

Forschungsprojekt BERUFSSTART plus

Abschlussbericht

Forschungsprojekt 1213-10-38595

Mannheim, 12. Dezember 2012

Auftraggeber

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit



Ansprechpartner

PD Dr. Friedhelm Pfeiffer

L 7, 1 · 68161 Mannheim

Postfach 10 34 43
68034 Mannheim

E-Mail pfeiffer@zew.de
Telefon +49 621-1235-150
Telefax +49 621-1235-225

Projektteam

Prof. Dr. Holger Bonin, ZEW

Jan Fries, ZEW

Michael F. Maier, ZEW

Isabel Matk, gfa | public

Dr. Jens Mohrenweiser, ZEW

Dr. Florian Niedlich, gfa | public

PD Dr. Friedhelm Pfeiffer, ZEW

Johannes Ziemendorff, gfa | public

Lena Ziesmann, gfa | public

Unter Mitarbeit von:

Sabina Albrecht

Daniel Erdsiek

Annette Hillerich

Doris Inselsbacher

Tina Hinz

Philipp Selent

Ewa Juditha Wójcik



Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	i
Abbildungen	vi
Tabellen	vii
Abkürzungen.....	ix
1 Einleitung.....	1
1.1 Das Projekt <i>BERUFSSSTART plus</i>	1
1.2 Das <i>Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus</i>	1
1.3 Ziele des <i>Forschungsprojektes BERUFSSSTART plus</i>	2
1.4 Struktur des Berichtes	3
2 Methodisches Vorgehen.....	5
2.1 Zusammenfassung	5
2.2 Exploration.....	7
2.2.1 Dokumentenanalyse.....	7
2.2.2 Experteninterviews und explorative Fallstudie	9
2.3 Implementationsanalyse	10
2.3.1 Treatmentschulen.....	11
2.3.1.1 Dokumentenanalyse	13
2.3.1.2 Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Expertinnen und Experten.....	14
2.3.1.3 Datenaufbereitung und Auswertung.....	23

2.3.2	Kontrollschulen	30
2.3.2.1	Dokumentenanalyse	31
2.3.2.2	Interviews mit Expertinnen und Experten	32
2.3.2.3	Datenaufbereitung und Auswertung	37
2.4	Wirkungsanalyse	38
2.5	Standortanalyse	42
2.6	Prozessanalyse	44
2.7	Schulauswahl.....	46
2.7.1	Stichprobenauswahl und Ausschöpfung Wirkungsanalyse	46
2.7.2	Ziehung der <i>BERUFSSTART plus</i> -Schulen	46
2.7.3	Ziehung der Kontrollschulen.....	48
2.7.4	Ausschöpfung der Klassenraumerhebungen für die Wirkungsanalyse	49
2.7.5	Auswahl der Schülerinnen und Schüler für qualitative Interviews.....	52
3	Rahmenbedingungen von <i>BERUFSSTART plus</i>	55
3.1	Zusammenfassung	55
3.2	Grundlagen der Berufsorientierung in Thüringen	57
3.3	Berufsorientierung an den Thüringer Regelschulen.....	60
3.3.1	Treatmentschulen.....	61
3.3.2	Kontrollschulen	74
3.4	Abgrenzung von <i>BERUFSSTART plus</i> zu alternativen Ansätzen	75
4	Ergebnisse der Implementationsanalyse.....	79

4.1	Zusammenfassung	79
4.2	Rollen und Kooperationen.....	83
4.2.1	Schulinterne Akteure	84
4.2.1.1	Berufsorientierungskordinatorinnen und Berufsorientierungskordinatoren	84
4.2.1.2	Schulleiterinnen und Schulleiter.....	89
4.2.1.3	Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer	90
4.2.2	Externe Akteure	92
4.2.2.1	Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter.....	92
4.2.2.2	Bildungsträger.....	97
4.2.2.3	Berufsberatung	98
4.2.2.4	Schulbehörden.....	100
4.2.2.5	Unternehmen.....	101
4.2.3	Kooperationen	102
4.3	Ziele der beteiligten Akteure	107
4.4	Projektverwaltung	109
4.4.1	Steuerung	110
4.4.2	Rolle der Projektleitung und -koordination.....	113
4.4.3	Finanzierung	114
4.5	Projektumsetzung.....	115
4.5.1	Ablauf und Projektelemente im Überblick.....	115
4.5.1.1	SOLL-Ablauf.....	115

4.5.1.2	IST-Ablauf	118
4.5.2	Vertiefte Betrachtung der zentralen Elemente	123
4.5.2.1	Eröffnungsveranstaltung	123
4.5.2.2	Kompetenzfeststellung	125
4.5.2.3	Orientierungsbausteine	129
4.5.2.4	Betriebliche Bausteine	139
4.5.2.5	Auswertungsgespräche	144
5	Ergebnisse der Wirkungs- und Standortanalysen	147
5.1	Zusammenfassung	147
5.2	Deskription der abhängigen Variablen	149
5.3	Deskription der erklärenden Variablen	164
5.4	Selektion ins Treatment	167
5.5	Individuelle Wirkungsheterogenität	170
5.5.1	Analyse der Berufsorientierung in der 7. und 8. Klasse	171
5.5.2	Analyse des Pseudopanel	177
5.6	Wirkung auf den Übergang	180
5.7	Maßnahmeneffekte auf Schulebene	183
5.7.1	Regionalfaktoren	184
5.7.2	Schulbezogene Faktoren	187
5.7.3	Prozessanalyse: Unterschiede in der Umsetzung von <i>BERUFSSTART plus</i>	196

5.7.4	Prozessanalyse: Unterschiede in der Umsetzung der Berufsorientierungsmaßnahmen an den Kontrollschulen	201
5.8	Bewertung der Berufsorientierung durch die Schülerinnen und Schüler	203
5.9	Kritische Würdigung	207
6	Fazit.....	208
6.1	Ziele des <i>Forschungsprojektes BERUFSSTART plus</i>	208
6.2	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	209
6.2.1	Was leistet <i>BERUFSSTART plus</i> ?	209
6.2.2	Qualität der empirischen Ergebnisse.....	210
6.2.3	Zur Berufsorientierung allgemein.....	210
6.2.4	Direkte Wirkungen, Projekt- und Wirkungsheterogenitäten	211
6.3	Handlungsempfehlungen	214
6.3.1	Übergeordnete Fragen	214
6.3.2	Handlungsempfehlungen zur Projektumsetzung.....	216
6.4	Kritische Würdigung und Forschungsausblick.....	217
7	Literaturverzeichnis	219

Abbildungen

Abb. 2-1:	Zeitplan, Implementationsanalyse.....	12
Abb. 3-1:	Beispielhaftes Berufsorientierungskonzept nach Schulamtsvorlage	60
Abb. 4-1:	Bewertung verschiedener Informationsquellen für die Berufsorientierung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler.	102
Abb. 4-2:	Kooperationsstrukturen im Projekt <i>BERUFSSTART plus</i>	104
Abb. 4-3:	Unterschiede der operativen Steuerung	112
Abb. 4-4:	SOLL-Ablauf <i>BERUFSSTART plus</i>	117
Abb. 4-5:	IST-Ablauf <i>BERUFSSTART plus</i>	119
Abb. 5-1:	Entwicklung der Entschiedenheit von der Nullmessung bis zu den Abgangsklassen auf individueller Ebene.....	153
Abb. 5-2:	Entwicklung der Selbstwirksamkeit von der Nullmessung bis zu den Abgangsklassen auf individueller Ebene.....	154
Abb. 5-3:	Entwicklung der Zukunftsorientierung Beruf und der Zukunftsorientierung Ausbildung von der Nullmessung bis zu den Abgangsklassen auf individueller Ebene.....	155
Abb. 5-4:	Entschiedenheit in der 10. Klasse für den späteren Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem individueller Ebene	158
Abb. 5-5:	Selbstwirksamkeit in der 10. Klasse für den Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem, individueller Ebene	160
Abb. 5-6:	Einschätzung des Berufsorientierungsbausteins in der 7. Klasse	203
Abb. 5-7:	Einschätzung des Praktikums in der 8. Klasse.....	204
Abb. 5-8:	Einschätzung des letzten Berufsorientierungsbausteins in den Abgangsklassen	206
Abb. 5-9:	Einschätzung des Praktikums in den Abgangsklassen	206

Tabellen

Tab. 2-1:	Übersicht verwendete Daten und Dokumente, Exploration	8
Tab. 2-2:	Qualitative Interviews, Exploration	9
Tab. 2-3:	Übersicht über die Expertinnen und Experten je Feldphase, Implementationsanalyse an den Treatmentschulen	17
Tab. 2-4:	Übersicht geführte Interviews erste und zweite Feldphase, Im- plementationsanalyse an den Treatmentschulen	21
Tab. 2-5:	Beispiel für eine ausführliche Materialübersicht.....	28
Tab. 2-6:	Beispiel für eine quantitative Materialübersicht.....	29
Tab. 2-7:	Übersicht über die Expertinnen und Experten, Implementationsanalyse an den Kontrollschulen	34
Tab. 2-8:	Übersicht geführte Interviews, Implementationsanalyse an den Kontrollschulen	36
Tab. 2-9:	Ausschöpfung der Befragung der Kohorte A (7. und 8. Klasse).....	50
Tab. 2-10:	Ausschöpfung der Befragung der Kohorte B (Abgangsklassen)	51
Tab. 2-11:	Übersicht geführte Interviews Schülerinnen und Schüler, Implementationsanalyse	53
Tab. 3-1:	Berufsorientierungsmaßnahmen neben BERUFSSTART plus	68
Tab. 3-2:	Gegenüberstellung Projektmodule II.....	77
Tab. 4-1:	Relevante Akteure im Projekt <i>BERUFSSTART plus</i>	83
Tab. 4-2:	Betreuungssituation im Projekt <i>BERUFSSTART plus</i>	96
Tab. 5-1:	Entwicklung der Dimensionen der Studienorientierung in BERUFS-START plus- und Kontrollschulen im Vergleich	156
Tab. 5-2:	Anzahl der Übergänge von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse	161
Tab. 5-3:	Vorhersagekraft der Konstrukte zur Berufsorientierung im Hinblick auf den Übergang in Ausbildung.....	162

Tab. 5-4:	Zukunftsorientierung Beruf und Zukunftsorientierung Ausbildung in der 10. Klasse nach Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem.....	164
Tab. 5-5:	Übersicht über die erklärenden Variablen.....	165
Tab. 5-6:	Mittelwerte der erklärenden Variablen für <i>BERUFSSSTART plus</i> - und Kontrollschulen in der Nullmessung	166
Tab. 5-7:	Mittelwerte der erklärenden Variablen für <i>BERUFSSSTART plus</i> - und Kontrollschulen in den Abschlussklassen	167
Tab. 5-8:	Selektion der Schulen in <i>BERUFSSSTART plus</i>	170
Tab. 5-9:	Individuelle Wirkungsheterogenität von <i>BERUFSSSTART plus</i> für Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit	173
Tab. 5-10:	Individuelle Wirkungsheterogenität von <i>BERUFSSSTART plus</i> auf die Zukunftsorientierung	175
Tab. 5-11:	Pseudopanel-Effekte auf Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit	178
Tab. 5-12:	Pseudopanel-Effekte auf Zukunftsorientierung.....	180
Tab. 5-13:	Effekt von <i>BERUFSSSTART plus</i> auf den Übergang	182
Tab. 5-14:	Regionale Unterschiede in der Wirkung von <i>BERUFSSSTART plus</i>	186
Tab. 5-15:	Auswirkung der Anfangsunterschiede: Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit	188
Tab. 5-16:	Auswirkung der Anfangsunterschiede: Zukunftsorientierung Beruf und Zukunftsorientierung Ausbildung	190
Tab. 5-17:	Bedeutung der Schulgröße	192
Tab. 5-18:	Auswirkungen des Betreuungsverhältnisses an den Schulen.....	194
Tab. 5-19:	Prozesse: Bedeutung des Q-Siegels	197
Tab. 5-20:	Prozesse: Betreuung durch IHK oder HWK	199
Tab. 5-21:	Prozesse: Intensive Betreuung der Schülerinnen und Schüler an Kontrollschulen	202

Abkürzungen

BA	Bundesagentur für Arbeit
BeOS	Berufliche Orientierung für Schülerinnen und Schüler der Gymnasien und der Regelschulen
BerEB	Berufseinstiegsbegleitung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOK	Berufsorientierungskordinatorinnen und -kordinatoren
BOLTZ	BerufsOrientierendes Lern- und TrainingsZentrum
BOP	Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten
BTZ	Berufsbildungs- und Technologie-Zentrum
BWP	Berufswahlpass
ESF	Europäischer Sozialfonds
FAV	Firmenausbildungsverbund
GFAW	Gesellschaft für Arbeits- und Wirtschaftsförderung des Freistaates Thüringen
HWK	Handwerkskammer
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammern
LEO	Lehrstellen-Eignung-Orientierung
LKJ	Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e. V.
SGB III	Drittes Sozialgesetzbuch
ThILLM	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
ThüBOM	Thüringer Berufsorientierungsmodell
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
TMBWK	Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur
TMWAT	Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Technologie

ZEW

*Forschungsprojekt
BERUFSSSTART plus*



WRT	Wirtschaft, Recht, Technik
Q-Siegel	Qualitätssiegel „Berufswahlfreundliche Schule“
ZEW	Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH

1 Einleitung

1.1 Das Projekt *BERUFSSTART plus*

Im Rahmen des Projektes „BERUFSSTART plus – arbeitsmarktorientierte Berufswahlvorbereitung“ (im Folgenden *BERUFSSTART plus*) erhalten Schulkinder an Thüringer Regel- und Gesamtschulen die Möglichkeit, sich frühzeitig beruflich zu orientieren. Das Projekt ist ein Gemeinschaftsprojekt der Thüringer Handwerkskammern (HWK), der Thüringer Industrie- und Handelskammern (IHK), des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Technologie (TMWAT), der Agenturen für Arbeit in Thüringen und des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). Finanziert wird es vom Freistaat Thüringen mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und von der Bundesagentur für Arbeit (BA).

An *BERUFSSTART plus* nehmen circa 14.000 Schülerinnen und Schüler an 136¹ Thüringer Regel- und Gesamtschulen teil. *BERUFSSTART plus* bereitet die Schülerinnen und Schüler von Klasse 7 bis Klasse 10 innerhalb und außerhalb der Schule auf ihre Berufswahl vor und begleitet diese bis zum Übergang in Ausbildung. Mit der Initiative sollen die Schülerinnen und Schülern verschiedene berufliche Perspektiven entwickeln, geeignete Berufsfelder oder Berufe erproben und die allgemeine Ausbildungsreife verbessern.

1.2 Das *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus*

Das *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus* wird vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW) in Mannheim (Auftragnehmer) und der gfa|public GmbH in Berlin (Unterauftragnehmer) durchgeführt. Auftraggeber ist das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der BA. Der Zuschlag zur Durchführung des *Forschungsprojektes BERUFSSTART plus* wurde am 19. August 2010 erteilt, auf der Grundlage unseres Angebotes vom 25. Juli 2010 sowie einer Präsentation am 11. August 2010. Mit Datum vom 30.09.2010 wurde ein für das Forschungsprojekt verbindliches „Abgestimmtes

¹ Stand Schuljahr 2009/10.

Datenschutzkonzept“ zwischen dem Auftraggeber und dem Auftragnehmer beschlossen. Im Mai 2012 wurde zudem eine Ergänzungsstudie vereinbart, in der wir im Rahmen von Interviews ergänzend Angebote der Berufsorientierung in zehn Kontrollschulen untersucht haben.

1.3 Ziele des Forschungsprojektes BERUFSSSTART plus

Mit dem *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus* verfolgt der Auftraggeber als Teil eines umfangreichen IAB-Forschungsprogramms „Untersuchungen zur (erweiterten) vertieften Berufsorientierung“ (Kupka, Wolters, 2010) verschiedene Ziele. Zunächst sind Antworten auf die folgenden Fragen zu erarbeiten:

- Direkte Wirkung: In welchem Umfang hat das Projekt ursächlich zur Verbesserung der Berufsorientierung und zum Übergang an der ersten Schwelle in der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen insgesamt beigetragen? Gibt es Unterschiede zwischen den Klassenstufen?
- Individuelle Wirkungsunterschiede: Welche Unterschiede sind in den direkten Wirkungen in der Gruppe der Teilnehmenden feststellbar?
- Schul-/Standortheterogenität: Welche Schul- beziehungsweise Standortfaktoren haben den Erfolg der Maßnahme und der Durchführung befördert?
- Projektgestaltung: Welche in der Durchführung liegenden Faktoren haben zur (Nicht-)Erreichung der Projektziele beigetragen?

Aufbauend auf den Forschungsbefunden sollen zudem Handlungsempfehlungen erarbeitet werden, wie das Design der Maßnahme verbessert werden kann, um bei einer Fortführung oder Ausweitung des Projektes bestehende Effizienzreserven zu realisieren.

Darauf aufbauend sollen zwei übergeordnete Fragen beantwortet werden:

- Eignung: Ist das Projekt *BERUFSSSTART plus* ein sinnvoller Bestandteil des Dienstleistungsangebotes der BA hinsichtlich der Berufsorientierung, und

- Übertragbarkeit: ist das Konzept des Projektes *BERUFSSSTART plus* über Thüringen hinaus übertragbar? Und wenn ja, unter welchen Bedingungen?

1.4 Struktur des Berichtes

In dem folgenden Endbericht werden das Vorgehen und die Ergebnisse im *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus* dargelegt. Der Endbericht gliedert sich in die folgenden Kapitel:

Kapitel 2 beschreibt unser methodisches Vorgehen, differenziert nach den einzelnen Elementen des Forschungsprojektes: Implementationsanalyse (2.3), Wirkungsanalyse (2.4) und Standortanalyse (2.5). Um die Bausteine optimal zu verknüpfen, den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen und die Analysen zu fokussieren, haben wir den drei Elementen eine Exploration (2.2) vorweggestellt. Zudem erläutern wir in Kapitel 2.7 die Kriterien für und das Vorgehen bei der Schulauswahl.

Kapitel 3 erläutert die Rahmenbedingungen, unter denen *BERUFSSSTART plus* umgesetzt wird. Dabei sind insbesondere drei Aspekte bedeutsam: Die bundes- und landespolitischen beziehungsweise -rechtlichen Grundlagen der Berufsorientierung in Thüringen (3.2), die allgemeine Organisation der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule (3.3) sowie Maßnahmen der Berufsorientierung, die die Schulen gegebenenfalls ergänzend zu *BERUFSSSTART plus* durchführen, ihre individuelle Ausgestaltung und ihre Verknüpfung mit *BERUFSSSTART plus* (3.4).

Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der Implementationsanalyse dar. Dabei betrachten wir zunächst die Rollen und Kooperationen der beteiligten Akteure (4.2) sowie ihre jeweiligen Ziele (4.3). Anschließend untersuchen wir die zwei Ebenen der Projektrealisierung: Die Projektverwaltung, gegliedert nach den Aspekten Steuerung, Rolle der Projektleitung und Finanzierung (4.4) sowie die Projektumsetzung, das heißt Ablauf und zentrale Elemente des Projektes (4.5).

Kapitel 5 beinhaltet die Ergebnisse der Wirkungs- und Standortanalysen, beginnend mit einer Deskription der abhängigen (5.2) und der erklärenden Variablen (5.3) sowie der Selektion ins Treatment (5.4). Anschließend erfolgt eine differenzierte Betrachtung der Wirksamkeit von *BERUFSSSTART plus*: Individuel-

le Wirkungsheterogenität (5.5), Wirkung auf den Übergang (5.6), Maßnahmeneffekte auf Schulebene (5.7) sowie eine Bewertung der Berufsorientierung durch die Schülerinnen und Schüler selbst (5.8). Abschließend erfolgt eine kritische Würdigung (5.9).

Kapitel 6 beinhaltet ein Fazit. Darin erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse entlang der sechs Forschungsfragen (6.2), gefolgt von Handlungsempfehlungen zu den zwei übergeordneten Leitfragen sowie zur weiteren Projektumsetzung in Thüringen (6.3). Abschließend nehmen wir eine kritische Würdigung und einen Forschungsausblick vor (6.4).

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Zusammenfassung

Kapitel 2 beschreibt unser methodisches Vorgehen. Um empirisch belastbare, quantitative und qualitative Antworten auf die vielfältigen und miteinander verbundenen Forschungsfragen zu erhalten, führten ZEW und gfa|public einen Mix aus Implementations-, Wirkungs- und Standortanalysen in *BERUFSSSTART plus*-Schulen und in Kontrollschulen durch. Mit Hilfe der drei Analyseelemente haben wir wissenschaftlich fundierte Antworten für die direkten Wirkungen, die Qualität der Durchführung sowie die Standortfaktoren erarbeitet. Durch die Verzahnung der Elemente wurde eine möglichst umfassende Bewertung des Projektes angestrebt. Um die Elemente optimal zu verknüpfen, den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen und die Analysen zu fokussieren, haben wir den drei Elementen eine Exploration vorweggestellt.

Die Implementationsanalyse betrachtete zum einen die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* durch die beteiligten Akteure vor Ort. Zu diesem Zweck wurden 25 *BERUFSSSTART plus*-Schulen aus der Grundgesamtheit gezogen. Die Implementationsanalyse gliederte sich in zwei Erhebungszeiträume (Feldphasen), die jeweils Experten- und Teilnehmerinterviews beinhalteten. Um zu einer Bewertung der Projektumsetzung zu gelangen, analysierten wir die Ziele und Rollen der einzelnen Akteure sowie ihre Kooperation untereinander. Des Weiteren erhoben und bewerteten wir den Ablauf des Projektes an den einzelnen Standorten. Für eine ganzheitliche Betrachtung der Implementation erfassten wir darüber hinaus auch die Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen das Projekt umsetzen, speziell wie die Berufsorientierung an den Schulen allgemein organisiert und ausgerichtet ist und welche weiteren Maßnahmen zur Berufsorientierung die Schulen – neben *BERUFSSSTART plus* – durchführen.

Diese Ergebnisse beschränken sich jedoch auf *BERUFSSSTART plus*-Schulen und sind nicht ohne weiteres auf andere Thüringer Regelschulen übertragbar, die dieses Projekt nicht umsetzen. Aus diesem Grund haben wir im Rahmen der Implementationsanalyse ergänzend die schulischen und organisatorischen Rahmenbedingungen bezüglich der Berufsorientierung an Schulen untersucht, die nicht *BERUFSSSTART plus* umsetzen. Es wurden zehn der in der Wirkungs-

analyse untersuchten 16 Kontrollschulen ausgewählt. Die an diesen Schulen gewonnenen Erkenntnisse über die Berufsorientierung haben wir mit unseren Ergebnissen aus den *BERUFSSTART plus*-Schulen abgeglichen, auch mit Hilfe der quantitativen Wirkungsanalysen. Dabei galt es insbesondere, *BERUFSSTART plus* in den Kontext regulärer und alternativer Berufsorientierungsmaßnahmen einzuordnen.

Mit der quantitativen Wirkungsanalyse wird die Wirksamkeit von *BERUFSSTART plus* bei den Schülerinnen und Schülern abgeschätzt. Das Ziel ist die Messung kausaler Wirkungen der Teilnahme auf die vorgegebenen quantitativen Zielgrößen:

- die Berufsorientierung der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen insgesamt,
- Unterschiede in der Berufsorientierung innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden und
- den Übergang in die berufliche Bildung.

Unser empirisches Grundmodell zur Bestimmung der direkten ursächlichen Effekte von *BERUFSSTART plus* basierte auf einem kontrafaktischen Vergleich. Um die Wirkungen von *BERUFSSTART plus* zu erfassen, befragten wir im Rahmen der Wirkungsanalyse Schülerinnen und Schüler in 25 *BERUFSSTART plus* Schulen und 16 Kontrollschulen. Dieses Design führte zu einer Erfolgsmessung durch doppelte Differenzenbildung (Differenzen-in-Differenzen-Ansatz). Dabei wurden die Veränderungen der Zielvariablen über die Zeit (erste Differenz) zwischen den an *BERUFSSTART plus* teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und den Kontrollgruppen (zweite Differenz) verglichen.

Da wir innerhalb des Evaluationszeitraums von zwei Jahren keine Schülerinnen und Schüler beobachten konnten, die das Projekt vom Beginn der 7. Klasse bis zum Ende der 10. Klasse durchlaufen haben, analysieren wir ein gesplittetes Design. Dabei beobachten wir die Kohorte A vom Beginn der 7. bis zum Ende der 8. Klasse und die Kohorte B im Abgangsjahr und im Übergang in eine Ausbildung. Durch Pseudopanelmethoden können wir unter gewissen Annahmen damit die Entwicklung der Berufsorientierung der Thüringer Schülerinnen und Schüler und den Zusatzeffekt von *BERUFSSTART plus* zu anderen Berufsorientierungsmaßnahmen messen. In der Kohorte B können wir durch einfache

Differenzenbildung den Effekt von *BERUFSSTART plus* beim Übergang an der ersten Schwelle bestimmen.

Die Standortanalysen gehen der Frage nach, inwieweit beobachtbare regionale oder schulische Faktoren die festgestellten Wirkungen beeinflussen. Mit solchen Faktoren lassen sich Empfehlungen ableiten, auf welche Regionen beziehungsweise Schulen *BERUFSSTART plus* konzentriert werden sollte, um die Wirksamkeit effizienter zu gestalten. Schließlich werden die in der Implementationsanalyse herausgearbeiteten Umsetzungsunterschiede in das Differenz-in-Differenzen Design eingearbeitet.

Die Stichprobenausschöpfung sowie die Bereitschaft der Befragten, sich zu beteiligen, war vergleichsweise gut bis sehr gut, so dass uns die Datenbasis in qualitativer und quantitativer Hinsicht erlaubt, fundierte Antworten auf die gestellten Forschungsfragen zu erarbeiten.

2.2 Exploration

Zur Vorbereitung der Wirkungs- und Implementationsanalyse haben wir zwischen September und Oktober 2010 eine Exploration durchgeführt. Im folgenden Abschnitt fassen wir unsere Vorgehensweise im Rahmen der Exploration kurz zusammen. Eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens sowie die zentralen Ergebnisse finden sich im Zwischenbericht zum Forschungsprojekt *BERUFSSTART plus* (ZEW, gfa|public, 2011).

2.2.1 Dokumentenanalyse

Methodisch stützte sich die Exploration in einem ersten Schritt auf eine Analyse vorliegender Daten und Dokumente über *BERUFSSTART plus* (Tab. 2-1) sowie in einem zweiten Schritt auf leitfadengestützte qualitative Interviews mit Akteuren auf der strategischen und operativen Ebene der Projektumsetzung. Die Dokumentenanalyse konzentrierte sich inhaltlich auf die strategische – und nicht auf die operative – Ebene von *BERUFSSTART plus*. Im Rahmen der Analyse stellten sich vor allem Dokumente als hilfreich heraus, die auf der Homepage des Projektes² zu finden sind. Dabei handelte es sich um Informati-

² <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/>

onsmaterialien, die das Konzept von *BERUFSSSTART plus* und seine einzelnen Bestandteile erläutern, um Schnittstellenpapiere, die die Kooperationsstrukturen und den Ablauf des Projektes verdeutlichen, und Präsentationen, die für Fachtagungen zum Thema Berufsorientierung erstellt wurden.

Tab. 2-1: Übersicht verwendete Daten und Dokumente, Exploration

Dokumententitel	Jahr	Autor/en	Herausgeber/Institution
BERUFSSSTART, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung	2007	Christoph Eckhardt	qualiNETZ Beratung und Forschung GmbH
<i>BERUFSSSTART plus</i> , Informationen für die Fachöffentlichkeit	2007	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen und qualiNETZ Beratung und Forschung GmbH
Konzept <i>BERUFSSSTART plus</i> 2009 bis 2011	2008	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Schnittstellenpapier Agentur für Arbeit	2007	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Schnittstellenpapier Schule	2008	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Kompetenzfeststellung	2007	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Orientierungsbausteine	2007	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Aufgabenprofil der Bildungsbegleitung	2007	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Vortrag für „Europa vor Ort“ vom 30.04.2010	2010	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen
Vortrag für die Fachtagung zur Berufsorientierung in Kiel	2009	Projektleitung	Handwerkskammer Südthüringen

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Die Erkenntnisse der Dokumentenanalyse bildeten die Grundlage, um Umsetzungshypothesen und Leitfragen für die anschließenden qualitativen Interviews zu formulieren. Auch die Auswahl der Gesprächspartner auf der strategischen und operativen Ebene erfolgte auf Basis der Ergebnisse der Dokumentenanalyse.

2.2.2 Experteninterviews und explorative Fallstudie

In Gesprächen mit ausgewählten Expertinnen und Experten auf der strategischen Ebene haben wir insbesondere den Kontext der Berufsorientierung in Thüringen und die strategische Einordnung von *BERUFSSSTART plus* thematisiert. Ergänzend zur Befragung der Experten fanden im Verlauf der Exploration Gespräche mit den umsetzenden Akteuren vor Ort im Rahmen einer „explorativen Fallstudie“ statt.

Die Auswahl der Interviewpartner ergab sich auf Grundlage der Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse. Im Einzelnen erfolgten Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der folgenden Institutionen (Tab. 2-2):

Tab. 2-2: Qualitative Interviews, Exploration

Experteninterviews	Explorative Fallstudie
Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie	Regelschule
Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen der Bundesagentur für Arbeit	Bildungsbegleiter
Gesellschaft für Arbeits- und Wirtschaftsförderung des Freistaates Thüringen	Bildungsträger
BTZ Rohr-Kloster (Projektleitung <i>BERUFSSSTART plus</i>)	Praktikumsbetrieb
Handwerkskammer Südthüringen (Projekträger <i>BERUFSSSTART plus</i>)	Agentur für Arbeit (Berufsberater)
Industrie- und Handwerkskammer Erfurt	Schulamt

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Die Gespräche trugen dazu bei, *BERUFSSSTART plus* in seiner strategischen Anlage besser zu verstehen und Informationen bezüglich der Steuerung, Finanzierung und der Antragsmodalitäten des Projektes zu erfragen. Mithilfe der „explorativen Fallstudie“ konnten wir erste Erkenntnisse über den Umsetzungsprozess auf der operativen Ebene erlangen. Darüber hinaus hat die Exploration Anhaltspunkte bezüglich der Berufsorientierung in Thüringen im Allgemeinen geliefert.

2.3 Implementationsanalyse

In der Implementationsanalyse betrachteten wir zwei Untersuchungsgegenstände:

Zum einen galt es, die Umsetzung des Projektes *BERUFSSSTART plus* zu untersuchen und sie in den Kontext der Organisation und Struktur der Berufsorientierung im Allgemeinen einzuordnen. Die Implementationsanalyse konzentrierte sich dabei auf eine Auswahl von 25 *BERUFSSSTART plus*-Schulen. Diese werden wir in den folgenden Abschnitten als Treatmentschulen bezeichnen. Jede einzelne der Schulen bildete den Mittelpunkt einer Fallstudie. Jede Fallstudie beinhaltete Gespräche mit Akteuren innerhalb der Schule, die für die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* im Speziellen und/oder für die Umsetzung der Berufsorientierung im Allgemeinen verantwortlich waren. Darüber hinaus haben wir an der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* beteiligte Akteure außerhalb der Schulen mit in die Fallstudien einbezogen.

Zum anderen sollten ergänzende Analysen Aufschluss über die schulischen und organisatorischen Rahmenbedingungen bezüglich der Berufsorientierung an Schulen geben, die nicht *BERUFSSSTART plus* umsetzen – die so genannten Kontrollschulen. Diese ergänzende Implementationsanalyse sollte dabei unterstützen, *BERUFSSSTART plus* in den Kontext regulärer und alternativer Berufsorientierungsmaßnahmen einzuordnen. Dabei konzentrierte sich die Implementationsanalyse auf eine Auswahl von zehn Kontrollschulen. Auch hier bildete jede einzelne Schule den Mittelpunkt einer Fallstudie. Jede Fallstudie beinhaltete Gespräche mit Akteuren innerhalb der Schule. Im Rahmen der Fallstudien wurden auch externe Akteure befragt, die an der Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen beteiligt sind.

Aufgrund der zwei unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände kamen im Rahmen der Implementationsanalyse jeweils für die Treatmentschulen und für die Kontrollschulen unterschiedliche Methoden zum Einsatz. Aus diesem Grund stellen wir das methodische Vorgehen in Bezug auf die Treatmentschulen und die Kontrollschulen im Folgenden getrennt voneinander vor.

2.3.1 Treatmentschulen

Das Vorgehen im Rahmen der Implementationsanalyse an den *BERUFSSSTART plus*-Schulen beinhaltete drei methodische Schritte, die jedoch nicht strikt chronologisch aufeinander folgten:

1. Dokumentenanalyse
2. Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Expertinnen und Experten

Datenaufbereitung und Auswertung

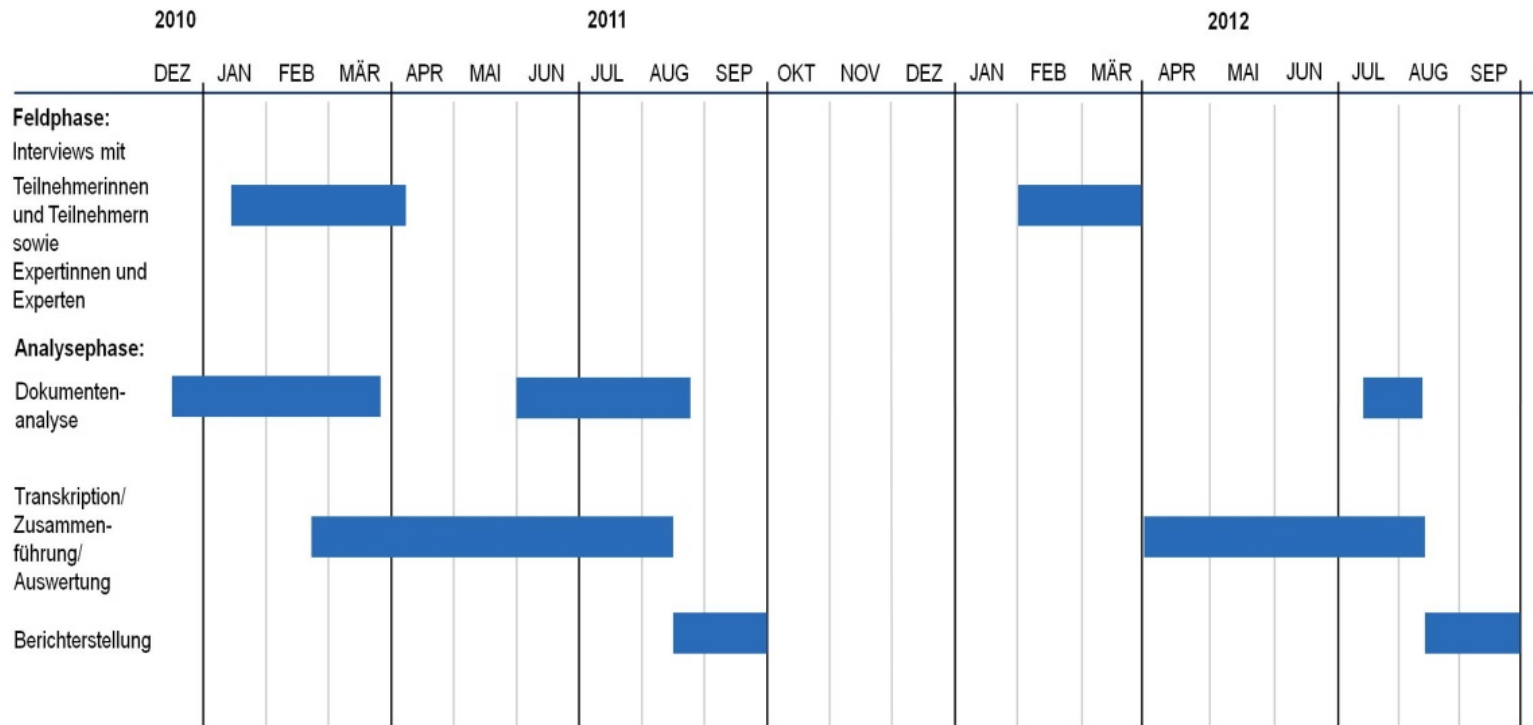
Abb. 2-1 gibt einen Überblick über die zeitliche Abfolge der übergeordneten Arbeitsblöcke. Die Datenerhebung erfolgte in Form der Experten- und Teilnehmerinterviews zu zwei Zeitpunkten (Feldphasen), nämlich von Mitte Januar bis Anfang April 2011 (Feldphase 1) und von Februar bis einschließlich März 2012 (Feldphase 2).

Bedingt durch diese zwei Feldphasen erfolgte auch die Analysephase bestehend aus Dokumentenanalyse, Transkription, Zusammenführung und Auswertung der qualitativen Interviews sowie der Berichtserstellung zu mehreren Zeitpunkten.

Gegenüber dem Zeitplan aus dem Angebot vom 28.08.2010 haben sich in der Praxis nur minimale Abweichungen für die Dokumentenanalyse und die Interviews ergeben. Die im Angebot vorgelegte Gesamtzeitplanung des Projektes war davon jedoch nicht betroffen.

Im Folgenden stellen wir das methodische Vorgehen und die zentralen Erfahrungen der jeweiligen Arbeitsschritte vor. Soweit es zu Anpassungen im Vorgehen und/oder in der Zeitplanung gekommen ist, erläutern wir die Gründe dafür.

Abb. 2-1: Zeitplan, Implementationsanalyse



Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2011-2012.

2.3.1.1 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse beinhaltete die Sammlung und Auswertung verfügbarer Informationen zur Umsetzung des Projektes *BERUFSSSTART plus* an den Schulen, zum Konzept der schulischen Berufsorientierung, zu dessen Umsetzung sowie zur Kooperation der beteiligten Akteure am jeweiligen Standort. Die Dokumentenanalyse diente zum einen der Vorbereitung der qualitativen Erhebungen. Die ermittelten Informationen erlaubten es den Interviewern vor Ort, gezielt nachzufragen und Unklarheiten zu thematisieren. Zum anderen trug die Dokumentenanalyse zur Bewertung der konkreten Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* und insofern zur Auswertung der Implementationsanalyse bei.

Insbesondere folgende Dokumente waren von Interesse:

- Unterlagen und Arbeitsmaterialien der Berufsorientierungskordinatorinnen und -koordinatoren³ (BOK), Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer oder Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter für die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* an der Schule,
- Konzepte oder Unterlagen der Bildungsträger über das Projekt *BERUFSSSTART plus*,
- Schuleigene Informationsmaterialien über das Projekt *BERUFSSSTART plus* für Schülerinnen, Schüler und Eltern,
- Schriftlich ausgearbeitete Konzepte, Übersichten oder Kooperationsvereinbarungen, die über Aktivitäten, Akteure und Inhalte im Bereich der Berufsorientierung an der Schule informieren.

Vor der Durchführung der Interviews baten wir die Schulen, uns derartige Dokumente zur Verfügung zu stellen. Die darin enthaltenen Informationen sollten dem Interviewer Hintergrundwissen über die Berufsorientierung und Details zur Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* an der jeweiligen Schule vermitteln. Dies gelang für einen Großteil der Schulen. In einigen Fällen konnten wir

³ Bei den BOK handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrer an Thüringer Schulen, die für das Thema Berufsorientierung verantwortlich sind. Eine detaillierte Darstellung der Rolle der BOK im Projekt *BERUFSSSTART plus* findet sich in Kapitel 4.2.1.1.

relevante Dokumente von der Homepage der Thüringer Schulbehörden sowie von den Websites der Schulen herunterladen. Leider war die Aktualität der Informationen nicht immer nachzuvollziehen. Für einen Teil der Fallstudienstandorte konnten die verfügbaren Daten und Dokumente erst während der Interviews vor Ort gesammelt werden. Die Auswertung solcher Informationen erfolgte im Anschluss an die Vor-Ort-Besuche und diente auch zur Vorbereitung auf die zweite Feldphase der Implementationsanalyse. Alle Dokumente flossen in die systematische fallstudienübergreifende Auswertung ein.

Die Mehrheit der Schulen stellte uns Dokumente zur Verfügung, die Aufschluss über die Berufsorientierung im Allgemeinen gaben. Dazu gehörten insbesondere Berufsorientierungskonzepte und (Termin-)Übersichten, die die Angebote und Akteure der Berufsorientierung an der Schule dokumentierten. Dagegen stellten nur einzelne Schulen spezifische Dokumente über *BERUFSSTART plus* und seine Umsetzung zur Verfügung.

Darüber hinaus erhielten wir während der Interviews vor Ort auch Dokumente von weiteren Akteuren, die an der Umsetzung von *BERUFSSTART plus* beteiligt sind. Insbesondere die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sowie die Bildungsträger konnten zahlreiche wertvolle Dokumente zur Verfügung stellen. Hierbei handelte es sich etwa um Muster zur Auswertung der einzelnen Bausteine, Terminübersichten oder auch Handreichungen und Informationsblätter über *BERUFSSTART plus* für Lehrerinnen und Lehrer oder Eltern. Diese Dokumente wurden gemeinsam mit den Ergebnissen der qualitativen Interviews analysiert und flossen daher in die Auswertung der Implementationsanalyse ein.

2.3.1.2 Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Expertinnen und Experten

Ablauf

Wie zuvor beschrieben, gliederte sich die Implementationsanalyse in zwei Erhebungszeiträume (Feldphasen), die jeweils Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Expertinnen und Experten beinhalteten. Das im Angebot vom 28.08.2010 dargelegte Vorgehen sah vor, die erste Feldphase im Zeitraum von November 2010 bis Februar 2011 durchzuführen. Mit der „Anpassung des Evaluationsdesigns im Rahmen der Implementationsanalyse“ vom

20.10.2010 ergab sich jedoch auch eine Änderung des Zeitplans. Um die Belastungen für die Schulen im Rahmen der Datenerhebungen möglichst gering zu halten, wurde vereinbart, die erste Feldphase für die Zeit von Januar bis zu den Osterferien 2011 zu terminieren und damit leicht zu strecken. Der im Angebot vom 28.08.2010 dargelegte Zeitplan bezüglich der zweiten Feldphase blieb davon jedoch unberührt. Dem Angebot zufolge sollte die zweite Feldphase im Zeitraum von April bis Juni 2011 durchgeführt werden.

Gegenüber dem Zeitplan für die qualitativen Erhebungen ergaben sich in der Praxis kaum Abweichungen. Wie die Abbildung zeigt, konnten wir die **erste Feldphase** in der ersten Aprilwoche abschließen und anschließend wie geplant mit der Datenaufbereitung und -auswertung beginnen. Im Rahmen der ersten Feldphase sprachen wir mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern von *BERUFS-START plus* sowie mit an der Umsetzung des Projektes beteiligten Expertinnen und Experten, darunter Akteure an der Schule (BOK, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer) sowie externe Akteure, wie Unternehmen, Bildungsträger, Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, Berufsberaterinnen und Berufsberater sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulämter.

Anders als im Angebot vom 28.08.2010 vorgesehen, führten wir die **zweite Feldphase** bereits im Zeitraum von Februar bis März 2011 durch. Das verschaffte uns eine höhere zeitliche Flexibilität für die Analysephase, insbesondere für die sehr zeitintensive Transkription. Im Vergleich zur ersten Feldphase führten wir in der zweiten Feldphase deutlich weniger Interviews durch, darunter Wiederholungsgespräche mit einzelnen Expertinnen und Experten und einer reduzierten Auswahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Aufgrund der weitaus geringeren Anzahl an Interviewpartnern erstreckte sich die zweite gegenüber der ersten Feldphase über einen geringeren Zeitraum.

Auswahl der Expertinnen und Experten

Wie zuvor beschrieben, führten wir an jeder der ausgewählten 25 *BERUFSSTART plus*-Schulen eine Fallstudie durch, die Gespräche mit den an der Umsetzung des Projektes beteiligten Akteuren beinhaltete. Die Festlegung der Gesprächspartner pro Fallstudie beruhte auf den Konzeptpapieren der Projektleitung und wurde anhand der Explorationsergebnisse sowie erster Ergebnisse aus der ersten Feldphase konkretisiert. Die finale Entscheidung zur

Auswahl der je Fallstudie zu interviewenden Akteure erfolgte immer in Abstimmung mit dem Auftraggeber.

Zunächst haben wir unmittelbar an der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* beteiligte Akteure als Gesprächspartner ausgewählt, darunter:

- die Schulakteure (BOK, Klassenlehrinnen und Klassenlehrer) sowie
- die externen Akteure (Praktikumsbetriebe, Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, Berufsberaterinnen und Berufsberater als Vertreterinnen und Vertreter der Agenturen für Arbeit).

Während der Durchführung der einzelnen Fallstudien stellte sich heraus, dass weitere Akteure an der Umsetzung des Projektes beteiligt oder intensiv in die Berufsorientierung an der Schule eingebunden sind, darunter zum Beispiel der Fachlehrer für Wirtschaft, Recht, Technik (WRT-Lehrer). In einigen Fällen konnten wir diese Akteure direkt in die Evaluation mit einbeziehen.

Tab. 2-3 zeigt die ausgewählten Expertinnen und Experten für die Interviews. Bei der Auswahl der in den Fallstudien betrachteten Standorte trafen wir außerdem eine Unterscheidung zwischen additiv und integrativ organisierten Schulen. An Thüringer Regelschulen ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend dem angestrebten Abschluss in getrennten Klassen unterrichtet werden (additiv).

