuellen Unterstützung der Jugendlichen in den unterschiedlichen Phasen des Übergangs von der Schule in den Beruf. Bei der Entscheidungsfindung und Realisierung dieses Übergangs benötigen Schüler neben beispielsweise Informationsangeboten und Möglichkeiten der Interessenserkundung vor allem auch eine kontinuierliche und den individuellen Bedürfnissen angepasste (sozialpädagogisch) angelegte Begleitung und Unterstützung. Hier lag der Ansatzpunkt für die Arbeit der Ausbildungslotsen und ist sicherlich auch ein wenn nicht der entscheidende Erfolgsfaktor des Projektansatzes. Die Lotsen haben für zahlreiche Jugendliche eine soziale Leerstelle handlungsförderlicher Unterstützung ausgefüllt. In der Vergangenheit haben diese am ehesten die Eltern eingenommen, die heute aus den unterschiedlichsten Gründen in vielen Fällen nicht mehr leisten können. Dieses Element der hoch individuellen Unterstützung von Jugendlichen durch die Ausbildungslotsen sollte auch im Folgeprojekt seinen enorm hohen Stellwert behalten.

Literatur

BMBF (Hrsg.) (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn 2015

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010): A3.3 Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems: Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2010 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. http://datenreport.bibb.de/html/1229.htm (11.11.2015)

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg) (2013): C2 Daten und Fakten zum Übergangsbereich: Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2012 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. http://datenreport.bibb.de/html/4793.htm (11.11.2015)

Hannover-Kronsberg, 15 Jahre Erfahrung mit einem nachhaltigen Modellprojekt. Landeshauptstadt Hannover 2013 http://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Landeshauptstadt-Hannover/Planen%2C-Bauen%2C-Wohnen/%C3%96kologisches-Bauen/Hannover-Kronsberg-Brosch%C3%BCre (15.01.2016)

Heck, R.H.; Thomas, S.L. & Tabata, L.N. (2014)2. Multilevel and Longitudinal Modelling with IBM SPSS. New York & London 2014

Heckhausen, H.; Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. Motivation and Emotion, 11, S. 101–120.

Heckhausen, H. (1987): Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In: Heckhausen, H.; Gollwitzer P.M.; Weinert, F.E. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin 1987, S. 121-142

Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 (Forum Hochschule 4|2014). Hannover: DZHW.

Kahneman, D. (2011): Schnelles Denken, Langsames Denken. München 2011

Mark, M.M.; Greene, J.C.; Shaw, I.F. (2006): The Evaluation of Policies, Programs, and Practices. In: Shaw, I.F.; Greene J.C.; Mark, M.M. (Eds.): Handbook of Evaluation (pp. 1-30). London, Thousand Oaks, New Delhi 2006

Roscoe, E.M.; Fisher, W.W.; Glover, A.C.; Volkert, V.M. (2006): Evaluating the relative effects of feedback and contingent money for staff training of stimulus preference assessments. Journal of Applied Behavior Analysis, 39 (1), S. 63-77

Schütte, M.; Schlausch. R. (2009): Ausbildungslotse - Zur Arbeitsweise und Wirkung eines neuen Akteurs beim Übergang Schule/Beruf. In: Fenzl, C.; Spöttl. G.; Howe, F.; Becker, M. (Hrsg.): Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen. Bielefeld 2009, S. 172-177

Schütte, M.; Schlausch. R. (2011): Ausbildungslotse – ein akteursbezogener Ansatz zur Förderung von Handlungsorientierung bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. In: Markowitsch, J.; Gruber, E.; Lassnigg, L.; Moser, D. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2011, S. 348-365

Schütte, M.; Schlausch, R. (2015): Berufseinstiegsbegleitung, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. – Wie nutzen Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote? In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Berichte zur beruflichen Bildung. AGBFN, 17. Bielefeld 2015, S. 63-81

Sozialbericht 2013, Landeshauptstadt Hannover. Soziale Lagen und Soziale Räume. Jugend- und Sozialdezernat. Hannover 2013 http://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Landeshauptstadt-Hannover/Soziales/Integration-Download/Ver%C3%B6ffentlichungen/Sozialbericht-2013 (15.01.2016)

Sozialbericht 2015, Soziale Lagen in der Region Hannover. Dezernat für Soziale Infrastruktur, Region Hannover. Hannover 2015 http://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Region-Hannover/Soziales/Sozialbericht-RH/Sozialbericht-2015-der-Region-Hannover (15.01.2016)

Stake, R. (2004): Standards-based and responsive evaluation. Thousand Oaks, London, New Delhi 2004

Stockmann, R. (2002): Was ist eine gute Evaluation. Centrum für Evaluation (CEval-Arbeitspapier 9) Saarbrücken 2002

Streiner, D.L.; Norman, G.R. & Cairney, J. (2015)[5th:] Health Measurement Scales. A practical guide to their development and use. Oxford 2015