Die Schulkonferenz kann sich aber auch dafür entscheiden, dass die Regelschüler gemeinsam unterrichtet werden (integrativ). Aufgrund dieser beiden Formen der Unterrichtsorganisation führten wir an insgesamt 18 integrativen und sieben additiven Schulen Interviews. Die Unterscheidung zwischen additiv und integrativ erwies sich für die Umsetzung des Projektes jedoch als wenig relevant. Die Unterscheidung ist für die weiteren Schritte der Analyse daher nicht mehr von Bedeutung.

Die Ansprechpartner innerhalb der Schule definierten wir anhand ihrer persönlichen Verantwortlichkeiten. Die Kontaktdaten der relevanten externen Gesprächspartner außerhalb der Schule erhielten wir von den zuständigen Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern. Die Kontaktdaten der für die eine Schule zuständigen Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter wurden uns von der Projektleitung von *BERUFSSSTART plus* zur Verfügung gestellt.

Tab. 2-3: Übersicht über die Expertinnen und Experten je Feldphase, Implementationsanalyse an den Treatmentsschulen

Feldphase 1	Feldphase 2
BOK (Erstbefragung)	BOK (Wiederholungsbefragung)
Klassenlehrer/in der 7. (Erstbefragung), 9. und gegebenenfalls 10. Klasse	Klassenlehrer/in der 8. Klasse (Wiederholungsbefragung)
Sonstige schulische Akteure (zum Beispiel WRT-Lehrer/in)	Schulleiter/in
Bildungsbegleiter/in (Erstbefragung)	Bildungsbegleiter/in (Wiederholungsbefragung)
Vertreter/in des Bildungsträgers	
Vertreter/in des Praktikumsbetriebe	
Berufsberater/in	
Vertreter/in der Schulbehörde (staatliches Schulamt oder Schulträger)	

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Instrumente

Die Grundlage für die qualitativen Interviews im Rahmen der Implementationsanalyse bildeten die für die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Teilen spezifisch ausgestalteten Leitfäden, die wir zuvor mit dem Auftraggeber abgestimmt hatten.

Die Leitfäden operationalisierten die forschungsleitenden Fragen beziehungsweise zentralen Ziele der Implementationsanalyse. Für die Entwicklung der Leitfäden waren außerdem die Ergebnisse der Exploration von großem Nutzen: Zum einen ergänzten und konkretisierten sie die Forschungsfragen und trugen damit dazu bei, vollständige und präzise Leitfäden zu entwickeln. So flossen etwa in der Exploration gewonnene Informationen über die Funktion der Bildungsbegleiterin/des Bildungsbegleiters in den Gesprächsleitfaden ein.

Zum anderen brachte die Exploration Klarheit über mögliche Antwortkategorien zu einzelnen Fragen beziehungsweise Themenkomplexen.

Um den offenen Charakter der Gespräche zu gewährleisten, wurden diese Antwortkategorien den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern nicht vorgegeben und auch nicht direkt abgefragt. Für die Interviewer dienten sie jedoch als Hilfestellung, um gezielt nachfragen zu können. Zudem zeigten die Kategorien dem Interviewer an, wie eine Frage zu verstehen war beziehungsweise welches Erkenntnisinteresse verfolgt wurde. Damit stellten sie auch sicher, dass die Interviews möglichst einheitlich geführt wurden und die Antworten – trotz des offenen Gesprächscharakters – gut vergleichbar waren.

Die Gesprächsleitfäden für die erste Befragung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler thematisierten den Hintergrund der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners sowie den ihrer/seiner Eltern. Daneben beinhaltete der Leitfaden auch Fragen zu den Plänen und Vorstellungen für die eigene berufliche Zukunft der Schülerin/des Schülers. Hier galt es, die beruflichen Ziele und Gründe für die bisherige berufliche Entscheidung zu erfassen.

Der Schwerpunkt des Leitfadens lag jedoch auf Fragen zur Umsetzung von *BERUFSSTART plus* an der Schule. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu ihren Aktivitäten im Rahmen von *BERUFSSTART plus* befragt und schilderten den Ablauf der einzelnen Bausteine des Projektes aus ihrer Sicht. In diesem Punkt unterschieden sich die Leitfäden für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7 und der Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10: Während wir die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse verstärkt zum Baustein Kompetenzfeststellung befragten, sprechen wir mit den Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse intensiv über die Orientierungsbausteine sowie die betrieblichen Bausteine.

Die Abschnitte zur beruflichen Zukunft sowie zur Umsetzung des Projektes waren gleichermaßen Bestandteil des Leitfadens für die zweite Feldphase. Darüber hinaus wurden in dem zweiten Gespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einzelne Aspekte zur Umsetzung von *BERUFSSTART plus* vertieft behandelt.

Für die Experteninterviews legten wir spezifische Leitfäden für jeden Akteurstyp (BOK, Agentur für Arbeit, Bildungsträger, Betrieb, etc.) an. Die Gesprächsleitfäden griffen zum einen gemeinsame Themenbereiche auf, darunter den

Hintergrund der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners, die Zielsetzungen und Ergebnisse in Hinblick auf *BERUFSSTART plus* sowie die konkrete Umsetzung des Projektes am jeweiligen Standort.

Die Fragen zur Umsetzung zielten insbesondere darauf ab, die konkreten Prozesse sowie den Umfang und die Intensität ihrer Beteiligung an der Projektumsetzung zu erfassen. Zum anderen enthielten die Leitfäden Themen, die sich jeweils auf die vom einzelnen Akteur zu erwartenden Informationen beschränkten. So besprachen wir mit den Bildungsträgern intensiv die Umsetzung der Kompetenzfeststellung sowie der Orientierungsbausteine, wohingegen wir mit den Praktikumsbetrieben die betrieblichen Bausteine thematisierten. Die Leitfäden für die erste Befragung der Schulakteure (BOK; Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer) behandelten darüber hinaus die Einbettung von *BERUFSSTART plus* in die Berufsorientierung an der Schule.

Die Leitfäden der zweiten Feldphase nahmen insgesamt Bezug auf erste Erkenntnisse beziehungsweise Hypothesen aus der ersten Feldphase, die mit den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern reflektiert wurden und unterstützen bei der Klärung offener Fragen.

Die Gesprächsleitfäden dienten als wichtige Grundlage und Orientierungshilfe für die Interviews. Die Leitfäden wurden in der Praxis durch abweichende oder vertiefende Fragen flexibel genutzt. Dieses Vorgehen bewährte sich, weil der Interviewer das Gespräch so besser steuern und komplexe Sachverhalte systematisch erfassen konnte. Gerade in den Teilnehmerinterviews wurde außerdem deutlich, dass die Sprache des Interviewers die Gesprächsatmosphäre, die Gesprächsbereitschaft und schließlich die Qualität der Antworten beeinflusste. So förderten alltagssprachliche beziehungsweise umgangssprachliche Formulierungen des Interviewers die Aufgeschlossenheit der Schülerinnen und Schüler im Gespräch. Zudem verstanden die Schülerinnen und Schüler so komplexe Sachverhalte beziehungsweise Fragen inhaltlich besser.

Durchführung der Interviews

Gemäß Änderungsantrag vom 20. Oktober 2010 waren im Rahmen der Implementationsanalyse insgesamt 500 Interviews geplant. In der ersten und zweiten Feldphase wurden insgesamt 447 Experten- und Teilnehmerinterviews durchgeführt. Hinzu kommen 12 Interviews in der explorativen Fallstudie (siehe Tab. 2-2, Seite 9).

Insgesamt liegt die Zahl der geführten qualitativen Gespräche somit **bei 459**. Der größte Teil der Interviews liegt in Form von Audiodateien vor. In den Fällen, in denen die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner einer Aufzeichnung des Gesprächs nicht zustimmte, wurde das Interview protokolliert. In der Mehrheit der Fälle wurden die Gespräche vor Ort geführt. In Fällen, in denen dies nicht möglich war, versuchten wir ein telefonisches Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt zu realisieren.

Zu beachten ist, dass die Akteure teilweise mehrere Funktionen wahrnahmen – entweder die gleiche Funktion über mehrere Standorte hinweg oder verschiedene Funktionen an einem Standort. So waren einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter für mehrere der betrachteten *BERUFSSTART plus*-Schulen zuständig. Gleichzeitig nahmen einzelne Lehrkräfte an einigen Schulen Doppelfunktionen wahr – eine BOK kann zugleich Fach- oder Klassenlehrer sein.

Sofern wir auf solche Doppelfunktionen stießen, griffen wir in den Interviews beide Funktionen auf. Dadurch deckten die 447 geführten Interviews der Implementationsanalyse 497 Fallstudienakteure ab. Aus diesem Grund gehen wir auch davon aus, dass die realisierten Interviews einen für die Zwecke der Implementationsanalyse ausreichenden Informationsumfang beinhalten. Zählt zu den 497 die 12 Interviews der Exploration hinzu, ergibt sich im Ergebnis eine **Gesamtzahl** an qualitativen Interviews von **509**.

Tab. 2-4 liefert einen Überblick über die Interviews im Rahmen der Implementationsanalyse in der ersten und zweiten Feldphase. Das SOLL für die Anzahl der einzelnen Gespräche haben wir auf der Grundlage des Änderungsantrags vom 20. Oktober 2012 definiert. Auf der Basis unserer Erfahrungen aus der ersten Feldphase haben wir das SOLL im Einzelfall angepasst oder für einen Akteur neu definiert. Dies geschah stets in Abstimmung mit dem Auftraggeber.

Tab. 2-4: Übersicht geführte Interviews erste und zweite Feldphase, Implementationsanalyse an den Treatmentsschulen

Gesprächspartner/Funktion	1. Feldphase		2. Feldphase		IST Gesamt
	SOLL	IST	SOLL	IST	
BOK	25	25	25	23	48
Klassenlehrer/in Klasse 7	25	21	-	-	21
Klassenlehrer/in Klasse 8	-	-	25	22	22
Klassenlehrer/in Klasse 9	25	23	-	-	23
Klassenlehrer/in Klasse 10	15	16	-	-	16
Weitere schulische Akteure	-	11	-	2	13
Schulleiter/in	-	-	25	22	22
Bildungsbegleiter/in	25	25	25	23	48
Bildungsträger	25	29	-	-	29
Berufsberater/in	25	21	-	-	21
Praktikumsbetrieb	50	43	-	-	43
Schulbehörden (Staatlicher Schulträger, Staatliches Schulamt)	25	15	-	-	15
Gesamt	370	363	150	134	497

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012, eigene Darstellung.

Soweit Abweichungen vom SOLL auftraten, werden diese für die einzelnen Akteure im Folgenden kurz erläutert. Für die **erste Feldphase** gilt:

- Die Differenzen zwischen SOLL und IST in Bezug auf die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der 7. und 9. Klasse sowie bei den Berufsberaterinnen und Berufsberatern sind auf krankheits- oder zeitlich bedingte Ausfälle zurückzuführen. Ein telefonisches Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt konnten wir nicht in allen Fällen realisieren.

- Die größere Anzahl von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern der 10. Klasse ist auf die Unterscheidung von Schulen mit additiver und integrativer Unterrichtsorganisation zurückzuführen. Ursprünglich gingen wir von einer Verteilung von 10 (additiv) zu 15 (integrativ) aus. Während der ersten Feldphase stellte sich jedoch heraus, dass weitere drei Schulen ihren Unterricht gemischt organisiert haben. Deswegen behandelten wir diese Schulen als Schulen mit integrativer Unterrichtsorganisation.
- Während der Durchführung der einzelnen Fallstudien führten wir anlassbezogen Gespräche mit weiteren schulischen Akteuren, die an der Umsetzung des Projektes oder der Berufsorientierung an der Schule im Allgemeinen beteiligt waren. Überwiegend handelte es sich hier um Fach- oder Beratungslehrerinnen und -lehrer. Diese Gespräche waren nicht vorgesehen. Daher kann hier auch kein SOLL definiert werden.
- Die hohe Anzahl von Bildungsträgern ist darauf zurückzuführen, dass acht Schulen bei der Umsetzung des Projektes mit zwei Bildungsträgern zusammenarbeiten.
- Gespräche mit Unternehmen konnten nicht an allen Standorten realisiert werden. Die Terminvereinbarung mit den Unternehmen gestaltete sich in einigen Fällen sehr schwierig. Teilweise konnten wir auch nach mehrmaliger telefonischer Kontaktaufnahme keinen Termin mit dem zuständigen Ansprechpartner vereinbaren. Ein Grund dafür war, dass den Unternehmen *BERUFSSTART plus* nicht bekannt war, sodass sie sich für ein persönliches Gespräch keine Zeit nehmen wollten. Aus diesem Grund entschieden wir uns, die geplanten Interviews mit den Unternehmen auf andere Akteure zu verteilen. So erfolgte für die zweite Feldphase ein Wiederholungsgespräch mit den BOK und den zuständigen Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern.
- Nach der Exploration waren wir davon ausgegangen, dass die Schulbehörden (staatliche Schulträger sowie die Schulämter) an der Umsetzung von *BERUFSSTART plus* beteiligt sind. Im Rahmen der Telefongespräche für die Terminvereinbarung zeigte sich, dass diese Vermutung nicht auf alle Fallstudienstandorte zutraf. So lehnten etwa die ersten angesprochenen Vertreterinnen und Vertreter von Schulämtern und Schulträ-

gern allesamt eine Gesprächsanfrage mit dem Hinweis ab, an der Umsetzung von *BERUFSSTART plus* in keiner Weise beteiligt zu sein. Dementsprechend sprachen wir während der ersten Feldphase nur punktuell mit Schulämtern und Schulträgern. Angesichts unserer Erfahrungen erschien es uns als wenig sinnvoll, die Gespräche in der zweiten Feldphase nachzuholen. Aus diesem Grund nutzten wir die freien Kapazitäten für zusätzliche Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern in der zweiten Feldphase.

Auch in der **zweiten Feldphase** gab es wenige Abweichungen vom SOLL, die sich folgendermaßen erklären lassen:

- Eine der im Rahmen der ersten Feldphase besuchten Schulen stieg aus *BERUFSSTART plus* aus. Eine zweite Schule wurde geschlossen. Im Ergebnis reduzierte sich die Anzahl der im Rahmen der Implementationsanalyse betrachteten Schulen von 25 auf 23. Das verringerte wiederum die maximal realisierbare Anzahl an Interviews für die einzelnen Fallstudienakteure von 25 auf 23.
- Ein einzelnes Interview mit einem Klassenlehrer der 8. Klasse konnte nicht durchgeführt werden, weil der betroffene Klassenlehrer kurzfristig erkrankte.
- Krankheitsbedingt ist auch ein Interview mit einem Schulleiter ausgefallen. Zudem war in einer Fallstudie der Schulleiterposten zum Interviewzeitpunkt vakant, weshalb kein Interview durchgeführt werden konnte. Zusätzlich wurde ein Interview mit dem Schulleiter der Schule geführt, die aus *BERUFSSTART plus* ausgestiegen ist.
- Außerdem wurden zwei nicht vorgesehene Interviews mit einem Berufseinstiegsbegleiter sowie mit einem Beratungslehrer als weitere schulische Akteure geführt.

2.3.1.3 Datenaufbereitung und Auswertung

Begleitend zu den Feldphasen führten wir jeweils eine Analysephase durch, bestehend aus Transkription, Zusammenführung und Auswertung der Interviews. Der Zeitplan für die Datenaufbereitung und -auswertung blieb von den Verzögerungen, die sich in der ersten Phase der Datenerhebung ereignet hat-

ten, unberührt. Der im Angebot beziehungsweise im Änderungsantrag vorgelegte Zeitplan in Bezug auf die Datenauswertung konnte eingehalten werden.

Transkription

Zunächst überführten wir die Tonmitschnitte in Transkripte. Hierfür legten wir Regeln fest, die unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Abschrift der Texte erleichtern und die Transkripte standardisieren sollten. Für die Transkription verwendeten wir das Programm f4. Als Protokollierungstechnik wählten wir die wörtliche Transkription, jedoch mit folgenden Einschränkungen:

- Aufgezeichnete Störungen (Telefonat, Störung durch Dritte) konnten ausgelassen werden, mussten aber mit dem Zeichen „[...]“ kenntlich gemacht werden.
- Sprechpausen, die Sprachmelodie und Betonungen sowie nonverbale Äußerungen, wie zum Beispiel Husten, Räuspern oder Lachen, mussten nicht beachtet werden. Auch Wortabbrüche und Versprecher sollten nicht transkribiert werden.
- Umgangssprachliche oder dialektische Ausdrücke sollten nach Möglichkeit in die deutsche Rechtschreibung übertragen werden (zum Beispiel: ‚haste‘ = ‚hast du‘, ‚so‘n = ‚so ein‘, ‚nee‘ = ‚nein‘).
- Floskeln, Füllwörter (‚äh‘, ‚mhm‘) oder sonstige, den Inhalt nicht verändernde und überflüssige Äußerungen (zum Beispiel: ‚Tätigkeit äh Aufgaben‘ = Tätigkeit, Aufgaben) konnten ausgelassen werden.
- Es sollen keine Abkürzungen verwendet werden (zum Beispiel: % = Prozent, z. B. = zum Beispiel, km = Kilometer).
- Nicht jede einfache Bemerkung (OK, Ja, Verstehe) des Interviewers musste transkribiert werden, jedoch aber alle Bemerkungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner.

Im Anschluss wurden die Transkripte auf Grundlage des entwickelten Code-Systems mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA⁴ analysiert. Dazu wurden die Transkripte zunächst in MAXQDA importiert.

Auch die Daten und Dokumente der Schulen wurden für erneute, vertiefende Auswertungen herangezogen und in MAXQDA eingelesen. Die Dokumente

⁴ Weitere Informationen unter: <http://www.maxqda.de/>.

konnten die Aussagen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus den Interviews sinnvoll ergänzen und überprüfen. Zu beachten ist aber, dass die Dokumente – im Gegensatz zu den Interviews – oftmals nur SOLL-Prozesse abbildeten und daher stets mit dem IST abgeglichen werden mussten. Daneben bezogen wir zudem Memos in die Auswertung ein, die von den für die Fallstudie verantwortlichen Interviewern angefertigt wurden. Diese Memos enthielten Anmerkungen des Interviewers über Auffälligkeiten einzelner Gespräche und über Eindrücke zur gesamten Fallstudie.

Zusammenführung und Auswertung

Unsere qualitative Auswertungsmethodik lehnt sich an die Methode von Hopf et al. (1995) an. Sie beinhaltet die folgenden vier Schritte:

1. Entwicklung der Auswertungskategorien (Codes)
2. Codieren des Materials
3. Erstellen von Fallübersichten
4. Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen

Nach der Methode von Hopf et al. (1995) wird die Auswertung insgesamt sehr eng am Material vorgenommen. Bei der Entwicklung der Auswertungskategorien (Schritt 1) werden dabei die Kategorien direkt aus dem vorhandenen Material „herausgelöst“.

Anders als bei Hopf et al. (1995) verwendeten wir im Rahmen der Kategorienbildung allerdings zunächst ein deduktives Vorgehen, bei dem wir aus den forschungsleitenden Fragen Themenkomplexe ableiteten und diese zu einzelnen Kategorien (Codes) zusammenfassten. So konnte sichergestellt werden, dass alle für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Themenbereiche bei der Datenerhebung berücksichtigt werden. Hierbei handelte es sich um folgende Kategorien:

- Ziele der Akteure
- Rollen der Akteure
- Zusammenspiel der Akteure (Kooperationen)
- Ablauf des Projektes
- Rahmenbedingungen für die Berufsorientierung an der Schule

- Berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler

Daran anschließend wurden diese Kategorien mit Hilfe der Ergebnisse aus der Exploration erweitert und in Form von Unterkategorien (Subcodes) verfeinert. Die zusätzlichen beziehungsweise ergänzenden Auswertungskategorien konnten direkt aus dem gewonnenen Material der Exploration ‚herausgelöst‘ werden (induktives Vorgehen).

Nach der Exploration war es erstmals möglich, eine beispielhafte Implementation von *BERUFSSSTART plus* an einer Schule schemenhaft zu skizzieren. Dabei wurden einzelne Aspekte des Ablaufs deutlich. Diese gewonnenen Kenntnisse flossen in die Weiterentwicklung des Codes „Ablauf“ ein. In der Exploration kristallisierten sich auch die an der Umsetzung beteiligten Kernakteure und deren Aufgaben heraus. Diese Informationen konnten in die Entwicklung des Codes ‚Rollen‘ und ‚Kooperationen‘ einfließen. Schließlich konnten wir in der Exploration auch die Ziele erfassen, die die Akteure mit der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* verbinden. Diese Erkenntnisse halfen bei der Weiterentwicklung des Codes ‚Ziele‘.

Eine weitere Anpassung der Kategorien erfolgte im Verlauf der Implementationsanalyse. Anhand des transkribierten Interviewmaterials konnten Kategorien überprüft, überarbeitet und in Form zusätzlicher Unterkategorien verfeinert werden. Dieser Schritt war notwendig, um weitere wichtige Themen in die Auswertung einzubeziehen, die in den Experten- und Teilnehmerinterviews wiederholt zur Sprache kamen. So ergaben sich etwa in den Gesprächen mit dem BOK zusätzliche Aspekte zur Arbeitssituation, die sich auf dessen Rolle auswirken. Im Ergebnis erarbeiteten wir ein hierarchisches Kategoriensystem mit mehreren Ebenen.

In einem zweiten Schritt wurden die Auswertungskategorien in einem Codierleitfaden zusammengestellt. Dieser Leitfaden enthielt Beschreibungen und Ankerbeispiele zu den einzelnen Kategorien (Codes und Subcodes) und diente damit als Orientierungshilfe bei der Codierung des Textmaterials. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhielten eine Schulung zur Codierung, um eine nachvollziehbare und standardisierte Auswertung zu erhalten. Die Codierung erfolgte schließlich in MAXQDA. Hierbei wurden die einzelnen Textstellen den Auswertungskategorien (Codes und Subcodes) zugeordnet. Technisch betrach-

tet handelt es sich dabei um den Vorgang der Zuordnung einzelner Textpassagen oder Sätze zu einer Kategorie beziehungsweise einem Code.

Im Anschluss an die Codierung erfolgte entsprechend dem Vorgehen von Hopf et al. (1995) der dritte Schritt der Auswertung: die Erstellung von Fallübersichten. Dies beinhaltete eine systematische Analyse aller Codes beziehungsweise Themenbereiche. Dabei wurden alle Aussagen eines Codes pro Fallstudie analysiert und die Ergebnisse in Excel-Übersichten zusammengefasst. Das Ergebnis ist eine Materialübersicht, sortiert nach Themen und Fallstudien. So waren die einzelnen Ergebnisse für jeden Themenbereich auf die jeweilige Fallstudie rückführbar und nachvollziehbar. Tab. 2-5 zeigt ein Beispiel einer solchen ausführlichen Materialübersicht.

Aufbauend auf diesen sehr ausführlichen Materialübersichten erarbeiteten wir quantitative Fallübersichten. Dabei wurde die Komplexität der Aussagen immer weiter reduziert und verdichtet. Die quantitative Übersicht bestand letztlich aus Häufigkeitsangaben zu bestimmten einzelnen Auswertungskategorien. Sie lieferten – wie auch die ausführlichen Materialübersichten – zunächst nur Informationen zur Datenbasis und keine Ergebnisse. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** zeigt ein Beispiel für eine quantitative Fallübersicht.

Auf Basis der Materialübersichten wurden dann – entsprechend des vierten Schrittes der Methode nach Hopf et. al (1995) – vertiefende Fallanalysen vorgenommen. Hierbei überprüften wir, ob aufgeworfene Hypothesen vom Interviewmaterial gestützt oder verworfen werden konnten. Dazu wurden entweder gesamte Fallstudien oder spezifische Themen ausgewählt und nach dieser spezifischen Fragestellung/Hypothese vertiefend untersucht. Konkret bedeutet dies, dass Fallstudien oder Themenbereiche unter Berücksichtigung der Fragestellung mehrmals genau gelesen und interpretiert wurden (Schmidt 2005: S. 425). Auf Basis dieser Analysen wurden verallgemeinerbare Trends sowie Besonderheiten einzelner Standorte herausgearbeitet.

Auf der Grundlage unserer qualitativ erhobenen Daten konnten wir detaillierte Beschreibungen über die Projektumsetzung an den 25 beziehungsweise 23 besuchten Schulen anfertigen. Es wurden die Ziele und das Rollenverständnis der an der Umsetzung des Projektes beteiligten Akteure, ihre Kooperationen

und der Ablauf von *BERUFSSSTART plus* an den einzelnen Standorten intensiv beleuchtet.

Tab. 2-5: Beispiel für eine ausführliche Materialübersicht

	Berufsorientierung an den Schulen		
FS	Verwendung des Konzeptes	Auswahl von BO-Projekten	Zuständigkeiten
1	Konzept ist mehr Zeitplan als Arbeitspapier liegt beim BOK, Lehrkräfte können Einsicht nehmen	BO-Angebot ist eigentlich fix, aber Anpassungen wäre sinnvoll, konkrete Kriterien können nicht benannt werden	BOK macht inhaltliche Hauptarbeit, daraufhin Diskussion mit Schulleiter und Steuergruppe
2	Konzept dient als Checkliste und Nachschlagewerk: "alle sollen wissen, was zu tun ist"	Schwerpunkte bei BO teils durch Konzept vorgegeben Kriterien: kein großer bürokratischer Aufwand, Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler	kein klassischer BOK, 6 Lehrkräfte zuständig für unterschiedliche Bereiche der BO (Projekte, Partner,...)
3	Adressaten haben jeweils ein Exemplar, dient dem Kollegium zum Selbstverständnis	Wichtig, dass sich die Angebote nicht doppeln, neue Angebote werden bewertet um dann eine fundierte Entscheidung zu treffen, derzeitiges Angebot ist aber fix	BOK und Schulleitung gleichermaßen zuständig, es kann keine Person als treibende Kraft genannt werden, weil die Aufgaben der BO sehr verteilt sind
4	Konzept noch nicht fertig und nicht als Arbeitspapier verwendbar	Wenn wirklich Interesse besteht, wird Aktivität durchgeführt, aber nicht mehr klassenweise, Kriterien können nicht spezifiziert werden, bestehendes Angebot ist fix	Treibende Kraft: BOK, zum Teil aber BO-Arbeitsgruppe eingebunden für Konzepterstellung

Verwendete Abkürzungen: FS = Fallstudie, BO = Berufsorientierung, BOK = Berufsorientierungskordinator/in, BL = Beratungslehrer/in; Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus* 2011-2012.

Tab. 2-6: Beispiel für eine quantitative Materialübersicht

	Berufsorientierung an den Schulen		
FS	Verwendung des Konzeptes (0 = Konzept wird nicht konkret als Arbeitspapier verwendet, 1 = Konzept dient als Arbeitspapier)	Auswahl von BO-Projekten (0 = ohne Kriterien, 1 = nach einzelnen Kriterien)	BO-Zuständigkeiten (0 = BOK als treibende Kraft, 1 = BOK zusammen mit AG o.ä.)
1	0	0	0
2	1	1	1
3	1	1	1
4	0	0	0

Verwendete Abkürzungen: FS = Fallstudie, AG = Arbeitsgruppe, BO = Berufsorientierung, BOK = Berufsorientierungskoordinator/in; Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2011-2012*.

Die ausführlichen und quantitativen Übersichten ermöglichten es uns ferner, Häufigkeitsverteilungen zu erstellen. So können wir sagen, ob eine Aussage oder ein Muster in der Mehrheit, in einigen oder in einzelnen Fällen beobachtet wurde. Wie hoch der exakte Anteil an Personen ist, die eine bestimmte Aussage getroffen haben, oder in wie viel Prozent der Fälle wir ein Muster beobachtet haben, wollen wir jedoch bewusst nicht genauer quantifizieren. Dies würde eine Genauigkeit und Vergleichbarkeit suggerieren, die sich aus qualitativen Interviews so nicht ableiten lässt.

Da die Gespräche bewusst halb offen und somit nicht vollständig standardisiert geführt wurden, ist eine nachträgliche Vergleichbarkeit der Aussagen nur in Teilen gegeben. So entwickelten viele Gespräche, abhängig von den jeweiligen Kontextsituationen, eigene Schwerpunkte. Ebendiese Schwerpunktsetzung ermöglichte es uns, neue Hypothesen zu generieren und an geeigneter Stelle im Sinn einer Triangulation zu überprüfen. Dabei kam uns das gewählte Design der Fallstudien zugute, in denen wir uns mit allen beteiligten Akteuren einzeln über ein und dasselbe Treatment, hier *BERUFSSTART plus*, austauschten. Angesichts der begrenzten Zeit die für die Interviews zur Verfügung stand, bedeutete dies im Umkehrschluss aber auch oft weniger Zeit für die anderen

im Leitfaden aufgeführten Themenblöcke. Zudem kam es vor, dass Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu einigen Themen keine Aussage machen konnten oder wollten. Diese methodisch vorgegebenen Einschränkungen in der Datenerhebung führten dazu, dass eine Darstellung der Ergebnisse in Form von prozentual aufgeschlüsselten Ergebniskategorien aus unserer Sicht irreführend wäre.

Nichtsdestotrotz können wir auf Basis von (netto) über 500 geführten und ausgewerteten qualitativen Interviews grundsätzlich einschätzen, ob es sich bei einer Aussage oder Meinung um einen Einzelfall, wenige, einige oder mehrere Fälle oder sogar um eine Mehrheitsmeinung handelt.

2.3.2 Kontrollschulen

Gegenstand der Implementationsanalyse an den Kontrollschulen war die Untersuchung der schulischen und organisatorischen Rahmenbedingungen bezüglich der Berufsorientierung. Die Ergebnisse sollten dabei unterstützen, *BERUFSSTART plus* in den Kontext regulärer und alternativer Berufsorientierungsmaßnahmen einzuordnen. Das methodische Vorgehen orientiert sich hierbei eng an dem Vorgehen der Implementationsanalyse an den Treatment-schulen. Jedoch war die Entwicklung eines neuen, aber im Vergleich zum bisherigen Vorgehen weniger aufwändigeren Auswertungsdesigns notwendig, das zur Analyse und Bewertung der Berufsorientierungsaktivitäten an den Kontrollschulen diene.

Für die Auswahl dieser Schulen kamen die 16 Kontrollschulen in Betracht, die im Forschungsprojekt bislang für die Wirkungsanalyse herangezogen wurden. Wie wir bereits im Angebot zur Erweiterung des Forschungsprojektes vom 05. April 2012 angenommen haben, konnten sich nicht alle 16 Kontrollschulen an den Untersuchungen beteiligen. Sechs Kontrollschulen wollten sich – meist aufgrund des zu engen Zeitplans – nicht an einer weiteren Befragung vor Ort beteiligen. Im Ergebnis haben wir zehn erfolgreiche Fallstudien durchgeführt.

Das Vorgehen im Rahmen der Implementationsanalyse in den Kontrollschulen beinhaltet – ebenso wie bei den Treatment-schulen – drei methodische Schritte, die jedoch nicht strikt chronologisch aufeinander folgen:

1. Dokumentenanalyse

2. Interviews mit Expertinnen und Experten
3. Datenaufbereitung und –auswertung

Es war uns nicht möglich, die Implementationsanalyse an den Kontrollschulen komplett in den bestehenden Zeitplan für die Implementationsanalyse an den Treatmentschulen zu integrieren. Die Fallstudien haben wir daher im Rahmen einer zusätzlichen Feldphase – im Anschluss an die zweite Feldphase an den Treatmentschulen – durchgeführt.

Gemäß dem Angebot zur Erweiterung des Forschungsprojektes begann der Auftakt der Implementationsanalyse an den Kontrollschulen am 15. Mai 2012. Im Anschluss daran führten wir im Juni 2012 planmäßig die Fallstudien an den Kontrollschulen durch. Anders als im Zeitplan aus dem Angebot zur Erweiterung vom 05. April 2012 dargestellt, haben wir jedoch die Aufbereitung und Auswertung der qualitativen Interviews mit der Aufbereitungs- und Auswertungsphase der Analysen an den Treatmentschulen verbunden.

2.3.2.1 Dokumentenanalyse

Um die Fallstudien besser vorbereiten, planen und schließlich effizient durchführen zu können, erhoben wir bei den teilnehmenden Kontrollschulen vorab mittels eines Schulfragebogens zunächst, welche Angebote zur Berufsorientierung bestehen. Im Übrigen schickten wir diesen Schulfragebogen auch an die übrigen sechs Kontrollschulen, um ihre Angebote zur Berufsorientierung zu erheben und als Vergleich für die späteren Auswertungen heranziehen zu können.

Mittels dieses Schulfragebogens konnten wir frühzeitig Berufsorientierungsmaßnahmen und Kooperationspartner der zehn Kontrollschulen identifizieren und die Ansprache der Akteure für die Durchführung der Interviews rechtzeitig beginnen. Die Übersicht über die Angebote zur Berufsorientierung diente auch als Vorbereitung für die Experteninterviews und ermöglichte uns vorab eine Grundeinschätzung, ob und wenn ja wie die an den Kontrollschulen beobachteten Maßnahmen mit Teilaspekten von *BERUFSSTART plus* vergleichbar sein könnten.

Während der Interviews mit den Expertinnen und Experten vor Ort erfragten wir alle verfügbaren Informationen zur Berufsorientierung an den Schulen. Insbesondere folgende Dokumente waren von Interesse:

- Schriftlich ausgearbeitete Konzepte, Übersichten oder Kooperationsvereinbarungen, die über Aktivitäten, Akteure und Inhalte im Bereich der Berufsorientierung an der Schule informieren,
- Unterlagen und Konzepte, die über einzelne Berufsorientierungsmaßnahmen beziehungsweise –projekte der Schule aufklären,
- Konzepte oder Unterlagen der Bildungsträger über Berufsorientierungsprojekte, die sie in Zusammenarbeit mit den Kontrollschulen umsetzen.

Von der Mehrheit der Schulen erhielten wir Dokumente, die Aufschluss über die Berufsorientierung im Allgemeinen gaben. Dazu gehörten insbesondere Berufsorientierungskonzepte und (Termin-)Übersichten, die die Angebote und Akteure der Berufsorientierung an der Schule dokumentieren. Darüber hinaus erhielten wir auch Dokumente von Bildungsträgern, die in Zusammenarbeit mit den Kontrollschulen Berufsorientierungsmaßnahmen umsetzen. Hierbei handelte es sich um Dokumente, die wertvolle Hintergrundinformationen über einzelne von ihnen durchgeführte Berufsorientierungsprojekte lieferten und einen konzeptionellen Vergleich mit dem Projekt *BERUFSSSTART plus* ermöglichten.

Die Auswertung dieser Dokumente erfolgte dann im Anschluss an die Vor-Ort-Besuche. Die Dokumente wurden gemeinsam mit den Ergebnissen der qualitativen Interviews analysiert und flossen daher in die Auswertung der Implementationsanalyse ein.

2.3.2.2 Interviews mit Expertinnen und Experten

Ablauf

Die Implementationsanalyse an den Kontrollschulen umfasste Interviews mit ausgewählten Expertinnen und Experten. In unseren Analysen fokussierten wir uns auf die operative Ebene, also die an der Umsetzung beteiligten Akteure an den Schulen. Aufgrund der eher übersichtlichen Anzahl an Interviewpartnern

erstreckte sich die Feldphase über einen vergleichsweise geringeren Zeitraum. Wie geplant haben wir die Feldphase in der letzten Juniwoche abgeschlossen.

Auswahl der Gesprächspartner

Die Erweiterung des Forschungsvorhabens konzentrierte sich – wie eben beschrieben – auf eine Auswahl von zehn Kontrollschulen. Jede einzelne dieser Schulen bildete den Mittelpunkt einer Fallstudie. Jede Fallstudie umfasste Gespräche mit Akteuren, die uns Auskunft über die Berufsorientierung an den Schulen geben konnten.

Unsere Erfahrungen aus der Implementationsanalyse an den *BERUFSSTART plus*-Schulen zeigten uns, dass die BOK sowie die Schulleitungen die zentralen Akteure bezüglich der Organisation und Umsetzung von Berufsorientierungsmaßnahmen an den Regelschulen sind. Aus diesem Grund führten wir ein qualitatives Interview mit jeder Berufsorientierungskoordinatorin/jedem Berufsorientierungskoordinator und jeder Schulleiterin/jedem Schulleiter.

Um zu einer Bewertung zu gelangen, inwieweit sich die Berufsorientierungsangebote der Kontrollschulen und *BERUFSSTART plus* in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung oder Intensität gleichen, sprachen wir auch mit den für die Umsetzung der Maßnahme verantwortlichen Akteuren (Tab. 2-7). Dazu wählten wir aus der Schulübersicht der Berufsorientierungsaktivitäten zwei Maßnahmen aus, die – nach Möglichkeit – in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Intensität vergleichbar zum Projekt *BERUFSSTART plus* erschienen, und vereinbarten Interviews mit den für die Umsetzung dieser Maßnahmen verantwortlichen Akteuren. Hierbei handelte es sich beispielweise um die Leiterinnen und Leiter des Bildungsträgers, mit dem die Schule Maßnahmen (beispielweise Orientierungsbausteine) umsetzte.

War dies nicht möglich, wählten wir Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus, die uns qualifizierte Auskünfte über die Berufsorientierung an der jeweiligen Kontrollschule geben konnten. Hierbei handelte es sich beispielsweise um Berufsberaterinnen und Berufsberater oder auch Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter, die mit der Schule zusammenarbeiten. Letztere werden in Tab. 2-7 als „Sonstige Akteure der Berufsorientierung“ bezeichnet.

Tab. 2-7: Übersicht über die Expertinnen und Experten, Implementationsanalyse an den Kontrollschulen

BOK

Schulleiter/in

Vertreter/in des Bildungsträgers (Maßnahme-Akteure)

Sonstige Akteure der Berufsorientierung

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Die Ansprechpartner innerhalb der Schule definierten wir anhand ihrer persönlichen Verantwortlichkeiten. Die BOK unterstützten uns wiederum dabei, die geeigneten externen Gesprächspartnerinnen und -partner zu identifizieren und stellten Kontaktdaten bereit.

Instrumente

Anders als im Angebot zur Erweiterung vom 05. April 2012 vorgesehen, kombinierten die Gesprächsleitfäden offene und geschlossene Fragen. Ursprünglich hatten wir geplant, die Gespräche allein auf Basis von standardisierten Leitfäden zu führen. Diese Überlegungen verwarfen wir bei der Erstellung der Leitfäden aber teilweise wieder, weil der Untersuchungsgegenstand an vielen Stellen eine gewisse Offenheit des Interviewers verlangte. So mussten die Interviewer mit den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern beispielsweise die – im Vergleich zu *BERUFSSSTART plus* – alternativen Maßnahmen zur Berufsorientierung in Bezug auf die Kriterien Zielgruppe, inhaltliche Ausrichtung, Intensität und Wirkungsweise erörtern. Neben einer Reihe von offenen Fragen integrierten wir aber auch einige geschlossene Fragen. Unsere Erfahrungen und unsere ersten Ergebnisse aus der Implementationsanalyse an den *BERUFSSSTART plus*-Schulen erlaubten uns, zu bestimmten Themen, darunter beispielsweise die konzeptionelle Ausrichtung der Berufsorientierung an der Schule, geschlossene Fragen zu stellen.

Wir entwickelten zwei Leitfäden für die Expertengespräche an der Schule – jeweils für BOK und Schulleiter/in – sowie einen Leitfaden für die Gespräche mit den externen Maßnahme-Akteuren. Diese Gesprächsleitfäden stimmten wir mit dem Auftraggeber ab. Die Leitfäden operationalisierten die for-

schungsleitenden Fragen aus dem Angebot zur Erweiterung beziehungsweise die zentralen Ziele der Implementationsanalyse an den Kontrollschulen. Für die Entwicklung der Leitfäden waren außerdem die bis dato vorläufig vorliegenden Ergebnisse der Implementationsanalyse an den Treatmentschulen von großem Nutzen. Dieses Wissen aus der Implementationsanalyse trug wesentlich dazu bei, die Leitfäden für die Kontrollschulen so zu konzipieren, dass eine gezielte Analyse der Berufsorientierung an den Schulen sowie die Einordnung und Bewertung alternativer Berufsorientierungsmaßnahmen – im Vergleich zum Projekt *BERUFSSTART plus* – möglich wurde.

Zum anderen brachte die Implementationsanalyse an den Treatmentschulen Klarheit über mögliche Antwortkategorien zu einzelnen Fragen beziehungsweise Themenkomplexen. Um den offenen Charakter der Gespräche zu gewährleisten, wurden diese Antwortkategorien den Gesprächspartnerinnen und -partnern nicht vorgegeben und auch nicht direkt abgefragt. Für die Interviewer dienten sie jedoch als Hilfestellung, um gezielt nachfragen zu können. Zudem zeigten die Kategorien dem Interviewer an, wie eine Frage zu verstehen war beziehungsweise welches Erkenntnisinteresse verfolgt wurde. Damit stellten sie auch sicher, dass die Interviews möglichst einheitlich geführt wurden und die Antworten – trotz des offenen Gesprächscharakters – gut vergleichbar waren.

Die Leitfäden für die Schulakteure (BOK, Schulleiter/in) thematisierten die Angebote zur vertieften Berufsorientierung und prüften die angebotenen Maßnahmen in Bezug auf die Kriterien Zielgruppe, inhaltliche Ausrichtung, Intensität und Wirkungsweise gezielt – also mit Blick auf das Projekt *BERUFSSTART plus* – ab. Die Leitfäden enthielten zudem Fragen zur allgemeinen Struktur, Organisation und konzeptionellen Ausrichtung der Berufsorientierung an der Schule. Die Leitfäden für die externen Akteure thematisierten die Zusammenarbeit mit der Schule in Bezug auf die Berufsorientierung. So besprachen wir mit den Maßnahme-Akteuren (Bildungsträger) die – im Vergleich zu *BERUFSSTART plus* – alternativen Berufsorientierungsangebote und stellten gezielte Fragen zur konkreten Umsetzung dieser Angebote. Die Leitfäden beinhalteten einzelne Fragen zu Kompetenzfeststellungen und zu Orientierungsbausteinen. Sofern es sich bei unseren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern nicht um Bildungsträger handelte, wichen die Interviewer

vom Leitfaden ab und führten mit den Expertinnen und Experten ein offenes Gespräch über die Berufsorientierung an der jeweiligen Kontrollschule.

Durchführung der Interviews

Gemäß dem Angebot zur Erweiterung des Forschungsprojektes vom 05. April 2012 waren im Rahmen der Implementationsanalyse an den Kontrollschulen insgesamt 40 Interviews geplant (vier Interviews pro Fallstudie). Insgesamt liegt die Zahl der geführten qualitativen Interviews bei **38**. Der größte Teil der Interviews liegt in Form einer Audiodatei vor. In den Fällen, in denen der Gesprächspartner einer Aufzeichnung des Gesprächs nicht zustimmte, protokollierten wir das Interview. In der Mehrheit der Fälle wurden die Gespräche vor Ort geführt. In einzelnen Fällen, in denen dies nicht möglich war, führten wir ein telefonisches Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt.

Tab. 2-8 liefert einen Überblick über die geführten Interviews im Rahmen der Implementationsanalyse an den Kontrollschulen.

Tab. 2-8: Übersicht geführte Interviews, Implementationsanalyse an den Kontrollschulen

Gesprächspartner/ Funktion	SOLL	IST
BOK	10	10
Schulleiter/in	10	10
Vertreter/in des Bildungsträgers (Maßnahme-Akteure)	20	12
Sonstige Akteure der Berufsorientierung	-	6
Gesamt	40	38

Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012.

Tab. 2-8 ist zu entnehmen, dass es lediglich bei den Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsträger zu Abweichungen zwischen SOLL und IST kam. Diese kamen zum einen dadurch zustande, dass einige Schulen nur mit einem Bildungsträger zusammenarbeiten und wir folglich nur ein Gespräch – anstatt der vorgesehenen zwei Gespräche – führen konnten. Zum anderen arbeitet ein Bildungsträger mit zwei der besuchten Kontrollschulen zusammen. In die-

sem Fall haben wir in einem längeren Gespräch mit der Vertreterin/dem Vertreter des Bildungsträgers die Zusammenarbeit mit beiden Kontrollschulen besprochen. Dadurch decken die 12 geführten Interviews mit Bildungsträgern genau genommen 13 Maßnahme-Akteure ab.

Um die freien Ressourcen bestmöglich zu nutzen, führten wir Gespräche mit sonstigen Akteuren der Berufsorientierung. Diese sonstigen Akteure wurden uns von den Schulen mit dem Hinweis genannt, dass sie ausführliche Informationen zur Berufsorientierung an der Schule – insbesondere auch im Vergleich zum Projekt *BERUFSSSTART plus* – geben könnten. Bei diesen Akteuren handelte es sich im Ergebnis um zwei Berufsberaterinnen und Berufsberater, zwei Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter, einen Vertreter eines Praktikumsbetriebes sowie eine Vertreterin einer Krankenkasse.

2.3.2.3 Datenaufbereitung und Auswertung

Im Anschluss an die Feldphase führten wir eine Analysephase bestehend aus Protokollierung, Zusammenführung und Auswertung der Interviews durch

Protokollierung

Im Gegensatz zum Vorgehen bei den *BERUFSSSTART plus*-Schulen wurde die Tonmitschnitte von den Interviews an den Kontrollschulen nicht in Transkripte, sondern in schriftliche Ergebnisprotokolle überführt. Dabei wurden die Aussagen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner paraphrasiert und generalisiert. Auf Basis der einzelnen Ergebnisprotokolle erstellten wir jeweils ein Fallstudienprotokoll. Die Ergebnisprotokolle der einzelnen Akteure wurden zu diesem Zweck nach Zugehörigkeit zu ihrer Fallstudie geordnet und dann zu einem Fallstudienprotokoll zusammengeführt. So entstanden im Ergebnis zehn Fallstudienprotokolle. In der Erstellung dieser Protokolle lag bereits eine wesentliche Analyseleistung, da das Textmaterial auf die wesentlichen Erkenntnisse und Informationen reduziert werden musste.

Im Anschluss wurden die Fallstudienprotokolle auf Grundlage des entwickelten Code-Systems mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA analysiert. Dazu wurden die Protokolle und das Code-System zunächst in MAXQDA importiert. Auch die Daten und Dokumente der Schulen wurden für erneute, vertiefende Auswertungen herangezogen und in MAXQDA eingelesen.

Zusammenführung und Auswertung

Die Zusammenführung und Auswertung des Materials orientierte sich eng an der Auswertungsmethodik, die wir bei der Analyse der *BERUFSSSTART plus*-Schulen angewendet haben. Das Vorgehen beinhaltete die wesentlichen Schritte: die Entwicklung der Auswertungskategorien, die Codierung des Materials, die Erstellung von Fallübersichten sowie die vertiefenden Analyse von ausgewählten Fällen. Daher verweisen wir an dieser Stelle auf die Ausführungen des Abschnitts Datenaufbereitung und –auswertung im Kapitel 2.3.1.

2.4 Wirkungsanalyse

Die Aufgabe der quantitativen Wirkungsanalyse ist es, die Wirksamkeit des Projektes *BERUFSSSTART plus* bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zu berechnen. Das Ziel ist die Messung kausaler Wirkungen der Teilnahme auf die vorgegebenen Zielgrößen:

- die Berufsorientierung der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen insgesamt,
- Unterschiede in der Berufsorientierung innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden und
- den Übergang in die berufliche Bildung.

Unser empirisches Grundmodell zur Bestimmung der direkten ursächlichen Effekte von *BERUFSSSTART plus* basiert auf einem kontrafaktischen Vergleich. Für jede Schülerin und jeden Schüler gibt es zwei denkbare Zustände. Der erste Zustand ist die Teilnahme an *BERUFSSSTART plus*, der zweite Zustand ist die Nichtteilnahme am Projekt. Anhand dieser Informationen soll die kontrafaktische Frage: „Wie wäre die Zielgröße ausgefallen, wenn die tatsächlich teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nicht an *BERUFSSSTART plus* teilgenommen hätten?“ beantwortet werden.

Diese Frage lässt sich beantworten, indem die nicht beobachtbaren kontrafaktischen Ergebnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Nichtteilnahme durch die beobachtbaren Ergebnisse von Nichtteilnehmerinnen und Nichtteilnehmern ersetzt werden. Um diesen Vergleich durchführen zu können, ist die Bildung einer adäquaten Kontrollgruppe notwendig. Idealerweise sollte die

Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in die Kontrollgruppe und Treatmentgruppe zufällig erfolgen.

Da wir von keiner zufälligen Zuweisung der Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler in *BERUFSSTART plus* ausgehen können, müssen wir mit einer sogenannten Selektion ins Treatment rechnen. Als Lösung wählen wir einen Differenz-in-Differenzen-Ansatz, um die kausale Wirkung von *BERUFSSTART plus* auf die Zielgrößen abschätzen zu können. Dieser Ansatz berücksichtigt die unterschiedlichen Ausgangsniveaus in den Zielgrößen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler ein erstes Mal vor Beginn der Maßnahme und nach verschiedenen Etappen der Maßnahme wiederholt befragt. Dies führt zu einer Erfolgsmessung durch doppelte Differenzenbildung (Differenz-in-Differenzen-Ansatz). Dabei wird die Veränderung der Zielvariablen über die Zeit (erste Differenz) zwischen den an *BERUFSSTART plus* teilnehmenden Schülerinnen und Schülern mit denjenigen der Kontrollgruppe (zweite Differenz) verglichen.

Damit wir mit dem Differenz-in-Differenzen-Ansatz den Wirkungsgrad abschätzen können, müssen zwei zentrale Annahmen erfüllt sein: Erstens müssen sich Treatment- und Kontrollgruppe im Beobachtungszeitraum auch ohne Intervention gleich entwickelt haben (Annahme der parallelen Trends). Da beide Gruppen in derselben Klassenstufe unterrichtet werden, erscheint uns diese Annahme unkritisch. Zweitens sollten alle Variablen, welche sowohl die Teilnahme an *BERUFSSTART plus* als auch die Zielgrößen (Berufsorientierung, Übergänge) beeinflussen, beobachtet und gemessen werden, um die Selektion in das Projekt zu kontrollieren. Damit wir mit dieser Annahme arbeiten können, haben wir bei den Klassenraumerhebungen den Fragebogen entsprechend vielfältig gestaltet. Außerdem greifen wir auf die Erkenntnisse der Implementationsanalyse und eines Schulfragebogens für die Kontrollschulen zurück. Damit können wir die Selektion auf Basis der erhobenen Daten nachvollziehen. Letztlich lässt sich die Annahme der Selektion in *BERUFSSTART plus* empirisch nicht falsifizieren und wir gehen behelfsweise von der Gültigkeit auch dieser Annahme aus. Wir weisen für alle geschätzten Effekte Testgrößen aus, die es uns erlauben, Wahrscheinlichkeitsaussagen über die berechneten Wirkungen anzugeben.

Im Fall von *BERUFSSSTART plus* nehmen alle Schülerinnen und Schüler einer Schule geschlossen am Projekt teil oder nicht. Daher erfolgt im Fall von *BERUFSSSTART plus* keine Selektion auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. Hingegen können sich die Schulen, die am Projekt teilnehmen, von denjenigen, die nicht an dem Projekt teilnehmen, systematisch unterscheiden (Selektion auf der Schulebene). Die teilnehmenden Schulen bilden keine Zufallsauswahl aller thüringischen Schulen, weil die Teilnahme an *BERUFSSSTART plus* über ein Bewerbungsverfahren erfolgt. Die Selektion ins Projekt kann durch verschiedene Faktoren, wie beispielsweise dem Engagement der Schule in der Berufsorientierung oder der allgemeinen Unterrichtsqualität an der Schule, beeinflusst werden. Wenn die Schulen, die an *BERUFSSSTART plus* teilnehmen, in solchen Merkmalen, die die Erfolgswahrscheinlichkeit der Projektteilnahme beeinflussen, systematisch besser (schlechter) dastehen, kann ein Vergleich der Maßnahmeneffekte mit der Gesamtheit der Schulen ohne *BERUFSSSTART plus* zu einer Überschätzung (Unterschätzung) führen.

Um den Selektionsprozess der Schulen in *BERUFSSSTART plus* kontrollieren zu können, wurde die folgende Alternative gewählt: Für alle teilnehmenden *BERUFSSSTART plus*-Schulen wurden Kontrollschulen in unmittelbarer Nachbarschaft, in der Regel aus dem gleichen Kreis, gesucht. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die so identifizierten Regelschulen vergleichbare Standortbedingungen aufweisen wie die *BERUFSSSTART plus*-Schulen.

Des Weiteren wurde dafür Sorge getragen, dass die Kontrollschulen in ihrer Größe (Anzahl der Schülerinnen und Schüler), und ihrem Typ (integrierte oder additive Regelschule) sowie ihren Regionalmerkmalen (zum Beispiel Arbeitslosenquote und Branchenstruktur) mit den teilnehmenden Schulen vergleichbar sind. Ferner wurde vor Beginn der Ansprache der Kontrollschulen mit der GFAW die Ähnlichkeit der Berufsorientierungsprojekte der Kontrollschulen zu *BERUFSSSTART plus* ermittelt.

Dennoch können wir nicht vollständig ausschließen, dass es von uns nicht beobachtete Hintergrundfaktoren gibt, die zu einer Selektion der Schulen in *BERUFSSSTART plus* führen und gleichzeitig die Zielgrößen beeinflussen (Endogenität) und damit zu einer Verzerrung der Schätzergebnisse beitragen. Beispielsweise könnte das Engagement der Schulleitung in Bezug auf die Berufsorientierung einerseits zu einer Überschätzung des Effektes führen. Das ist der

Fall, wenn den Schülerinnen und Schülern neben *BERUFSSSTART plus* noch weitere, komplementäre Berufsorientierungsmaßnahmen angeboten werden, die das Ergebnis von *BERUFSSSTART plus* verstärken. Andererseits kann das Engagement der Schulleitung in der Berufsorientierung auch dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Maßnahme relativ mehr zur Berufsorientierung wissen und wir dadurch einen geringeren Zusatznutzen von *BERUFSSSTART plus* ermitteln und somit den wahren Effekt unterschätzen.

Wenn die diskutierten Annahmen gelten, lässt sich mit dem Differenz-in-Differenzen-Ansatz feststellen, wie groß der Effekt der Maßnahme im Verhältnis zum allgemeinen Zeittrend ist. Ein Erfolg von *BERUFSSSTART plus* ist umso höher (niedriger) zu bewerten, je höher (niedriger) der allgemeine Zuwachs der Berufsorientierung im Laufe der Klassenstufe ist, in der die Maßnahme durchgeführt wird. Dabei wird der Einfluss beobachtbarer individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler (oder der Schulen, die sie besuchen), die zwischen den Messzeitpunkten konstant bleiben, durch die zweite Differenz herausgerechnet.

Der Differenz-in-Differenzen-Ansatz liefert den durchschnittlichen Effekt der Maßnahmenteilnahme auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Allerdings erlauben die Evaluationsergebnisse keine generelle Aussage darüber, wie *BERUFSSSTART plus* auf Schülerinnen und Schüler an solchen Schulen wirkt, die als Kontrollgruppe nicht in Frage kommen. Mit anderen Worten: Aussagen über die Wirkung von *BERUFSSSTART plus* bei einer Ausweitung des Projektes auf solche Schulen sind nur unter Einschränkungen möglich.

Differenzierte Wirkungsaussagen sind dagegen in der Wirkungsanalyse möglich, solange man sich innerhalb eines Vergleichs der Ergebnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe bewegt. So kann die Heterogenität der festzustellenden Maßnahmeneffekte in Bezug auf Geschlecht oder Elternhintergrund herausgearbeitet werden.

Innerhalb der Laufzeit des Forschungsprojektes war es nicht möglich eine Kohorte, die in der 7. Klasse in das Projekt *BERUFSSSTART plus* eintritt, solange zu verfolgen, dass der Verbleib nach Durchlaufen des Projektes beobachtet werden kann. Daher greifen wir auf ein sogenanntes Pseudo-Panel zurück.

Dies bedeutet, dass die Beobachtungen der Abgangsklassen so mit den Beobachtungen der 7. und 8. Klasse verknüpft werden, als ob es sich um Be-

obachtungen bei einer entsprechenden Verlängerung des Panels der Klassen 7 und 8 handelt. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler in Zellen aus der Schule, dem Geschlecht und der Deutschnote einsortiert; die weiteren Merkmale werden dann auf Zellenebene aggregiert.

Zur Identifizierung der Effekte müssen die folgenden Annahmen getroffen werden:

- die aktuelle und die ältere Eintrittskohorte unterscheiden sich nicht in unbeobachtbaren Merkmalen,
- die Durchführung und Prozesse haben sich zwischen den Kohorten nicht verändert, so dass Angehörige der aktuellen 7. Klasse mit bestimmten Merkmalen zumindest im Durchschnitt dieselben Maßnahmen durchlaufen werden, wie sie die aktuelle Abschlussklasse durchlaufen hat,
- die Wirksamkeit von *BERUFSSTART plus* ändert sich im Zeitablauf nicht, etwa wegen geänderter lokaler oder schulischer Rahmenbedingungen, die nicht im Modell berücksichtigt sind.

Da der Eintritt der 7. Klasse und der Abgangsklassen des Schuljahres 2010/2011 in die Maßnahme nur zwei beziehungsweise drei Jahre auseinander liegt, erscheinen diese Annahmen zulässig, um eine vertiefende Analyse auf Basis eines Pseudo-Panels zu rechtfertigen. Jedoch sind die auf diesem Weg gewonnenen Ergebnisse aufgrund der zusätzlichen Annahmen mit größerer Unsicherheit behaftet als die separaten Wirkungsanalysen der Kohorten A und B.

2.5 Standortanalyse

Die ergänzenden Standortanalysen gehen der Frage nach, inwieweit beobachtbare regionale oder schulische Faktoren die festgestellten Wirkungen beeinflussen. Werden solche Faktoren gefunden, lassen sich Empfehlungen ableiten, auf welche Regionen beziehungsweise Schulen *BERUFSSTART plus* konzentriert werden sollte, um die Wirksamkeit zu verbessern. Dazu ist zu untersuchen, ob die Maßnahmeneffekte mit diesen Faktoren korrelieren.

In der Wirkungsanalyse wird die Maßnahmewirkung auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler berechnet, welche unterhalb der regionalen beziehungsweise schulischen Ebene angesiedelt ist. Da eine adäquate Kontrollgruppe gezogen wurde, kann ausgeschlossen werden, dass die geschätzte kausale Wirkung der Projektteilnahme mit dem Einfluss von Standorteffekten vermischt ist.

Die Standortanalyse nimmt einen Perspektivenwechsel vor. Nun geht es um einen Test, ob sich die gemessenen durchschnittlichen Effekte zwischen den Standorten systematisch unterscheiden. Hierzu wird der durchschnittliche Maßnahmeneffekt als Summe aller individuellen Effekte für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an jedem ausgewählten Standort berechnet. In der Standortanalyse testen wir partielle Korrelationen zwischen der Höhe des so aggregierten direkten Maßnahmeneffektes und den Charakteristika des Standorts beziehungsweise der Schule. Um diesen Schritt durchzuführen, wird eine Sammlung von regionalen und schulischen Indikatoren für jeden ausgewählten Standort erstellt. Entsprechende Daten wurden bereits für die Schichtung zur Auswahl der analysierten Schulen herangezogen.

Bei den Regionalindikatoren sind insbesondere der Urbanisierungsgrad, die Branchenstruktur, die Bevölkerungsstruktur (Anteil der Jugendlichen, Bildungsgrad), die allgemeine Lage auf dem Arbeitsmarkt und die spezielle Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt für Jugendliche zu erfassen. Diese Daten spielen wir auf Kreisebene aus den INKAR-Daten 2011⁵ zu. Auf der Schulebene testen wir insbesondere den Einfluss der Schulgröße (Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Klassenstärke und der Relation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in der Schule. Diese Daten stammen vom TMBWK.

Eine systematische Methode für Standortanalysen ist ein Regressionsmodell, in welches die Standortcharakteristika als unabhängige und der durchschnittliche Maßnahmeneffekt als abhängige Variable eingehen. Wegen der geringen

5 Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung in Deutschland und in Europa; Abrufbar unter:
http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/INKAR/inkar_node.html.

Anzahl von Schulen haben wir die Zahl der Variablen, die in eine solche Regression aufgenommen werden können, allerdings stark begrenzt.

2.6 Prozessanalyse

Die Prozessanalyse basiert auf einer Verzahnung von Ergebnissen der qualitativen Implementationsanalyse und Daten der kausalen Wirkungsforschung. Mithilfe einer kombinierten Auswertung wird der Versuch unternommen, den Einfluss von Umsetzungsaspekten auf die Wirkungsbereiche von *BERUFSSSTART plus* herauszuarbeiten. Dafür müssen die qualitativ beschriebenen Umsetzungsunterschiede in quantitative Daten überführt werden (siehe hierzu 2.3.1.3).

Damit ergänzt die Prozessanalyse die Standortanalyse. Beide werden auf der Schulebene durchgeführt. Da an allen 25 *BERUFSSSTART plus*-Schulen durch die Implementationsanalyse auch qualitative Daten gesammelt werden, sind Einschätzungen der schulischen und strukturellen Rahmenbedingungen jeder Teilnehmerschule sowie Erkenntnisse zu den vor Ort ablaufenden organisatorischen Bedingungen und Umsetzungsprozessen vorhanden. Durch diese Typisierung von Umsetzungsformen an den 25 *BERUFSSSTART plus*-Schulen kann die relative Wirksamkeit verschiedener Strategietypen durch Spiegelung an den Kontrollschulen abgeschätzt werden. Die identifizierende Annahme in den Schätzungen ist dabei, dass die gewählte Strategie der teilnehmenden Schulen von beobachtbaren regionalen und schulischen Faktoren abhängt, so dass die adäquate Kontrollgruppe aus Schulen mit möglichst ähnlichen regionalen und schulischen Merkmalen besteht.

Das Vorgehen gliedert sich wie folgt: Zunächst werden aus den qualitativ erarbeiteten Ergebnissen der Implementationsanalyse quantifizierbare Umsetzungsvariablen erstellt. Die methodische Herausforderung liegt hierbei in der Überführung von beschreibenden Dummy-Variablen.⁶ So werden aus rein beschreibenden Prozessauswertungen abgrenzbare Umsetzungseigenschaften herausgelöst, die gemäß den qualitativ entwickelten Wirkungshypothesen einen Einfluss auf die Wirksamkeit von *BERUFSSSTART plus* haben könnten.

⁶ Dummyvariablen sind binäre Variablen, die nur die Werte Null oder Eins annehmen.

Für die Analyse liegt die Herausforderung darin, Prozessschritte zu identifizieren, die erstens gewichtig und relevant genug sind, zweitens ein Mindestmaß an Streuung über die Fälle erlauben und drittens eine klare Abgrenzung zu den anderen Prozessschritten aufweisen.

Das erste Kriterium, die Relevanz, beinhaltet dabei, dass der diskutierte Umsetzungsaspekt für sich genommen überhaupt einen relevanten Einfluss auf die Dimensionen der quantitativen Wirkungsmessung nehmen kann (Wirkmächtigkeit). Diese Einschätzung wird aus Sicht der Implementationsanalyse getroffen, um nicht jedes Detail im Umsetzungsverhalten der Akteure in den sehr aufwändigen Prozess der Kausalanalyse einfließen zu lassen. Allerdings treffen wir durch diese Vorauswahl eine qualitative beziehungsweise theoriebasierte Vorentscheidung.

In einem zweiten Schritt werden diese Variablen auf ihre Streuung über die Fallstudien überprüft. Es kommen für die Prozessanalyse nur Umsetzungsaspekte zum Einsatz, die innerhalb der 25 besuchten *BERUFSSTART plus-Schulen* mehrfach ($N > 4$) auffielen, beziehungsweise mehr als zweimal in den besuchten Kontrollschulen, um nicht mit der Variable den Individualeffekt der Fallstudie abzubilden.

Zuletzt überprüfen wir alle verbliebenen Umsetzungsvariablen dahingehend, dass der ihnen innewohnende Umsetzungsaspekt möglichst unabhängig von allen anderen Umsetzungsaspekten ist. Ansonsten ist die Gefahr einer irreführenden Interpretation der Umsetzungseffekte gegeben.

Außerdem werden gemäß des Angebotes zur Erweiterung des Forschungsprojektes zehn Fallstudien an Kontrollschulen durchgeführt (2.3.2). In einem analogen Verfahren wird für diese zehn Kontrollschulen eine Prozessvariable definiert. Die Verzahnung von quantitativer Standortanalyse und einer Standorttypisierung als Ergebnis der Implementationsanalyse bietet gute Voraussetzungen zur Ableitung von Empfehlungen, wie die Wirkungen von *BERUFSSTART plus* insgesamt durch Optimierung der Prozesse verbessert werden könnten.

2.7 Schulauswahl

2.7.1 Stichprobenauswahl und Ausschöpfung Wirkungsanalyse

Gemäß der Leistungsbeschreibung (Bundesagentur für Arbeit 2010a) sind Implementations-, Wirkungs- und Standortanalysen für 25 *BERUFSSSTART plus*-Schulen durchzuführen. Hinzu kommen 16 Kontrollschulen für die Wirkungs- und Standortanalysen. Im Rahmen des Ergänzungsauftrages wurden außerdem Fallstudien in zehn Kontrollschulen durchgeführt.

2.7.2 Ziehung der *BERUFSSSTART plus*-Schulen

Im Schuljahr 2010/2011 nahmen 136 Schulen an *BERUFSSSTART plus* teil, darunter lediglich vier Gesamtschulen. Da damit die Basis für zuverlässige Aussagen über diesen Schultyp zu klein ist (erste Restriktion), wurden für die Ziehung der Maßnahmenschulen nur Regelschulen berücksichtigt. Zweitens sollten die Schülerinnen und Schüler aus den Abschlussklassen bereits seit der 7. Klasse am *BERUFSSSTART plus* teilgenommen haben. Damit scheidet Schulen, in denen die 10. Klasse (9. Klasse) erst nach dem Schuljahr 2007/08 (2008/09) mit *BERUFSSSTART plus* begonnen hat, als Standort aus (zweite Restriktion). Während die erste Restriktion der Thüringer Schulstatistik entnommen werden kann, wurden die Informationen zur zweiten Restriktion von der Projektleitung *BERUFSSSTART plus* zur Verfügung gestellt.

Unter Beachtung dieser Restriktionen wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe mit dem Schichtungsmerkmal Hauptschülerin/Hauptschüler gezogen. Eine Schichtung erscheint notwendig und sinnvoll, da Hauptschülerinnen und Hauptschüler bei einer reinen Zufallsstichprobe unterrepräsentiert wären, denn es wird nur noch ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler an Thüringer Regelschulen in reinen Hauptschulklassen unterrichtet. Gerade bei Jugendlichen, die über einen Hauptschulabschluss verfügen, sind jedoch Probleme am Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder zu weiterführenden Schulen zu erwarten. Eine effektive Berufsorientierung sollte insbesondere diesen Jugendlichen einen besseren Übergang ermöglichen. Daher ist es uns wichtig, diese Gruppe in der Befragung in ausreichendem Maße zu integrieren. Als Schichtungsmerkmal ist für die Entscheidung bedeutsam, ob an einem Standort eine 9. oder 10. Klasse befragt werden soll.

Der größere Teil der Schülerinnen und Schüler lernen in integrativ unterrichteten Klassen und gehen in die 10. Klasse über. Um genügend Schülerinnen und Schüler zu befragen, die einen Hauptschulabschluss anstreben, wurden zehn Schulen mit Hauptschulklassen und 15 Schulen mit integriertem Bildungsgang gezogen. Beim ersten Schultyp sollen die 9. Hauptschulklassen und beim zweiten Schultyp die 10. Klassen angesprochen werden.

Da wir nur wenige Schulen mit 7. Hauptschulklassen an den Thüringer Regelschulen identifizieren konnten, sollten nach Möglichkeit alle 7. Hauptschulklassen befragt werden. In den Abgangsklassen hingegen konnten genügend Hauptschulklassen identifiziert und eine Zufallsstichprobe von zehn Schulen mit Hauptschulklasse(n) in der 9. Klassenstufe gezogen werden. Die Stichprobe der *BERUFSSSTART plus-Schulen* wird durch weitere 15 zufällig gezogene Schulen mit integrativen Klassen ergänzt. Weitere Schichtungsmerkmale werden nicht herangezogen, da unsere Analysen zeigen, dass Schulvariablen wie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler oder das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zwischen *BERUFSSSTART plus* und allen anderen Schulen ähnlich verteilt sind. Allerdings zeigt sich bei den späteren Analysen, dass nur an sehr wenigen der untersuchten Schulen tatsächlich Hauptschulabgängerinnen und -abgänger im Schuljahr 2010/2011 lernten. Trotzdem können wir zumindest für den Übergang Ergebnisse für Hauptschulabgängerinnen und -abgänger ausweisen.

Auf Grundlage dieser Kriterien wurde eine Liste mit 25 anzusprechenden *BERUFSSSTART plus-Schulen* und eine Liste mit fünf Reserveschulen erstellt. Die *BERUFSSSTART plus-Schulen* wurden über die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter von *BERUFSSSTART plus* beginnend mit dem 30. September 2010 angesprochen. Die persönliche Ansprache durch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter ermöglichte eine höhere Teilnahmebereitschaft der Schulen. Von den 25 gezogenen *BERUFSSSTART plus-Schulen* konnten tatsächlich 24 für die Evaluation gewonnen werden, so dass lediglich eine Schule der Reserverliste nachrückte.

Außerdem haben wir uns für den Austausch einer Schule entschieden, da diese aufgrund einer parallel stattfindenden Befragung in den Abgangsklassen einer Teilnahme am *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus* nicht zustimmte. Dadurch musste Mitte November eine weitere *BERUFSSSTART plus-Schule* ge-

funden werden. Wir nahmen eine weitere Schule zur Evaluation auf, die von sich aus den Wunsch äußerte, an der Evaluation teilzunehmen und bereit war, kurzfristig „einzuspringen“. Diese Schule hatte die gleiche ex-ante Wahrscheinlichkeit, in die Evaluation aufgenommen zu werden, wie alle anderen Schulen.

2.7.3 Ziehung der Kontrollschulen

Um die Ergebnisse der *BERUFSSSTART plus*-Schulen vergleichen zu können, werden 16 Kontrollschulen aus den Thüringer Schulen gezogen, die zwischen den Schuljahren 2007/2008 und 2010/2011 nie an *BERUFSSSTART plus* teilgenommen haben. Die Kontrollschulen sollen den *BERUFSSSTART plus*-Schulen in möglichst vielen beobachtbaren Merkmalen ähnlich sein. Dabei wurde ferner dahingehend geschichtet gezogen, dass mindestens acht Schulen mit Hauptschulklassen jeweils in der 7. und 9. Klasse in der Stichprobe enthalten sind. Da auch bei den Kontrollschulen nur wenige Hauptschulklassen identifiziert werden können, wurden alle Schulen mit 7. Hauptschulklassen gezogen.

Zur Ziehung der Schulen mit 9. Hauptschulklassen und Schulen mit integrativen Klassen wurde wie folgt vorgegangen:

- Für jede der ausgewählten teilnehmenden Schulen wurde auf Basis der öffentlich verfügbaren Statistiken (Schulstatistik, Regionalstatistik) ein Standortprofil erstellt.
- Jeder teilnehmenden Schule in der Stichprobe wurden die nicht teilnehmenden Schulen zugeordnet, die sich im gleichen Kreis/in derselben kreisfreien Stadt befinden. Auch für diese Schulen wurde ein Standortprofil erstellt.
- Durch Abgleich der schulischen Merkmale wurden die nicht teilnehmenden Schulen nach Ähnlichkeit sortiert.
- Die ähnlichsten Schulen wurden identifiziert; aus dieser Gruppe wurde per Zufallsauswahl die verwendete Stichprobe gezogen.

Mit dieser Methode wurde eine Stichprobe von 16 Kontrollschulen inklusive einer Reserve von sieben Schulen gezogen, die nach Rücksprache mit dem Ministerium in der Anlage 2 des Datenschutzkonzeptes vom 30. September 2010 dokumentiert ist. Die Kontrollschulen wurden ab dem 04. Oktober 2010 vom ZEW angesprochen. Es war deutlich schwieriger, Kontrollschulen für die

Evaluation zu gewinnen. Insbesondere konnten nicht genügend teilnehmende Kontrollschulen basierend auf der ursprünglichen Auswahlliste gemäß Anlage 2 des Datenschutzkonzeptes für die Evaluation gewonnen werden.

Insgesamt wurden 26 Schulen angesprochen. Mehrere Schulen berichten von einer Überlastung mit Klassenraumbefragungen. Zeitgleich wurde an einigen Schulen eine Untersuchung ebenfalls bezüglich des Projektes *BERUFSSTART plus* – unserem Wissen nach durch die Universität Jena – durchgeführt. Zudem sagten größere Schulen aus der Kontrollgruppe ab, da zeitgleich im November im Rahmen des NEPS Klassenraumbefragungen zum Thema Studien- und Berufsorientierung stattfanden. Mehrere Schulleiterinnen und Schulleiter wiesen darauf hin, dass die Dichte der Befragungen den Unterricht gefährde und sagten daher die Teilnahme ab. Eine Schule sagte ab, weil sie nächstes Jahr geschlossen wird. Eine weitere Schule willigte zwar ein, jedoch gaben nur fünf Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen ihre Zustimmung zu einer Befragung. Um Fallzahlprobleme zu vermindern, wurde daher auf die Befragung dieser Schule zugunsten einer Reserveschule verzichtet.

Um die Teilnahme von 16 Kontrollschulen zu gewährleisten, wurden weitere Schulen zusätzlich zur Anlage 2 des Datenschutzkonzeptes und nach den gleichen statistischen Kriterien gezogen und angesprochen. Dadurch konnte die gewünschte Zahl der Kontrollschulen realisiert werden. Das TMBWK wurde bei der Ansprache dieser Schulen per E-Mail ins CC gesetzt. Aufgrund der wenigen 7. Hauptschulklassen an Thüringer Regelschulen und der Nichtteilnahme einiger dieser Schulen an der Evaluation können entgegen unseren Erwartungen für 7. Hauptschulklassen keine Ergebnisse ausgewiesen werden. Spezifische Aussagen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler in den Abgangsklassen sind jedoch mit den diskutierten Einschränkungen weiterhin möglich.

2.7.4 Ausschöpfung der Klassenraumerhebungen für die Wirkungsanalyse

Die Nullmessung fand in den *BERUFSSTART plus*-Schulen und Kontrollschulen zwischen dem 1. November 2010 und dem 9. Dezember 2010 statt (Welle A, Kohorte A). Die erste Wiederholungsbefragung der 7. Klasse fand zwischen dem 5. April und dem 30. Mai 2011 statt (Welle B, Kohorte A), zusammen mit der Befragung der Abgangsklassen (Welle D, Kohorte B). Die zweite Wiederholungsbefragung der 8. Klasse fand vom 16. April bis 18. Juni 2012 statt (Welle C, Kohorte A). In der Befragung der Abgangsklassen wurden auch die Kontaktda-

ten (Telefonnummern) der Schülerinnen und Schüler erhoben, und dann vom 18. Januar bis 23. April 2012 eine telefonische Verbleibsanalyse durchgeführt.

An zwei Schulen (eine *BERUFSSSTART plus*-Schule und eine Kontrollschule) war keine Befragung der Abgangsklassen (Welle D) möglich. Außerdem wurden zwei Schulen (eine *BERUFSSSTART plus*-Schule und eine Kontrollschule) zum Schuljahr 2011/2012 geschlossen, und eine ursprünglich teilnehmende Schule hat in diesem Schuljahr nicht mehr an *BERUFSSSTART plus* teilgenommen. Damit fehlen in der Welle C die Daten von drei Schulen.

Tab. 2-9 fasst die Ausschöpfung der Schulen für die Kohorte A in den 7. und 8. Klassen zusammen. Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, an der Befragung teilzunehmen, unterscheidet sich kaum zwischen den *BERUFSSSTART plus*- und den Kontrollschulen, ebenso ist der Anteil der tatsächlich realisierten Fragebögen pro Schule zwischen beiden Gruppen ähnlich hoch. Der etwas geringere Anteil der befragten *BERUFSSSTART plus*-Schülerinnen und -Schüler an der Nullmessung (Welle A) resultiert aus witterungsbedingten Problemen Anfang Dezember 2010 bei der Befragung von zwei Schulen. Zur Welle C haben wir sowohl in den *BERUFSSSTART plus*- als auch in den Kontrollschulen weniger Schülerinnen und Schüler erreicht, als im vorherigen Jahr die eine Einwilligungserklärung zur Befragung abgegeben hatten.

Tab. 2-9: Ausschöpfung der Befragung der Kohorte A (7. und 8. Klasse)

	<i>BERUFSSSTART plus</i>			Kontrollschulen		
	Welle A	Welle B	Welle C	Welle A	Welle B	Welle C
Anzahl befragter Schulen	25	25	24	16	16	15
Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schule (teilnehmende Klassen)	35,68	35,68	34,88	28,81	28,81	33,53*
davon: eingegangene Einwilligungserklärungen	30,36	30,36	30,67	24,38	24,38	24,73
davon: ausgefüllte Fragebögen	26,52	27,36	25,08	22,31	22,31	19,80
Anzahl gültiger Fragebögen	663	684	602	357 ⁺	356 ⁺	297

* in einigen Kontrollschulen wurden mehr Klassen in der Welle C befragt. ⁺ gegenüber dem Zwischenbericht wurde eine Einwilligung zurückgezogen. Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Die Anzahl realisierter Fragebögen in den *BERUFSSTART plus*-Schulen in der Welle A liegt um fünf Prozent über der in der Leistungsbeschreibung (Bundesagentur für Arbeit, 2010a) angestrebten Zielgröße von 625. In den Kontrollschulen liegt die Anzahl realisierter Fragebögen um knapp zehn Prozent unter der in der Leistungsbeschreibung (Bundesagentur für Arbeit, 2010a) angestrebten Zielgröße von 400, was vor allem eine Folge der geringeren Klassenstärke in den Kontrollschulen ist. Die Panelsterblichkeit lag im Rahmen unserer Prognose aus dem Angebot. In der Welle C konnten in den *BERUFSSTART plus*-Schulen 19 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler befragt werden, in den Kontrollschulen neun Prozent weniger als geplant.

Tab. 2-10 gibt die Ausschöpfung der Kohorte B in den Abgangsklassen (Welle D) inklusive der telefonische Verbleibsanalyse (Welle E) an. Jeweils eine *BERUFSSTART plus*- und eine Kontrollschule gestattete keine Befragung der Abgangsklasse. In den Abgangsklassen sind sowohl Schülerinnen und Schüler der 9. als auch der 10. Klasse enthalten. Letztere sind deutlich in der Mehrzahl.

Tab. 2-10: Ausschöpfung der Befragung der Kohorte B (Abgangsklassen)

	<i>BERUFSSTART plus</i>	Kontrollschulen
Anzahl befragter Schulen	24	15
Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Schule (in den teilnehmenden Klassen)	32,54	29,13
davon: ausgefüllte Fragebogen	24,63 (75,7%)	22,40 (76,9%)
davon: erhaltene Telefonnummern	11,71 (35,9%)	15,93 (54,7%)
Anzahl gültiger Fragebogen	593	339
Anzahl realisierter Telefoninterviews	116	126

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSTART plus* 2010-2012.

Typischerweise sind Schülerinnen und Schüler in Abgangsklassen seltener für eine Befragung zu begeistern als in den 7. Klassen. So ist die Teilnahmebereitschaft in den Abgangsklassen an der Befragung deutlich niedriger. An den Kontrollschulen ist die Teilnahmebereitschaft in den Abgangsklassen jedoch etwas

höher. Außerdem ist anzumerken, dass die Teilnahmebereitschaft in den Abgangsklassen zwischen den Schulen deutlich stärker schwankte als in den 7. Klassen. Außerdem ließ die Qualität der Antworten in den Abgangsklassen im Vergleich zur 7. Klasse nach.

Die Anzahl der realisierten Fragebögen in den Abgangsklassen bleibt etwas hinter den Vorgaben der Leistungsbeschreibung (Bundesagentur für Arbeit, 2010a) zurück (um fünf Prozent bei den *BERUFSSSTART plus*-Schulen und um 15 Prozent bei den Kontrollschulen). Das ist vor allem eine Folge der Absage von zwei der 41 Schulen. Immerhin konnten noch 932 der anvisierten 1.025 Schülerinnen und Schüler erreicht werden.

Weiterhin waren die 932 Schülerinnen und Schüler eher zurückhaltend, ihre Telefonnummern für die Verbleibsanalyse anzugeben. Teilweise erklärten sich ganze Klassen nicht dazu bereit, da sie bei ähnlichen Aktionen in der Vergangenheit schlechte Erfahrungen gemacht hätten. Insgesamt gaben noch 413 Schülerinnen und Schüler eine Telefonnummer für die telefonische Verbleibsanalyse an, knapp 44 Prozent der vorgesehenen 775. Trotz unserer Bemühungen, die Schulen, die Schülerinnen und die Schüler für die Teilnahme zu gewinnen, konnten wir den Zielwert für die Verbleibsanalyse nicht erreichen, wobei die Ursache unserer Einschätzung nach nicht am Forschungsprojekt liegt. Von den verbleibenden Telefonnummern erwiesen sich viele als falsch beziehungsweise die Schülerinnen und Schüler hatten eventuell ihre Telefonnummer seit dem Ende der Schulzeit gewechselt. Daher konnten wir letztendlich 242 Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Verbleibs befragen.

2.7.5 Auswahl der Schülerinnen und Schüler für qualitative Interviews

Im Rahmen der Implementationsanalyse haben wir insgesamt mit 176 Schülerinnen und Schülern gesprochen. Es traten einige Abweichungen zum SOLL auf, auf die wir im Folgenden kurz eingehen werden.

- Die größere Anzahl von Schülerinnen und Schülern der Klasse 10 in der ersten Feldphase ist auf die Unterscheidung von Schulen mit additiver und integrativer Unterrichtsorganisation zurückzuführen. Wie zuvor beschrieben, stellte sich während der ersten Feldphase heraus, dass mehr Schulen ihren Unterricht gemischt organisiert haben. Deswegen behandelten wir diese Schulen als Schulen mit integrativer Unterrichtsor-

ganisation und sprachen demzufolge auch mit den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse.

- Die geringere Anzahl von Schülerinnen und Schülern der Klasse 8 in der zweiten Feldphase ist zum einen damit zu erklären, dass sich die Anzahl der im Rahmen der Implementationsanalyse betrachteten Schulen von 25 auf 23 reduzierte. So stieg eine der besuchten Schulen aus *BERUFSSTART plus* aus, eine zweite Schule wurde geschlossen. Das verringerte im Ergebnis wiederum die maximal realisierbare Anzahl an Interviews mit Schülerinnen und Schülern von 50 auf 46.
- Zum anderen konnten wir in der zweiten Feldphase mit vier Schülerinnen und Schüler kein Interview führen, da diese krankheitsbedingt nicht in der Schule erscheinen konnten.

Tab. 2-11: Übersicht geführte Interviews Schülerinnen und Schüler, Implementationsanalyse

Gesprächspartner	1. Feldphase		2. Feldphase		IST Gesamt
	SOLL	IST	SOLL	IST	
Schüler/in Klasse 7	50	50	-	-	50
Schüler/in Klasse 8	-	-	50	42	42
Schüler/in Klasse 9	50	50	-	-	50
Schüler/in Klasse 10	30	34	-	-	34
Gesamt	130	134	50	42	176

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSTART plus* 2010-2012.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler pro Schule erfolgte anhand vorab festgelegter und vom Datenschutz bedingter Kriterien durch die Schule beziehungsweise den BOK selbst. Wir hatten keinen operativen Einfluss auf diese Auswahl. Folgenden Kriterien zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler an den BOK kommuniziert:

1. Aus den positiven Rückläufen der Einwilligungserklärung für die Klassenraumbefragungen sollten zunächst drei Schülerinnen und

Schüler zufällig ausgewählt werden. Die dritte Person diente als „Reserve“ für den Fall, dass am Tag des Vor-Ort-Besuches an den Schulen eine der ausgewählten Schülerinnen beziehungsweise einer der ausgewählten Schüler nicht für ein Interview zur Verfügung gestanden hätte.

2. Um diese zufällige Auswahl zu garantieren, wählten die Schulen die ersten drei Schülerinnen oder Schüler der alphabetisch nach Nachnamen sortierten Klassenliste aus. Diesen wurden wiederum eine eigene Einwilligungserklärung für die qualitativen Interviews sowie eine Kurzinformation übergeben. Stimmt die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler nicht zu, wurde die nächste Schülerin oder der nächste Schüler ausgewählt.

Da die Auswahl der Schülerinnen und Schüler aus Datenschutzgründen durch die Schulen erfolgte, war uns eine Kontrolle der Zufallsauswahl de facto nicht möglich. Bei dem Abgleich der deskriptiven Merkmale der interviewten Schülerinnen und Schüler mit denen, die an der Klassenraumbefragungen der Wirkungsanalyse zu *BERUFSSTART plus* teilnahmen, zeigte sich, dass – im Vergleich zu der Stichprobe der Wirkungsanalyse – mehr Schülerinnen und Schüler interviewt wurden, die über eine höhere Anzahl von Büchern bei ihnen zu Hause berichteten. Die Anzahl der Bücher im Haushalt ist eine Proxyvariable für das kulturelle Kapital in einer Familie, den finanziellen Rahmen und den Bildungshintergrund der Eltern.

3 Rahmenbedingungen von *BERUFSSTART plus*

3.1 Zusammenfassung

Die Berufsorientierung an den Schulen beinhaltet drei Aspekte, die für die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* bedeutsam sind:

1. Die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* ist eingebunden in die bundes- und landespolitischen beziehungsweise -rechtlichen Grundlagen der Berufsorientierung in Thüringen. Sie bilden die Rahmenbedingungen für alle Aktivitäten der Berufsorientierung und prägen das Handeln der beteiligten Akteure.
2. Darüber hinaus ist *BERUFSSTART plus* integriert in die allgemeine Organisation der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule. Entsprechend beeinflusst die Steuerung der Berufsorientierung die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* – auf der strategischen Ebene zum Beispiel durch die schuleigenen Berufsorientierungskonzepte, operativ etwa durch die Arbeitsteilung, die die Lehrerinnen und Lehrer für Aufgaben der Berufsorientierung wählen.
3. Schließlich kann die Umsetzung und Wirksamkeit von *BERUFSSTART plus* auch dadurch beeinflusst werden, welche Maßnahmen der Berufsorientierung eine Schule gegebenenfalls ergänzend zu *BERUFSSTART plus* durchführt, wie sie diese individuell ausgestaltet und wie sie diese gegebenenfalls mit *BERUFSSTART plus* verknüpft.

Die Analysen zeigen, dass nahezu alle Schulen – das heißt Treatmentsschulen ebenso wie Kontrollschulen – die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Berufsorientierung geordnet in Berufsorientierungskonzepten strukturieren. Allerdings ist an kaum einer der betrachteten Schulen klar geregelt, wie Aspekte der Berufsorientierung in die einzelnen Fächer integriert werden. Für die Berufsorientierung relevante Themen werden an den Schulen daher nur selten abgestimmt vermittelt.

Blickt man auf die konkreten Maßnahmen der Berufsorientierung, lassen sich zwei zentrale Ergebnisse festhalten:

1. Alle Kontrollschulen setzen alternative Ansätze zu *BERUFSSSTART plus* um. Diese unterscheiden sich zwar in Umfang und Intensität. Die wesentlichen Elemente von *BERUFSSSTART plus* werden aber auch an allen besuchten Kontrollschulen umgesetzt, wenn auch in zum Teil abgeschwächter Intensität. Als Alternativen zu *BERUFSSSTART plus* gibt es mit den Projekten BOLTZ(plus), LEO und BeOS konkret drei abgestimmte und regional verankerte Ansätze, die die Ziele von *BERUFSSSTART plus* aufgreifen und zudem auffällige Ähnlichkeiten bei der Umsetzung der Inhalte aufweisen. Die wesentlichen inhaltlichen Unterschiede dieser Alternativprojekte zu *BERUFSSSTART plus* liegen zum einen in der unterschiedlichen Durchführung der Kompetenzfeststellung und zum anderen in der Abwesenheit einer institutionalisierten Bildungsbegleitung.⁷ Allerdings werden diese Aspekte anderswertig ersetzt – wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Andere Kontrollschulen führen zwar keines der genannten strukturierten Projekte durch, bieten ihren Schülerinnen und Schülern aber eine selbstorganisierte Erprobung von Berufsfeldern bei Bildungsträgern an und kombinieren diese mit eigenen weiteren schulinternen Maßnahmen.
2. Neben *BERUFSSSTART plus* und den mit *BERUFSSSTART plus* vergleichbaren Projekten führen alle Schulen – Treatment- wie Kontrollschulen – weitere Berufsorientierungsmaßnahmen durch. Dabei bietet sich den Thüringer Schulen ein sehr vielfältiges Angebot an Berufsorientierungsmaßnahmen. Sie lassen sich in fünf Handlungsbereiche unterteilen: Berufliche Kompetenzfeststellung, Berufserprobung in selbstgewählten Berufsfeldern und Betrieben, Vermittlung von Wissen über Ausbildung und Beruf, Training von Kompetenzen für Ausbildung und Beruf sowie Zielgruppenarbeit. Über die fünf Handlungsfelder hinweg lässt sich feststellen, dass die weiteren Maßnahmen zu einem großen Teil komplementär zu *BERUFSSSTART plus* sind und dessen Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler verstärken dürften. Nur in Einzelfällen

⁷ Daneben gibt es einen weiteren zentralen Unterschied, der die Organisation und Steuerung des Projektes betrifft. In *BERUFSSSTART plus* fungiert die Projektleitung und -koordination als Schnittstelle zwischen allen beteiligten Partnern.

bieten einige Maßnahmen auch Angebote an, die zu Überschneidungen mit *BERUFSSTART plus* führen könnten.

In Art und Anzahl solcher Berufsorientierungsmaßnahmen weisen die Treatment- und Kontrollschulen eine starke Homogenität auf. Wesentliche Unterschiede zwischen Treatment- und Kontrollschulen zeigen sich nur im Handlungsbereich der Kompetenzfeststellung. So haben wir Kompetenzfeststellungstests wie ABILITY, den Berufsneigungstest der BA und (selbst konzipierte) Stärken-Schwächen-Analysen bei den Kontrollschulen relativ gesehen häufiger festgestellt.

Im Folgenden werden die Erkenntnisse zu den Grundlagen der Berufsorientierung in Thüringen (Kapitel 3.2) sowie zur Berufsorientierung an den Treatment- und Kontrollschulen im Detail (Kapitel 3.3) vorgestellt.

3.2 Grundlagen der Berufsorientierung in Thüringen

Die Berufsorientierung wird mit klaren Zielen und Interessen verbunden: Sie soll dazu beitragen, den Fachkräftebedarf zu sichern, Ausbildungsabbrüche zu verhindern, Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen und die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen zu verbessern (Kupka, Wolters, 2010: S.5). In den genannten Zielen wird deutlich, dass Berufsorientierung als präventives Instrument verstanden wird. Um die Ziele zu erreichen, ist es wichtig, dass sich Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit dem Thema Berufswahl auseinandersetzen. In der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung kommen die Kultusministerkonferenz und die Bundesagentur für Arbeit deshalb überein, dass „Berufswahlvorbereitung spätestens zwei Jahre vor der Schulentlassung einsetzen“ (Bundesagentur für Arbeit, 2004: S.3) soll.

Der Freistaat Thüringen greift den Präventionsgedanken auf und legt im Thüringer Schulgesetz fest, dass Berufswahlvorbereitung frühzeitig in Klasse 5 beginnen soll: § 4 Abs. 3 Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) erklärt, dass in Regelschulen von Klasse 5 bis 10 eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung vermittelt werden soll. Die schulische Berufsorientierung wird von den Agenturen für Arbeit ergänzt. Ihr Auftrag zur Berufsorientierung ergibt sich aus § 33 Drittes Sozialgesetzbuch (SGB III). Neben der allgemeinen Berufsorientie-

nung der Agenturen für Arbeit nach § 33 SGB III treten zwei Formen einer vertieften Berufsorientierung:

1. § 48 Abs. 1-2 SGB III ermöglicht den Agenturen für Arbeit, vierwöchige Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen in der unterrichtsfreien Zeit zu fördern (vertiefte Berufsorientierung).
2. Nach § 48 SGB III i. V. m. § 130 SGB III können auch Maßnahmen durchgeführt werden, die über den Zeitraum von 4 Wochen hinausgehen und während der Unterrichtszeit stattfinden (erweiterte Berufsorientierung).

Die Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung ersetzen nicht, sondern ergänzen das Regelangebot der Schulen und der Agenturen für Arbeit.

Wie Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen in Thüringen ausgestaltet werden soll, wird insbesondere in den folgenden Thüringer Vereinbarungen konkretisiert:

- „Vereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen dem Kultusministerium des Freistaates Thüringen und der Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen der Bundesagentur für Arbeit“ vom 12. Oktober 2006
- „Vereinbarung zur Umsetzung praxisorientierter Berufsorientierung/ Berufswahlvorbereitung im Freistaat Thüringen zwischen der Bundesagentur für Arbeit und dem Freistaat Thüringen“ vom 29. Mai 2009
- „Aktionsprogramm Fachkräftesicherung und Qualifizierung“ vom 17. August 2010
- „Vereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen der Bundesagentur für Arbeit“ vom 18. Februar 2011

Das Kultusministerium des Freistaates Thüringen und die Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen der BA greifen die Ziele auf, die in der Rahmenvereinbarung zwischen der Kultusministerkonferenz und der BA genannt werden. In ihrer Vereinbarung spezifizieren die Partner, welchen Beitrag zur Berufs-

wahlorientierung jeweils die allgemein bildenden Schulen und die Berufsberatung in Thüringen leisten sollen. In der Berufswahlvorbereitung sollen dabei auch der regionale Fachkräftebedarf sowie der Lehrstellen- und Arbeitsmarkt Thüringens berücksichtigt werden. Der Thüringer Berufswahlpass (BWP), das Qualitätssiegel „Berufswahlfreundliche Schule“ (im Folgenden Q-Siegel) sowie praxisorientierte und wirtschaftsnahe Maßnahmen bilden aus Sicht des Kultusministeriums und der Regionaldirektion die Grundlagen des Berufsorientierungsprozesses an den Schulen.

Auch in dem Aktionsprogramm der Thüringer Landesregierung und des Wirtschafts- und Innovationsrats wird die Berufsorientierung als ein wichtiges Handlungsfeld verstanden. Das Aktionsprogramm verfolgt das vorrangige Ziel, Fachkräfte in Thüringen zu halten, zu qualifizieren und zu gewinnen. Um den Fachkräftebedarf sicherzustellen, sollen auch konkrete Maßnahmen im Bereich der Berufsorientierung umgesetzt werden.

Im Aktionsprogramm wurde unter anderem festgelegt, dass in allen allgemeinbildenden Schulen Thüringens verbindliche Berufsorientierungskonzepte bis Ende des Schuljahres 2010/11 eingeführt werden. Diese Verbindlichkeit hat seit der ersten Feldphase (Frühjahr 2011) wesentlich zur Änderung der strategischen Konzepte der Schulen beigetragen, dies spiegelt sich auch in unseren Ergebnissen wieder. Mehr zum Aufbau und Inhalt der Berufsorientierungskonzepte und deren Auswirkungen auf die Schulen findet sich im Kapitel 3.3.

Die Schulen sollen somit als Beitrag zur Berufsorientierung ihre Aspekte der Umsetzung in Konzepten darlegen. Konkret sollen die Schulen in den Konzepten für ihre Handlungsbereiche (gemeinsam mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit) darlegen, welche Angebote die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern machen wollen und können, welche Zielstellungen sie dabei verfolgen, welche Ressourcen dafür notwendig sind und wie sich der Prozess der Berufsorientierung über die Klassenstufen zeitlich verteilt. Dabei sollen sowohl schulinterne Projekte oder Lehrinhalte als auch externe Projekte berücksichtigt werden.

Abb. 3-1 zeigt ein beispielhaftes Berufsorientierungskonzept nach Vorgabe des Schulamtes.

Abb. 3-1: Beispielhaftes Berufsorientierungskonzept nach Schulamtsvorlage

Berufsorientierungskonzept der Regelschule Musterschule für das Schuljahr 2011/12 (Auszug)						
Stufe	Nächste Ziele (Was?)	Termin (Wann?)	Verantwortlichkeit (Wer?)	Umsetzung (Wie?)	Ressourcen (Womit?)	Überprüfung
7	Schüler sind in der Lage sich selbst zu beschreiben [...]	09.09.2011	KL, BOK, Frau Muttermann	Einführung des BWP mit Schülern und Eltern	BWP	Schüler reflektieren eigenen Stand bezüglich Zielsetzung in der BO Durch BOK
8	Schüler können sich einfache Ziele zur Selbst- und Berufswelt-erkundung setzen	Oktober/ November	KL, BOK	Vorbereitung 2. OB	Brief an Eltern BWP	

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Schulamtsvorlage für Berufsorientierungskonzepte. *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012.*

Im Jahr 2011 wurde außerdem das von der Universität Erfurt entwickelte Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) vorgestellt und probeweise an einigen Schulen eingeführt. Dieses Modell sieht das TMBWK als seinen Beitrag zur Schulentwicklung beim Thema Berufsorientierung. Ende 2013 soll das Modell flächendeckend eingeführt werden. Es soll den Schulen als Leitlinie einer systematischen, didaktisch einheitlichen und am einzelnen Schüler ausgerichteten Berufsorientierung dienen. Auch das Q-Siegel wurde bereits an das ThüBOM angepasst (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 2010).

3.3 Berufsorientierung an den Thüringer Regelschulen

Um einen Überblick über die Berufsorientierung an den Schulen zu erhalten, haben wir den Akteuren in den Interviews diesbezüglich zahlreiche Fragen gestellt. Dabei wollten wir von den Akteuren an den Treatmentsschulen wissen, wie sie selbst die Priorität der Berufsorientierung an der Schule einschätzen, ob ein Berufsorientierungskonzept vorhanden ist, wie die Berufsorientierung

(darin) generell organisiert ist und welche Zuständigkeiten damit verbunden sind. Außerdem sprachen wir mit unseren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern über das Berufsorientierungsangebot an der jeweiligen Schule sowie über die Auswahl und Implementierung der Maßnahmen.

An den Kontrollschulen gestalteten sich die Gespräche ähnlich, wenn auch nicht genauso detailliert wie an den Treatmentschulen. Den Schwerpunkt der Gespräche an den Kontrollschulen setzten wir bei den Berufsorientierungsprojekten und -maßnahmen, die mit *BERUFSSTART plus* zu vergleichen sind. Interessant war für uns der Aufbau und die Umsetzung dieser Projekte und in welchen Rahmen der Berufsorientierung diese eingebettet sind. Ziel war es dabei nicht, die Treatmentschulen vollständig mit den Kontrollschulen zu vergleichen. Vielmehr bestand unsere Absicht darin zu erkennen, welche Rahmenbedingungen an den Schulen gegebenenfalls die Implementation von *BERUFSSTART plus* beeinflussen.

Im Kapitel 3.3.1 finden sich somit die Ergebnisse zur Berufsorientierung an den Treatmentschulen, während wir im Kapitel 3.3.2 auf die Ergebnisse aus den Interviews mit den Kontrollschulen eingehen.

3.3.1 Treatmentschulen

Stellenwert der Berufsorientierung

Zu Beginn der Interviews haben wir unsere Gesprächspartner um eine Selbsteinschätzung zum Stellenwert der Berufsorientierung an ihrer Schule gebeten. Nahezu in jeder Schule finden die Akteure Gründe dafür, den Stellenwert der Berufsorientierung an ihrer Schule als "hoch" zu bezeichnen und Dinge zu benennen, in denen diese Priorität ersichtlich wird. In den meisten Schulen betrifft dies grundlegende Dinge. Demnach schätzen schulinterne Personen die Priorität der Berufsorientierung als „hoch“ ein, wenn

- die Berufsorientierung im Unterricht laut Lehrplan behandelt wird,
- *BERUFSSTART plus* durchgeführt wird,
- der BWP zur Verwendung kommt,
- Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler bei den Praktika besuchen,

- die Praktika in die Bewertung der schulischen Leistungen mit einfließen,
- die Eltern in die Berufsorientierung mit einbezogen werden und/oder
- die Berufsorientierung früh einsetzt.

Der hohe Stellenwert der Berufsorientierung wird somit festgemacht an einem „Basispaket“, das die Schulen mehrheitlich ohnehin erfüllen (müssen). Nur wenige Schulen erläutern zusätzlich Aspekte, die eine hohe Priorität der Berufsorientierung deutlich machen – beispielsweise die konkrete Ausrichtung des Unterrichtsgegenstandes zu Gunsten der Berufsorientierung (Sozialwesen, handwerkliche Fächer), Abminderungsstunden für die Arbeit der Berufsorientierungskordinatorinnen und -koordinatoren, eine eigenverantwortliche Suche nach passenden Kooperationspartnern (beispielweise auch um mehr Berufsfelder anbieten zu können) oder die Zielsetzung des Q-Siegels, um eine Verbesserung in der Struktur der Berufsorientierung zu erreichen.

Darüber hinaus macht die überwiegende Zahl der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner einen hohen Stellenwert der Berufsorientierung auch und gerade an der Durchführung von *BERUFSSTART plus* fest. Aus ihrer Sicht verschafft das Projekt der Berufsorientierung an der Schule eine hohe Priorität, da es bereits in der 7. Klasse beginnt, Praktika beinhaltet und Praxiserfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern ermöglicht.

Berufsorientierungskonzept

In Bezug auf Form, Themen und inhaltliche Tiefe der Berufsorientierungskonzepte an den Treatmentsschulen konnten wir in der zweiten Feldphase (Frühjahr 2012) im Vergleich zur ersten Feldphase (Frühjahr 2011) eine stärkere Homogenität feststellen. Diese steht in engem Zusammenhang zum **Berufsorientierungskonzept**: Die Mehrheit der Treatmentsschulen hat nun ein umfangreiches beziehungsweise vollständiges Konzept. Dies bedeutet, dass sowohl die Ziele, die Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten, die Zeitplanung als auch notwendige Kooperationspartner und vereinzelt auch die Einbindung der Berufsorientierung in den Unterricht im Konzept erläutert werden.

Eine Begründung für diese Entwicklung lässt sich in der Einführung der verbindlichen Konzeptvorlage des Schulamtes vermuten. War noch kein Konzept

an den Schulen vorhanden, war die verbindliche Einführung von 2011 ausschlaggebend um ein Konzept zu erstellen. Bereits vorhandene Konzepte wurden angepasst oder waren generell – beispielsweise aufgrund der Erlangung des Q-Siegels – bereits vorhanden, an manchen Schulen auch in sehr detaillierter Form. In der Regel „pflegen“ die Schulen ein vollständiges Konzept – sei es in sehr umfangreicher schriftlicher Form oder eher stichwortartig.

Viele Akteure erkennen den Sinn einer verschriftlichten Struktur an und hatten Anlass über die Gegebenheiten der Berufsorientierung an ihrer Schule nachzudenken und diese gegebenenfalls auch zu überdenken. Insofern hat die verbindliche Konzepterstellung teils zu einem veränderten Bewusstsein über die Berufsorientierung beigetragen. Auffällig ist außerdem, dass in mehreren Schulen eine regelmäßige Qualitätssicherung der Berufsorientierungskonzepte erfolgt. Dies geschieht teilweise jährlich oder teilweise im Anschluss an die durchgeführten Projekte zusammen mit den direkt Beteiligten.

Über die tatsächliche Verwendung des Konzeptes in der Praxis können wir keine umfangreichen Ergebnisse präsentieren. Es gab allerdings Hinweise darauf, dass nur in wenigen Schulen das Konzept tatsächlich die Praxis prägt und es somit eine gewisse Kontinuität an den Schulen vorgibt. An den meisten Schulen leitet das Konzept nicht die Praxis an, sondern es beschreibt die Praxis und wird gegebenenfalls an diese angepasst.

Dementsprechend nutzen einige Schulen das Konzept auch wesentlich für die Außendarstellung der Schule. Klarer Adressat dabei ist das Schulumt oder andere externe Akteure – nicht zuletzt Eltern und Schülerinnen und Schüler. Für diese Schulen hat sich die Erstellung und Erweiterung ihres Berufsorientierungskonzeptes zum Teil von einer Pflichtaufgabe zu einer werbewirksamen Strategie der Öffentlichkeitsarbeit entwickelt. So betonen einige BOK, dass die Qualität des Konzeptes und die erfolgreiche Umsetzung der Berufsorientierung im Wettbewerb um gute Schülerinnen und Schüler sowie das Renommee der Schule eine hohe Bedeutung gewonnen hat.

Dies gilt umso mehr, als in Thüringen die demographische Entwicklung zu stark sinkenden Schülerzahlen führt. Einige Schulen müssen daher hart um Schülerinnen und Schüler und die öffentliche Unterstützung kämpfen, um von Schließung oder Zusammenlegung verschont zu bleiben.

Eine gute Darstellung der eigenen Aktivitäten zur Berufsorientierung hilft also nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch der Schule. Ein gutes Beispiel für diese Entwicklung ist das Interesse an der Zertifizierung der schulischen Berufsorientierung durch das Q-Siegel. Die Schulen müssen sich um das Q-Siegel bewerben und dahingehend aktiv einen Nachweis – unter anderem mittels eines ausführlichen, schriftlichen Berufsorientierungskonzeptes – erbringen, dass sie Berufsorientierung in vorbildlicher Weise umsetzen.

Dieses Bewerbungsverfahren ist für Schulen aufwändig sowie zeitintensiv und spiegelt aus diesem Grund die Priorität beziehungsweise das Engagement der Schule in der Berufsorientierung wider. An den Treatmentsschulen haben allerdings erst wenige Schulen diese Zertifizierung erhalten.

Daneben erfüllt das Konzept aber auch eine „interne“ Funktion innerhalb der Schule. Das Konzept dient an den Schulen zwar nicht als praktische Arbeitshilfe für konkrete Situationen, aber teilweise als „abstrakter“ Leitfaden, der beim BOK oder im Lehrerzimmer ausliegt. Als Adressaten der Konzepte gibt die Mehrheit der Gesprächspartnerinnen und -partner die Lehrkräfte beziehungsweise die an der Berufsorientierung beteiligten Personen an. In der Regel ist hier der BOK die treibende Kraft. Dies äußert sich darin, dass er zuständig ist für die operative Planung sowie die inhaltliche Organisation der Aktivitäten zur Berufsorientierung und auch als Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler fungiert.

In einigen Fällen wird der BOK durch einzelne Beratungs-/Klassen- oder Fachlehrerinnen und -lehrer intensiver unterstützt oder ist generell von einer für die Berufsorientierung zuständigen Arbeitsgruppe umgeben. Die Schulleitung ist meist weniger stark in die Berufsorientierung involviert, ist aber für die finale Zustimmung zur Umsetzung von Projekten zuständig. Nur in Ausnahmefällen ist die Schulleitung eine treibende Kraft und maßgeblich in die Berufsorientierung an den Schulen eingebunden. Detaillierte Ergebnisse zu der Rollenverteilung – vor allem in Hinsicht auf *BERUFSSSTART plus* – findet sich in Kapitel 4.2.

Integration berufswahlvorbereitender Inhalte in den Unterricht

Mit den Berufsorientierungskonzepten ist ein formaler (strategischer) Rahmen insbesondere für spezielle Maßnahmen der Berufsorientierung an den Schulen geschaffen, der die Zuständigkeiten sowie teils auch die praxisnahe Verwen-

dung des Konzeptes beschreibt. Weit weniger Klarheit herrscht an den Treatmentsschulen allerdings bezüglich der Integration von Berufsorientierungsthemen in den Unterricht. So ist die Aufgabenteilung zwischen den beteiligten Lehrern häufig unklar und die Einbindung von berufswahlvorbereitenden Themen in den Unterricht ist oftmals von der Eigeninitiative der jeweiligen Lehrkraft abhängig.

Die Gesprächspartnerinnen und -partner betonten uns gegenüber zwar, dass zahlreiche Inhalte im Unterricht Einzug fänden, allerdings gingen diese Themen beinahe nie über die verbindlichen Inhalte des Thüringer Lehrplans hinaus – beispielsweise die Erstellung von Bewerbungsunterlagen im Deutschunterricht (und in den Fremdsprachen) oder die Behandlung von diversen Berufsgruppen in einzelnen Fächern. Nur in Ausnahmefällen passen Schulen Unterrichtsfächer an die Maßnahmen und Konzepte der Berufsorientierung an, um hier Fortschritte zu erzielen – etwa indem sie kreative oder handwerkliche Unterrichtsfächern auf die notwendigen Fertigkeiten in handwerklichen Berufen abstimmen.

Abreden zwischen den zuständigen Lehrerinnen und Lehrern finden zwar statt – in den meisten Fällen jedoch nur „kleinschrittig“ und (bilateral) zwischen einzelnen Lehrerinnen und Lehrern. In den seltensten Fällen werden die Inhalte in Arbeitsgruppen oder Dienstbesprechungen systematisch aufgeteilt. Auch die Fachlehrerinnen und -lehrer tauschen sich nur selten untereinander – also mit dem Kollegium des gleichen Fachbereichs – über die Vermittlung berufsorientierungsrelevanter Inhalte aus.

Hintergrund zur Maßnahmen-Auswahl an den Schulen

Kennzeichnend für die Organisation der Berufsorientierung an den Schulen ist zudem, dass sich die Schulen bei der Umsetzung von Maßnahmen oftmals auf externe Partner stützen. Dabei steht ihnen eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten von verschiedenen Akteuren zur Verfügung. Diese Angebote fragen die Schulen zumeist aus einer „Konsumentenhaltung“ nach: Denn die Schulen werden fast ohne Ausnahme von den externen Akteuren der Berufsorientierung „umworben“ und müssen nicht um Unterstützung „bitten“. Schulen können aus dem „Angebotspool“ all jene Maßnahmen auswählen, die für sie als komfortabel und interessant erscheinen.

Dabei greifen nur sehr wenige Schulen auf formale beziehungsweise fachliche (im Konzept festgelegte) Kriterien zur Auswahl von Projekten zurück. Stattdessen wählen die meisten Schulen Maßnahmen vor allem nach ihrer Passgenauigkeit zu *BERUFSSSTART plus* aus, da das Projekt mehrheitlich die Basis der Berufsorientierung darstellt. Das Projekt deckt bereits eine Bandbreite an Handlungsfeldern ab, die gegebenenfalls nur mehr durch weitere Maßnahmen ergänzt werden muss.

Das bedeutet für die Schulen, dass keine intensiven Überlegungen mehr notwendig sind, wie die Berufsorientierung an der Schule aufgezogen wird und an welchen Aspekten sich diese orientieren soll. Darüber hinaus erfolgt die Auswahl pragmatisch: Die Maßnahmen sollen für die Schülerinnen und Schüler gut erreichbar sein, es soll so wenig Unterricht wie möglich ausfallen und vor allem sollen die Schülerinnen und Schüler davon profitieren.

Positive Erfahrungen und gutes Feedback aus gemeinsamen Reflexionen tragen anschließend zur Beibehaltung von Maßnahmen bei. Nur in Ausnahmefällen wird betont, dass durch neue Maßnahmen beispielsweise eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern genutzt beziehungsweise aufrechterhalten werden soll.

Maßnahmen der Berufsorientierung an den Treatmentsschulen

Eine Bewertung der weiteren Angebote der Berufsorientierung, die den Schulen zur Verfügung stehen, kann diese Evaluation nicht leisten. Jedoch konnten wir die an den betrachteten Schulen durchgeführten Maßnahmen erfassen und inhaltlich in fünf Handlungsbereiche unterteilen:

- Kompetenzfeststellung
- Berufserprobung in selbstgewählten Berufsfeldern und Betrieben
- Vermittlung von Wissen über Ausbildung und Beruf
- Training von Kompetenzen für Ausbildung und Beruf
- Zielgruppenarbeit

Für die weitere Betrachtung kann unterschieden werden zwischen „Projekten“, die – wie *BERUFSSSTART plus* – verschiedene Handlungsbereiche bündeln, und „Maßnahmen“, die einem einzelnen Handlungsbereich zugeordnet werden können.

Im Folgenden werden vorerst die Berufsorientierungsmaßnahmen und -projekte an den Schulen – neben *BERUFSSTART plus* – vorgestellt. In den nachfolgenden Abschnitten thematisieren wir die Alternativprojekte der Kontrollschulen. Aufgrund ihres Aufbaus stehen diese Projekte in direkter Konkurrenz zu *BERUFSSTART plus*. Sie konnten allerdings aufgrund der Fokussierung dieses Forschungsprojektes auf *BERUFSSTART plus* im Rahmen der Implementationsanalyse nicht im Detail betrachtet werden. Zwei wichtige Feststellungen können aber dennoch getroffen werden:

- Eine gleichzeitige, parallele Förderung durch mehrere der genannten Projekte ist durch die Förderrichtlinie, die all diese Projekte umfasst, ausgeschlossen. Auch in der Praxis wurde keines der großen „Konkurrenzprojekte“ an einer der Treatmentsschulen durchgeführt.
- An einigen Schulen hat *BERUFSSTART plus* eines der Konkurrenzprojekte ersetzt beziehungsweise abgelöst. Maßgeblich war das aus Sicht der Schule bessere und umfangreiche Unterstützungsangebot von *BERUFSSTART plus*.

Mehr dazu und die konkrete Gegenüberstellung zu *BERUFSSTART plus* finden sich in Kapitel 3.3.2 und 3.4.

Für die Einordnung von *BERUFSSTART plus* in die Berufsorientierung an den Schulen ist insbesondere der Aspekt der inhaltlichen Überschneidungen beziehungsweise der Komplementarität von Bedeutung. Zusammenfassend lässt sich hier konstatieren, dass die weiteren Maßnahmen zu einem großen Teil komplementär zu *BERUFSSTART plus* sind und dessen Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler verstärken dürften. Nur vereinzelt bieten einige Maßnahmen auch Angebote an, die Überschneidungen mit *BERUFSSTART plus* ermöglichen. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** ordnet alle erfassten Angebote den Handlungsbereichen zu.

Im Folgenden erläutern wir die verschiedenen Maßnahmen entlang der einzelnen Handlungsbereiche. Die Durchführung von **Kompetenzfeststellungen** hat zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern über die schulischen Leistungseinschätzungen hinaus auch Informationen zu beruflich relevanten Kompetenzen zu vermitteln. In diesem Bereich sieht *BERUFSSTART plus* explizit einen

Baustein vor. In einigen wenigen Fällen erwähnten unsere Gesprächspartner aber auch alternative Maßnahmen mit der beschriebenen Zielstellung.

Tab. 3-1: Berufsorientierungsmaßnahmen neben BERUFSSTART plus

Handlungsbereich	Ziel	Maßnahme	Schulhaltung	Überschneidungen mit BERUFSSTART plus	Häufigkeit TS/KS
Kompetenzfeststellung	Kompetenzfeststellung	Ability	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	↓/→
		Berufsneigungstest	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	→/↑
		Stärken-Schwächen-Analyse	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	?/↑
Berufserprobung	Erprobung von Berufsfeldern	Projekttag(e) beim BBZ	eigeninitiativ	möglich	→/↓
	Erfahrung von betrieblicher Praxis	Schnupperpraktika	konsumierend	möglich	↓
		Praxisklassen	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	↓
Vermittlung von Wissen über Ausbildung und Beruf	Berufsinformation	Tag der Berufe	konsumierend	ergänzend	↑
		Berufsmessen	eigeninitiativ	ergänzend	↑
		BIZ-Besuch	konsumierend	ergänzend	↑
	Betriebskenntnisse	Infotrucks	konsumierend	ergänzend	→
		Bosse als Lehrer	konsumierend	ergänzend	↓
		Betriebsbesuche in den Schulen	eigeninitiativ	ergänzend	↓
		Betriebsbesichtigungen	eigeninitiativ	ergänzend	→
	Branchenkenntnisse	Industrieberufe	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	→
		Handwerk	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	↑
		Landwirtschaft	eigeninitiativ	möglich, aber anderer Fokus	↓
Praxisnähe des Unterrichts	Sozialberufe	eigeninitiativ	möglich, aber anderer Fokus	↓	
	Kurs 21	eigeninitiativ	möglich, aber anderer Fokus	→	
Training Ausbildung und Beruf	Bewerbungsverhalten	Bewerbungstraining	konsumierend	ergänzend	↑
	AC-Training	Präsentations- und Gruppentraining	konsumierend	ergänzend	↑/→
	Sozialkompetenz	Ability	konsumierend	ergänzend	↓/→
Zielgruppenarbeit	Gender	Girl's Day/Boy's Day	konsumierend	ergänzend	↑
		FriTZI	konsumierend	ergänzend	↓
	Schwache Schüler	BerEB	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	→/↓
		Bildungsketten	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	↓
	Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf	Berufspraxis erleben	konsumierend	möglich, aber anderer Fokus	↓

Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012.

Genannt wurde zum einen die Kompetenzfeststellung der Bundesagentur für Arbeit, die allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht. Hierbei handelt es sich um den Internet-gestützten Berufsneigungstest auf planet-berufe.de. Zudem bietet die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e. V. (LKJ) das Projekt ABILITY an, das auch von einigen *BERUFSSTART plus* Schulen aktiv eingesetzt wird. Schülerinnen und Schüler von Regelschulen erhalten im Rahmen von ABILITY die Möglichkeit, sich in verschiedenen Fähigkeiten auszutesten und ein eigenes Stärkeprofil zu erstellen. In individuellen Gesprächen werden die nächsten Schritte in Bezug auf die berufliche Orientierung festgelegt. Das Projekt hat mit sieben Tagen einen wesentlich höheren zeitlichen Umfang als die Kompetenzfeststellung im Rahmen von *BERUFSSTART plus* und dürfte daher im Falle eines parallelen Einsatzes mit einer hohen Sicherheit zu Überschneidungen führen.

Die **berufspraktische Erprobung** gliedert sich, wie in *BERUFSSTART plus*, in zwei Ziele: das Ausprobieren und Reflektieren von verschiedenen Berufsfeldern im Rahmen von beruflichen Orientierungsbausteinen sowie das Kennenlernen von betrieblicher Praxis im Rahmen des Betriebspraktikums. In diesen Bereich fällt mit den Orientierungs- und Betriebsbausteinen der wesentliche Fokus von *BERUFSSTART plus*. Dennoch konnten wir bei den Schulen in diesem Handlungsbereich parallele Aktivitäten zu *BERUFSSTART plus* feststellen. So führten einzelne Schulen Projekttage bei Bildungsträgern durch – etwa einen Besuch bei einem auf Metallbau spezialisierten Träger, um dieses Berufsfeld noch eingehender zu erproben. Zudem organisierten einige Schulen zusätzliche Schnupperpraktika in Betrieben, die eng mit der Schule kooperieren. Dies geht zum einen auf das Engagement der Schulen selbst zurück, die den Schülerinnen und Schülern einen weiteren Einblick in die berufliche Praxis ermöglichen wollen. Ein weiterer Initiator sind in einigen Fällen aber auch die regionalen Ausbildungsverbände, die Schülerinnen und Schüler direkt für Schnupperpraktika in den Mitgliedsbetrieben umwerben. In diesem Fall ist eine Überschneidung mit Aktivitäten von *BERUFSSTART plus* in einer kleinen Anzahl von Fällen durchaus möglich. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass zwar an einigen Schulen durch weitere Akteure ergänzende Maßnahmen in geringem Umfang stattfinden. *BERUFSSTART plus* umfasst für den Bereich der beruflichen Erprobung die absolute Mehrzahl aller Aktivitäten an den *BERUFSSTART plus*-Schulen.

Unter den Handlungsbereich **Vermittlung von theoretischem Wissen über die Berufs- und Arbeitswelt** an Schülerinnen und Schüler fallen Maßnahmen zur Wissensvermittlung in den Bereichen Berufsinformationen über Ausbildungsberufe, Betriebskenntnisse, Branchenkenntnisse, Informationen über Berufe, deren Ausübung den Besuch einer weiterführenden Schule verlangen, sowie weitergehende Informationsbereiche in Schule und Wirtschaft. Dieses Handlungsfeld fällt grundsätzlich in die Verantwortung der Schule. Die besuchten Schulen führen die Wissensvermittlung zum einen während der regulären Unterrichtszeit in den jeweiligen Fächern gemäß dem Lehrplan durch. Zum anderen nutzen die Schulen vielfach auch externe Informationsquellen sowie die aktiven Unterstützungsangebote externer Partner. Diese verfügen nach Aussage vieler Lehrkräfte über das nötige Fachwissen und werden von den Schülerinnen und Schülern als Bereicherung wahrgenommen. Die verschiedenen Angebote unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung als auch nach der Form der Wissensvermittlung:

- Die Vermittlung von Informationen über Berufsbilder erfolgt oft durch den Besuch von regionalen Berufsmessen und der Berufsinformationszentren der Agenturen für Arbeit. Dazu stimmen sich die Schulen häufig mit dem zuständigen Berufsberater der Agentur für Arbeit ab, organisieren den Besuch aber selbstständig. In beiden Fällen steht die individuelle Information der Schülerinnen und Schüler über existierende Berufsbilder und deren Möglichkeiten und Anforderungen im Mittelpunkt der Besuche.
- Einige Schulen führen Besuche bei Betrieben durch, die als Zielstellung vornehmlich die Wissensvermittlung über konkrete Betriebe und deren Möglichkeiten für und Anforderungen an potentielle Auszubildende angeben. Dies sind vornehmlich Betriebe, die in unmittelbarer Nachbarschaft zur Schule liegen, oder in der Region eine hervorgehobene Bedeutung für die Ausbildung junger Menschen haben. Solche Besuche sind nach übereinstimmender Aussage der Beteiligten in Bezug zu *BERUFSSTART plus* als rein ergänzend anzusehen. Eine Überschneidung mit dem Projekt bestehe nicht.
- Steht die Wissensvermittlung von Branchenkenntnissen im Vordergrund, kann es dagegen zu inhaltlichen Überschneidungen mit den In-

halten der Orientierungsbausteine von *BERUFSSTART plus* kommen. So bieten die Ausbilder der Industrie-, Handwerks-, Landwirtschafts- und Sozialberufe den Schulen eintägige Besuche von Ausbildern und Lehrlingen in den Schulen oder von Schülerinnen und Schülern in großen Bildungszentren an. Die dabei angebotenen Themen ähneln den Angeboten der Bildungsträger in *BERUFSSTART plus*. Allerdings unterscheiden sich die hier beschriebenen Alternativen von den praktischen Methoden von *BERUFSSTART plus* deutlich durch ihre geringere Intensität und ihre theoretische Ausrichtung.

- Eine weitere Zielstellung des Handlungsbereichs Wissensvermittlung ist die Beschäftigung mit Berufen, deren Ausübung einen weiterführenden Schulabschluss voraussetzt. Da an den Thüringer Regelschulen auch ein beträchtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Ihrem Abschluss an eine weiterführende Schule wechselt, werden an einigen Schulen auch die dafür passenden Berufsbilder thematisiert. Dieses Thema hat in den besuchten Schulen aber nur eine geringe Bedeutung. Auch in *BERUFSSTART plus* wird diese Thematik, wenn überhaupt, nur am Rande behandelt. Nur eine Minderheit der Regelschulen organisiert hier eigene Aktivitäten. Inwieweit die höheren Berufe allerdings im Unterricht behandelt werden, können wir nicht beurteilen. Auf Basis vieler Aussagen von Lehrern bleibt der Eindruck, dass sich die Regelschulen für diese Berufsbilder weniger zuständig fühlen.
- Eine größere Praxisnähe im Unterricht wird an einigen Schulen im Rahmen der Maßnahme Kurs 21 verfolgt. Es wird in Lernpartnerschaften zwischen je einem Unternehmen und einer Schule aus der jeweiligen Nachbarschaft umgesetzt. Überschneidungen zu *BERUFSSTART plus* sind möglich, jedoch stark von der lokalen Umsetzung des Projektes abhängig.

Auch der Aufbau und das **Training von berufsspezifischen Kompetenzen** betreffen einen originären schulischen Lehrauftrag. Externe Akteure schulen Schülerinnen und Schüler unterstützend zur Kompetenzentwicklung im Unterricht. Inhaltlich geht es in solchen Maßnahmen um das richtige Schreiben von Bewerbungen, Präsentations- und Diskussionstechniken oder die Stärkung der Sozialkompetenz. In Bezug auf die Angebote von *BERUFSSTART plus* können

diese Maßnahmen durchgehend als ergänzend eingestuft werden. Die Stärkung des Bewerbungsverhaltens ist zudem an allen besuchten Schulen Ziel des Deutschunterrichts.

Viele Schulen binden dabei lokale Unternehmen oder einen Bildungsträger in das „Bewerbungstraining“ ein. In einigen Fällen bieten Krankenkassen oder lokale Bildungsträger Kurse zu Präsentations- und Diskussionstechniken an. Diese sollen die Schülerinnen und Schüler auf Assessment Center vorbereiten, die große Ausbildungsbetriebe immer häufiger durchführen. Einige wenige Schulen organisieren eigene Projektformate, etwa Projektwochen zum Thema Bewerbung und Ausbildung. Dabei üben die Schülerinnen und Schüler die benötigten Fertigkeiten fächerübergreifend intensiv. Externe Akteure erweitern die Übungen mit Praxisbeispielen.

Berufsorientierungsangebote, die nur **für eine beschränkte Zielgruppe** von Schülerinnen und Schülern gedacht sind, haben entweder einen geschlechtsspezifischen Fokus oder richten sich an besonders förderbedürftige Schülerinnen und Schüler. Geschlechtsspezifische Angebote richten sich gezielt an Mädchen oder Jungen und sollen ihnen die für sie nicht typischen Berufsbilder nahebringen. Im Rahmen des an sehr vielen Schulen durchgeführten Girls' Day sollen Mädchen durch unterschiedlichste Formate dazu ermutigt werden, typische Männerberufe in Ihrer Berufsorientierung zu berücksichtigen.

Einige Schulen führten auch einen korrespondierenden Boys' Day ein. Die Maßnahme Fritzi wiederum will gezielt Mädchen für naturwissenschaftliche Studiengänge gewinnen. Solche Maßnahmen sind jedoch von Ihrer Zielstellung, Intensität und Umsetzung nicht mit *BERUFSSSTART plus* vergleichbar.

Anders sieht dies bei den Angeboten für besonders schwache Schülerinnen und Schüler aus. Hier gibt es Maßnahmen, die *BERUFSSSTART plus* relativ ähnlich sind: Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEB) nach § 49 SGB III und die Initiative Bildungsketten des BMBF. Beide entsenden sogenannte Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter an die Schulen, die sich gezielt in den Schulen um schwache Schülerinnen und Schüler kümmern. Die verfolgten Handlungsansätze und die beauftragten Bildungsträger, bei denen die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter angestellt sind, sind für beide Maßnahmen mit *BERUFSSSTART plus* vergleichbar.

Die Teilnahme bleibt jedoch auf schwache Schülerinnen und Schüler beschränkt. Allerdings verwischt sich diese Abgrenzung in der Praxis, da mitunter auch solche Jugendlichen an den Angeboten der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter teilnehmen können, die nicht von der Berufseinstiegsbegleitung gefördert werden.

Unterm Strich scheint hier eine größere Überschneidung in der Zielsetzung und der Umsetzung der beiden Maßnahmen mit *BERUFSSTART plus* vorzuliegen. Ein weiteres Projekt zur Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler betrifft die durch das BMFSFJ geförderten Kompetenzagenturen. Allerdings werden hier keine direkten Schulansprechpartner an die Schulen entsandt, wie dies in den beiden genannten Projekten der Fall ist. Daher ist eine Überschneidung mit *BERUFSSTART plus* in der Praxis nur für Einzelfälle denkbar.

Zusätzlich soll erwähnt sein, dass die erst genannten Projekte schulbezogen umgesetzt werden, während die Kompetenzagenturen standortbezogen implementiert werden. Der Ansatz kann somit als ergänzend eingestuft werden. Neben der Förderung besonders schwacher Schülerinnen und Schüler tritt außerdem die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Dies betrifft etwa das Projekt *Berufspraxis erleben*.

Neben *BERUFSSTART plus* und den zusätzlichen Berufsorientierungsangeboten, die an den Schulen umgesetzt werden, nutzen nahezu alle Schulen zur Dokumentation des Berufsorientierungsprozesses den **BWP**. Dieser ist landesspezifisch aufbereitet und wird allen Schulen im Rahmen einer ESF-Förderung zur Verfügung gestellt. Einige Schulen wandeln diesen ab, um eigene Schwerpunkte und Ziele zu integrieren.

Grundsätzlich konnten wir feststellen, dass die Treatmentsschulen eine starke Homogenität in Bezug auf die Quantität wie auch auf die Art der Berufsorientierungsmaßnahmen aufweisen. Es kann ein klares Bild der mindestens umgesetzten Berufsorientierung an den Schulen abgebildet werden: Die überwiegende Mehrheit führt neben *BERUFSSTART plus* ein Bewerbungstraining, den BIZ-Besuch und den Tag der Berufe durch. Hinzukommt die Abhaltung eines Präsentationstrainings. Der Besuch von Berufsmessen und die Abhaltung des *Girls' Day* werden ebenso von der Mehrheit der Schulen angeboten. Zudem wird der Berufsorientierungsprozess im BWP festgehalten.

3.3.2 Kontrollschulen

Organisation der Berufsorientierung

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Kontrollschulen im Aufbau der Berufsorientierung untereinander eher homogen sind. Nahezu alle Kontrollschulen haben ein Berufsorientierungskonzept. Dies ist aufgrund der durch das Schulamt im Sommer 2011 vorgegebenen und verpflichtenden Einführung auch keine Überraschung (siehe Kapitel 3.2).

Zusätzlich ist die Organisation und konzeptionelle Struktur der Berufsorientierung an den Kontrollschulen im Vergleich mit der Struktur an den Treatment-schulen ähnlich. Einen Unterschied konnten wir lediglich in der Häufigkeit des Q-Siegels feststellen: An den Kontrollschulen ist dies häufiger vorhanden als an den Treatmentschulen.

Maßnahmen der Berufsorientierung

Blickt man auf die konkreten Maßnahmen der Berufsorientierung an den Kontrollschulen, lassen sich zwei zentrale Ergebnisse festhalten:

1. Die Kontrollschulen führen weitere Berufsorientierungsmaßnahmen durch, die in ihrer Anzahl und Art zum einen unter den Kontrollschulen und zum anderen auch mit den Treatmentschulen vergleichbar sind.
2. Tab 3-1 aus Kapitel 3.3.1 kann somit gleichermaßen für die Darstellung der Berufsorientierungsmaßnahmen der Kontrollschulen herangezogen werden. Wesentliche Unterschiede zeigen sich nur im Handlungsbereich der Kompetenzfeststellung. So konnte die Durchführung von ABILITY, des Berufsneigungstests der Bundesagentur für Arbeit sowie (selbst konzipierte) Stärken-Schwächen-Analysen bei den Kontrollschulen relativ gesehen häufiger festgestellt werden.
3. Alle Kontrollschulen setzen alternative Ansätze zu *BERUFSSTART plus* um. Diese unterscheiden sich zwar in Umfang und Intensität. Die wesentlichen Elemente von *BERUFSSTART plus* werden aber auch an allen besuchten Kontrollschulen umgesetzt, wenn auch in zum Teil abgeschwächter Intensität.

Als Alternativen zu *BERUFSSTART plus* gibt es mit den Projekten BOLTZ(plus), LEO und BeOS konkret drei abgestimmte und regional verankerte Ansätze, die die Ziele von *BERUFSSTART plus* aufgreifen und zudem auffällige Ähnlichkeiten bei der Umsetzung der Inhalte aufweisen:

- Das Projekt **BOLTZ(plus)** – „BerufsOrientierendes Lern- und TrainingsZentrum“ ist eine Gemeinschaftsinitiative des Landkreises Gotha, der Stadt Gotha, des Staatlichen Schulamtes Bad Langensalza, Unternehmen des Kreises und des freien Bildungsträgers FöBi.
- **LEO** – Lehrstellen-Eignung-Orientierung ist ein Projekt des Technologie- und Berufsbildungszentrums Eisenach, des Bildungswerks der Thüringer Wirtschaft e.V. und der Ziola GmbH.
- **BeOS** – „Berufliche Orientierung für Schülerinnen und Schüler der Gymnasien und der Regelschulen“ stammt vom freien Bildungszentrum Saalfeld.

Wiederum andere Kontrollschulen führen zwar keines der genannten strukturierten Projekte durch, bieten ihren Schülerinnen und Schülern aber eine selbstorganisierte Erprobung von Berufsfeldern bei Bildungsträgern an und kombinieren diese mit eigenen weiteren schulinternen Maßnahmen.

3.4 Abgrenzung von *BERUFSSTART plus* zu alternativen Ansätzen

Um eine Einschätzung zu Inhalt und Umfang der alternativen Ansätze im Vergleich zu *BERUFSSTART plus* zu gewinnen, sollen im Folgenden zunächst kurz die Inhalte der alternativen Ansätze erläutert werden.⁸

Im Projekt BOLTZ werden zwei einwöchige Orientierungsbausteine in der 7. und 8. Klasse beim Bildungsträger durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler wählen aus etwa 13 Berufsfeldern aus. Die Ergänzung BOLTZplus betrifft die Vertiefung in der 9. und 10. Klasse. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler beispielweise durch die Teilnahme an betrieblichen Praktika und/oder an Spezialisierungskursen beim Bildungsträger ihre Berufswahlentscheidung festigen. Zudem wird individuelle Unterstützung bei der Anbahnung eines Ausbildungs-

⁸ Eine detaillierte Erläuterung zum Ablauf von *BERUFSSTART plus* findet sich in Kapitel 4.5.

verhältnisses geboten. Schulen, an denen BOLTZ umgesetzt wird, bieten außerdem – außerhalb von BOLTZ – das umfangreiche Kompetenzfeststellungstool ABILITY an.⁹

Schulen, die das Projekt LEO durchführen, bieten ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in der 7. und 8. Klasse für eine beziehungsweise zwei Wochen aus 11 bis 15 Berufsfeldern zu wählen und diese beim Bildungsträger zu erproben. Überwiegend kombinieren die Schulen diese Berufserprobung durch LEO mit einer Stärken-Schwächen-Analyse oder dem Berufsneigungstest der Bundesagentur für Arbeit im Sinne einer Kompetenzfeststellung.¹⁰

Vereinzelt führen die Schulen auch das Projekt BeOS durch. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler in der 7. und 8. Klasse für eine Woche 5 beziehungsweise 2 aus 11 Berufsfeldern, um diese zu erproben. Ergänzt wird BeOS durch eine integrierte Kompetenzfeststellung in der 9. Klasse direkt beim Bildungsträger. Dies schließt die zusätzliche Durchführung des Berufsneigungstests der Bundesagentur für Arbeit allerdings nicht aus.¹¹

Beim Vergleich der Projekte fällt zunächst auf, dass sowohl LEO als auch BOLTZ und BeOS den Schülerinnen und Schülern ein vom Ansatz und Umfang vergleichbares Angebot an Orientierungsbausteinen machen. Wie in Tab. 3-2 ersichtlich, ist bei BOLTZ oder LEO keine Kompetenzfeststellung im Projekt vorgesehen.¹² Bei BeOS ist dies – wie bereits erwähnt – hingegen schon der Fall. Der wesentliche Unterschied zu *BERUFSSTART plus* liegt aber darin, dass keine institutionalisierte Begleitung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler vorgesehen ist. Die Bildungsbegleiterin oder der Bildungsbegleiter übernehmen an den Treatmentsschulen im Rahmen von *BERUFSSTART plus* eine Funk-

9 http://www.gew-thueringen.de/Binaries/Binary7076/Praes._BOLTZ__GEW.pdf, (31.08.2012).

10 [http://www.schule-wirtschaftthueringen.de/BWTW/cms_de.nsf/%28\\$UNID%29/5F32CE775B6B5B67C12579DE003EEFE2/\\$File/120124_Projektbeschreibung%20LEO.pdf](http://www.schule-wirtschaftthueringen.de/BWTW/cms_de.nsf/%28$UNID%29/5F32CE775B6B5B67C12579DE003EEFE2/$File/120124_Projektbeschreibung%20LEO.pdf) (31.08.2012).

11 http://wp10976565.wp129.webpack.hosteurope.de/web/cms/front_content.php?idcat=391, (31.08.2012).

12 Wie uns einige Gesprächspartner berichteten, soll es in Zukunft auch in LEO eine Kompetenzfeststellung in Klasse 7 geben.

tion, die in keinem der Alternativprojekte der Kontrollschulen vorhanden und auch nicht vorgesehen ist.

Tab. 3-2: Gegenüberstellung Projektmodule II

	<i>BERUFS- START plus</i>	BOLTZ	LEO	BeOS
Kompetenz- feststellung	✓	⊖	⊖	✓
Orientierungs- baustein(e)	✓	✓	✓	✓
Begleitung	✓	✗	✗	✗

Zeichenerklärung: ✓ = als Element im Projekt vorhanden, ⊖ = Element nicht in gleicher Weise wie in BERUFSSTART plus vorgesehen, aber von Schulen anderweitig ersetzt, ✗ = nicht als Element im Projekt vorgesehen. Auf die Darstellung der betrieblichen Bausteine haben wir verzichtet, da das betriebliche Praktikum ohnehin an allen Schulen einen verpflichtenden Bestandteil der Berufsorientierung darstellt. Quelle: Eigene Darstellung basierend auf der Projektbeschreibung von *BERUFSSTART plus*, der Projektbeschreibung LEO der GFAW sowie den Internetseiten zu BOLTZ (plus) und BeOS, ergänzt durch eigene Ergebnisse.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Treatment- und Kontrollschulen liegt allerdings auch in der Schulgröße: Die durchschnittliche Schülerzahl an den Kontrollschulen ist deutlich niedriger als an den Treatmentschulen. Bezüglich der Größe haben wir demnach auch Hinweise darauf erhalten, dass die Akteure der Kontrollschulen *BERUFSSTART plus* für kleinere Schulen als zu starr empfinden und eine gute Betreuung auch ohne eine Bildungsbegleiterin oder einen Bildungsbegleiter gewährleistet werden kann. Unseren Interviews konnten wir entnehmen, dass an der der Hälfte der Schulen trotzdem eine Auswertung/Reflexion stattfindet. Dies geschieht in Einzelgesprächen durch den BOK, durch Beratungslehrkräfte oder eine Berufseinstiegsbegleiterin oder einen Berufseinstiegsbegleiter. In Ausnahmefällen findet eine umfangreiche individuelle Auswertung beim Bildungsträger statt. Meist werden bei den individuellen Gesprächen die Eltern, manchmal sogar die Berufsberaterin/der Berufsberater hinzugezogen. Die andere Hälfte der Schulen bietet zwar feste Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler an, aber keine konkrete Begleitung oder individuelle Reflexion der Erfahrungen in Einzelgesprächen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unterschiede in der Berufsorientierung zwischen Kontrollschulen und Treatmentschulen nur minimal sind. Das betrifft sowohl die Organisation und konzeptionelle Ausrichtung der Berufsorientierung als auch die Art und Anzahl der Berufsorientierungsmaßnahmen. Zudem führen die Kontrollschulen alternative Berufsorientierungsprojekte durch, welche die wesentlichen Elemente von *BERUFSSSTART plus* abdecken. Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler an den Treatment- und an den Kontrollschulen sehr ähnliche Formen der Berufsorientierung durchlaufen. Das Alleinstellungsmerkmal von *BERUFSSSTART plus* beschränkt sich auf die institutionalisierte Bildungsbegleitung. Die zu messenden Effekte beziehen sich somit auf die Wirkungen von *BERUFSSSTART plus* in Relation zum Durchschnitt der übrigen Formen von Berufsorientierung.

4 Ergebnisse der Implementationsanalyse

4.1 Zusammenfassung

Die Implementationsanalyse betrachtet die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* durch die beteiligten Akteure vor Ort. Um zu einer Bewertung der Projektumsetzung zu gelangen, haben wir die Ziele und Rollen der einzelnen Akteure sowie ihre Kooperation untereinander analysiert. Darüber hinaus haben wir den Ablauf des Projektes an den einzelnen Standorten erhoben und bewertet. Einen wichtigen Bewertungsmaßstab für die Analyse all dieser Aspekte stellen die Vorgaben und Konzepte dar, die der Projektträger den Schulen an die Hand gegeben hat. Diese Dokumente bilden gewissermaßen das SOLL, mit dem wir die tatsächliche Umsetzung (das IST) abgeglichen haben. Insgesamt bleiben unsere Ergebnisse aus der Zwischenauswertung über nahezu alle Auswertungsbereiche hinweg bestehen. Es gibt nur minimale Veränderungen beziehungsweise Ergänzungen in einzelnen Bereichen. Gegenüber dem Zwischenbericht (ZEW, gfa|public, 2011), konnten wir allerdings eine höhere Sicherheit über unsere Aussagen und Ergebnisse erlangen.

Es lassen sich drei zentrale Aussagen festhalten:

1. In der Gesamtheit unserer Auswertungen stellen wir fest, dass es für *BERUFSSSTART plus* nur wenige systematische Umsetzungsunterschiede zwischen den 25 beziehungsweise 23 untersuchten Schulen gibt. Es zeichnet sich ein recht homogenes Bild – der Akteure und ihrer Kooperationen, des Ablaufs von *BERUFSSSTART plus* und auch der Berufsorientierung im Allgemeinen.
2. Die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* an den 25 betrachteten Standorten folgt größtenteils den Vorgaben des Projektträgers. Die verfolgten Ziele und das Rollenverständnis der beteiligten Akteure sowie ihre Zusammenarbeit decken sich an vielen Punkten mit den Konzepten, die in den einschlägigen Papieren definiert werden.
3. Abweichungen vom Konzept (also dem SOLL) betreffen fast ausschließlich den Ablauf von *BERUFSSSTART plus*. So entspricht die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Projektelemente nicht immer den konzeptionellen Vorgaben des Projektträgers. Wichtig ist, dass

sich diese Abweichungen nur auf einzelne und somit eingeschränkte Aspekte des Ablaufs beziehen. Sofern wir Abweichungen beobachtet haben, beschränken sich diese nicht etwa auf einzelne Standorte, sondern treten an nahezu allen der von uns besuchten Schulen auf.

Genauer lassen sich die folgenden Erkenntnisse zu den einzelnen zentralen Themen der Implementationsanalyse zusammenfassen:

Mit Blick auf die **Rollen** können zunächst vier zentrale Akteure benannt werden: Die BOK übernehmen im Allgemeinen die schulinterne Organisation der Berufsorientierung sowie die Koordination von Terminen und Informationen zwischen den schulinternen und schulexternen Akteuren (zum Beispiel Beratung der Schülerinnen und Schüler), jedoch kaum inhaltliche Aufgaben. Die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter tragen die Hauptverantwortung für die inhaltliche Umsetzung des Projektes. Sie beraten die Schülerinnen und Schüler individuell, werten ihre Entwicklung über den gesamten Ablauf kontinuierlich aus und entwickeln zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Ziele und Strategien zur beruflichen Eingliederung. Die Klassenlehrerinnen und -lehrer fungieren vor allem als Verbindungsglied zwischen den anderen Projektakteuren (BOK, Bildungsbegleitung, Berufsberatung) und den Schülerinnen und Schülern und Eltern ihrer Klasse. Daneben sind sie für die pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler während der Bausteine verantwortlich. Organisatorische oder inhaltliche Verantwortung (zum Beispiel Beratung der Schülerinnen und Schüler) fällt ihnen nur selten zu.

Die Berufsberaterinnen und -berater steigen erst spät in den Ablauf von *BERUFSSTART plus* ein. Ihre Aufgabe ist es, die Schülerinnen und Schüler in den Abgangsklassen über zukünftige Berufsperspektiven und den lokalen Arbeitsmarkt zu informieren. Sie konzentrieren sich auf die Vermittlung in Beruf oder Ausbildung. Insgesamt mangelt es an vielen Standorten an Kontinuität hinsichtlich der Ansprechpartner und an verbindlichen Regelungen über die Arbeitsteilung. Um trotzdem einen effizienten Ablauf (unter Einbindung aller Akteure) von *BERUFSSTART plus* zu gewährleisten, ist die Kommunikation und Wissensvermittlung zwischen einzelnen Akteuren umso wichtiger.

Die Betrachtung der **Kooperationen** lässt eine Vielzahl von Interaktionen erkennen. Neben den oben genannten vier Akteuren spielen hier auch die Un-

ternehmen und die Bildungsträger eine wichtige Rolle im *BERUFSSTART plus* Netzwerk. Ein besonders wichtiger Kooperationspartner sind für viele Akteure aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter: Sie leisten einerseits die Arbeit *in der Schule* und für die Schülerinnen und Schüler und organisieren und koordinieren andererseits alle nötigen Umsetzungsschritte *außerhalb der Schule*.

Für die beteiligten Akteuren können zwei übergeordnete **Ziele** benannt werden: die Verbesserung der Berufsorientierungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Stärkung der regionalen Wirtschaft. Die Akteure messen diesen zwei Zielen jedoch unterschiedliche Priorität bei. Zwei Gruppen von Akteuren lassen sich unterscheiden: Die *Akteure innerhalb der Schule* betonen das Ziel der beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler. Ihr Fokus liegt also auf den individuellen Zielen der Projektadressaten. *Akteure außerhalb der Schule* scheinen dagegen stärker darauf abzuzielen, den regionalen Fachkräftebedarf zu decken. Hier dominiert somit die unternehmerische beziehungsweise gesamtwirtschaftliche Ebene.

Die **Projektverwaltung** umfasst die Steuerung, Projektleitung und Finanzierung von *BERUFSSTART plus*. Die Steuerung ist durch zwei Steuerungsebenen gekennzeichnet. Auf der strategischen Ebene wird über grundsätzliche Themen und die perspektivische Weiterentwicklung des Projektes beraten. Auf der operativen Ebene wird das Projekt umgesetzt. Aktiv beteiligt an der strategischen Steuerung sind vor allem die Kammern als Initiatoren und Vertreter der Thüringer Wirtschaft. Auf der inhaltlichen Ebene sind zudem insbesondere die Vertreter des TMBWK und des TMWAT sowie der Agenturen für Arbeit von Bedeutung. Für die Finanzierung des Projektes nehmen die GFAW, das BMBF und die Regionaldirektion der BA eine wichtige Position ein. Eine Sonderstellung nimmt die Projektleitung ein, die sowohl auf der operativen als auch auf der strategischen Ebene agiert. Sie fungiert als Schnittstelle zwischen allen beteiligten Partnern die Projektverwaltung entlang der Bereiche Steuerung, Projektleitung und Finanzierung. Neben der Projektleitung obliegt die operative Projektsteuerung den sechs Kammern. Dabei praktizieren IHK und HWK zwei unterschiedliche Modelle: Die HWK bieten über die kammereigenen Berufsbildungs- und Technologie-Zentren (BTZ) die Orientierungsbausteine sowie die Kompetenzfeststellung für die drei HWK-Regionen in eigener Regie an. Auch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sind Mitarbeiter der

Bildungszentren. Dagegen beauftragen die IHK für die Umsetzung der Orientierungsbausteine und der Kompetenzfeststellungen freie Bildungsträger als Dienstleister. Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sind bei den örtlichen Firmenausbildungsverbänden¹³ (FAV) angestellt und damit dienstrechtlich und lokal unabhängig von den umsetzenden Bildungsträgern.

Die Projektumsetzung (**Ablauf**) von *BERUFSSSTART plus* ist durch drei zentrale Projektelemente geprägt: die Kompetenzfeststellung, die Orientierungsbausteine und die betrieblichen Bausteine. Neben diesen vom Projekt vorgegebenen Elementen enthält das Projekt jedoch weitere Elemente, die nicht im Widerspruch zum SOLL-Ablauf stehen, sondern ihn ergänzen: die Eröffnungsveranstaltung in Klasse 7, Terminvereinbarungen am Ende des laufenden Schuljahres und Verbleibsgespräche zwischen Bildungsbegleitung und Berufsberatung nach der 10. Klasse. Diese Elemente betrachten die Akteure oft als fest integrierte Elemente von *BERUFSSSTART plus*.

Das weitere Kapitel gliedert sich in die folgenden Abschnitte: Abschnitt 4.2 befasst sich mit den Rollen und Aufgaben der an *BERUFSSSTART plus* beteiligten Akteure und den zwischen ihnen bestehenden Kooperationen. Der Abschnitt gliedert sich nach zwei Akteursgruppen: Akteure innerhalb der Schule sowie schulexterne Akteure, die an der Umsetzung des Projektes beteiligt sind. Im Fokus des Abschnitts steht die operative Projektumsetzung. Trotzdem lassen sich die Aufgaben einiger Akteure im Rahmen von *BERUFSSSTART plus* nicht von den weiteren Aufgaben trennen, die sie in der Berufsorientierung im Allgemeinen wahrnehmen. Sofern möglich, stellen wir die Ergebnisse unserer Analyse daher den SOLL-Vorgaben des Projektträgers gegenüber, um die Arbeit der einzelnen Akteure besser in den Kontext einordnen und bewerten zu können. Abschnitt 4.3 betrachtet die Ziele, die die beteiligten Akteure mit der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* verfolgen. Abschnitt 4.4 beschreibt die Projektverwaltung, gegliedert nach den Aspekten Steuerung, Rolle der Projektleitung und Finanzierung. Da der methodische Fokus der Gesamtanalysen nicht auf der Betrachtung der Verwaltung lag (siehe oben), stellt dieser Ab-

¹³ Die Thüringer Firmenausbildungsverbände wurden 1995 mit dem Ziel gegründet, zusätzliche Ausbildungsplätze in kleinen und mittelständischen Unternehmen zu gewinnen. Details, siehe <http://www.fav-erfurt.de/index.php?id=16>.

schnitt jedoch „lediglich“ eine Sammlung von Informationen dar, die in den qualitativen Interviews mit dem Fokus der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* „nebenbei“ erhoben wurden. Nichtsdestotrotz zeichnete sich aufgrund der Vielzahl der Interviews ein robustes Bild. Abschnitt 4.5 schließlich widmet sich dem Ablauf von *BERUFSSSTART plus*. Er beschreibt die einzelnen Bausteine und analysiert, wie diese miteinander verknüpft sind.

4.2 Rollen und Kooperationen

An der Umsetzung des Projektes *BERUFSSSTART plus* ist eine Vielzahl von Akteuren beteiligt. Die verschiedenen Akteure lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Akteure innerhalb der Schule sowie schulexterne Akteure, die an der Umsetzung des Projektes beteiligt sind.

Tab. 4-1: Relevante Akteure im Projekt *BERUFSSSTART plus*

Schulinterne Akteure	Externe Akteure
Berufsorientierungskordinator/innen	Bildungsbegleiter/innen
Schulleiter/innen	Bildungsträger
Klassenlehrer/innen	Berufsberater/innen
	Schulbehörden
	Unternehmen

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Als erstes zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Rollenwahrnehmung und -verteilung mit den vorhandenen Vorgaben des Projektträgers weitestgehend übereinstimmen. Die Fallstudien unterscheiden sich diesbezüglich kaum voneinander. Unterschiede in der Umsetzung lassen sich jedoch für Aufgaben feststellen, die nicht eindeutig durch den Projektträger vorgegeben werden.

Während die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter in den meisten Schulen eine sehr starke Rolle übernehmen, ist die Rolle der BOK und der Klassenlehrerinnen und -lehrer im Ablauf von *BERUFSSSTART plus* sehr unterschied-

lich ausgeprägt. Häufig zeigt sich, dass Aufgaben eher in Abhängigkeit von den Kapazitäten an der Schule vergeben werden als anhand fester Vorgaben durch die Berufsorientierungskordinatorinnen und -koordinatoren oder die Schulleitung. Auch das Engagement einzelner Akteure spielt für die Aufgabenverteilung eine große Rolle. Daher wechseln Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner an den Schulen mitunter auch zwischen den Schuljahren. So zeigen die Interviews zum Beispiel, dass die Schulen an Standorten mit „schwachen“ schulexternen Akteuren weitere Aufgaben selbst übernehmen.

Teilweise werden die Aufgaben an der Schule zudem weder durch die Vorgaben des Projektträgers, noch durch die Akteure selber, eindeutig bestimmten Akteuren oder schulinternen Funktionen zugeordnet. Um trotzdem einen effizienten Ablauf von *BERUFSSTART plus* zu gewährleisten, ist die Kommunikation und Wissensvermittlung zwischen einzelnen Akteuren umso wichtiger. Laut Konzept (HWK Südthüringen, 2008a), übernehmen die BOK diese Rolle an der Schule. In der Auswertung zeigte sich jedoch, dass die BOK dieser Rolle nicht immer ausreichend nachkommen.

4.2.1 Schulinterne Akteure

4.2.1.1 Berufsorientierungskordinatorinnen und Berufsorientierungskordinatoren

Auf Initiative der Projektleitung von *BERUFSSTART plus* wurde im Herbst 2009 festgelegt, dass an Thüringer Regelschulen, an denen das Projekt umgesetzt wird, ein so genannter Berufsorientierungskordinator einzusetzen ist. Ziel war es, die Qualität der Berufsorientierung an Thüringer Regelschulen zu erhöhen, indem verantwortliche Lehrerinnen und Lehrer systematisch qualifiziert werden. Unter Aufsicht des TMBWK wurden zwischen April 2010 und Juli 2011 erstmals 135 Lehrerinnen und Lehrer durch das ThILLM zum BOK ausgebildet. Das Ausbildungsprogramm beinhaltete 8 Module und wurde gemeinsam von der HWK Südthüringen, dem ThILLM und der Universität Erfurt entwickelt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zu folgenden Themen geschult:

- Aktuelle Ansatzpunkte der Berufsorientierung in Thüringen
- Individuelle Förderung der Berufswahlkompetenz

- Implementierung schulischer Berufsorientierung im Kollegium
- Entwicklung und Implementierung schulspezifischer Berufsorientierungskonzepte
- Kooperation mit außerschulischen Partnern
- Übergangsmanagement

Darüber hinaus beinhaltete die Ausbildung eine Abschlussveranstaltung zum Erfahrungsaustausch und ein Praxismodul (Dreer und Kracke, 2011, S. 4ff).

An 18 von insgesamt 23 untersuchten *BERUFSSSTART plus*-Schulen gibt es eine Lehrerin oder einen Lehrer, die oder der die Ausbildung zum BOK abgeschlossen hat. Auch die übrigen sechs Schulen haben einen Verantwortlichen für das Thema Berufsorientierung benannt, mit dem wir im Rahmen unseres Forschungsprojektes gesprochen haben. In der Umsetzung der Berufsorientierung haben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Verantwortlichen mit oder ohne BOK-Ausbildung gezeigt. Daher werden wir der Einfachheit halber in den folgenden Abschnitten auch diejenigen Personen als BOK bezeichnen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben aber eine ähnliche Funktion übernehmen.

Auswahlprozess der Lehrerinnen und Lehrer zum BOK

Über den Prozess und die Kriterien zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern als BOK haben wir insbesondere mit der Schulleitung und dem BOK selbst gesprochen. Hinsichtlich des Auswahlprozesses berichten die befragten Akteure, dass die Schulleitung in den meisten Fällen an einen aus ihrer Sicht geeigneten Lehrer heran tritt und ihn bittet diese Aufgabe zu übernehmen. Nur in einem Fall berichtet ein Schulleiter, dass die Stelle des BOK ausgelobt wurde. Interessenten konnten sich bewerben und wurden anschließend von der Lehrerkonferenz ausgewählt. Nur an wenigen Schulen werden Gremien mit in den Prozess einbezogen – etwa die Fach- oder Lehrerkonferenz.

Ein wichtiges Auswahlkriterium ist, in wie weit die betreffende Lehrerin oder der Lehrer bereits Vorkenntnisse in Bezug auf die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern besitzt. Insbesondere Wirtschaft, Recht und Technik (WRT)-Lehrer bringen diese Vorkenntnisse durch ihre Ausbildung mit. 17 von 23 BOK haben das Fach WRT studiert. Neben der beruflichen Qualifika-

tion wird häufig der Kontakt zu relevanten Akteuren aus der Praxis als Kriterium genannt. Dazu gehören Unternehmenskontakte, Kontakte zur Agentur für Arbeit oder zu Bildungsträgern. Auch diese Eigenschaften gehen oftmals mit dem Fach WRT einher. Schon vor der Einführung von *BERUFSSTART plus* haben die WRT-Lehrerinnen und -Lehrer die Betriebspraktika in den Schulen betreut. Auch persönliche Eigenschaften, wie Zuverlässigkeit, Interesse, Engagement und das Alter können Kriterien für die Auswahl als BOK sein. Das Alter wird vor dem Hintergrund als relevant erachtet, dass die fortgebildete Lehrerin oder der Lehrer der Schule noch eine längere Zeit zur Verfügung stehen sollte. Die Schulleiterinnen und Schulleiter berichten, dass sie bei der Auswahl der Kandidatin oder des Kandidaten außerdem darauf achten, dass diese oder dieser ausreichend Zeit zur Verfügung hat.

Aufgabenwahrnehmung des BOK

Die BOK haben innerhalb der Schule eine zentrale Rolle – sowohl in Bezug auf die Umsetzung des Projektes *BERUFSSTART plus* als auch mit Blick auf die weiteren Aktivitäten der Berufsorientierung.

Grundsätzlich ist das Projekt *BERUFSSTART plus* laut Aussage der Gesprächspartner über die Jahre hinweg inhaltlich ausgereift. Das bedeutet, dass der BOK über kaum inhaltlichen Gestaltungsspielraum bei der Umsetzung des Projektes verfügt und er überwiegend organisatorisch tätig ist. Dazu gehört, die verschiedenen Aufgaben – etwa die Begleitung der Schülerinnen und Schüler während der Bausteine, die Vermittlung von relevanten Informationen, den Austausch von Dokumenten sowie die Organisation der Auswertungsgespräche – zu verteilen und zu koordinieren. Darüber hinaus stellt der BOK die schulinterne und externe Kommunikation bezüglich des Projektes sicher. Dabei entspricht der Aufgabenbereich des BOK im Wesentlichen den Aufgaben, die im Schnittstellenpapier des Projektträgers (HWK Südthüringen, 2008b) festgelegt sind.

Vergleicht man die einzelnen Fallstudien, lassen sich jedoch auch Unterschiede in der Rollenwahrnehmung der BOK feststellen. Dabei geht es beispielsweise um Aufgaben, deren Verteilung durch das Schnittstellenpapier nicht eindeutig vorgegeben wird: Etwa, ob der BOK die Betreuung der Schülerinnen und Schüler beim Bildungsträger während der Kompetenzfeststellung und der Orientierungsbausteine eigenständig übernimmt oder lediglich die Betreuung durch

die Lehrerinnen und Lehrer koordiniert. In einigen Fallstudien waren die BOK bei der Durchführung der Kompetenzfeststellung anwesend, in einigen weiteren begleiteten sie die Schülerinnen und Schüler auch während der Orientierungsbausteine.

An einigen Standorten nimmt der BOK seine Rolle als zentraler Ansprechpartner nach außen nicht wahr. Stattdessen verteilt sich die Kommunikation nach außen auf andere Akteure an der Schule – vor allem auf die Schulleitung und die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer. Die Verantwortung für die Kommunikation nach außen ist in diesen Fällen nicht fix an bestimmte Funktionen geknüpft, sondern abhängig davon, wer eine bestimmte Aufgabe gerade wahrnimmt. Beispielsweise übernehmen Klassenlehrerinnen und -lehrer an einer Reihe von Schulen den direkten Kontakt zur Bildungsbegleitung, wenn sie in die Umsetzung der Orientierungsbausteine eingebunden sind.

In mehreren Fallstudien gibt es Anzeichen dafür, dass der BOK Aufgaben und Verantwortlichkeiten für einzelne Bausteine nicht systematisch (etwa in einem Schulkonzept zur Berufswahlvorbereitung) an die Akteure innerhalb der Schule vergibt. An einigen Schulen hat dies dazu geführt, dass die Verantwortlichkeiten zwischen den Schuljahren wechseln. Dadurch konnte nicht immer sichergestellt werden, dass alle Beteiligten angemessen für die einzelnen Bestandteile der Berufsorientierung qualifiziert und informiert waren.

Auch die Einbindung des BOK in die Vorbereitung und Auswertung der Bausteine gestaltet sich an den einzelnen Standorten unterschiedlich. So geben die BOK in acht Fallstudien an, eine stärkere inhaltliche Rolle vor allem während der betrieblichen Praktika zu übernehmen. Unter anderem halten die BOK den direkten Kontakt zu den Betrieben und unterstützen Schülerinnen und Schüler in einigen Fällen darin, Praktikumsplätze zu finden. An anderen Schulen nehmen die BOK aktiv an der Auswertung der verschiedenen Bausteine teil. Die unterschiedliche Rollenwahrnehmung hängt dabei vor allem von den zur Verfügung stehenden fachlichen und zeitlichen Ressourcen an der jeweiligen Schule und dem Engagement anderer Akteure ab. So überlassen die BOK teilweise Aufgaben bewusst der Bildungsbegleitung oder der Berufsberatung weil sie nicht über das notwendige Fachwissen und/oder ausreichend Zeit verfügen.

Während der BOK in Bezug auf das Projekt *BERUFSSSTART plus* überwiegend organisatorisch tätig ist, übernimmt er im Bereich der Berufsorientierung insgesamt auch inhaltliche Aufgaben. An den meisten Schulen ist der BOK, wie im Schnittstellenpapier festgelegt, an der (Weiter)Entwicklung des Berufsorientierungskonzepts beteiligt. Die BOK unterscheiden sich jedoch in der Wahrnehmung dieser Aufgabe dahingehend, dass sie nicht unbedingt federführend tätig werden. In einigen Fällen leistet der BOK Zuarbeiten für das Konzept. In anderen Fällen ist der BOK Mitglied eines schulinternen Gremiums, das gemeinsam über die (Weiter)Entwicklung des Konzepts entscheidet. Der BOK erstellt außerdem in einem Großteil der Fallstudien in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Bildungsbegleitung den Schulablaufplan. Diese Aufgabe wird ihm auch im Schnittstellenpapier des Projektträgers zugeordnet. Des Weiteren steht der BOK schulinternen Akteuren und den Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern grundsätzlich als Ansprechpartner für das Thema Berufsorientierung zur Verfügung.

Zwischen den Fallstudien unterscheiden sich die BOK darin, wie aktiv sie mit den für die Berufsorientierung relevanten Akteuren kommunizieren. Ein großer Anteil der BOK reagiert eher auf Anfragen, während nur wenige pro-aktiv auf Akteure zugehen und Informationen systematisch weitergeben. Gerade ihrer Funktion als Informationsknotenpunkt der Berufsorientierung in den Schulen gehen die BOK eher selten aktiv nach. Nur selten sammeln die BOK an den Schulen zentral und aktiv Informationen, etwa über die Qualität von Praktikumsstellen oder sonstige Berufsorientierungsangebote, und bereiten diese für die Schule auf. Trotzdem messen viele der befragten Akteure dem BOK eine große Bedeutung bei. Sie bezeichnen ihn als „Knotenpunkt“, an dem alle Fäden zusammen laufen, oder als „Vermittler“ innerhalb der Schule. Dagegen verstehen die Schülerinnen und Schüler den BOK in der Regel nicht als zentralen Ansprechpartner. Vielmehr sprechen sie insbesondere mit ihren Eltern über ihre berufliche Zukunft. Der BOK hingegen wird nur von einer Minderheit und eher auf Nachfrage des Interviewers als Ansprechpartner genannt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der BOK im Rahmen des Projektes *BERUFSSSTART plus* eine wichtige Rolle spielt. Bei der Umsetzung des Projektes übernimmt er überwiegend organisatorische Aufgaben. Im Gesamtkontext der Berufsorientierung an der Schule nimmt der BOK auch inhaltliche Aufgaben wahr. Dabei agiert er jedoch in einigen Fällen eher passiv. Die BOK berichten,

dass insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen sie daran hindern, ihre Aufgabe aktiv wahrzunehmen.

4.2.1.2 Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Schulleitungen sind selten an der Umsetzung von *BERUFSSTART plus* beteiligt. Lediglich in ihrer Rolle als Klassen- oder Fachlehrerinnen und -lehrer setzen sie das Projekt operativ um. In diesen seltenen Fällen bereiten sie mit ihren Schülerinnen und Schülern beispielsweise anstehende Orientierungsbausteine organisatorisch vor.

Die Schulleitungen bieten jedoch die strategischen Rahmen für die Umsetzung der Berufsorientierung im Allgemeinen und damit auch für *BERUFSSTART plus*. Zu ihren originären Aufgaben gehören die strategische Ausrichtung der Schule und die Schuljahresplanung. Das beinhaltet beispielsweise Terminvereinbarungen für Kompetenzfeststellung, Orientierungsbausteine und Praktika im Rahmen von *BERUFSSTART plus*.

Im Hinblick auf die Berufsorientierung sind die Schulleitungen außerdem in wenigen Fällen an der Erstellung des Berufsorientierungskonzepts und an der Auswahl von Berufsorientierungsangeboten beteiligt. Die Schulleitung setzt sich außerdem mit Personalfragen auseinander. In dieser Funktion benennt sie auch den BOK. In vielen Fällen repräsentiert die Schulleitung die Schule nach außen, zum Beispiel gegenüber Schulbehörden, Eltern und Unternehmen. Sie hält außerdem Kontakt zu Kooperationspartnern wie Unternehmen, Bildungsträgern oder der Bildungsbegleitung. Darüber hinaus verstehen sich viele Schulleiterinnen und Schulleiter als Kontrollinstanz. In Bezug auf *BERUFSSTART plus* bedeutet das, dass die Schulleitung die Schülerinnen und Schüler in gewissen Abständen während der Orientierungsbausteine besucht. Dadurch erhält sie einen Einblick in die Abläufe vor Ort und bildet sich ein Urteil über die Qualität des Projektes. In Ausnahmefällen besucht die Schulleitung die Schülerinnen und Schüler auch während ihrer Betriebspraktika.

Es wird deutlich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der untersuchten Schulen wenig mit der **operativen** Umsetzung des Projektes zu tun haben. Sie treffen jedoch die wesentlichen strategischen Entscheidungen in Bezug auf die Berufsorientierung und nehmen damit indirekt Einfluss auf die Umsetzung von *BERUSSFTART plus*.

4.2.1.3 Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer

Verglichen mit den Schulleitungen sind die Klassenleitungen stärker in die operative Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* eingebunden. Auch das Schnittstellenpapier (HWK Südthüringen, 200b) sieht eine grundsätzliche Einbindung von Klassenlehrerinnen und -lehrern an bestimmten Stellen im Ablauf des Projektes vor. Ihre Einbindung unterscheidet sich jedoch stark – sowohl zwischen den Fallstudien-schulen als auch zwischen einzelnen Klassenleitungen einer Schule.

Während die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer nur in wenigen Schulen stark organisatorisch an *BERUFSSSTART plus* mitwirken, übernehmen sie an den meisten Schulen eine reine Vermittlerrolle zwischen dem BOK und der Bildungsbegleitung (als wesentliche Akteure des Projektes) auf der einen Seite und den Eltern auf der anderen Seite.

In den meisten Fällen sind die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bei der *Einführungsveranstaltung* in der 7. Klasse anwesend und übernehmen an manchen Schulen auch geringe organisatorische Vorarbeiten, indem sie zum Beispiel Elternbriefe an die Schüler verteilen. Einige Klassenleitungen geben an, sich bei der Einführungsveranstaltung weiterhin als Verbindungsperson für die Eltern zu präsentieren.

Auch im Rahmen der *Kompetenzfeststellung* übernehmen die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer an den meisten Schulen keine oder nur wenige organisatorische Vorarbeiten. Die Mehrheit der Klassenleitungen begleitet die Schülerinnen und Schüler während der Durchführung der Kompetenzfeststellung beim Bildungsträger. Nur in den wenigsten Fällen sind sie dagegen in die Auswertung eingebunden.

Größere Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich bei der Einbindung der Klassenleitungen bezüglich der *Orientierungsbausteine*: An einigen Schulen unterstützen sie die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, indem sie bei der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die Berufsfelder zuarbeiten. In seltenen Fällen agieren sie sogar als direkter Ansprechpartner des Bildungsbegleiters in organisatorischen Fragen. Dabei stellen die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer vor allem die Auswertungsunterlagen sicher oder koordinieren die Auswertungsgespräche mit Eltern und Bildungsbegleitung. Zudem begleiten die meisten Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, dem

Schnittstellenpapier (HWK Südthüringen, 2008b) entsprechend, die Schülerinnen und Schüler während der Orientierungsbausteine und sind dabei punktuell oder dauerhaft anwesend. Dabei betrachten manche Lehrkräfte die Begleitung der Schülerinnen und Schüler vor allem als passive pädagogische Unterstützung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsträgers. Andere nutzen die Orientierungsbausteine dagegen, um ihre Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule besser kennen zu lernen.

Auch hinsichtlich der Einbindung der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in die *Auswertungsgespräche* zeigen sich zwischen den Schulen Unterschiede. Nur in wenigen Fallstudien Schulen nehmen die Klassenleitungen an den Auswertungsgesprächen teil. Neben den personellen Ressourcen der Schule spielt hier der Stellenwert der Berufsorientierung an der Schule eine große Rolle: So werden an einer untersuchten Schule alle Auswertungsgespräche auf Nachmittage gelegt, um Klassenleitungen und Eltern die Teilnahme zu erleichtern. In vielen anderen Schulen begründen die Klassenleitungen ihre Abwesenheit damit, dass sie zu dieser Zeit unterrichten müssen. Einige Befragte sprechen sich auch aus fachlichen Gründen gegen die Anwesenheit der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bei den Auswertungsgesprächen aus, da sich die Schülerinnen und Schüler den Bildungsbegleitern dann mehr öffnen würden.

Bei den *betrieblichen Bausteinen* sind die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in der Regel stark in die Vorbereitung eingebunden. In Vorbereitung auf die betrieblichen Bausteine belehren die Klassenleitungen häufig die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und teilen die notwendigen Dokumente aus – etwa Bewertungsunterlagen und Merkblätter. Darüber hinaus unterstützen viele der Klassenleitungen gemäß ihrer fachlichen Ausrichtung zum Beispiel als WRT-Lehrer und Deutschlehrer die Schülerinnen und Schüler auch bei der Praktikumssuche und der Praktikumsbewerbung. An einigen Schulen unterstützen die Klassenleitungen die Schülerinnen und Schüler auch bei der Praktikumsakquise. An allen Schulen besucht ein Akteur der Schule die Schülerinnen und Schüler mindestens einmal während des betrieblichen Bausteins. An einem Großteil der Schulen übernehmen die Klassenlehrerinnen und -lehrer diese Aufgabe. An einigen Schulen organisieren die Lehrkräfte im Verlauf oder zum Abschluss von *BERUFSSTART plus* weitere auf die Berufsorientierung ausgerichtete Elternabende, zu denen sie Berufsberatung und Bildungsbegleitung einladen.

Die Klassenlehrerinnen und -lehrer begründen ihre unterschiedliche Aufgabenwahrnehmung in der Regel damit, wie viel Zeit ihnen für die einzelnen Aufgaben gewährt wird beziehungsweise bleibt. Nur an wenigen Schulen erhalten sie eine Freistellung für ihre Arbeit in der Berufsorientierung. Somit ist die Aufgabenwahrnehmung auch abhängig vom Engagement und Interesse der einzelnen Klassenleitungen. Daneben fehlen ihnen aber oftmals auch Qualifikationen im Bereich der Berufsorientierung. So gaben die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer an den meisten untersuchten Schulen an, keine weiteren formalen Qualifikationen oder Weiterbildungen für die Berufsorientierung zu erhalten. Nur an einer untersuchten Schule werden interne Weiterbildungsangebote auch für Lehrerinnen und Lehrer angeboten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Klassenleitungen bei der Umsetzung des Projektes insbesondere drei Funktionen übernehmen:

- Sie unterstützen den BOK und die Bildungsbegleitung bei der organisatorischen Vorbereitung der Bausteine.
- In den meisten Fällen begleiten sie die Schülerinnen und Schüler während der Kompetenzfeststellung und der Orientierungsbausteine.
- Die Klassenleitungen fungieren als Mittler zwischen den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise ihren Eltern und den Projektakteuren im Rahmen von *BERUFSSTART plus*. Dabei sind sie zwar Ansprechpartner für Eltern und Schülerinnen und Schüler, verweisen jedoch in inhaltlichen Fragen oft an BOK, Bildungsbegleitung oder Berufsberaterinnen und Berufsberater.

4.2.2 Externe Akteure

4.2.2.1 Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter

Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sind ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal des Projektes *BERUFSSTART plus*. Sie sind bei den Berufsbildungs- und Technologiezentren der drei Handwerkskammern und bei den Firmenausbildungsverbänden der drei Industrie- und Handelskammern angesiedelt und werden zentral durch die Projektträger angeleitet. Im Rahmen

unserer Untersuchung haben wir mit insgesamt 18 Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern von 25 gesprochen.

Die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter übernehmen sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aufgaben: Inhaltlich garantieren sie die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung aller Bausteine des Projektes. Ihre organisatorischen Aufgaben beschränken sich überwiegend auf Prozesse, die außerhalb der Schule ablaufen. Grundlage für ihre Arbeit ist dabei ein Aufgabenprofil, in dem die Ziele des Instrumentes der Bildungsbegleitung und die einzelnen Aufgaben schriftlich definiert sind (HWK Südthüringen, 2007a). Im Gegensatz zu anderen Akteuren – etwa dem BOK und den Klassenleitungen – scheinen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter ihre Aufgaben über alle Standorte hinweg einheitlich auf Basis ihres Aufgabenprofils wahrzunehmen. Darüber hinaus werden die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter zentral durch die Projektleitung angeleitet und gesteuert (siehe Kapitel 4.4.2). Auch diese Tatsache trägt dazu bei, dass die Bildungsbegleitung ihre Aufgaben einheitlich wahrnimmt.

Die Arbeit der Bildungsbegleitung beginnt mit der *Einführungsveranstaltung* in den 7. Klassen. Ihrem Aufgabenprofil (HWK Südthüringen, 2007a) entsprechend übernehmen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter in vielen Fällen die inhaltliche Vorstellung des Projektes *BERUFSSTART plus* gegenüber den Eltern und den Schülerinnen und Schülern. In einigen Fällen wird der Bildungsbegleitung darüber hinaus Unterrichtszeit zu Verfügung gestellt, um den Schülerinnen und Schülern den Ablauf von *BERUFSSTART plus* näher zu erklären sowie die Kompetenzfeststellung vorzubereiten (nähere Informationen dazu finden sich in Abschnitt 4.5.2.1).

Während der *Kompetenzfeststellung* und den *Orientierungsbausteinen* übernehmen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sehr ähnliche Aufgaben, die sich ebenfalls größtenteils in ihrem Aufgabenprofil (HWK Südthüringen, 2007a) wieder finden:

1. *Vorbereitung*: Hier übernimmt die Bildungsbegleitung in beiden Bausteinen den überwiegenden Teil der Arbeit. An den meisten Schulen organisieren sie die Anreise, die Vorbereitungsgespräche und die Einteilung in Berufsfelder und halten den Kontakt zum Bildungsträger. Darüber hinaus stellen die Bildungsbegleiterinnen und

Bildungsbegleiter an den meisten Schulen sicher, dass sowohl die Ausbilderinnen und Ausbilder als auch die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Dokumente, wie zum Beispiel die Anwesenheitsliste und Bögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung, erhalten und wieder abgeben.

2. *Durchführung*: Auch bei der Durchführung der Kompetenzfeststellung übernimmt die Bildungsbegleitung die Hauptverantwortung. An sämtlichen untersuchten Standorten sind die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter während der Kompetenzfeststellung anwesend. Sie fungieren dort nach eigener Aussage als Moderator und Ansprechpartner für die Eltern und Lehrkräfte. Während der Orientierungsbausteine sind die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter weniger aktiv. Sie besuchen die Schülerinnen und Schüler jedoch in der Regel mindestens einmal beim Bildungsträger. Die Nähe der Bildungsbegleitung zum Bildungsträger wird dadurch beeinflusst, dass die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter in einigen Fällen örtlich direkt beim Bildungsträger angesiedelt sind.
3. *Nachbereitung*: Im Anschluss an beide Bausteine übernimmt die Bildungsbegleitung die inhaltliche Auswertung und die Eingabe der Ergebnisse in die Projektdatenbank (siehe dazu Kapitel 4.5.2.5). Grundlage dafür sind die Dokumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung, die im Rahmen der Bausteine ausgefüllt werden. Im Rahmen von Auswertungsgesprächen teilt die Bildungsbegleitung den Schülerinnen und Schülern die Ergebnisse mit.

Die Rolle der Bildungsbegleitung während der *betrieblichen Bausteine* ist generell etwas schwächer ausgeprägt. Im Gegensatz zu den Orientierungsbausteinen liegt die Hauptverantwortung für die Vorbereitung der betrieblichen Bausteine bei den Schulen. Im Ablauf der betrieblichen Bausteine zeigen sich zudem größere Unterschiede zwischen den Fallstudien als bei den anderen beiden Bausteinen. An einigen Standorten nehmen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter auch hier eine starke Rolle ein. An anderen Standorten werten sie lediglich die betrieblichen Bausteine aus. Das Aufgabenprofil (HWK Südthüringen, 2007a) sieht in Bezug auf die betrieblichen Bausteine die Rolle der Bildungsbegleitung auch eher als unterstützend an. An einigen Standorten

unterstützen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter die Schülerinnen und Schüler bei der Praktikumsstellensuche. Während der betrieblichen Bausteine agieren einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter außerdem als Ansprechpartner für die Betriebe. Die Bildungsbegleitung hält nicht durchgängig Kontakt zu den Betrieben. So werden die Dokumente zur Auswertung der betrieblichen Bausteine häufig über die Schulen an die Bildungsbegleitung weiter geleitet.

Schließlich führen einige der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter nach Abschluss des letzten Bausteins noch ein *Übergabe- oder Abschlussgespräch* zusammen mit dem Berufsberater. An einigen Fallstudien Schulen nimmt die Bildungsbegleitung darüber hinaus an Elternabenden zur Berufsorientierung in den Abschlussklassen teil und stellt die klassenübergreifenden Ergebnisse des Projektes vor – etwa wie sich die Berufswünsche entwickelt haben, was in den Klassen hauptsächlich für Berufswünsche existieren und wie diese mit dem regionalen Arbeitsmarkt übereinstimmen.

Laut Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase (qualINETZ Beratung und Forschung GmbH, 2007, S. 58) liegt der Betreuungsschlüssel für die Arbeit der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter bei 1:400. Tab. 4-2 stellt die Entwicklung Teilnehmerzahlen und der Anzahl der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter seit dem Schuljahr 2009/10 auf Grundlage der Daten der Projektleitung dar. Es wird deutlich, dass der Betreuungsschlüssel zu Beginn des Schuljahres 2010/11 im Durchschnitt bei 602 Schülerinnen und Schülern pro Bildungsbegleitung lag. Zu Beginn des Schuljahres 2011/12 wurde die Anzahl der Bildungsbegleiter deutlich erhöht, sodass die durchschnittliche Betreuungsrelation nun etwas gesunken ist.

Diese Daten entsprechen tendenziell den Angaben der von uns befragten Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern: Die Mehrheit der Befragten gibt an, mehr als 600 Schülerinnen und Schüler zu betreuen. Da die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter jeweils für bestimmte Schulen verantwortlich sind, variiert der Betreuungsschlüssel unter den einzelnen Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern je nach Anzahl und Größe der Schulen.

Parallel zur Durchführung der einzelnen Bausteine ist die individuelle pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Aufgabe der Bildungsbegleitung (HWK Südthüringen, 2008a, S. 2; HWK Südthüringen,

2007b, S. 6). Wir kommen anhand der Aussagen der Bildungsbegleitungen jedoch zu dem Ergebnis, dass die individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler nicht über alle Fallstudien hinweg gewährleistet werden kann.

Tab. 4-2: Betreuungssituation im Projekt BERUFSSSTART plus

	Schuljahr 09/10	Schuljahr 10/11	Schuljahr 11/12
Anzahl der Schülerinnen und Schüler	13200	15050	17080
Anzahl der Schulen	136	134	137
Anzahl der Bildungsbegleiterinnen und -begleiter (VZÄ)	25	25	30,5
Betreuungsschlüssel	528	602	560

Die Zahlen beziehen sich auf den Beginn des jeweiligen Schuljahres. VZÄ: Vollzeitäquivalent; Quelle: Angaben der Projektleitung (27.09.2012).

Wie im Ablauf (Kapitel 4.5.2.5) erläutert wird, finden beispielsweise die Auswertungsgespräche nach den einzelnen Bausteinen mit den Schülerinnen und Schülern teilweise in Kleingruppen oder in Einzelgesprächen statt. Hierbei scheint es plausibel, dass Einzelgespräche eher eine individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler gewährleisten können, als dies bei den Auswertungen in Kleingruppen der Fall ist. Abschließend geben die Ergebnisse der Implementationsanalyse aber keine Hinweise darauf, welche der beiden Organisationsformen eine individuelle Begleitung sicherstellt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter aufgrund ihrer hohen Betreuungsschlüssel dem Anspruch der individuellen pädagogischen Betreuung kaum gerecht werden können. So zeigen sich die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter in unseren Interviews stark überfordert und überlastet. Es bleibt ihnen – nach eigener Aussage – wenig Zeit für individuelle Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern. Folgendes Zitat eines Bildungsbegleiters verdeutlicht diese Situation exemplarisch: „Da ist es sicherlich vorstellbar, dass man die Ziele [gemeint ist hier die individuelle Betreuung] gar nicht umsetzen kann. Das ist im Prinzip ganz einfach das Manko, was wir haben, dass die Finanzierung so viele Bildungsbeglei-

ter nicht vorsieht.“ So ist es auch plausibel, dass die Schülerinnen und Schüler die Bildungsbegleitung nicht als wichtigsten Ansprechpartner bezüglich ihrer beruflichen Zukunft wahrnehmen. Hier nennen die meisten Schülerinnen und Schüler vielmehr ihre Eltern als wichtigsten Ansprechpartner. Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter werden nur selten und auf Nachfrage genannt. Die Bildungsbegleitung ist lediglich ein Ansprechpartner für Fragen, die sich direkt auf das Projekt beziehen.

4.2.2.2 Bildungsträger

Die Bildungsträger sind dafür zuständig, die Kompetenzfeststellung und die Orientierungsbausteine durchzuführen. Die untersuchten Schulen führen *BERUFSSTART plus* mit maximal zwei Bildungsträgern durch. Dabei ist entscheidend, wie viele Berufsfelder ein Bildungsträger anbieten kann. Denn für die Förderung im Rahmen von *BERUFSSTART plus* ist ein Mindestangebot an Berufsfeldern vorgeschrieben. Näheres dazu findet sich im Kapitel Ablauf (Kapitel 4.5.2.3). Bei den beteiligten Bildungsträgern handelt es sich einerseits um die BTZ der HWK und andererseits um freie Bildungsträger.

Unabhängig von der Kammerzugehörigkeit übernehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsträgers zwei Funktionen: Koordination und Ausbildung. Die Hauptarbeit besteht in der *Koordination* der Projektabläufe. Dazu gehört die Vorbereitung der Kompetenzfeststellung und der Orientierungsbausteine. Der Bildungsträger stimmt zunächst die Termine für die unterschiedlichen Veranstaltungen mit der Bildungsbegleitung und der Schule ab. Die Koordinatorin oder der Koordinator organisiert Räumlichkeiten, Personal und Material für die Durchführung der Bausteine.

Darüber hinaus teilt die Koordinatorin/der Koordinator die Schülerinnen und Schüler nach ihren Wünschen den einzelnen Berufsfeldern zu und organisiert die Weitergabe von Dokumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung. Eine weitere wichtige Koordinationsaufgabe ist die Beantragung der Fördermittel. Des Weiteren stellen die Koordinatorinnen und Koordinatoren in Einzelfällen ihren Bildungsträger und die Arbeitsweise im Rahmen von *BERUFFSTART plus* bei Elternveranstaltungen vor. Sie beschäftigen sich teilweise auch mit dem Transport der Schülerinnen und Schüler zum Bildungsträger. Auch in die Weiterentwicklung der Orientierungsbausteine zu einzelnen Berufsfeldern sind sie in einigen Fällen involviert.

Neben der Koordination gibt es beim Bildungsträger die Rolle der *Ausbilderinnen und Ausbilder*. Sie führen die Kompetenzfeststellung und die Orientierungsbausteine durch und bewerten der Schülerinnen und Schüler anhand vorgegebener Merkmale. Während der *Kompetenzfeststellung* leiten die Ausbilderinnen und Ausbilder die Schülerinnen und Schüler bei praktischen Übungen an. Die Ausbilderinnen und Ausbilder werden während der Kompetenzfeststellung außerdem häufig als Beobachter eingesetzt. Dabei geht es darum, einzelne Schülerinnen und Schüler während der Teilnahme an der Kompetenzfeststellung zu beobachten und im Anschluss anhand vorgegebener Kompetenzfelder zu bewerten (siehe auch Kapitel 4.5.2.2).

Für die Orientierungsbausteine werden die Ausbilderinnen und Ausbilder entsprechend ihrer fachlichen Kompetenzen eingesetzt. Für die Durchführung von Orientierungsbausteinen zu Berufsfeldern, die normalerweise nicht zum Angebot des Bildungsträgers gehören, werden teilweise auch Honorarkräfte engagiert. Während der Orientierungsbausteine leiten die Ausbilderinnen und Ausbilder die Schülerinnen und Schüler praktisch an. In einigen Fällen wählen die Ausbilderinnen und Ausbilder im Vorfeld der Kompetenzfeststellung oder der Orientierungsbausteine Aufgaben aus, die während der Bausteine durchgeführt werden. Vielfach nehmen Vertreterinnen oder Vertreter des Bildungsträgers auch an Veranstaltungen zur Qualitätssicherung im Rahmen von *BERUFSSSTART plus* teil. Dabei kommen beteiligte Akteure zusammen, um – sofern möglich – Anpassungen im Angebot der Berufsfelder oder bezgl. des Ablaufs zu thematisieren.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Bildungsträger sich insbesondere um die operative Durchführung der Kompetenzfeststellung und der Orientierungsbausteine kümmern. Die Rollen der einzelnen Träger sind dabei weitgehend vergleichbar.

4.2.2.3 Berufsberatung

Die Berufsberaterinnen und Berufsberater der untersuchten Fallstudienbetriebe betreuen zwischen drei bis fünf Regelschulen, von denen nicht immer alle an *BERUFSSSTART plus* teilnehmen. Zwischen Berufsberatung und Schule besteht in der Mehrheit der Fallstudien eine etablierte Zusammenarbeit, die von den Akteuren positiv bewertet wird. Im Rahmen ihrer Aufgaben kommen die Berufsberaterinnen und Berufsberater punktuell mit *BERUFSSSTART plus* in

Kontakt. Dabei entspricht die Tätigkeit der Berufsberatung überwiegend den vorgesehenen Aufgaben des vom Projektträger entwickelten Schnittstellenpapiers (HWK Südthüringen, 2007c).

Unabhängig von *BERUFSSTART plus* besteht die Aufgabe der Berufsberatung darin, den Regelschülerinnen und -schülern der Vorabgangsklassen Beratungsgespräche im Rahmen eines festen Schulsprechtages anzubieten. Die Berufsberaterinnen und Berufsberater informieren dabei über Berufe, Aufstiegsmöglichkeiten, Bildungsgänge und den regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Vorrangiges Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern einen Ausbildungsplatz zu vermitteln. Neben den Beratungsgesprächen bietet die Berufsberatung den Schülerinnen und Schülern der Vorabgangsklassen weitere Veranstaltungen im BIZ sowie Unterrichtseinheiten zur Berufsorientierung an.

In die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* sind die Berufsberaterinnen und Berufsberater nur punktuell eingebunden. In vielen Fällen nehmen die Berufsberaterinnen und Berufsberater zunächst an der *Einführungsveranstaltung* in der 7. Klasse teil. Sie nutzen die Veranstaltung, um sich und ihre Dienstleistungen den Eltern vorzustellen. Sowohl bei der *Kompetenzfeststellung* als auch bei den *Orientierungsbausteinen* sind die Berufsberaterinnen und Berufsberater an den wenigsten Schulen in den Ablauf oder die Auswertung eingebunden. Wenn sie anwesend sind, geschieht dies meist durch ihr eigenes Engagement – häufig um Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern oder den Eltern herzustellen und die eigene Rolle deutlich zu machen. Eine etwas stärkere Rolle übernehmen die Berufsberaterinnen und Berufsberater während der *betrieblichen Bausteine*. An einem Teil der Schulen unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler auf Nachfrage bei der Praktikumssuche. An einer Schule bereitet der Berufsberater die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf die betrieblichen Bausteine vor, indem er Merkzettel und Einschätzungsbögen verteilt.

Laut Schnittstellenpapier sollen die im Rahmen der Bausteine erhobenen Daten nach jedem Baustein durch die Bildungsbegleitung aufbereitet und der Berufsberatung zur Verfügung gestellt werden, damit diese die Daten für den Vermittlungsprozess nutzen kann. In der Praxis scheint es eher so zu sein, dass die Berufsberaterinnen und Berufsberater sich erst mit den Daten der Schülerinnen und Schülern der Vorabgangsklassen beschäftigen. Sobald sie engeren Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern hat, nutzt die Berufsberatung die

Daten in vielen Fällen als Grundlage für den Vermittlungsprozess. Hier ziehen sie auch meist den Berufswahlpass als Instrument für ihre Beratungstätigkeit heran. Wie im Abschnitt 4.5.1.1 beschrieben, werden im Berufswahlpass alle wichtigen Ergebnisse der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler festgehalten. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Berufsberatung über die Nutzung der Daten konnten wir im Rahmen der Evaluation jedoch nicht leisten. In schwierigen Fällen stimmt sich die Berufsberatung darüber hinaus persönlich mit der Bildungsbegleitung ab und führt bei Bedarf auch ein gemeinsames Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler. An einem Teil der Schulen nehmen die Berufsberaterinnen und -berater auch an den regulären Auswertungsgesprächen teil – oft allerdings nur in den Abgangsklassen oder bei Problemfällen. An mindestens sieben Schulen bieten die Berufsberaterinnen und Berufsberater ein individuelles Abschlussgespräch (Verbleibsgespräch) häufig zusammen mit dem Bildungsbegleiter an.

4.2.2.4 Schulbehörden

Die Thüringer Schulämter und Schulträger sind kaum an der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* beteiligt. Auch hinsichtlich der Berufsorientierung im Allgemeinen sind die Schulbehörden wenig involviert.

Soweit die Schulämter im Rahmen von *BERUFSSSTART plus* aktiv sind, informieren sie die Schulen zum Beispiel über Weiterbildungsmöglichkeiten des ThILLM und waren in wenigen Fällen auch bei der ThILLM-Fortbildung der BOK eingebunden. Die Schulamtsvertretung steht in Kontakt mit den Schulleitern, ist aber darüber hinaus nicht in die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* oder der Berufsorientierung im Allgemeinen involviert. Nach Abschluss der ersten Feldphase sind die Schulämter erstmals einheitlich im Zusammenhang mit dem Thema Berufsorientierung in Erscheinung getreten. Im Sommer 2011 haben sie im Auftrag des TMBWK die Berufsorientierungskonzepte aller Thüringer Regelschulen angefordert und überprüft. Seit Beginn unserer Evaluation wurden darüber hinaus die Schulamtsbezirke umstrukturiert, so dass es nun fünf statt elf Schulämter gibt.

Sobald sich die neue Struktur etabliert hat, soll es laut TMBWK in jedem Schulamt einen festen Ansprechpartner für das Thema Berufsorientierung geben. Diesbezüglich wird momentan auch eine Schulung der Schulamtsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter bezüglich des ThüBOM sowie in der Prüfung der Be-

rufsorientierungskonzepte geplant. Dadurch könnte sich die Rolle der Schulämter hinsichtlich der Berufsorientierung gegenüber unserer Feldphase deutlich verändern.

Auch die staatlichen Schulträger sind kaum in die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* oder die Berufsorientierung im Allgemeinen eingebunden. Zum Teil übernehmen sie Kosten im Rahmen des Projektes. So erstatten sie beispielsweise die Kosten für den Transport zum Bildungsträger oder zu betrieblichen Praktikumsstellen. In wenigen Fällen übernimmt der Schulträger außerdem die Kosten für Gesundheitszeugnisse und die Versicherung bei Schülerpraktika.

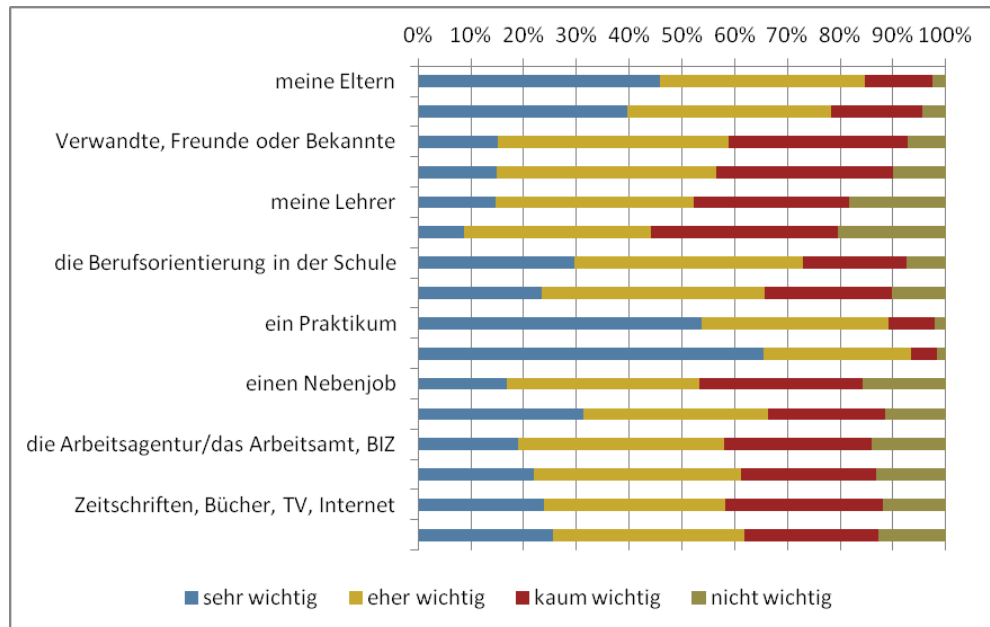
4.2.2.5 Unternehmen

Unternehmen sind im Rahmen von *BERUFSSTART plus* im Zuge der Praktika involviert. Mit den Betriebspraktika bieten sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, erste Erfahrungen in einem betrieblichen Umfeld zu sammeln. Gerade den Praktika messen die Schülerinnen und Schüler eine besondere Relevanz für ihre Berufsorientierung bei.

Abb. 4-1 stellt die Bewertung der Schülerinnen und Schüler der Informationsquellen zur Berufsorientierung am Ende der 7. Klasse und in der Abgangsklasse dar. Die blauen Abschnitte geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler an, die beispielsweise ihre Eltern als sehr wichtige Informationsquelle für die Berufsorientierung ansehen. In Gelb ist der Anteil derjenigen die die Eltern als wichtige, in Rot als kaum wichtig und in Grün als unwichtige Informationsquelle bezeichnen. Der jeweils obere Balken jeder Kategorie stellt die Antworten der Schülerinnen und Schüler am Ende der 7. Klasse und der untere Balken die Antworten derjenigen in den Abgangsklassen dar. 50,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der 7. Klasse (Welle 1, erster Balken) gaben an, dass sie ein Praktikum als Informationsquelle als sehr wichtig betrachten. Dieser Anteil steigt sogar auf 64,6 Prozent bei den Schülerinnen und Schülern der Abgangsklassen (Welle 3, zweiter Balken).

Vergleicht man diese Angaben mit der Berufsorientierung in der Schule als mögliche Informationsquelle, wird folgendes deutlich: Erstens, die Schülerinnen und Schüler messen der Berufsorientierung in der Schule eine deutlich geringere Bedeutung als den Praktika bei.

Abb. 4-1: Bewertung verschiedener Informationsquellen für die Berufsorientierung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler



Schülerinnen und Schüler aus *BERUFSSTART plus*-Schulen und Kontrollschulen; N = 1.040 (7. Klasse) und N = 924 (Abgangsklasse), fehlende Werte werden nicht dargestellt. Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012*.

Zweitens, sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Berufsorientierung in der Schule als wichtig ansehen im Verlauf der Zeit. Nur 27,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der 7. Klasse und nur 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen empfinden die Berufsorientierung in der Schule als sehr wichtig. Neben den Praktika ist für viele Schülerinnen und Schüler der Kontakt zu den Eltern sehr wichtig: 44,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse und 39% der Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen betrachten diese als sehr wichtige Informationsquelle. Trotz der großen Relevanz des Praktikums, kennen die meisten Betriebe und Einrichtungen *BERUFSSTART plus* nicht. Sofern das Projekt den Unternehmen bekannt ist, scheint das Wissen nur oberflächlich zu sein.

4.2.3 Kooperationen

Ähnlich wie die Rollen unterscheiden sich auch die Kooperationsstrukturen nur wenig zwischen den Fallstudien. Die systematische Steuerung des Projek-

tes durch den Projektträger, zum Beispiel auch in Form von Schnittstellenpapieren, hat dazu geführt, dass die Akteure häufig in ähnlichen Konstellationen zusammenarbeiten.

Die Bildungsbegleiterin/der Bildungsbegleiter stellt im *BERUFSSTART plus*-Netzwerk den zentralen Akteur dar und ist ein wichtiger Kooperationspartner für viele Beteiligte. Das hängt insbesondere mit ihrer/seiner Schnittstellenfunktion zusammen: Die Bildungsbegleitung unterstützt einerseits die Arbeit in der Schule und für die Schülerinnen und Schüler. Dabei stehen sie in engem Kontakt mit den BOK. Andererseits koordinieren und organisieren die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter alle nötigen Umsetzungsschritte außerhalb der Schule. Dabei arbeiten sie eng mit dem Bildungsträger zusammen, aber auch mit der Berufsberatung und den Praktikumsbetrieben.

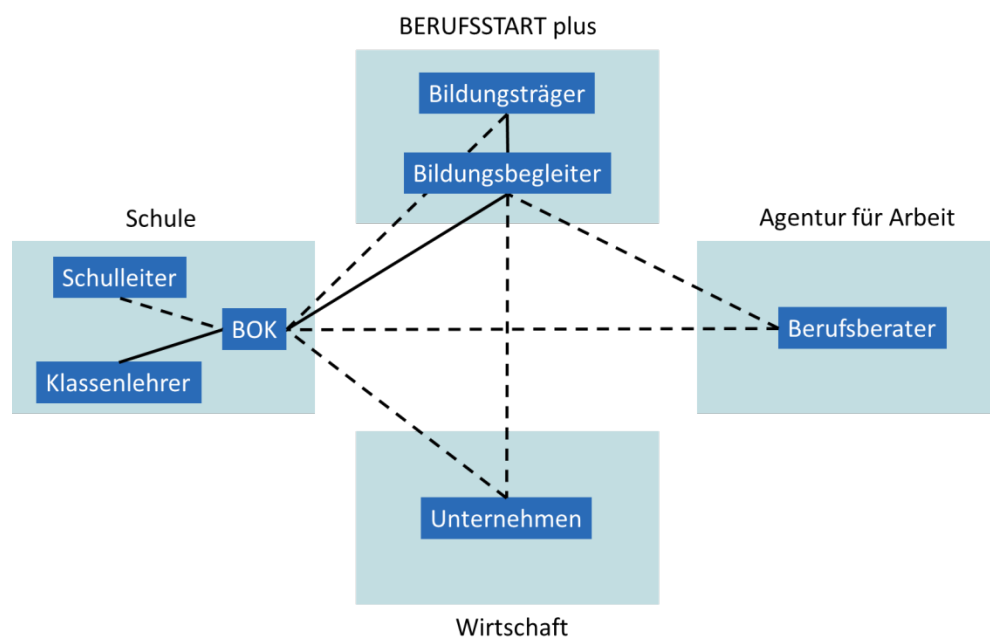
Neben der Bildungsbegleitung übernimmt auch der BOK im Projekt eine wichtige Schnittstellenfunktion. Innerhalb der Schule ist er ein wichtiger Ansprechpartner. Er steht jedoch auch mit den relevanten Akteuren außerhalb der Schule in Kontakt. Die folgende Abbildung (Abb. 4-2) stellt die Kooperationsstrukturen innerhalb des Projektes *BERUFSSTART plus* grafisch dar.

Wie die durchgezogene Linie verdeutlicht, arbeiten die Bildungsbegleitung und die BOK bei der Umsetzung in den meisten Fällen über den gesamten Verlauf des Projektes intensiv zusammen. Der BOK ist der Hauptansprechpartner für die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter in der Schule. Beide Seiten stimmen Termine ab, bereiten gemeinsam die einzelnen Bausteine vor und tauschen Informationen über die Belegung der Bausteine und das Projekt aus. Sie treten in Kontakt, um die Eröffnungsveranstaltung zu organisieren und um Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemlagen bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen. Der Austausch zu gemeinsamen Themen und Aktivitäten erfolgt in der Regel persönlich, zum Beispiel wenn sich die Bildungsbegleitung an der Schule aufhält. In einigen Fällen treten die Akteure auch telefonisch in Kontakt. In Einzelfällen findet sogar eine regelmäßige Abstimmung über die Entwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler statt.

In der Mehrzahl der Fälle bewerten beide Seiten die Zusammenarbeit positiv. Eine große Bedeutung für die erfolgreiche Zusammenarbeit liegt dabei in der Präsenz und dem Engagement des BOK. Umgekehrt treten dort Probleme auf, wo der BOK seine Aufgabe zum Beispiel krankheits- oder stellenbedingt nicht

ausreichend wahrnimmt oder wahrnehmen kann. In solchen Fällen kooperieren die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter stärker mit den zuständigen Klassenleitungen. Insgesamt bewerten die involvierten Akteure die Zusammenarbeit zwischen Schule und Bildungsbegleitung jedoch schlechter. Grundsätzlich fällt auf, dass die Akteure die Qualität und Intensität ihrer Kooperation stark in Abhängigkeit von ihrer persönlichen Beziehung und der Dauer der bisherigen Zusammenarbeit bewerten. Häufig wechselnde Bildungsbegleiter scheinen die Zusammenarbeit zum Beispiel zu erschweren.

Abb. 4-2: Kooperationsstrukturen im Projekt BERUFSSSTART plus



Durchgezogene Linie = Intensive Zusammenarbeit; Gestrichelte Linie = Punktuelle Zusammenarbeit;
Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012.

Bezüglich der Kompetenzfeststellung und der Orientierungsbausteine kooperieren die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter mit den Bildungsträgern. Konkret stimmen sie sich bei der Terminfestlegung der Bausteine und der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Berufsfelder ab. Zudem besucht die Bildungsbegleitung die Schülerinnen und Schüler während der Orientierungsbausteine beim Bildungsträger und kommuniziert teilweise auch direkt mit den Ausbilderinnen und Ausbildern. Darüber hinaus übergeben die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter dem Bildungsträger die

Bewertungsbögen und erhalten diese ausgefüllt vom Bildungsträger zurück. Die dargestellte Kooperationsweise ist in der Mehrzahl der Fallstudien festzustellen. In einigen Fallstudien ist das Kooperationsverhältnis jedoch enger. Die Zusammenarbeit intensiviert sich insbesondere dann, wenn die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter direkt beim Bildungsträger angesiedelt sind. Das ist in den Regionen der Fall, die der HWK zugeordnet sind. Hier ist die Bildungsbegleitung direkt beim kammereigenen Bildungsträger verortet (siehe dazu Kapitel 4.4).

Mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit arbeiten die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter an den meisten Schulen nur punktuell zusammen. In einigen Fällen erfolgt eine Kooperation im Rahmen der Auswertungsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern, das Bildungsbegleiter und Berufsberater dann gemeinsam führen. Darüber hinaus leitet die Bildungsbegleitung der Berufsberatung alle nötigen Informationen über die betreffenden Schülerinnen und Schüler weiter. An einigen Schulen findet – außerhalb der Auswertungsgespräche – außerdem ein regelmäßiger persönlicher Austausch über Jugendliche mit besonderen Förderbedarfen statt. Es zeigt sich: Die genannten Aspekte der Zusammenarbeit stimmen auch hier weitestgehend mit dem überein, was das Schnittstellenpapier vorsieht.

Deutlich wird aber auch: Bildungsbegleitung und Berufsberatung kooperieren in den seltensten Fällen, wenn es um die eigentliche berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler geht. Die Zusammenarbeit häuft sich, wenn die Schülerinnen und Schüler sich bereits für einen beruflichen Weg entschieden haben und die Ausbildungsplatzsuche in den Vordergrund rückt. Zu diesem Zeitpunkt ist *BERUFSSSTART plus* nahezu abgeschlossen und die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler weit fortgeschritten. Beide Seiten bewerten die Zusammenarbeit zumeist positiv. Gelegentliche anfängliche Schwierigkeiten – etwa ein von den Berufsberatern befürchteter Kompetenzverlust – haben sich in der Regel „ausgewachsen“, die Zusammenarbeit hat sich im Verlauf des Projektes eingespielt.

Unternehmen und Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter stehen insbesondere während der betrieblichen Bausteine in Kontakt miteinander. Die Bildungsbegleitung tauscht sich persönlich mit Vertreterinnen und Vertretern des Unternehmens aus, während sie die Schüler und Schülerinnen im Prakti-

kum besucht. Einzelne Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter haben sich im Laufe ihrer Tätigkeit ein Unternehmensnetzwerk aufgebaut und vermitteln darüber auch Praktikumsplätze an Jugendliche. Insgesamt findet jedoch nur eine sehr begrenzte Kommunikation zwischen Unternehmen und Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern statt.

Wie bereits beschrieben ist der BOK neben der Bildungsbegleitung der wichtigste Kooperationspartner für die Umsetzung des Projektes *BERUFSSTART plus*. Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer nennen den BOK in der Mehrzahl der Fallstudien als Hauptansprechpartner – sowohl im Rahmen von *BERUFSSTART plus* als auch für die Berufsorientierung allgemein. BOK und Klassenleitungen arbeiten vorwiegend bei organisatorischen Aspekten der Umsetzung von *BERUFSSTART plus* zusammen. So informiert der BOK etwa die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer über anstehende Termine im Rahmen des Projektes. Umgekehrt leiten die Klassenleitungen Dokumente – zum Beispiel Einverständniserklärungen – an den BOK weiter. Die Bewertung der Kooperation fällt in den meisten Fällen positiv aus.

Der BOK steht darüber hinaus auch mit der Schulleitung in Kontakt. Die Zusammenarbeit bezieht sich jedoch eher auf die Berufsorientierung im Allgemeinen und weniger konkret auf *BERUFSSTART plus*.

Zwischen dem BOK und den Berufsberaterinnen und Berufsberatern besteht in der Mehrzahl der Fallstudien Kontakt, wenn sich der Berufsberater im Rahmen der Schulsprechstunde in der Schule aufhält. Dabei handelt es sich allerdings um kein Element des Projektes *BERUFSSTART plus*. Die Schulsprechstunde ist ein Teil des regulären Unterstützungsangebotes der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit. In der Mehrzahl der Fallstudien scheint bezüglich der Umsetzung des Projektes *BERUFSSTART plus* zwischen diesen beiden Akteuren nur wenig Zusammenarbeit stattzufinden. Der BOK und die Berufsberatung kooperieren vor allem außerhalb des Projektes *BERUFSSTART plus*.

Mit Unternehmen steht der BOK in der Regel während der Besuche im Rahmen des Praktikums in Kontakt.

4.3 Ziele der beteiligten Akteure

Da die Ziele der einzelnen Projektpartner ihr Handeln bestimmen, können sie Einfluss auf die Umsetzung des Projektes haben. So können Zielkonflikte eine produktive Zusammenarbeit verhindern, während ein gemeinsames Zielverständnis eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes befördern würde. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die mit *BERUFSSSTART plus* verknüpften Ziele (Bundesagentur für Arbeit, 2010, S. 4 und 5) mit den von den Akteuren genannten Zielen weitestgehend übereinstimmen. Die Zielvorgaben lassen sich zunächst unter zwei übergeordneten Zielen subsumieren:

- Verbesserung der Berufsorientierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler: Die Schülerinnen und Schüler sollen:
 - ihre Stärken und Interessen kennenlernen,
 - etwas über ihre Entwicklungsperspektiven auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erfahren,
 - ihre Lernmotivation erhöhen,
 - erste berufliche Erfahrungen sammeln,
 - in Kontakt mit zukünftigen Ausbildungsbetrieben treten, sodass ein nahtloser Übergang von der Schule in die Ausbildung möglich wird,
 - ihre Ausbildungsreife verbessern sowie
 - realistische Berufswünsche entwickeln.
- Stärkung der regionalen Wirtschaft: *BERUFSSSTART plus* soll außerdem dazu beitragen:
 - den regionalen Fachkräftebedarf zu decken und
 - Ausbildungsabbrüche zu verringern.

Die von den Akteuren genannten Ziele lassen sich diesen beiden Dimensionen zuordnen. Die an *BERUFSSSTART plus* beteiligten Akteure messen diesen zwei Zielen jedoch unterschiedliche Priorität bei. Es lassen sich zwei Gruppen von Akteuren unterscheiden: Die Akteure innerhalb der Schule – BOK, Klassenleitung und Schulleitung – betonen das Ziel der beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler. Ihr Fokus liegt also auf dem Ziel der Verbesserung der individuellen Berufsorientierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Mehrheit der BOK nennt die berufliche Orientierung der Schülerinnen und

Schüler als vorrangiges Ziel bei der Umsetzung von *BERUFSSTART plus*. Es geht den BOK darum, dass die Schülerinnen und Schüler eine passende Lehrstelle finden und Ausbildungsabbrüche vermieden werden. Darüber hinaus ist für sie die Entwicklung sozialer Kompetenzen von großer Bedeutung. Einzelne BOK betonen aber auch die institutionelle Zielebene: Ihnen geht es bei der Umsetzung des Projektes auch um das Ansehen ihrer Schule. Auch die Mehrheit der befragten Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer fokussiert sich auf das Ziel der beruflichen Orientierung ihrer Schülerinnen und Schüler. Dieses umfasst das Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener Berufsfelder mit dem Ziel, eine passende Lehrstelle zu finden, Interessen und Neigungen zu entdecken sowie ihre Persönlichkeit im Hinblick auf die Ausbildungsreife zu entwickeln. Die Klassenleitungen nennen die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen als ein übergeordnetes Ziel des Projektes. Einzelne Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer betrachten es außerdem als ein Ziel, dass sie in ihrer Tätigkeit als Klassenleitung entlastet werden. Auch die Schulleitung betont die Bedeutung des Projektes für die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler.

Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter orientieren sich laut eigener Aussage ebenfalls an den Wünschen der Schülerinnen und Schülern. Für die Mehrheit der Bildungsbegleiterinnen und -begleiter stehen die Schülerinnen und Schüler im Fokus des Projektes. Mit der Umsetzung zielen sie darauf ab, die Entwicklung sozialer Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler voran zu bringen, ihnen Stärken und Schwächen bewusst zu machen sowie ihre berufliche Orientierung zu verbessern. Gleichzeitig ist es einem großen Teil der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn einen passenden Ausbildungsplatz finden, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Darüber hinaus nennen einzelne Bildungsbegleitungen es als ihr persönliches Ziel, die Schule bei der Umsetzung des Projektes zu unterstützen. Es ist festzustellen, dass die genannten Ziele der Bildungsbegleitung grundsätzlich mit den Zielvorgaben aus seinem Aufgabenprofil (HWK Südthüringen, 2007a) übereinstimmen.

Andere Akteure außerhalb der Schule – Unternehmen, Bildungsträger, Berufsberatung – scheinen dagegen stärker darauf abzuzielen, den regionalen Fachkräftebedarf zu decken. Hier dominiert somit die unternehmerische beziehungsweise gesamtwirtschaftliche Ebene. Die Mehrzahl der befragten Bildungsträger nennt die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen als wesentli-

ches Ziel. Die berufliche Orientierung der Jugendlichen und die damit einhergehende gestärkte Berufswahlkompetenz werden von einem großen Teil der Bildungsträger als wichtig kommuniziert. Gleichzeitig artikulieren die Bildungsträger das Ziel, Werbung für regionale Berufe und Branchen machen zu wollen. Sie betrachten sich als Multiplikatoren für regionale Unternehmen und wollen diese bei der Personalgewinnung unterstützen.

Inhaltliche Ziele, die von einem großen Teil der Berufsberatungen kommuniziert werden, sind die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler und die passgenaue Vermittlung der Schülerinnen und Schüler, um Ausbildungsabbrüche zu verhindern. Dabei betrachten einige die Versorgung des regionalen Arbeitsmarktes mit Auszubildenden als Ziel ihrer Tätigkeit. Über diese fachlichen Ziele hinaus artikuliert die Mehrheit der Berufsberaterinnen und Berufsberater ihre persönliche Entlastung als Ziel des Projektes. Die Projektergebnisse, die durch die Bildungsbegleitung beispielsweise im Berufswahlpass dokumentiert werden, sollen ihnen als Vorarbeit für ihre Beratungsstätigkeit dienen.

Die Personalgewinnung wird von einem Großteil der Unternehmen als Ziel bei der Umsetzung des Projektes genannt. Allerdings kennen nur wenige Unternehmen *BERUFSSTART plus*. Die Einbindung in das Projekt – und damit auch die genannten Ziele – bezieht sich vielmehr lediglich auf die Besetzung von Praktikumsplätzen. Als weiteres Ziel nannte ein Teil der Unternehmensvertreter, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung vom angestrebten Beruf und dem betrieblichen Umfeld machen können. Auf diese Weise könnten Ausbildungsabbrüche vermieden werden, was für die Unternehmen aus ökonomischen Gründen besonders wichtig ist. Die Unternehmen betrachten dieses Ziel auch vor dem branchenweiten oder sogar gesamtwirtschaftlichen Hintergrund.

4.4 Projektverwaltung

Nicht explizit im Fokus der Untersuchungen des Forschungsprojektes stand die Verwaltungsstruktur von *BERUFSSTART plus*. Sie wurde aber im Rahmen der qualitativen Feldphasen immer wieder von Gesprächspartnern thematisiert. Daher haben wir uns entschieden, das Thema Projektverwaltung ebenfalls zu dokumentieren und auszuwerten.

Die Verwaltungsstruktur von *BERUFSSSTART plus* umfasst im Wesentlichen drei Bereiche: die Steuerung des Projektes, die Projektleitung und –koordination und die Finanzierung.

4.4.1 Steuerung

Die Steuerung von *BERUFSSSTART plus* ist durch zwei Steuerungsebenen gekennzeichnet. Auf der strategischen Ebene wird über grundsätzliche Themen und die perspektivische Weiterentwicklung des Projektes beraten. Auf der operativen Ebene wird das Projekt umgesetzt. Auch die für die Steuerung relevanten Akteure lassen sich nach ihrer Beteiligung auf der strategischen beziehungsweise operativen Ebene unterscheiden.

An der Steuerung der strategischen Ebene sind folgende Projektpartner beteiligt:

- TMBWK
- TMWAT
- BMBF (seit August 2011)
- GFAW
- Thüringer Agenturen für Arbeit
- Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen der BA
- IHK Erfurt
- IHK Ostthüringen
- IHK Südthüringen
- HWK Erfurt
- HWK Ostthüringen
- HWK Südthüringen (gleichzeitig Projektträger)
- Projektleitung und -koordination *BERUFSSSTART plus*

Diese Projektpartner entsenden jeweils Vertreter in die Steuergruppe des Projektes. Aktiv beteiligt an der Steuerung sind hier vor allem die Kammern als Initiatoren und Vertreter der Thüringer Wirtschaft. Auf der inhaltlichen Ebene

sind zudem insbesondere die Vertreter des TMBWK und des TMWAT sowie der Agenturen für Arbeit von Bedeutung. Für die Finanzierung des Projektes nehmen die GFAW, das BMBF und die Regionaldirektion der BA eine wichtige Position ein. Eine Sonderstellung nimmt die Projektleitung und -koordination ein, die sowohl auf der operativen als auch auf der strategischen Ebene eine sehr wichtige Rolle spielt und als Bindeglied beider Ebenen fungiert.

Die operative Projektsteuerung obliegt – neben der Projektleitung und -koordination – den sechs Kammern beziehungsweise den von ihnen beauftragten Bildungszentren und Ausbildungsverbänden. Die Akteure auf der operativen Ebene umfassen zudem die Schulen, die Bildungsträger, die Unternehmen, die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sowie der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit.

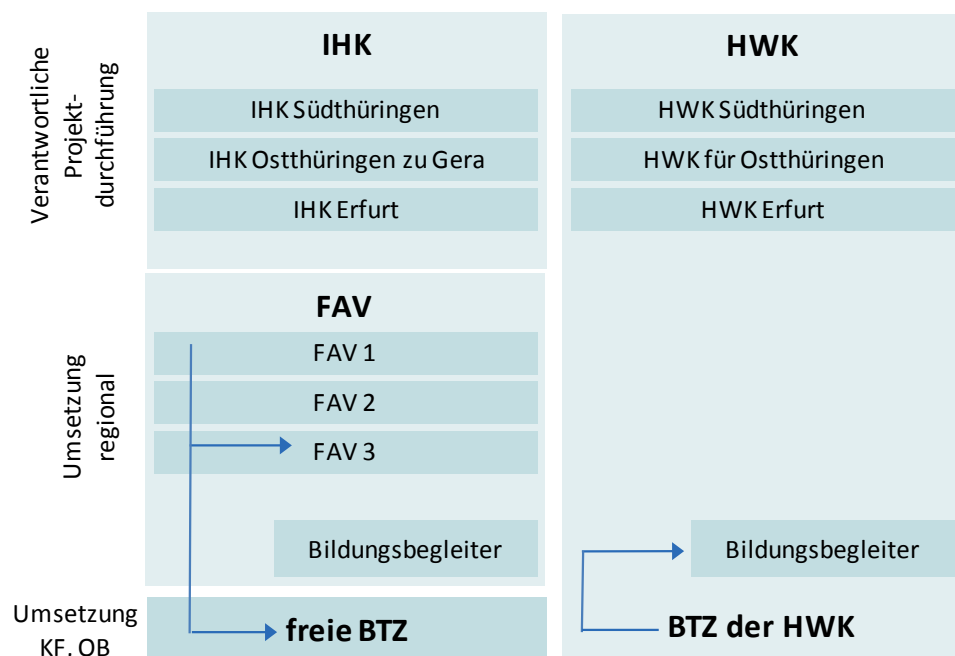
Die Projektsteuerung entspricht bis hierher dem üblichen Muster und kann in dieser Form sicher in einer Vielzahl von Bildungsprojekten angetroffen werden. Darüber hinaus besitzt *BERUFSSTART plus* aber ein Spezifikum, das eine potentiell wirkungsrelevante Zweiteilung des Projektes vorsieht. So wurde der Freistaat Thüringen bei Einführung des ersten Modellprojektes *BERUFSSTART* in sechs Zonen aufgeteilt, in denen je eine der drei HWK und drei IHK die operative Verantwortung für die Umsetzung des Projektes erhielten. Dabei bildeten sich zwischen den IHK und den HWK zwei unterschiedliche Arten der Projektsteuerung heraus, die zu jeweils unterschiedlichen operativen Steuerungsformen von *BERUFSSTART plus* geführt haben. Die Unterschiede in der operativen Steuerung bestehen zwischen den beiden Typen von Kammern. Innerhalb des jeweiligen Kammertyps konnten jedoch keine systematischen Unterschiede erkennen.

Im Folgenden leiten wir die Unterschiede im Bereich der Steuerung her. Die möglichen Konsequenzen dieser divergierenden Umsetzung werden jedoch nicht an dieser Stelle aufgegriffen, sondern in den inhaltlichen Kapiteln (Kapitel 4.2 und Kapitel 4.5). Abb. 4-3 stellt die operative Steuerung der beiden Kammertypen schematisch dar.

Die Unterschiede der Steuerung werden deutlich, wenn man sich anschaut, wie die beiden Kammertypen für die Umsetzung des Projektes strukturell aufgestellt sind und welche Akteure die verantwortlichen Kammern gewinnen. Die HWK besitzen allesamt kammereigene BTZ, die mit einer umfassenden

Infrastruktur und eigenem Personal als Tochterbetriebe der Kammern am Markt für Bildungsdienstleistungen agieren. Diese BTZ der HWK bieten für die drei HWK-Regionen die Orientierungsbausteine sowie die Kompetenzfeststellung in eigener Regie an. Um für sie fachfremde Berufsbilder anbieten zu können, bedienen sich die BTZ der HWK zum Teil freier Dozenten. Hinzu kommt, dass auch die Bildungsbegleiter in diesem Fall Mitarbeiter der Bildungszentren sind, dort ihr Büro haben und vielfach aus dem bewährten Personalstamm gewonnen wurden. Das gesamte Angebot der berufspraktischen Erprobung und der individuellen Betreuung kommt somit aus einer Hand und wird an einem Standort durchgeführt.

Abb. 4-3: Unterschiede der operativen Steuerung



FAV = Firmenausbildungsverband, KF = Kompetenzfeststellung, OB = Orientierungsbaustein, Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012, eigene Darstellung

Im Falle der IHK ist die Akteurslandschaft dagegen vielfältiger. Die IHK setzen für die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* auf externe Partner. So beauftragen Sie für die Orientierungsbausteine und die Kompetenzfeststellungen freie Bildungsträger als Dienstleister. Um eine breite Abdeckung von Berufsfeldern zu erreichen, kommen je Region auch mehrere Bildungsträger zum Einsatz. Die

Bildungsbegleiter, die mit den Schulen vor Ort zusammenarbeiten, werden dabei wiederum von einer anderen Institution, den FAV, gestellt. Dies führt dazu, dass die Bildungsbegleiter dienstrechtlich und lokal unabhängig von den umsetzenden Bildungsträgern agieren. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die IHK *BERUFSSTART plus* nicht eigenständig umsetzen, sondern verschiedene kammerfremde Akteure mit der Umsetzung beauftragen.

4.4.2 Rolle der Projektleitung und -koordination

Die Projektleitung und -koordination fungiert als Schnittstelle zwischen allen beteiligten Partnern. Sie nimmt damit sowohl eine strategische als auch eine operative Rolle ein. Dabei ist die Projektleitung und -koordination beim Projektträger, der HWK Südthüringen, angesiedelt und agiert in ihrem Auftrag.

Auf der strategischen Ebene koordiniert sie die Zusammenarbeit mit den Ministerien, Kammern, Agenturen und den anderen Netzwerkpartnern. Sie übernimmt dabei die Vor- und Nachbereitung der Steuergruppensitzungen und schlägt die Tagesordnung vor. Auch die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Schnittstellenpapiere zwischen den Netzwerkpartnern fällt in den Aufgabenbereich der Projektleitung. Im Sinne einer Gesamtkoordination fungiert sie zudem als Verhandlungspartner für die Zuwendungsgeber, arbeitet mit externen Partnern zusammen und versteht sich als Außenvertreter von *BERUFSSTART plus*.

Auf der operativen Ebene ist die Projektleitung zuständig für die Vertragsgestaltung und das Finanzcontrolling (Personal-, Fahrt- und Materialkosten). Sie leitet die Kammern, Bildungsträger und Firmenausbildungsverbände fachlich an und unterstützt diese bei der Antragstellung sowie bei der Abrechnung von Fördermitteln zur Finanzierung von *BERUFSSTART plus*. Zum anderen trägt die Projektleitung die Verantwortung über die operative/inhaltliche Umsetzung und überblickt dabei die Konzeption sowie auch die Durchführung, Bewertung und Dokumentation von *BERUFSSTART plus*. In diesen Aufgabenbereich fällt auch die Erarbeitung von Vorlagen, Dokumenten, Verträgen und Formblättern für die Umsetzung des Projektes. Hinzu kommen die inhaltliche Anleitung und Kontrolle der Bildungsbegleiter und der Austausch sowie die Weiterbildung der einbezogenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Außerdem steht sie den beteiligten Akteuren bei Fragen unterstützend zur Seite. Weiterhin ist sie für die Öffentlichkeitsarbeit und Betreuung der Homepage zuständig.

4.4.3 Finanzierung

BERUFSSSTART plus wurde in den vergangenen Jahren aus Mitteln verschiedener Institutionen finanziert. Die Mittelgeber wie auch ihre relativen Anteile änderten sich mehrfach. Die Finanzierung des Projektes lässt sich gut anhand der Förderzeiträume der letzten sechs Jahre darstellen. Diese unterteilen sich in die Jahre 2007 bis 2009, 2009 bis 2011 und 2011 bis 2013.

Im **Förderzeitraum 2007 bis 2009** wurde *BERUFSSSTART plus* aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit finanziert sowie aus Mitteln des ESF, die durch den Freistaat Thüringen verwaltet werden. Die Finanzierung wurde sowohl anteilig als auch nach Aufgaben differenziert. Die Bundesagentur für Arbeit übernahm 49 Prozent der Kosten für Orientierungsbausteine und Kompetenzfeststellung, die von Bildungsträgern umgesetzt werden, sowie 100 Prozent der Stelle der Projektkoordination¹⁴. Der Freistaat Thüringen übernahm aus Mitteln des ESF die volle Finanzierung der Bildungsbegleitung sowie der Projektleitung. Zudem steuerte er die fehlenden 51 Prozent der Kosten für Orientierungsbausteine und Kompetenzfeststellung bei. Hinzu kamen zusätzliche Kapazitäten bei den Lehrkräften der teilnehmenden Schulen, die durch das TMBWK bereitgestellt wurden. Diese wurden in Form von Entlastungsstunden gewährt, so dass kein aktiver Geldfluss stattfand.

Von 2009 bis 2011 wurde die Finanzierung auf eine anteilsbezogene Berechnung umgestellt. Dabei übernahm die Bundesagentur für Arbeit pauschal 49 Prozent aller Kosten, das Land übernahm aus Mitteln des ESF die fehlenden 51 Prozent. Die zusätzlichen gewährten Lehrerstunden aus der Vorperiode fielen hingegen ersatzlos weg.

Mit **Stichtag zum 01.08.2011** wurde die Finanzierung von einem neuen Mittelgeber bestimmt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung übernahm ab diesem Termin die Bereitstellung der Mittel für die ersten beiden Orientierungsbausteine sowie die Kompetenzfeststellung. Die für den dritten Orientierungsbaustein sowie für die Bildungsbegleitung und Projektleitung anfallenden

¹⁴ Der Projektkoordinator übernimmt koordinierende Aufgaben für die Vielzahl der umsetzenden Akteure und Schulen und ist für die finanztechnische Planung und Anrechnung verantwortlich. Im Sinne der Rollenbeschreibungen wird er in diesem Bericht der Projektleitung zugerechnet. Finanziell ist er aber ein eigenständiger Posten.

Kosten wurden weiterhin zu 49 Prozent durch die Bundesagentur für Arbeit und zu 51 Prozent aus ESF-Mitteln des Landes Thüringen gedeckt.

4.5 Projektumsetzung

Die Ergebnisse aus dem Zwischenbericht (ZEW, gfa|public, 2011), bleiben in Bezug auf den Aspekt Ablauf weitestgehend bestehen. Es gibt nur einzelne Veränderungen, auf die wir an entsprechender Stelle eingehen werden. Insgesamt haben wir sehr homogene Prozesse an den 25 beziehungsweise 23 von uns besuchten *BERUFSSTART plus*-Schulen beobachtet. Das bedeutet, dass sich die Projektumsetzung zwischen den Schulen nur minimal unterscheidet. Die Abläufe an den untersuchten Standorten weichen vereinzelt vom vorgegebenen Ablauf von *BERUFSSTART plus* ab. Dies betrifft die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Projektelemente. Wichtig ist, dass sich diese Abweichungen nur auf einzelne und somit eingeschränkte Aspekte des Ablaufs beziehen.

Die drei zentralen Elemente von *BERUFSSTART plus* bilden die Kompetenzfeststellung, die Orientierungsbausteine und die betrieblichen Bausteine. Neben den Vorgaben des Flussdiagramms benannten die Interviewpartner jedoch weitere Elemente, die nicht im Widerspruch zum SOLL-Ablauf stehen, sondern ihn ergänzen: die Eröffnungsveranstaltung in Klasse 7, Terminvereinbarungen am Ende des laufenden Schuljahres und Verbleibsgespräche zwischen Bildungsbegleiter und Berufsberater nach der 10. Klasse. Diese Elemente betrachten die Akteure oft als fest integrierte Projektelemente von *BERUFSSTART plus*. Da der Ablauf eng mit den Rollen der beteiligten Akteure verknüpft ist, können wichtige Informationen über Aufgaben der Akteure nicht ausgeklammert werden. Der Schwerpunkt liegt aber auf der Beschreibung und Analyse der Prozesse.

4.5.1 Ablauf und Projektelemente im Überblick

4.5.1.1 SOLL-Ablauf

Auf der Homepage von *BERUFSSTART plus* existieren zwei unterschiedliche Darstellungsformen über den idealtypischen Ablauf des Projektes. Diese zwei Versionen unterscheiden sich auch inhaltlich. Nach Rücksprache mit der Projektleitung haben wir uns an dem Ablauf orientiert, der in dem Flussdia-

gramm¹⁵ dargestellt wird. Auf Abweichungen in anderen Ablaufplänen werden wir nicht eingehen.

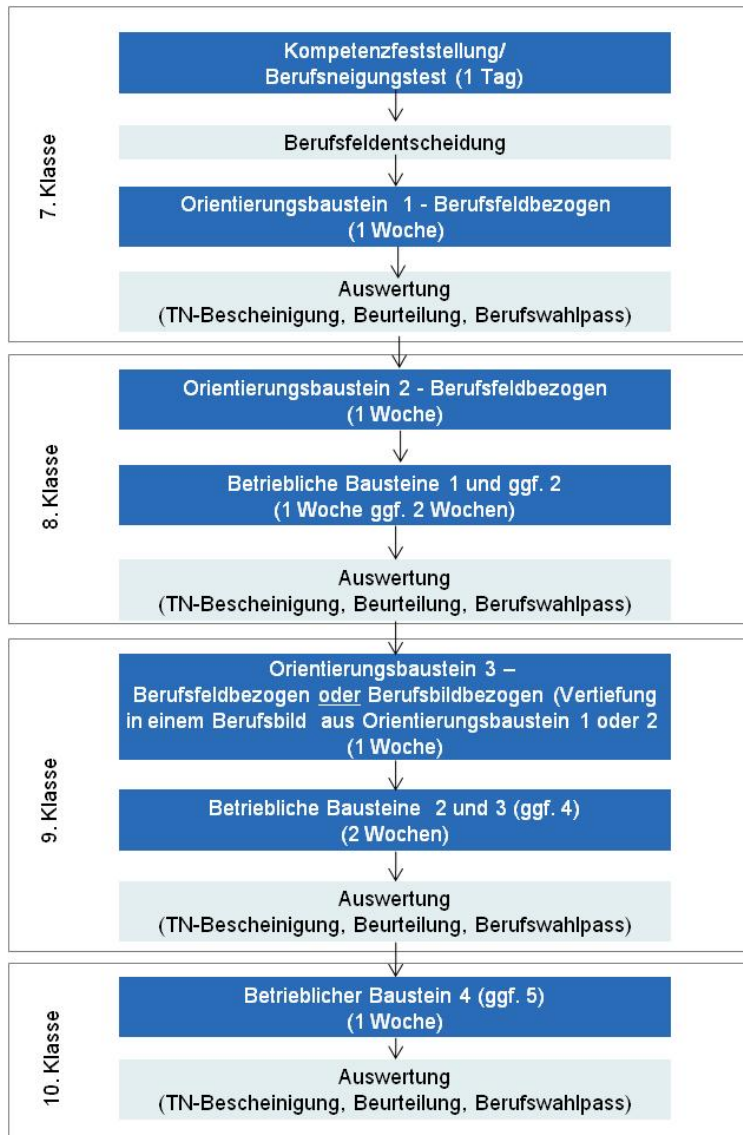
Abb. 4-4 zeigt, wie – dem Flussdiagramm zufolge – *BERUFSSTART plus* an den Schulen ablaufen sollte. An dem Flussdiagramm der Projektleitung haben wir geringfügige Änderungen vorgenommen, die insbesondere die Darstellungsform betreffen: Alle Kästchen, die in der Abbildung zu sehen sind, bezeichnen wir als Projektelemente von *BERUFSSTART plus*. Wir unterscheiden bei diesen Projektelementen zwischen modularen Maßnahmen (dunkelblaue Kästchen) und kontinuierlichen Maßnahmen (hellblaue Kästchen).

Die modularen Maßnahmen sind die berufsorientierenden Maßnahmen, an denen Schülerinnen und Schüler in *BERUFSSTART plus* teilnehmen (Kompetenzfeststellung/ Berufsneigungstest, Orientierungsbausteine, betriebliche Bausteine). Die kontinuierlichen Maßnahmen sind die Auswertungen der Module in Form von Teilnehmerbescheinigung, Beurteilung und Nutzung des Berufswahlpasses. Diese kontinuierlichen Maßnahmen sollen als Bindeglieder zwischen den Modulen fungieren und verknüpfen den gesamten Prozess der Berufsorientierung miteinander. Die Bindeglieder sind zwar regelmäßig, aber nicht nach jedem Modul von *BERUFSSTART plus* vorgesehen.

Abb. 4-4 zeigt, dass die Kompetenzfeststellung und der Berufsneigungstest als erstes Projektelement den Beginn von *BERUFSSTART plus* in Klasse 7 markieren. Der Berufsneigungstest soll vor der Kompetenzfeststellung durchgeführt werden. Auf der Internetplattform planet-berufe.de wird ein solcher Test zur Verfügung gestellt. Die Schülerinnen und Schüler haben hier die Möglichkeit, interaktiv ihre Stärken, Interessen und Berufswünsche zu erkunden. Der Berufsneigungstest der Agentur für Arbeit ist ein weiteres Angebot für Schülerinnen und Schüler, ihre Stärken und Schwächen zu testen. Im Anschluss an diesen Test soll die Kompetenzfeststellung beim Bildungsträger stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Übungen durchlaufen, die ihr Wissen, ihre kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowie ihre Sozialkompetenzen testen.

¹⁵ Abrufbar unter: <http://www.berufstartplus-thueringen.de/index.php/projekt-beschreibung/flussdiagramm> (28.09.2012).

Abb. 4-4: SOLL-Ablauf *BERUFSTART plus*



Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSTART plus* 2010-2012, eigene Darstellung auf der Basis des Flussdiagramms von *BERUFSTART plus*.

Im Anschluss an den Berufsneigungstest und die Kompetenzfeststellung wählen die Schülerinnen und Schüler ein Berufsfeld. Dieses probieren sie im zweiten Projektelement, dem Orientierungsbaustein, beim Bildungsträger praktisch aus. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit den Techniken und Materialien des gewählten Berufsfeldes. Im Verlauf des Projek-

tes sollen bis zu drei einwöchige Orientierungsbausteine (35 Stunden) beim Bildungsträger stattfinden. Im ersten und zweiten Baustein erproben die Schülerinnen und Schüler ein Berufsfeld. Im dritten Orientierungsbaustein in Klasse 9 können sie entweder ein drittes Berufsfeld erproben oder ein bereits erprobtes Berufsfeld vertiefend kennenlernen. In diesem Fall wählen sie ein *Berufsbild* aus dem Berufsfeld, dass sie im ersten oder zweiten Orientierungsbaustein kennen gelernt haben.

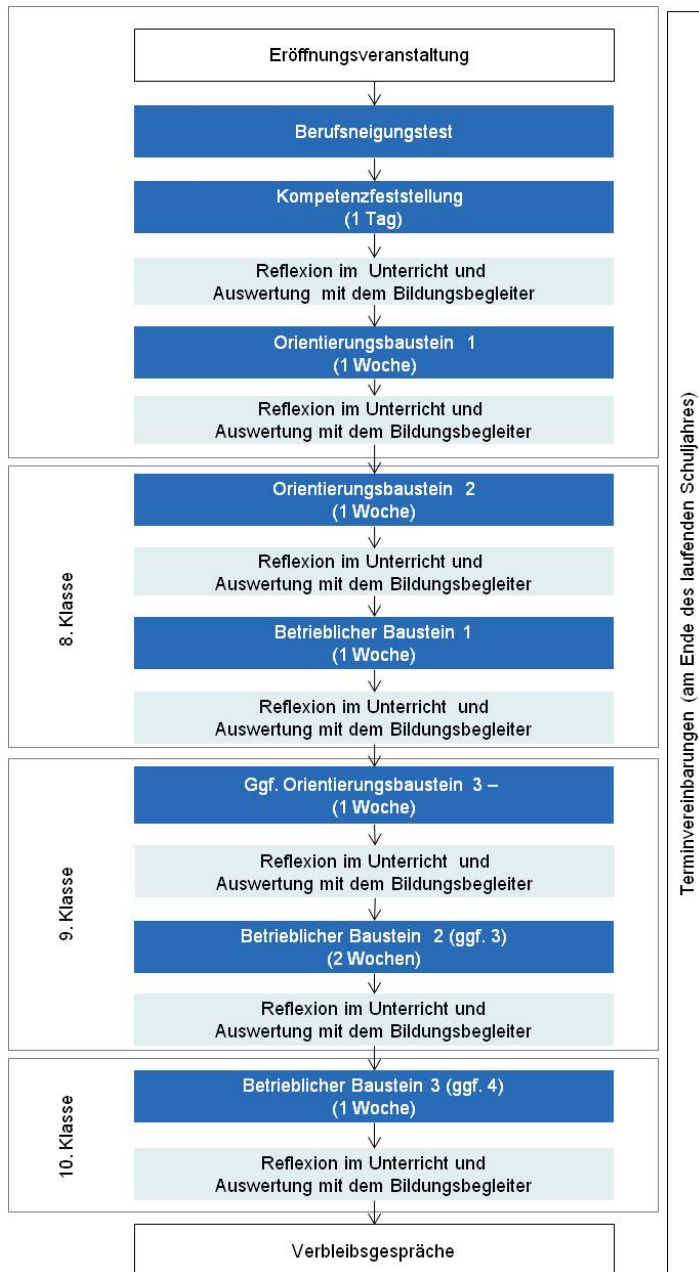
Die betrieblichen Bausteine sind das dritte Projektelement von *BERUFSSTART plus*. Die betrieblichen Praktika sollen den Schülerinnen und Schülern Einblicke in betriebliche Tätigkeiten und Strukturen geben. Im Betrieb haben sie die Möglichkeit, ihren Wunschberuf oder weitere (alternative) Berufe zu erkunden. Vorgesehen sind betriebliche Praktika jeweils in Klasse 8, 9 und 10. Zweiwöchige Praktika können dabei auch als zwei betriebliche Bausteine gewertet werden. In Klasse 8 können Schülerinnen und Schüler entweder einen betrieblichen Baustein (eine Woche Praktikum) oder zwei betriebliche Bausteine (zwei Wochen Praktikum) absolvieren. Haben sie in Klasse 8 ein einwöchiges betriebliches Praktikum durchgeführt, so wird ihr zweiwöchiges Praktikum in Klasse 9 als zweiter und dritter Baustein gewertet.

Schülerinnen und Schüler, die in Klasse 8 zwei Wochen in einem Betrieb verbracht haben, absolvieren in Klasse 9 ihren dritten und vierten betrieblichen Baustein. Für unsere Analysen werden wir mit dieser Unterscheidung jedoch nicht arbeiten. Jedes betriebliche Praktikum, das der Schüler absolviert, werten wir – unabhängig von der Dauer – in unseren Analysen als einen betrieblichen Baustein.

4.5.1.2 IST-Ablauf

Die Praxis an den untersuchten Standorten stimmt weitgehend mit dem vorgegebenen Verlauf von *BERUFSSTART plus* überein. Vereinzelt haben wir Abweichungen beobachtet, die jedoch mehr die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Projektelemente als den eigentlich Verlauf betrafen. Abb. 4-5 veranschaulicht den Verlauf von *BERUFSSTART plus*, so wie wir ihn an der Mehrheit der Schulen wahrgenommen haben.

Abb. 4-5: IST-Ablauf *BERUFSTART plus*



Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSTART plus* 2010-2012, eigene Darstellung auf der Basis des Flussdiagramms von *BERUFSTART plus*.

Neben den Vorgaben des Flussdiagramms benannten die Interviewpartner weitere Elemente, die nicht im Widerspruch zum SOLL-Ablauf stehen, sondern ihn ergänzen:

- die Eröffnungsveranstaltung in Klasse 7,
- Terminvereinbarungen am Ende des laufenden Schuljahres und
- Verbleibgespräche zwischen Bildungsbegleiter und Berufsberater nach der 10. Klasse.

Diese Elemente haben die genannten Akteure oft als fest integrierte Projektelemente von *BERUFSSSTART plus* betrachtet. Aus diesem Grund haben wir sie in den Prozessablauf als weiße Kästchen aufgenommen. Die Eröffnungsveranstaltung markiert den Auftakt des Projektes an der Schule. Sie ist für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in der Regel der erste Berührungspunkt mit dem Thema Berufsorientierung. Der Bildungsbegleiter informiert über Ziele, Inhalte und den Ablauf von *BERUFSSSTART plus*. Die Veranstaltung findet einmalig im Rahmen einer Informationsveranstaltung für Eltern und/oder Schülerinnen und Schüler in der Klasse 7 statt.

Der **Berufsneigungstest** wird – entgegen den Ergebnissen aus dem Zwischenbericht (ZEW, gfa | public, 2011), – in der Mehrheit der 23 untersuchten Schulen durchgeführt. Im Zwischenbericht (ZEW, gfa | public, 2011) waren wir noch davon ausgegangen, dass der Berufsneigungstest nur selten von den Schulen verwendet wird. Diese Schlussfolgerung kam vor allem auf der Basis der Berufsorientierungskonzepte aus dem Schuljahr 2010/ 2011 zustande. Wie sich im Laufe der zweiten Feldphase jedoch herausstellte, stellten diese Berufsorientierungskonzepte eine ungenügende Datenbasis dar. Die qualitativen Interviews in der zweiten Feldphase ergaben, dass der Berufsneigungstest mehrheitlich fester Bestandteil der Berufsorientierung an den Schulen ist. Der Neigungstest wird jedoch nicht unbedingt immer im Vorfeld, sondern teilweise auch erst im Nachgang der Kompetenzfeststellung oder sogar erst wesentlich später in Klassenstufe 8 durchgeführt. Diese Abweichung begründet sich darin, dass die verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer den Berufsneigungstest flexibel an zeitlich passender Stelle im Unterricht einsetzen wollen.

Im Anschluss an die Kompetenzfeststellung findet die **Eröffnungsveranstaltung** in Klasse 7 als weiteres Projektelement statt. Dieses Element wird in allen Fallstudien Schulen durchgeführt.

Die Abfolge der **Orientierungsbausteine** entspricht in fast allen Schulen dem Idealablauf von *BERUFSSTART plus*: Der erste Orientierungsbaustein erfolgt in Klasse 7, der Zweite in Klasse 8 und der Dritte – sofern vorhanden – in Klasse 9. Etwa die Hälfte der untersuchten Schulen führt den dritten Orientierungsbaustein durch. Die andere Hälfte der Schulen überlegt, den Baustein einzuführen oder hat sich bewusst gegen eine Einführung entschieden. In zwei beobachteten Fällen haben die Schulen den dritten Orientierungsbaustein wieder abgeschafft beziehungsweise durch einen betrieblichen Baustein ersetzt. Die Entscheidung gegen den dritten Orientierungsbaustein begründeten die Akteure an den Schulen zum einen damit, dass er von Schülerinnen und Schülern nicht nachgefragt wurde. Zum anderen schätzten die Schülerinnen und Schüler das betriebliche Praktikum in vielen Fällen als wichtiger ein, weil es – insbesondere in Klasse 9 – helfen kann, ein Ausbildungsverhältnis anzubahnen.

Auch die Abfolge der **betrieblichen Bausteine** stimmt mit dem SOLL-Prozess in nahezu allen Fallstudien überein. Das erste betriebliche Praktikum absolvieren die Schülerinnen und Schüler in Klasse 8, das zweite Praktikum in Klasse 9 und gegebenenfalls das dritte Praktikum in Klasse 10. Die Anzahl der betrieblichen Bausteine unterscheidet sich zwischen den Schulen. Die Mehrheit der untersuchten Schulen führt drei betriebliche Bausteine durch. In Einzelfällen bietet die Schule ihren Schülerinnen und Schülern sogar vier Mal die Möglichkeit, ein Betriebspraktikum zu absolvieren. Da die Schulen, die drei Betriebspraktika anbieten, diese in den meisten Fällen auf die Klassenstufen 8 bis 10 verteilen, haben Realschülerinnen und -schüler im Vergleich zu Hauptschülerinnen und -schülern dort eine Möglichkeit mehr, ein Praktikum durchzuführen.

In diesem Punkt unterscheidet sich daher die Umsetzung von *BERUFSSTART plus* für Hauptschülerinnen und -schüler sowie für Realschülerinnen und -schüler. In den meisten Fällen sind die Betriebspraktika in Klasse 8 einwöchig, die Praktika in Klasse 9 und 10 hingegen zweiwöchig. Mit der „Ausdehnung“ auf zwei Wochen reagieren die Schulen oftmals auf Wünsche der Betriebe. Diese können die Schülerinnen und Schüler nach einem zweiwöchigen Praktikum besser beurteilen und bewerten – gerade hinsichtlich der Eignung als

Auszubildender. Umgekehrt sollen so aber auch die Schülerinnen und Schüler das Praktikum als Probelehre nutzen und Kontakt zu Ausbildungsbetrieben herstellen. In der Regel stellen es die Schulen den Schülerinnen und Schülern dabei frei, die zweiwöchigen Praktika zu splitten, um das Praktikum bei zwei unterschiedlichen Betrieben zu absolvieren – und damit gegebenenfalls Einblick in zwei unterschiedlichen Berufsfeldern zu erhalten.

Die **zentralen Terminvereinbarungen** finden in der Regel am Schuljahresende im Mai statt. Um Terminkollisionen zu verhindern und frühzeitig Sicherheit über die wichtigen Termine im laufenden Schuljahr zu erhalten, stimmen sich die Schulen mit den Verantwortlichen von *BERUFSSTART plus* ab. Die Schulen beteiligen in vielen Fällen die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter, in wenigen Fällen Vertreterinnen und Vertreter des Bildungsträgers aktiv an der Terminfestlegung in der Schule vor Ort. In wenigen Fällen wird der Terminfindungsprozess damit verbunden, *BERUFSSTART plus* gemeinsam mit den Akteuren zu reflektieren und Bilanz zu ziehen. In Ausnahmefällen wird diese Evaluation losgelöst von den Terminvereinbarungen in der Schule durchgeführt.

Jeweils im Nachgang an die einzelnen Bausteine wertet die Bildungsbegleiterin/der Bildungsbegleiter die Ergebnisse zusammen mit den Schülerinnen und Schülern aus. Die **Auswertungsgespräche** werden von vielen Akteuren als das verknüpfende Element in *BERUFSSTART plus* betrachtet.

Der tatsächliche Umsetzungszeitraum von *BERUFSSTART plus* unterscheidet sich zwischen den Schulen. Die knappe Mehrheit der beobachteten Schulen führt die letzte Maßnahme – in der Regel einen betrieblichen Baustein – in Klasse 10 durch. Im Gegensatz dazu nehmen die Schülerinnen und Schüler in den übrigen Schulen bereits in der 9. Klasse letztmalig an einem Baustein teil. Als Grund geben die Akteure an den Schulen den engen Zeitplan in Klasse 10 aufgrund von Prüfungen an. Auch wenn diese Schulen das Projekt *BERUFSSTART plus* damit gewissermaßen in Klasse 9 beenden, schließt das nicht aus, dass auch noch weitere Aktivitäten in Klasse 10 oder danach stattfinden. Die Verbleibsgespräche zwischen Berufsberatung und Bildungsbegleitung sind ein solches Beispiel weiterer Aktivitäten, die nach der letzten Maßnahme beziehungsweise selbst nach dem Abgang der Schülerinnen und Schüler stattfinden. Dieses zusätzliche Element steht damit am Ende des Prozesses von *BERUFSSTART plus* und ist daher in der Abbildung des IST-Ablaufs erst

nach der 10 Klasse eingefügt. Ziel des Verbleibsgespräches ist es zu erfassen, in welchem Beruf die Schülerin/der Schüler eingemündet ist und ob dieser Beruf mit dem in *BERUFSSSTART plus* erprobten Berufsfeld übereinstimmt.

In der Mehrheit der Fallstudien fanden zudem Reflexions- beziehungsweise Auswertungsgespräche nach jedem Modul statt – anders als im SOLL-Ablauf, in dem diese Auswertungen nicht nach jedem Baustein erfolgen.

4.5.2 Vertiefte Betrachtung der zentralen Elemente

In den Gesprächen mit Expertinnen und Experten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde deutlich, dass insbesondere die Eröffnungsveranstaltung, neben der Kompetenzfeststellung, den Orientierungsbausteinen und den betrieblichen Bausteinen ein viertes zentrales Projektelement von *BERUFSSSTART plus* ist. Aus diesem Grund haben wir den Ablauf dieser vier Elemente in den Auswertungen nochmals im Detail betrachtet. Auch den wichtigen Querschnittsbereich – die Reflexionen im Unterricht und die Auswertungsgespräche mit den Bildungsbegleitern – haben wir in unsere Betrachtungen der einzelnen Projektelemente einbezogen.

4.5.2.1 Eröffnungsveranstaltung

Die Eröffnungsveranstaltung ist für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler oft der erste Berührungspunkt mit dem Thema Berufsorientierung im Rahmen des Unterrichts und dem Projekt *BERUFSSSTART plus*. Sie dient dazu, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler über Ziele, Inhalte und den Ablauf von *BERUFSSSTART plus* zu informieren. Es gibt vier mögliche Szenarien für die Organisationsform der Eröffnungsveranstaltung:

1. Die Eröffnungsveranstaltung wird mit dem schuleigenen Elternabend der Klassenstufe 7 zusammengelegt. Im Rahmen dieses regulären Elternabends wird dem Bildungsbegleiter und gegebenenfalls weiteren beteiligten Akteuren Zeit eingeräumt, um den Eltern das Projekt vorzustellen.
2. Die Eröffnungsveranstaltung ist eine separate Veranstaltung außerhalb des regulären Elternabends in der Klassenstufe 7. Hierbei werden alle Eltern der 7. Klassen zu einer Veranstaltung eingeladen. Die Veranstaltung findet in der Schule statt.

3. Die Eröffnungsveranstaltung ist eine separate Veranstaltung, die nicht in der Schule sondern beim Bildungsträger stattfindet (Informationsaustausch beim Bildungsträger; Kennenlernen der Werkstätten und der Berufsfelder).
4. Kombination von Szenario 1 und 3 oder 2 und 3: Nach dem Elternabend beziehungsweise der separaten Eröffnungsveranstaltung erhalten Eltern (und zum Teil Schülerinnen und Schüler) eine Einladung, sich den Bildungsträger anzuschauen.

Die Mehrheit der Schulen stellt den Eltern *BERUFSSTART plus* in einer separaten Veranstaltung vor (Szenario 2). Aus den Gesprächen mit der Bildungsbegleitung und den BOK wird jedoch deutlich, dass einige Schulen verstärkt den Bildungsträger in die Eröffnungsveranstaltung einbezogen haben beziehungsweise einbeziehen wollen. Das heißt, dass die Eröffnungsveranstaltung häufiger bei den Bildungszentren stattfindet beziehungsweise stattfinden soll (Szenario 3 und 4). Für Schulen beziehungsweise Bildungsträger im ländlichen Raum kommt diese Möglichkeit nur begrenzt in Frage. Es entstehen mitunter längere Fahrzeiten für Eltern und damit die Gefahr, dass die Eröffnungsveranstaltung eine geringe Resonanz findet. Wie viel Zeit und Raum der Eröffnungsveranstaltung eingeräumt wird, hängt maßgeblich von der Organisationsform ab. Im Fall von Szenario 1 geht die Vorstellung des Projektes meist nicht über eine Kurzinformation hinaus.

In der Mehrheit der Schulen findet zudem die Information von Eltern einerseits und der Schülerinnen und Schüler andererseits getrennt statt. Neben der Eröffnungsveranstaltung für Eltern informiert die Bildungsbegleitung die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband in einer Unterrichtsstunde über das Projekt *BERUFSSTART plus*. In einzelnen Schulen werden Schülerinnen und Schüler aus älteren Jahrgangsstufen in die Eröffnungsveranstaltung für Eltern aktiv eingebunden. Die Schülerinnen und Schüler berichten von ihren Erfahrungen bei *BERUFSSTART plus* beziehungsweise erklären den Eltern das Projekt aus ihrer Sicht. Dieses Vorgehen wird von den Eltern sehr gut angenommen und steigert aus Sicht der Bildungsbegleitung und der BOK die Zustimmung der Eltern zum Projekt. In wenigen Fällen informieren die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter die Schülerinnen und Schüler gar nicht vorab über *BERUFSSTART plus*, sondern treten mit ihnen erst im Rahmen der

Kompetenzfeststellung in Kontakt. In diesen Fällen setzen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter voraus, dass die Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern oder dem BOK informiert werden.

4.5.2.2 Kompetenzfeststellung

Die Kompetenzfeststellung testet das Wissen, die kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowie die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, darunter zum Beispiel die Teamfähigkeit, die Konfliktfähigkeit, die Leistungsbereitschaft und das handwerkliche Geschick. Bei der Umsetzung der Kompetenzfeststellung kann zwischen Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung unterschieden werden.

Vorbereitung der Kompetenzfeststellung

Die Vorbereitung auf die Kompetenzfeststellung beginnt in der Regel mit der Eröffnungsveranstaltung für Schülerinnen und Schüler. Die Bildungsbegleitung verbindet die Einführung in das Projekt meist mit der sogenannten Erstbefragung der Schülerinnen und Schüler. Die Erstbefragung beinhaltet Fragen zu den Stärken der Schülerinnen und Schüler, ihren Noten und ihren beruflichen Interessen. Erfragt wird auch, welche Berufsfelder die Schülerin/der Schüler gern in *BERUFSTART plus* erproben möchte (Angabe des Erst-, Zweit-, Drittwunsches). Daneben bereiten in der Mehrheit der Schulen die Klassenlehrerinnen und -lehrer – in seltenen Fällen der BOK oder die/der WRT-Lehrer/in – ihre Schülerinnen und Schüler unmittelbar im Vorfeld auf die Kompetenzfeststellung vor. Diese Vorbereitung geht allerdings selten über eine organisatorische Kurzinformation und Belehrungen hinaus.

Durchführung der Kompetenzfeststellung

Die Schulen veranstalten die Kompetenzfeststellung oft an einem Freitag oder einem Samstag. Die Schülerinnen und Schüler verbringen in der Regel den gesamten Vormittag im Bildungszentrum. Für die Kompetenzfeststellung liegt dem Bildungsträger ein im Auftrag der Projektleitung erarbeitetes Curriculum vor. Die Schülerinnen und Schüler erwarten eine Teamübung, praktische Übungen, eine Präsentationsübung und ein Wissenstest. Auf Basis einheitlicher Bewertungskategorien wird ein Stärken-Schwächen-Profil für jede Schülerin/jeden Schüler erarbeitet. Der Wissenstest prüft die Allgemeinbildung und bewertet die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Ma-

thematik. Hinzu kommen die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie die Fremdeinschätzung der Beobachter in den Kategorien: praktische Anständigkeit/handwerkliches Geschick, Sorgfalt/Qualität, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Daueraufmerksamkeit, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Umgangsformen und Kritikfähigkeit.

Sämtliche Aufgaben und Fragen sind ausgearbeitet und vorgegeben. Ablauf, Inhalte sowie die Auswertungsdimensionen der Kompetenzfeststellung sind somit für alle Standorte fest strukturiert und stark standardisiert. Die Mehrheit der Bildungsträger nimmt jedoch die Möglichkeit wahr, die praktische Übung als *fachpraktische Übung* auszugestalten, wodurch sich punktuelle Umsetzungsunterschiede ergeben. In diesem Fall führen die Schülerinnen und Schüler typische Tätigkeiten eines Berufsfeldes aus. Bei der Wahl des Berufsfeldes wird meist auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen, die in der Erstbefragung erfasst wurden. Bei der fachpraktischen Übung unterscheiden sich die Materialien (Holzstäbchen, Draht, Papier) und schließlich auch die Aufgaben (Brücke bauen, Büroklammer biegen, Würfel falten), mit denen die Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden. Dennoch sind die Ergebnisse nach Meinung der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter vergleichbar, da die praktischen und sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in jedem Berufsfelds gleich einschätzbar sind.

Die Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen der fachpraktischen Übung die Möglichkeit, bereits im Rahmen der Kompetenzfeststellung ein Berufsfeld praktisch zu erproben. Dies soll sie bei der Entscheidung für ein Berufsfeld unterstützen, das sie im Rahmen des Orientierungsbausteins erproben möchten. Im Gegensatz dazu haben sich einzelne Bildungsträger für eine *vollstandardisierte praktische Übung* entschieden, in der alle Schülerinnen und Schüler die exakt gleichen Aufgaben bearbeiten. In diesem Fall lernen die Schülerinnen und Schüler kein Berufsfeld beim Bildungsträger kennen.

Einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sowie Bildungsträger betonen, dass die Kompetenzfeststellung keine Berufsorientierungsmaßnahme ist – trotz des Bezugs zu einzelnen Berufsfeldern. Das Kennenlernen der Einrichtung und der Berufsfelder sei ein „positiver Nebeneffekt“. Für die Mehrheit der Akteure liegt der Zweck der Kompetenzfeststellung darin, für die

Schülerinnen und Schüler einen guten Einstieg in das Projekt *BERUFSSTART plus* zu schaffen. Die Kompetenzfeststellung – so wie die weiteren Bausteine von *BERUFSSTART plus* – stellt für die Schülerinnen und Schüler eine völlig neue Lernsituation dar, an die sie sich gewöhnen sollen. Für die Bildungsbegleitung wiederum bietet die Kompetenzfeststellung die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler kennenzulernen sowie ihren/seinen aktuellen Leistungsstand beziehungsweise Stand der Berufsorientierung zu erfassen.

Nachbereitung der Kompetenzfeststellung

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren zunächst die Kompetenzfeststellung im Nachgang im Unterricht. Wer die Kompetenzfeststellung im Rahmen des Unterrichts mit den Schülerinnen und Schülern auswertet – Klassenlehrer/in, BOK oder WRT-Lehrer/in – ist an den Schulen in der Regel nicht explizit festgelegt. Durch wen die Nachbereitung erfolgt, richtet sich oft nach dem Interesse der Lehrerin/des Lehrers an der Thematik. Zudem unterscheidet sich auch der Umfang der Nachbereitung. In den meisten Fällen holen sich die Lehrerinnen und Lehrer lediglich ein kurzes Feedback der Schülerinnen und Schüler dazu ein, wie sie den Tag beim Bildungsträger empfunden haben.

Ein ausführliches Gespräch zur Nachbereitung führt dann die Bildungsbegleitung mit den Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts durch. In Einzelfällen haben sich die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter entschieden, die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung zusammen mit den Ergebnissen des Orientierungsbausteins auszuwerten. In den Gesprächen erläutern sie die Ergebnisse des Wissenstest sowie der zehn getesteten Kompetenzfelder und gleichen die Fremdeinschätzung des Bildungsträgers mit der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ab. Dazu erhält jede Schülerin/jeder Schüler schriftliche Auswertungsunterlagen, die meist in den Berufswahlpass eingeklebt werden. Der Berufswahlpass verbleibt oft in den Schulen, so dass die Unterlagen für die Schülerinnen und Schüler jederzeit zur Verfügung stehen. Kapitel 4.5.2.5 beschreibt die Auswertungsgespräche der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter noch einmal im Detail.

Das Handbuch der Bundesagentur für Arbeit zur vertieften Berufsorientierung gibt unter anderem Empfehlungen, wie Kompetenzfeststellungsverfahren durchgeführt werden sollten (Bundesagentur für Arbeit, 2010b, S. 26). Dem Handbuch zufolge verfolgen Kompetenzfeststellungen idealerweise zwei Ziele:

Sie erfassen erstens die individuellen Stärken, Schwächen, Neigungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Zweitens schaffen sie die Grundlage für die weitere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, um ihre berufsrelevanten Kompetenzen zu fördern. Das bedeutet, dass die Ergebnisse der Kompetenzfeststellungen im Idealfall in den Berufsorientierungsprozess der Schülerinnen und Schüler einfließen: Im Idealfall ermöglichen die Ergebnisse von Kompetenzfeststellungen eine daran ausgerichtete, passgenaue Berufsorientierung. So können zum Beispiel jene Praktika ausgesucht werden, die über eine gewisse Nähe zu bestehenden Kompetenzen verfügen.

Im Fall der Kompetenzfeststellung müssten dieser Logik zufolge die Ergebnisse einen Einfluss auf den weiteren Projektverlauf von *BERUFSSSTART plus* für die Schülerinnen und Schüler haben. Das könnte zum Beispiel bedeuten, dass jene Berufsfelder im Rahmen der Orientierungsbausteine ausgewählt werden, die eine gewisse Nähe zu den bestehenden Stärken der Schülerinnen und Schüler aufweisen. Wir haben in der Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* hingegen beobachtet, dass aus den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung mehrheitlich keine Schlussfolgerungen für die weiteren Projektphasen abgeleitet werden. Zwar besprechen die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter mit den Schülerinnen und Schüler gewünschte Berufsfelder beziehungsweise beraten sie in ihrer Entscheidung. Die Wahl des Berufsfeldes für den ersten Orientierungsbaustein ist jedoch meist unabhängig von den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung. Dieses Vorgehen ist eine bewusste Entscheidung der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter. In den Gesprächen führen sie vor allem folgende Gründe für ihr Vorgehen an:

- Die Kompetenzfeststellung im Rahmen von *BERUFSSSTART plus* verfolgt nicht das Ziel, berufliche Perspektiven für die Schülerin beziehungsweise den Schüler abzuleiten. Die Kompetenzfeststellung soll den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in das Projekt *BERUFSSSTART plus* erleichtern und sie an die neue Lernsituation heranzuführen.
- Die Kompetenzfeststellung ist nach überwiegender Meinung der Bildungsbegleiterinnen und -begleiter eine Momentaufnahme der Schülerin/des Schülers in der 7. Klasse. In der 7. Klasse befinden sich die Schülerinnen und Schüler noch in einem frühen Entwicklungsstadium, so dass sich ihre Kompetenzen noch verändern. Die Kompetenzfeststel-

lung erfasst im Ergebnis nur den *aktuellen* Leistungsstand, der im Verlauf von *BERUFSSTART plus* immer wieder neu erfasst beziehungsweise überprüft werden muss. Insgesamt können die Stärken beziehungsweise Kompetenzen der Schülerin/des Schülers nur in der Summe der Ergebnisse mehrerer Bausteine (Kompetenzfeststellung, Orientierungsbausteine, betriebliche Bausteine) festgestellt werden.

- Zum anderen verweisen einzelne Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter auf den zu geringen (zeitlichen) Umfang der Kompetenzfeststellung. Exemplarisch ist dafür folgende Bemerkung eines Bildungsbegleiters: „Es ist uns nicht möglich in den sechs Stunden [...] einen Schüler in eine bestimmte Kategorie [...] einzuordnen. [...] Es hieß früher immer mal [man] soll sagen können, was nach dem Kompetenz[test] mit dem Schüler weiter passiert. Das ist aber in dieser Kürze aber einfach nicht möglich. Das sagen wir auch genauso den Eltern.“
- Die Kompetenzfeststellung testet berufsunspezifische Fähigkeiten (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit unter anderem), die jede/r Jugendliche für eine Ausbildung mitbringen sollte. Aus diesem Grund können nach Meinung einzelner Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter aus den Ergebnissen keine Schlussfolgerungen für die Wahl der Berufsfelder im Rahmen der Orientierungsbausteine abgeleitet werden.

Nur in seltenen Fällen haben wir beobachten können, dass Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter aus der Kompetenzfeststellung Empfehlungen für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf geeignete berufliche Perspektiven oder die Wahl des ersten Orientierungsbausteins ableiten.

4.5.2.3 Orientierungsbausteine

Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter verbinden mit den einwöchigen Orientierungsbausteinen insbesondere zwei Ziele: Zum einen sollen sich die Schülerinnen und Schüler in *Berufsfeldern* orientieren und kennenlernen, welche konkreten Berufe sich dahinter verbergen. Zum anderen sollen die Bausteine dabei unterstützen, die Berufswahl einzugrenzen. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler durch das praktische Ausprobieren austesten, ob sie den Anforderungen des Berufsfeldes gerecht werden. Wichtig ist, dass sie

berufstypische Tätigkeiten ausführen und den Umgang mit den Techniken und Materialien des Berufsfeldes lernen. So sollen die Schülerinnen und Schüler schließlich herausfinden, ob das Berufsfeld für sie in Frage kommt, was sie besonders interessiert und wo ihre Stärken und Schwächen liegen.

Vorbereitung der Orientierungsbausteine

Die Mehrheit der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter nutzen die Auswertungsgespräche der Kompetenzfeststellung und schließlich des ersten (und gegebenenfalls zweiten) Orientierungsbausteins, um die Schülerinnen und Schüler auf die Ziele und den Ablauf der Orientierungsbausteine vorzubereiten und begleiten so den Übergang in den nächsten Baustein. In der Regel geht die Vorbereitung durch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter nicht über diese Gespräche hinaus. Einzelne Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter besuchen die Schülerinnen und Schüler ein weiteres Mal vor dem Beginn des Orientierungsbausteins in der Schule, um die Wahl der Berufsfelder vorzubereiten, offene Fragen oder Probleme zu klären.

Einige Schulen gaben an, dass die Vorbereitung auf den ersten Orientierungsbaustein im Vergleich zum zweiten Orientierungsbaustein tendenziell intensiver sei. Schülerinnen und Schüler haben oft im Vorfeld des ersten Bausteins eine größere Unsicherheit und mehr Fragen zum Inhalt und Ablauf der Woche beim Bildungsträger. BOK, WRT-Lehrer/in oder Klassenlehrer/in unterstützen bei der Vorbereitung auf den Orientierungsbaustein insofern, als das sie Belehrungen durchführen und organisatorische Fragen klären. Die Schülerinnen und Schüler erhalten häufig einen Merkzettel und einen Elternbrief, in denen nochmals wichtige Hinweise und Informationen zum Orientierungsbaustein gegeben werden.

Den Schülerinnen und Schülern steht für die Orientierungsangebote ein bestimmtes **Angebot an Berufsfeldern** zur Wahl zur Verfügung. Laut den Vorgaben der Projektleitung von *BERUFSSTART plus* müssen die Bildungsträger mindestens zehn Berufsfelder anbieten. Diese Vorgabe wurde seitens der Bildungsträger eingehalten, in einigen Fällen gingen sie darüber hinaus und boten zwischen 12 und 17 Berufsfelder an.

Zu beachten ist, dass sich das Angebot an Berufsfeldern mitunter für die Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen sowie der 8. und 9. Klassen unterscheidet. Das bedeutet, dass einzelne Berufsfelder erst ab der 8. Klasse angeboten wer-

den, weil den Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 noch bestimmte Voraussetzungen wie zum Beispiel theoretisches Vorwissen aus dem Schulunterricht bezüglich eines bestimmten Berufsfeldes fehlen. Hinzu kommt, dass das Angebot an Berufsfeldern nicht konstant ist, sondern von Jahr zu Jahr schwanken kann.

Die Expertinnen und Experten bewerten über die Mehrheit der Fallstudien hinweg das Angebot als ausreichend. Sie merken jedoch an, dass bestimmte Berufsfelder wiederholt nachgefragt, jedoch (noch) nicht vom Bildungsträger angeboten werden. Hierbei handelt es sich vor allem um das Berufsfeld Gesundheit und Soziales.

In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch grundsätzlich die Frage, inwiefern es im Rahmen des Projektes *BERUFSTART plus* tatsächlich gelingt eine **arbeitsmarktorientierte beziehungsweise wirtschaftsnahe Berufsorientierung** (HWK Südthüringen, 2008a, S. 1) zu gewährleisten. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir das Angebot an Berufsfeldern mit dem Angebot an offenen Ausbildungsstellen in Thüringen verglichen. Grundlage des Vergleichs bildet zum einen die Analyse der Aussagen der Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Klasse auf die Frage, in welchem Berufsfeld ein Orientierungsbaustein absolviert wurde¹⁶. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler haben wir anhand der Klassifizierung der Berufe 2010 gruppiert, um sie dann mit den gemeldeten Ausbildungsstellen in Thüringen aus dem Jahr 2011 (Bundesagentur für Arbeit, 2011) zu vergleichen. Der Vergleich führt zu folgendem Ergebnis:

- Die Schülerinnen und Schüler haben am häufigsten Orientierungsbausteine in Berufsfeldern aus dem Bereich Rohstoffgewinnung, Produktion, Fertigung (2)¹⁷ belegt. Darunter fallen zum Beispiel Berufsfelder, wie Elektrotechnik und Metall aber auch Lebensmittelherstellung und -verarbeitung. In diesem Bereich wurden ebenfalls am häufigsten offene Ausbildungsstellen gemeldet.

¹⁶ Dabei handelt es sich um folgende Fragen: b40b; c34; d21b2 (vgl. Anhang, S. 16).

¹⁷ Die in den Klammern stehenden Zahlen entsprechen der Nummerierung der einzelnen Bereiche aus der Klassifizierung der Berufe 2010.

- Ein weiterer Bereich, in dem häufig Orientierungsbausteine belegt werden ist Bau, Architektur, Vermessung, Gebäudetechnik (3), wozu Berufsfelder wie Farbtechnik, Baumaschinenteknik oder auch Holz fallen. Im Vergleich zum Angebot an Ausbildungsplätzen ist dieser Bereich im Projekt *BERUFSSTART plus* überrepräsentiert.
- Der dritte, sehr häufig gewählte Orientierungsbaustein liegt im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung (8) und beinhaltet zum Beispiel Körperpflege, Ernährungs- und Hauswirtschaft aber auch Kinder- und Altenpflege. Auch in diesem Bereich standen im vergangenen Jahr jedoch im Verhältnis deutlich weniger Ausbildungsplätze zur Verfügung.
- Die Bereiche kaufmännische Dienstleistungen, Handel, Vertrieb, Tourismus (6) und Unternehmen, Buchhaltung, Recht, Verwaltung (7) weisen das zweithöchste Angebot freier Ausbildungsstellen in Thüringen auf. In diesen Berufsfeldern haben die Schülerinnen und Schüler im Vergleich jedoch seltener einen Orientierungsbaustein belegt.
- Eine ähnliche Tendenz lässt sich in Bezug auf den Bereich Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit (5) feststellen. Die Schülerinnen und Schüler haben nur sehr selten an Orientierungsbausteine in Berufsfeldern aus dem Bereich teilgenommen. In diesem Bereich steht jedoch eine nennenswerte Anzahl freier Ausbildungsstellen zur Verfügung.
- In den übrigen Bereichen gibt es weder ein großes Angebot an Ausbildungsplätzen noch haben die Schülerinnen und Schüler einen Orientierungsbaustein aus diesen Bereichen belegt. Das betrifft die Bereiche Militär (0); Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau (1); Naturwissenschaft, Geographie und Informatik (4), Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung (9).

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass sowohl im am stärksten belegten Bereich (2), als auch in den Bereichen (0), (1), (4) und (9) Angebot und Nachfrage ähnliche Schwerpunkte aufweisen. Hier scheint das Kriterium der Arbeitsmarktnähe zuzutreffen. An Orientierungsbausteinen in den Bereichen (5), (6) und (7) nehmen die Schüler seltener teil, obwohl es offene Stellen gibt. Umgekehrt zeigt sich dass die Schülerinnen und Schüler häufig Bausteine in

den Bereichen (3) und (8) belegen, während die Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt hier eher gering ist. Es gibt also auch einige Bereiche in denen sich das Angebot an Berufsfeldern nicht am Arbeitsmarkt zu orientieren scheint. Die Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund der bereits erläuterten und der folgenden Ablaufaspekte betrachtet werden. Sie stellen eine Momentaufnahme dar. Im Rahmen unserer Analysen hat sich außerdem gezeigt, dass das Angebot an unterschiedlichen Berufsfeldern über die Zeit hinweg stetig erweitert wurde. Die Analyse kann dem entsprechend nur Hinweise drauf geben, in welchen Arbeitsmarktbereichen das Angebot der Bildungsträger evtl. noch erweitert werden könnte, um der Nachfrage nach Auszubildenden noch näher zu kommen.

Die **Wahl der Berufsfelder**, die die Schülerinnen und Schüler erproben möchten, ist der wichtigste Teil der Vorbereitung. In Form einer Listenabfrage geben die Schülerinnen und Schüler meist drei Berufsfelder (Erst-, Zweit-, Drittwunsch) an, die sie gern kennenlernen wollen. Diese Listenabfrage wird überwiegend durch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter koordiniert, in seltenen Fällen auch durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer oder die BOK. Die Berufsfelder, die Schülerinnen und Schüler in den Orientierungsbausteinen kennenlernen möchten, wählen sie in den meisten Fällen eigenständig aus. Weder die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter noch die BOK oder andere Akteure beeinflussen die Schülerinnen und Schüler – nach eigenen Aussagen – in ihren Entscheidungen. Einzelne Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter besprechen die Wahl der Berufsfelder jedoch zusammen mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern im Rahmen des Auswertungsgesprächs.

Als Gründe für die Wahl eines Berufsfeldes nennen die Schülerinnen und Schüler ihr Interesse an dem Berufsfeld und den entsprechenden Tätigkeiten beziehungsweise sehen Parallelen zu ihrem Berufswunsch. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich insbesondere, dieses Berufsfeld praktisch ausprobieren zu können („gucken ob mir das Berufsfeld liegt“, „könnte Spaß machen“). Die angegebenen Gründe für die Wahl eines Berufsfeldes unterscheiden sich hierbei nicht zwischen dem ersten und dem zweiten Orientierungsbaustein. Nicht immer finden die Schülerinnen und Schüler jedoch ein Berufsfeld, das ihren Interessen und Neigungen entspricht. Zum Teil geben sie im Interview an, sich für ein Berufsfeld aus Mangel an Alternativen entschieden zu haben („nicht das

Richtige dabei'). Teilweise hat die Wahl der Schulfreundin/des Schulfreundes Einfluss auf die eigene Entscheidung für oder gegen ein Berufsfeld. Vereinzelt nennen Schülerinnen und Schüler auch den Wunsch beziehungsweise Vorschlag der Eltern oder des Bildungsbegleiters ein bestimmtes Berufsfeld zu wählen. In der Mehrheit der Fälle können die Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidungen allerdings kaum konkret begründen.

Neben diesen personenbezogenen Aspekten ist die Wahl des Berufsfeldes für Schülerinnen und Schüler oft mit Einschränkungen verbunden, die in den Rahmenbedingungen begründet sind:

1. Die Auswahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler beschränken sich immer auf die Angebote des Bildungsträgers, mit dem die Schule kooperiert. Denn: Die Schülerinnen und Schüler haben nicht die Möglichkeit, das Angebot eines anderen Bildungsträgers in der Region – sofern es diesen gibt – wahrzunehmen.
2. Wie bereits angeführt, bestimmen die Schülerinnen und Schüler in nahezu allen Fallstudien das Berufsfeld für den Orientierungsbaustein nicht unmittelbar, sondern können das Berufsfeld nur über einen Erst-, Zweit und Drittwunsch eingrenzen. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die einzelnen Berufsfelder übernehmen – auf Basis der angegebenen Wünsche – die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, in wenigen Fällen auch der BOK oder der Bildungsträger. Damit erfolgt die finale Entscheidung für ein Berufsfeld nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst.
3. Jede Schülerin/jeder Schüler darf jedes Berufsfeld nur einmal wählen. In den Fallstudien besteht – über alle Akteure hinweg – Konsens darüber, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst viele verschiedene Berufsfelder kennenlernen und nicht ein erprobtes Berufsfeld im zweiten Baustein vertiefen sollen. Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter beziehungsweise die BOK und Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer steuern diesen Prozess aktiv und geben den Schülerinnen und Schülern vor, verschiedene Berufsfelder auszuwählen. Nur in Ausnahmefällen darf ein Berufsfeld zweimal belegt werden. So kann es auch passieren, dass die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter die Schülerinnen und Schüler

gegebenenfalls in ein anderes Berufsfeld einordnen. Die genannten Akteure verbinden mit diesem Vorgehen klare Ziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen offen sein in der Berufsorientierung und Berufswahl, berufliche Alternativen entwickeln, eine breite Entscheidungsgrundlage haben und schließlich reflektierte Entscheidungen treffen können.

Die **Einteilung in Berufsfelder** ist einer der häufigsten Punkte der Umsetzung von *BERUFSSTART plus*, an dem die Schülerinnen und Schüler und einige Expertinnen und Experten Kritik üben. In der Mehrheit der Fallstudien berichten uns Schülerinnen und Schüler, dass die Einteilung in das Berufsfeld wiederholt von den angegebenen Berufsfeldwünschen abwich, was zu Frustrationen führte. Wie uns einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter wiederum berichteten, versuche man – sofern der Erstwunsch nicht erfüllt werden könne – auf den Zweit- oder Drittwunsch auszuweichen und die Veränderungen den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren.

Die Gespräche mit Schülerinnen und Schülern zeigten allerdings, dass es den Akteuren nicht immer gelingt, den Zweit- oder Drittwunsch bei der finalen Einteilung zu berücksichtigen. Das hat dazu geführt, dass sich einige Schülerinnen und Schüler willkürlich behandelt fühlten und mitunter wenig Gefallen am Orientierungsbaustein fanden. Zudem scheinen Bildungsbegleitung, BOK oder Bildungsträger bei der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Berufsfelder nicht immer konsistent zu handeln: In einigen Fällen wurden Schülerinnen und Schüler zwei- oder sogar dreimal in dasselbe Berufsfeld eingeordnet. Dieses Vorgehen beschränkt sich nicht auf Einzelfälle, sondern kann über mehrere Fallstudien hinweg beobachtet werden. Das Handeln der Akteure läuft in diesen Fällen ihrem eignen Grundverständnis von *BERUFSSTART plus* zuwider, wonach Schülerinnen und Schüler möglichst viele verschiedene Berufsfelder kennenlernen sollen.

Ein zentraler Grund für diesen Befund liegt in der bisherigen Struktur der Finanzierung der Orientierungsbausteine. Oftmals werden die Schülerinnen und Schüler in andere Berufsfelder eingeteilt, weil der Orientierungsbaustein für das gewünschte Berufsfeld überfüllt oder zu „schlecht ausgelastet“ ist. Dieses Vorgehen ist nicht unbedingt auf mangelnde Kapazitäten oder personelle Engpässe beim Bildungsträger zurückzuführen, sondern häufig auf ein bestehen-

des Anreizproblem: Es wurde ein deutlicher finanzieller Anreiz festgestellt, möglichst wenige Berufsfelder mit möglichst vielen Schülern pro Berufsfeld durchzuführen.

Zum Hintergrund: Die Finanzierung der Orientierungsbausteine durch die GFAW erfolgte pro Schüler/in und nicht pro Berufsfeld. Dabei wurde gleichzeitig angenommen, dass die Berufsfelder mit einem Schlüssel von 1:10 voll ausgelastet sind. Demzufolge bestimmte die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler das finanzierte Angebot an Berufsfeldern. Die Bildungsträger hatten insofern ein Interesse daran, auch nur die Berufsfelder zu realisieren, die sie finanziert bekamen. Nahmen beispielsweise insgesamt 70 Schülerinnen und Schüler an dem Orientierungsbaustein teil, konnten in der Konsequenz nur sieben Berufsfelder – kostendeckend – realisiert werden.

Dies führte zu einem „Lenkungsverhalten“ der Bildungsträger beziehungsweise der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter. Sie versuchten, die Gruppengröße nahe an die kalkulierten zehn Schülerinnen und Schüler heranzubringen. Demzufolge reagierten viele Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter beziehungsweise Bildungsträger bei der finalen Einteilung in die Berufsfelder nicht flexibel auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet auch, dass die Vielfältigkeit an Berufsfeldern – die von der Projektleitung und den Schulen gefordert wird – den Schülerinnen und Schülern im Ergebnis nicht immer vollumfänglich zur Verfügung stand.

Das folgende Zitat eines Bildungsbegleiters verdeutlicht dieses Problem exemplarisch: „Das Problem, was letztendlich uns die Hände bindet, sind immer die Vorgaben durch die Finanzierung. Das heißt grob Zehnerstärke bei der Orientierung [...]. Da kann man eben viele Sachen gar nicht leisten, auch wenn ich es wollte. Ich muss ganz einfach eine Gruppe voll bekommen. Wenn ich das nicht finanziert bekomme und der Kollege nicht bezahlt wird, [...] kann ich die Orientierung, die jeder Schüler möchte und vielleicht auch bräuchte, um die richtige Richtung zu finden, nicht durchführen. Das geht gar nicht.“

Das beschriebene Verhalten der Bildungsträger sowie Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter verdeutlicht in jedem Fall ein Interesse, das sie mit den Orientierungsbausteinen verfolgen: Es muss kostendeckend gearbeitet werden, damit sich *BERUFSSTART plus* finanziell rechnet. Diese Ziele nennen Bildungsträger häufig zwar nicht direkt, sie werden aber durch ihr Handeln deut-

lich. Das Eigeninteresse der Bildungsträger steht in Konflikt zu dem von ihnen häufig artikulierten Ziel – der beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler.

Die Projektleitung hat das beschriebene Anreizproblem bereits erkannt und die Finanzierungsmodalitäten für die neue Förderperiode verändert: Die Finanzierung erfolgt fortan pro Berufsfeld, das mit einer Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern realisiert werden muss.

Umsetzung der Orientierungsbausteine

Die Umsetzung der Orientierungsbausteine erfolgt beim Bildungsträger. Die Schülerinnen und Schüler können in den 35 Stunden, die sie beim Bildungsträger verbringen, typische Tätigkeiten ihres Berufsfeldes kennenlernen und ausprobieren. Die Orientierungsbausteine sollen grundsätzlich an Ausbildungsinhalte angelehnt sein, so dass bestimmte Inhalte einer Erstausbildung aufgegriffen werden. Im ersten und zweiten Orientierungsbaustein sollen Grundlagen vermittelt werden (Grundbaustein). Im dritten Orientierungsbaustein können die Schülerinnen und Schüler vertiefte Kenntnisse in einem Berufsfeld erlangen (Vertiefungsbaustein).

Für die Umsetzung jedes Orientierungsbausteins liegen dem Bildungsträger Qualifizierungsbilder und Curricula vor. Diese sollen gewährleisten, dass die Bausteine und somit die vermittelten Inhalte trägerübergreifend vergleichbar sind. Das Qualifizierungsbild ist im Gegensatz zum Curriculum sehr allgemein gehalten. Es gibt vor, welche Lerninhalte vermittelt werden sollen und welche Qualifizierungsziele im Berufsfeld oder Beruf erreicht werden sollen. Daneben wurden im Auftrag der Projektleitung Curricula entwickelt. An dem Entwicklungsprozess waren sowohl Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsträgers als auch einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter beteiligt. Die Curricula beschreiben ausführlich die Bestandteile eines Orientierungsbausteins in einem Berufsfeld oder einem Beruf. Sie definieren Lernziele und führen Tätigkeiten auf, die auf die vorliegenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Hierbei zeigen die Curricula auch, welche Möglichkeiten zur Vertiefung bestehen. Enthalten sind außerdem Vorschläge zur Vor- und Nachbereitung des Orientierungsbausteins im Unterricht.

Ob alle Bildungsträger die Curricula anwenden und wie eng sie sich an die vorgegebenen Standards halten beziehungsweise halten müssen, kann nicht abschließend beantwortet werden. Die Daten deuten lediglich darauf hin, dass die Bildungsträger einen Spielraum bei der Umsetzung der Curricula beziehungsweise Qualifizierungsbilder haben und diesen auch nutzen. Die Bildungsträger betonen, dass sie den Schülerinnen und Schülern die vorgegebenen Inhalte der Curricula vermitteln. Der Schwerpunkt des Orientierungsbausteins liege dabei auf praktischen Tätigkeiten. Zudem hätten die Ausbilder die Auflage, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben individuell an die Fähigkeiten, das Alter und den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Die genaue Didaktik bleibe jedoch den Ausbildern im jeweiligen Fachbereich überlassen. In der Tat scheinen die Bildungsträger sehr unterschiedliche didaktische Methoden einzusetzen. Zum Beispiel veranstalten einige Bildungsträger Exkursionen in Pflegeheime, Kindergärten oder Gärtnereien. Andere Bildungsträger lassen im Rahmen des Orientierungsbausteins Firmeninhaber über ihre Tätigkeiten und berufliche Voraussetzungen in ihrem Berufsfeld referieren.

Auch die Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern deuten auf teilweise erhebliche Unterschiede in der Umsetzung der Orientierungsbausteine hin. Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Schulen, die das gleiche Berufsfeld erprobt haben, schildern teilweise sehr unterschiedliche Abläufe und Tätigkeiten. Betrachtet man beispielsweise die Berufsfelder Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaft und Verwaltung, so findet sich darin eine große Bandbreite von Tätigkeiten. Ob die Vermittlung der vorgegebenen Inhalte der Curricula trotzdem trägerübergreifend sichergestellt ist, können wir nicht beurteilen.

Nachbereitung der Orientierungsbausteine

Am Ende des Orientierungsbausteins erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Teilnahmebescheinigung, die in der Regel in den Berufswahlpass geheftet wird. Die Teilnahmebescheinigungen können die Schülerinnen und Schüler später ihren Bewerbungen um Ausbildungsstellen beifügen.

Wie zuvor beschrieben, beinhalten die Curricula Möglichkeiten, wie die Orientierungsbausteine im Unterricht nachbereitet werden können. Vorgeschlagen wird, dass die Schülerinnen und Schüler einen Wochenbericht über ausgeführte Tätigkeiten oder einen Praktikumshefter erstellen. Wir haben hingegen be-

obachtet, dass nur eine Minderheit der Schulen einen Wochenbericht beziehungsweise Praktikumshefter einfordert. In Einzelfällen haben uns Schulen von sehr umfangreichen Nachbereitungen berichtet, bei denen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen beim Bildungsträger sowie ihr Berufsbild in der Schule vor Lehrerinnen und Lehrern (und gegebenenfalls auch Eltern) präsentieren. Die Mehrheit der Schulen beschränkt die Nachbereitung des Bausteins – ähnlich wie bei der Kompetenzfeststellung – auf eine mündliche Reflexion. BOK oder Klassenlehrerin/Klassenlehrer holen sich ein kurzes Feedback der Schülerinnen und Schüler ein.

Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter werten in der Regel jeden Orientierungsbaustein einzeln zusammen mit den Schülerinnen und Schülern aus. Nur in wenigen Fällen legen sie die Auswertungsgespräche des ersten und zweiten Orientierungsbausteins zusammen. Im Rahmen dieser Auswertung bespricht die Bildungsbegleiterin/der Bildungsbegleiter die Wahl des Berufsfeldes für den nächsten Orientierungsbaustein oder gegebenenfalls das Praktikum für den ersten betrieblichen Baustein. Weitere Einzelheiten zu den Auswertungsgesprächen werden in Kapitel 4.5.2.5 aufgeführt.

4.5.2.4 Betriebliche Bausteine

Die Expertinnen und Experten verfolgen mit den ein- oder zweiwöchigen betrieblichen Bausteinen – in Abgrenzung zu der Kompetenzfeststellung und den Orientierungsbausteinen – vor allem drei Ziele: Erstens sollen die Schülerinnen und Schüler typische betriebliche Tätigkeiten und Strukturen sowie Arbeitsabläufe kennenlernen. Gegenüber dem Orientierungsbaustein, der eine sehr geschützte Atmosphäre und wenig Praxishöhe bietet, sollen die Schülerinnen und Schüler hier einen Einblick in das „wahre“ Arbeitsleben gewinnen. Zum zweiten sollen sie Berufsfelder und Berufe kennenlernen, die im Rahmen des Orientierungsbausteins beim Bildungsträger nicht angeboten werden konnten. Dieses Ziel gilt insbesondere für den betrieblichen Baustein in Klasse 8. Drittens bietet der betriebliche Baustein insbesondere in der 9. und 10. Klasse die Möglichkeit, ein Ausbildungsverhältnis anzubahnen.

Vorbereitung der betrieblichen Bausteine

Ein wichtiger Aspekt in den Vorbereitungen auf den betrieblichen Baustein ist die Wahl des Praktikums. Die Akquise und Auswahl von Praktika ist Aufgabe

der Schule beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler. Die Schule teilt den Schülerinnen und Schülern und Eltern frühzeitig mit, in welchem Zeitraum Praktika stattfinden sollen. Die Schülerinnen und Schüler werden ermahnt, rechtzeitig ihre Praktikumsplatzsuche zu beginnen. Dies ist insbesondere in ländlichen Regionen wichtig, in denen das Angebot an Praktikumsbetrieben eher gering ist. Erschwert wird die Suche nach Praktikumsplätzen zudem dadurch, dass viele Schulen die Praktika zu den gleichen Zeitpunkten veranstalten. Die Nachfrage nach guten Praktikumsgebern übersteigt dann oftmals das Angebot.

In der deutlichen Mehrheit der Fallstudien betonen BOK, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sowie Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihren Praktikumsplatz selbstständig suchen sollen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst Gedanken machen und aktiv werden. In einigen Schulen hängen Praktikumsangebote beziehungsweise -vorschläge im Schulhaus aus. Einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter und BOK haben Listen mit potentiellen Praktikumsgebern erstellt, die sie den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen. Auch Berufsmessen oder Betriebsbesichtigungen können den Schülerinnen und Schülern helfen, eine geeignete Praktikumsstelle zu finden.

Im Übrigen gilt in vielen Schulen: Die Schülerinnen und Schüler haben eine Holschuld. Das heißt: Die Akteure unterstützen und beraten die Schülerinnen und Schüler vornehmlich auf Anfrage. Wenn Schülerinnen und Schüler also Unterstützung wünschen, schlägt der BOK Unternehmen vor und nennt Ansprechpartner. Nur in Ausnahmefällen nimmt der BOK direkten Kontakt mit Unternehmen auf. Klassenlehrerinnen, Klassenlehrer und BOK werden oft dann aktiv, wenn Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach einem Praktikumsplatz erfolglos bleiben. In Einzelfällen unterstützen die Berufsberaterinnen und Berufsberater die Schülerinnen und Schüler bei der Praktikumsplatzwahl und greifen dabei beispielsweise auf den Fachkräfteatlas zurück. Auch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler einen Praktikumsplatz haben, geben teilweise Tipps für die Suche und Empfehlungen geeigneter Unternehmen. Diese Angebote scheinen jedoch nicht immer auszureichen: Vereinzelt geben Akteure zu bedenken, dass viele Schülerinnen und Schüler kaum über den regionalen Arbeitsmarkt informiert sind, also wenige oder gar keine wichtigen Unternehmen in der Region ken-

nen. Viele BOK und Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sprechen die Eltern an und fordern sie auf, ihre Kinder bei der Praktikumsplatzsuche zu beraten. In der Tat berichten viele Schülerinnen und Schüler, dass ihre Eltern sie bei der Wahl und Ansprache des Praktikumsbetriebes unterstützt haben.

Kriterien für die Wahl des Praktikumsplatzes gibt es meist weder von den Schulen selbst, noch von den anderen Akteuren, die an der Durchführung von *BERUFSSTART plus* beteiligt sind. Einzelne Bildungsbegleiterinnen und -begleiter empfehlen aber den Schülerinnen und Schülern, das Praktikum in einem Betrieb mit Ausbildungsberechtigung zu absolvieren. Zudem sollten sie ein Praktikum entsprechend ihres Wunschberufs oder entsprechend möglicher beruflicher Perspektiven wählen. Außerdem sollten sie kein Praktikum im elterlichen Betrieb oder in dem Betrieb absolvieren, in dem Eltern oder Verwandte tätig sind. An diese Empfehlungen halten sich die Schülerinnen und Schüler aber eher selten.

Im Gegensatz zu den Orientierungsbausteinen wird die Wahl der betrieblichen Bausteine damit kaum gesteuert. Zwar überprüfen die Akteure, ob die Schülerinnen und Schüler einen Praktikumsplatz akquiriert haben, und geben Empfehlungen für die Wahl des Betriebes. BOK oder Bildungsbegleiterinnen und -begleiter nehmen jedoch keinen Einfluss auf die Wahl des Praktikums. Die Expertinnen und Experten verweisen an dieser Stelle wiederholt darauf, dass die Praktika im Aufgabenbereich der Schule – und damit im Ergebnis der Schülerinnen und Schüler – liege.

Durchführung der betrieblichen Bausteine

Nach unseren Informationen existieren für Unternehmen – im Gegensatz zu den Bildungsträgern – keine Standards, wie die betrieblichen Bausteine umzusetzen sind. Unternehmen gehen daher oftmals „autodidaktisch“ vor – und setzen die betrieblichen Bausteine dementsprechend sehr unterschiedlich um. Auf Grundlage der vorliegenden Daten können bislang drei Varianten beobachtet werden, wie Unternehmen Praktika durchführen. Betrachtet wurden hierbei die Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler im Praktikum übernehmen. Die Unterschiede lassen sich insbesondere an einem unterschiedlichen Praxisanteil festmachen:

1. Der Schwerpunkt des Praktikums liegt auf einer Hospitation. Schülerinnen und Schüler übernehmen nebenbei lediglich praktische Hilfstätigkeiten.
2. Hospitation und Praxis finden sich im Praktikum zu etwa gleichen Anteilen wieder. Die Schülerinnen und Schüler erhalten (berufstypische) praktische Aufgaben, die sie – im Idealfall – unter Anleitung eines Mitarbeiters des Unternehmens bearbeiten.
3. Die Schülerinnen und Schüler werden intensiv in den Arbeitsalltag des Unternehmens eingebunden. Sie werden für die Zeit ihres Praktikums als Lehrling angesehen und erhalten vielfältige praktische Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in einigen Fällen einen festen Arbeitsplatz. Verfügt der Betrieb über eine Lehrwerkstatt, arbeiten die Schülerinnen und Schüler oft eng mit Ausbildern und Lehrlingen zusammen.

In den seltensten Fällen haben die Betriebe ihre Praktika standardisiert. In der Regel fallen die Aufgaben dagegen für die Schülerinnen und Schüler situativ – also je nach Bedarf – an. Aus diesem Grund hat der Betrieb die Aufgaben auch nicht vorab geplant beziehungsweise keinen Arbeitsplan für die Praktikanten vorbereitet. In Einzelfällen verfügt das Unternehmen über einen Praktikumsplan, in dem mögliche Aufgaben aufgelistet werden.

Einführungsgespräche, Reflexions- beziehungsweise Abschlussgespräche sind nicht immer in das Praktikum integriert. Wird ein Einführungsgespräch durchgeführt, belehrt eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter des Unternehmens die Schülerinnen und Schüler in der Regel über die Hausordnung, Arbeits-, Daten- oder Hygieneschutzbestimmungen. Welche Vorstellungen die Schülerinnen und Schüler von einem Praktikum im Betrieb haben, welche Erwartungen sie an das Praktikum stellen und über welche berufspraktischen Vorkenntnisse sie verfügen, wird kaum thematisiert. Reflexionsgespräche während des Praktikums werden selten geführt. In vielen Fällen führen eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter des Betriebs, der die Schülerinnen und Schüler während des Praktikums begleitet hat, ein Abschlussgespräch. In diesem Gespräch erhalten die Schülerinnen und Schüler auch die schriftliche Beurteilung des Betriebs (Fremdeinschätzung).

Zu bemerken ist, dass *BERUFSSSTART plus* der Mehrheit der Betriebe nicht bekannt ist. Insofern können die Unternehmen ihre Praktika auch nicht an den Zielen von *BERUFSSSTART plus* ausrichten.

Viele Schülerinnen und Schüler gehen ins Praktikum mit einer konkreten schulischen Aufgabe. In der Mehrheit der Schulen müssen die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an das Praktikum einen Hefter oder einen Bericht anfertigen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dafür im Vorfeld Fragen und Aufgaben, die sie während des Praktikums bearbeiten. Im Übrigen bereiten BOK oder Klassenlehrerinnen und -lehrer die Schülerinnen und Schüler unmittelbar im Vorfeld auf das Praktikum vor, indem sie Belehrungen durchführen und organisatorische Dinge klären. Eine inhaltliche Einstimmung auf das Praktikum erfolgt oftmals nicht. Die Schülerinnen und Schüler behandeln die Themen Berufe und Praktika jedoch in vielen Fällen regulär im Unterricht, zum Beispiel im Fach WRT. In diesen Fällen bereiten sich die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen indirekt auf den betrieblichen Baustein vor.

Nachbereitung der betrieblichen Bausteine

Die Nachbereitung im Unterricht in Form von Praktikumsberichten und -heften forcieren die Schulen bei den betrieblichen Bausteinen stärker als bei den Orientierungsbausteinen. In der Mehrheit der Schulen müssen die Schülerinnen und Schüler zumindest nach einem ihrer betrieblichen Bausteine einen Bericht oder Hefter anfertigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch ihre berufspraktischen Erlebnisse und Erfahrungen aufarbeiten und reflektieren. Für die Erstellung des Berichtes erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Regel von ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer im Vorfeld des Praktikums einen Fragenkatalog. In welchem Unterrichtsfach der Bericht oder Hefter erstellt werden muss, ist unterschiedlich. Meist ist die Nachbereitung Bestandteil des Deutsch- oder WRT-Unterrichts. Der Praktikumsbericht wird oft nicht weiter im Unterricht aufgegriffen. Außerdem tauschen sich die Schülerinnen und Schüler über ihre Erfahrungen in einer Unterrichtsstunde im Fach WRT oder einer Klassenleiterstunde aus.

In der Mehrheit der Fälle werten die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter nach jedem betrieblichen Praktikum die Ergebnisse zusammen mit den Schülerinnen und Schülern aus. In Ausnahmefällen fassen sie die Auswertungen der

betrieblichen Bausteine zusammen und führen nach dem letzten Praktikum ein Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern.

Das Auswertungsgespräch, das wiederum eine Vorbereitung auf den nächstfolgenden Baustein darstellt, stellt nach Meinung der Bildungsbegleiterinnen und -begleiter die Einbindung des betrieblichen Bausteins in das Projekt *BERUFSSSTART plus* sicher. Wir kommen in unseren Analysen allerdings zu dem Schluss, dass die betrieblichen Bausteine eher losgelöst von *BERUFSSSTART plus* sind. Die betrieblichen Bausteine weisen in der Umsetzung keine *BERUFSSSTART plus*-Spezifika auf. Sie unterscheiden sich kaum von den gesetzlich vorgeschriebenen Schulpraktika, die die Schulen bereits vor der Einführung von *BERUFSSSTART plus* durchgeführt haben. Kriterien für die Wahl der Praktika bestehen nur in Form von Empfehlungen, die in der Praxis auch nur sehr schwer greifen. Auch die Betriebe sind nicht in die Umsetzung eingebunden und haben keine Kenntnis von *BERUFSSSTART plus*. Hinzu kommt, dass das Praktikum von allen Expertinnen und Experten klar als Aufgabenbereich der Schule (und damit losgelöst von *BERUFSSSTART plus*) benannt wird.

4.5.2.5 Auswertungsgespräche

Die Gespräche im Nachgang der Bausteine unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung nur geringfügig. Die Schülerinnen und Schüler berichten von ihren Erlebnissen beim Bildungsträger beziehungsweise beim Unternehmen und gleichen die Selbst- und Fremdeinschätzung zusammen mit der Bildungsbegleiterin/dem Bildungsbegleiter ab. Die Auswertungsgespräche dienen aber nicht nur der Reflexion des vergangenen Bausteins, sondern auch der Vorbereitung auf den nächsten Baustein. So werden entweder die Wahl des Berufsfeldes oder die Wahl des Praktikums besprochen. Wie uns Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter berichteten, werden im Gespräch auch immer wieder die beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert sowie mit ihrem aktuellen Leistungsstand (Noten) abgeglichen.

Die gesammelten Informationen über die Schülerinnen und Schüler (Noten, aktuelle Berufswünsche, Berufsfelder der Orientierungsbausteine, Berufe und Unternehmen des Praktikums) sowie die Ergebnisse der Selbst- und Fremdein-

schätzung für die zehn Kompetenzbereiche¹⁸ wiederum für jeden einzelnen Baustein werden von den Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern in einer **Projektdatenbank** dokumentiert. Diese Dokumentation ist für die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter – nach eigener Aussage – sehr aufwendig und bindet viel Zeit. Die in der Projektdatenbank enthaltenen Informationen ermöglichen es den Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern, Auswertungsunterlagen für jede Schülerin/jeden Schüler zu erstellen, in denen die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung auch noch einmal graphisch aufbereitet werden. Diese Unterlagen werden dann im Gespräch übergeben und meist im Berufswahlpass abgeheftet. Mithilfe dieser Unterlagen können – so argumentieren viele Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter – die Schülerinnen und Schüler ihren aktuellen Stand sowie auch ihre Entwicklung der Berufsorientierung besser nachvollziehen.

Auch wenn sich die Auswertungsgespräche zwischen den einzelnen Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern kaum inhaltlich unterscheiden, so gibt es Unterschiede in der Organisationsform. Meist werden die Eltern zu dem Auswertungsgespräch eingeladen. Ob Eltern jedoch tatsächlich an dem Gespräch teilnehmen, ist von Schule zu Schule unterschiedlich und hängt oft damit zusammen, wie sehr eine Teilnahme seitens der Bildungsbegleitung und vor allem seitens der Schule gewünscht und forciert wird. Daneben führen einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter das Auswertungsgespräch – insbesondere in Anwesenheit der Eltern – mit jeder Schülerin/jedem Schüler einzeln. Andere Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter führen die Gespräche – dann ohne Anwesenheit der Eltern – in Kleingruppen von zwei bis drei Schülerinnen und Schülern. Wie uns einige Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter berichteten, herrscht unter ihnen Uneinigkeit darüber, welche dieser beiden Organisationsformen sinnvoll und notwendig ist.

Hierbei beobachten wir einen Unterschied zwischen den beiden Trägern IHK und HWK: Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter der Handwerkskammern führen die Auswertungen in Kleingruppen durch. Die Bildungsbegleite-

¹⁸ Die Zehn Kompetenzbereiche umfassen: Anständigkeit/Geschick, Sorgfalt/Qualität, Selbstständigkeit, Daueraufmerksamkeit, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Umgangsformen, Kritikfähigkeit.

rinnen und Bildungsbegleiter, die bei den Ausbildungsverbänden der Industrie- und Handelskammern angesiedelt sind, werten hingegen die einzelnen Bausteine mit den Schülerinnen und Schülern einzeln aus. Einzelgespräche – im Idealfall mit Teilnahme der Eltern – ermöglichen ihrer Meinung nach eine individuelle pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler.

Demgegenüber argumentieren die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter der HWK, dass Einzelgespräche gegenüber Kleingruppengesprächen keinen zusätzlichen Mehrwert bieten. Zudem reagieren sie auch auf den Wunsch einiger Schulen, die Gespräche mittels Kleingruppen zeitlich zu straffen. Hierbei scheint es zumindest plausibel, dass Einzelgespräche eher eine individuelle Gesprächsführung und im Ergebnis Betreuung der Schülerinnen und Schüler gewährleisten können, als dies bei den Auswertungen in Kleingruppen der Fall ist. Zudem berichteten uns einzelne Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter der HWK, die Ergebnisse der anwesenden Schülerinnen und Schüler in der Gesamtheit zu betrachten und weniger auf den Einzelfall einzugehen. Die Ergebnisse der Implementationsanalyse lassen aber keine abschließende Bewertung zu, welche der beiden Organisationsformen eine individuelle Begleitung wirklich sicherstellt.

5 Ergebnisse der Wirkungs- und Standortanalysen

5.1 Zusammenfassung

Das fünfte Kapitel beschreibt sowohl die Ergebnisse der Wirkungsanalyse auf der individuellen und Schulebene als auch die Ergebnisse der Standortanalyse. Des Weiteren wird die Verknüpfung der Ergebnisse von Implementations- und Wirkungsforschung in der Prozessanalyse präsentiert. Die Zielgrößen der quantitativen Wirkungsanalyse messen den Erfolg von *BERUFSSTART plus* hinsichtlich der zwei zentralen Ziele

- Verbesserung der Berufsorientierung während der Schulzeit und
- erfolgreicher Übergang vom Schul- in das Ausbildungssystem.

Die Wirkungsanalyse zeigt, dass es

- keine Unterschiede in der Entwicklung der Berufsorientierung auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler gibt, weder während der Schulzeit noch im Übergang.
- möglicherweise für Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit wenigen Büchern eine leichte Verbesserung der Zukunftsorientierung Ausbildung (eine Dimension der Berufsorientierung) durch *BERUFSSTART plus* gibt.
- signifikante Variation in der Entwicklung der Berufsorientierung auf der Schulebene während der Schulzeit gibt. Insbesondere
 - unterscheiden sich die Kontrollschulen in Ostthüringen signifikant von denen in Mittel- und Südwestthüringen.
 - hat *BERUFSSTART plus* dann positive Effekte auf die Berufsorientierung, wenn die Betreuung der Schülerinnen und Schüler an den Schulen unterdurchschnittlich ist.

Unsere Forschungsergebnisse sind aufgrund des Stichprobencharakters der Klassenraumbefragungen sowie der Beantwortung einzelner Fragen sowohl bei den Interviews wie auch bei den schriftlichen Fragebögen nicht deterministischer, sondern stochastischer Natur. Wegen der verbleibenden Ungenauigkeiten in der Messung sowie der Selektivität der Stichproben werden Wahr-

scheinlichkeitsaussagen erarbeitet, deren Relevanz, sofern möglich, mit statistischen Tests untermauert wird.

Der erste Abschnitt des Kapitels beschreibt die vier Variablen, mit denen wir die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler messen:

- die Entschiedenheit („Was will ich?“),
- die Selbstwirksamkeit („Was traue ich mir zu?“),
- die Zukunftsorientierung Beruf („Ich denke heute schon häufig daran, was ich später mal gerne beruflich machen will.“) und
- die Zukunftsorientierung Ausbildung („Ich möchte nach der Schule eine Ausbildung beginnen oder eine weiterführende Schule besuchen.“).

Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Entschiedenheit die Entwicklung der Berufsorientierung und die Übergänge an der ersten Schwelle abbilden kann. Die Selbstwirksamkeit ist hingegen eher bei den Schülerinnen und Schülern relevant, die ins Übergangssystem gehen.

Danach zeigt Kapitel 5, dass es weder auf individueller noch auf schulischer Ebene eine relevante Selektion in *BERUFSSSTART plus* gibt. Auf individueller Ebene zeigt sich ferner, dass *BERUFSSSTART plus* keine Wirkung auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung hat. Ebenso findet sich keine Wirkungsheterogenität¹⁹. Auch bezüglich der Regionalindikatoren bestehen keine Effekte, welche die Wirkung von *BERUFSSSTART plus* maßgeblich beeinflussen.

Allerdings gibt es einen beachtenswerten Regionaleffekt: Kontrollschulen in Ostthüringen haben eine andere Entwicklung in Bezug auf die Berufsorientierung als diejenigen in Mittel- und Südwestthüringen. Kontrollschulen in Ostthüringen starten von einem besonders niedrigen Ausgangswert der Berufsorientierung, welcher dann aber sehr stark ansteigt. Wird der Ostthüringeneffekt berücksichtigt, gibt es auf der Schulebene einen leichten Effekt von *BERUFSSSTART plus* in der 7. Klasse, also genau dort, wo sich *BERUFSSSTART plus* und die Berufsorientierungsprojekte in den Kontrollschulen am deutlichsten unterscheiden. Dieser Effekt verschwindet dann in den Folgejahren.

¹⁹ Mit Wirkungsheterogenität werden unterschiedliche Wirkungen des Projektes in verschiedenen Untergruppen, bspw. bei Jungen und Mädchen, bezeichnet.

Auf der Schulebene lassen sich ferner Effekte von *BERUFSSTART plus* für Variable nachweisen, die mit einer unterdurchschnittlichen Betreuung der Schülerinnen und Schüler korreliert sind. Größere Schulen beziehungsweise Schulen mit einer unterdurchschnittlichen Betreuungsrelation scheinen eher von *BERUFSSTART plus* zu profitieren. Auch im Rahmen der Prozessanalyse finden sich Hinweise darauf, dass die Berufsorientierung dann etwas besser voran schreitet, wenn eine intensivere Betreuung der Schülerinnen und Schüler gegeben ist. Schließlich zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler in den 7. und 8. Klassen an *BERUFSSTART plus*-Schulen ihre Berufsorientierung im Durchschnitt besser einschätzen als Schülerinnen und Schüler an Kontrollschulen.

Im Rahmen einer kritischen Würdigung werden die Möglichkeiten und Grenzen der Analysen reflektiert. Wir interpretieren die Abschätzungen der Wirkungen von *BERUFSSTART plus* aufgrund der Beobachtungszahlen auf der Schulebene als eine Untergrenze der tatsächlichen Wirkungen.

5.2 Deskription der abhängigen Variablen

Die Zielgrößen der quantitativen Wirkungsanalyse messen den Erfolg von *BERUFSSTART plus* hinsichtlich der zwei zentralen Ziele:

- Verbesserung der Berufsorientierung während der Schulzeit und
- erfolgreicher Übergang vom Schul- in das Ausbildungssystem.

Die Berufsorientierung wird anhand von vier (Teil-)Zielgrößen operationalisiert:

- Zukunftsorientierung in Bezug auf einen Beruf,
- Zukunftsorientierung in Bezug auf eine Ausbildung,
- „Entschiedenheit“ als Konstrukt zur Messung einer reflektierten Berufswahlentscheidung, sowie
- „Selbstwirksamkeit“ als Konstrukt zur Messung des Selbstkonzeptes.

Die beiden ersten Konzepte zur Zukunftsorientierung bilden mit einfachen Dummyvariablen die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Plänen nach Beendigung der Schule ab. Damit stellen beide Variablen dar, inwiefern

sich die Schülerinnen und Schüler bereits mit der Berufswahl beschäftigt haben. Die **Zukunftsorientierung Beruf** beinhaltet die Antworten auf die Frage: „Denkst Du heute schon daran, was Du später mal gerne beruflich machen willst?“ Dabei waren Antworten auf einer Vierer-Skala von „stimmt nicht“ zu bis „stimmt genau“ möglich. Die Schülerinnen und Schüler, die mit „stimmt genau“ und „stimmt“ antworten, werden mit Eins codiert und somit als zukunftsorientiert betrachtet.

Die **Zukunftsorientierung Ausbildung** bezieht sich auf die Frage „Was möchtest Du nach der Schule gerne machen?“. Die Schülerinnen und Schüler, die angaben, eine Berufsausbildung, eine schulische Ausbildung oder eine weiterführende Schule anzustreben, wurden mit Eins codiert. Diejenigen, die noch nicht wussten, was sie einmal machen möchten beziehungsweise keine weitere Ausbildung anstreben, werden entsprechend mit Null codiert.

Zur Operationalisierung der **reflektierten Berufswahlentscheidung** greifen wir auf wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Psychologie zurück. Die Berufsorientierung wird dort als Teil der Laufbahnentwicklung eines Menschen während seines Lebens verstanden. Die berufliche Laufbahn ist nach Super (1980) die Reihenfolge oder Kombination beruflicher Positionen, die man im Laufe seines Lebens ausfüllt. Die Berufswahl findet demnach am Ende der obligatorischen Schulzeit statt und ist einer der zentralen Aspekte der Laufbahnentwicklung. Aus den verschiedenen Laufbahntheorien oder Berufswahltheorien beispielsweise von Super (1957), Holland (1959) und Crites (1973) fasst Savikas (2005) vier Kernelemente der Berufsorientierung zusammen. Dabei wird die Berufswahlentscheidung durch die Entschiedenheit („was will ich“), die Selbstexploration („was kann ich“), die Umweltexploration („wie schaffe ich das“) und das Selbstkonzept („was traue ich mir zu“) abgebildet.

Mit diesen vier Kernelementen, welche eigenständige Konstrukte bilden, wird die Berufsorientierung oder die Laufbahnreife beschrieben. In der zitierten Literatur werden die Entschiedenheit und das Selbstkonzept als die beiden wichtigsten Konstrukte hinsichtlich der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern verstanden. Diese beiden Kernelemente der Berufsorientierung bilden wir in dieser Untersuchung ab.

Wir interpretieren die Entschiedenheit als ein Maß für die reflektierte Berufswahlentscheidung oder die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler.

Wir messen die Entschiedenheit auf Grundlage des Fragebogens „Einstellung zur Berufswahl und beruflichen Arbeit“ (Seifert und Stangl, 1986) – einer deutschen Adaption des „Career Maturity Inventory“ (Crites, 1973). Die Entschiedenheit umfasst zwölf Fragen vom Typ „was will ich“, beispielsweise: „Ich weiß überhaupt nicht, welche Berufe für mich in Frage kommen“²⁰. Eine Faktorenanalyse²¹ bestätigt die Eindimensionalität des Konstrukts in diversen Abgrenzungen. Die Items des Konstrukts „Entschiedenheit“ haben eine interne Reliabilität – gemessen anhand Cronbachs Alpha²² – 0,86 (Nullmessung), 0,88 (Messung Ende 7. Klasse), 0,89 (Messung Ende der 8. Klasse) beziehungsweise 0,89 (Messung in den Abgangsklassen).

Das **Selbstkonzept** operationalisieren wir in unserer Studie mit dem Konzept der „**Selbstwirksamkeit**“ nach Schwarzer und Jerusalem (1999). Die zehn Fragen dieses Konstrukts messen das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler in der Dimension: „was traue ich mir zu“. Eine Faktorenanalyse bestätigt die Eindimensionalität der Skala. Die interne Reliabilität oder Cronbachs Alpha für die Selbstwirksamkeit ist 0,79 (Nullmessung), 0,82 (Messung Ende 7. Klasse), 0,84 (Messung Ende der 8. Klasse) beziehungsweise 0,81 (Messung in den Abgangsklassen).

Die Items der beiden Fragebatterien zur Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit formen in der von uns durchgeführten Faktorenanalyse jeweils eigenständige Dimensionen. Die rotierten Eigenwerte (oblique Transformation²³) liegen

²⁰ Alle Fragen zu diesem Konstrukt sind im Codebook im Anhang zusammengefasst.

²¹ Die Faktorenanalyse, hier die Principal Component Analyse, ist ein Verfahren der multivariaten Statistik. Sie dient dazu, umfangreiche Datensätze zu vereinfachen, zu strukturieren und zu veranschaulichen, indem eine Vielzahl statistischer Variablen durch eine geringere Zahl möglichst aussagekräftiger Linearkombinationen dieser Variablen angenähert wird.

²² Cronbachs Alpha ist eine Maßzahl für die interne Konsistenz einer Skala und bezeichnet, inwieweit die Fragen einer Skala miteinander in Beziehung stehen. Alpha kann Werte zwischen minus unendlich und Eins annehmen. Ab einem Wert von etwa 0,65 kann von einer konsistenten Skala ausgegangen werden.

²³ Rotationsverfahren werden in Verbindung mit der Hauptkomponentenanalyse als Interpretationshilfe eingesetzt und helfen dabei, die Faktoren inhaltlich besser zu verstehen. Bei zahlreichen Rotationsverfahren (orthogonale Transformation) wird dabei angenommen, dass die Faktoren unabhängig voneinander sind. Daneben existieren auch oblique (schiefwinklige) Rotationsverfahren, die die Annahme der Orthogonalität der Faktoren

in beiden Wellen bei fünf und höher (Entschiedenheit) beziehungsweise zwei und höher (Selbstwirksamkeit). Die jeweiligen Fragen formen genau die untersuchten Konstrukte. Wir nutzen für die beiden Konstrukte Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit summierte Scores, das heißt wir vergeben die Werte Eins bis Vier in jeder Frage für die Antwortkategorien „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ und summieren für jede Schülerin beziehungsweise jeden Schüler die Antworten der zwölf beziehungsweise zehn Fragen.²⁴ Damit ergeben sich die Werte der Scores zwischen 12 und 48 (Entschiedenheit) beziehungsweise 10 und 40 (Selbstwirksamkeit).

Wir haben uns für summierte und gegen gewichtete Scores²⁵ entschieden, um zu analysieren, ob sowohl Schulen als auch Schülerinnen und Schüler, die in der Nullmessung relativ weit hinter den anderen zurückbleiben, im Laufe der 7. bis 10. Klasse aufholen. Diese Analyse lässt sich mit gewichteten Scores nicht durchführen. Zunächst werden alle Schülerinnen und Schüler einbezogen, um einen Einblick in die Entwicklung der Berufsorientierung zu erhalten, ohne eine spezifische Berücksichtigung von *BERUFSSTART plus*. Getrennte Untersuchungen für Schülerinnen und Schüler an *BERUFSSTART plus*-Schulen und Kontrollschulen erfolgen weiter unten (Tab. 5-1, Seite 156).

Abb. 5-1 zeigt die Entwicklung der unkonditionierten²⁶ Verteilung der Entschiedenheit als Maß der reflektierten Berufswahlentscheidung von Beginn der 7. Klasse (Nullmessung, dunkelblaue Linie) über das Ende der 7. Klasse (gelbe Linie) und Ende der 8. Klasse (rote Linie) bis hin zur Abgangsklasse (hellblaue Linie). In die ersten drei Messungen gingen die Befragungen der Kohorte A ein und in die Abgangsklasse die der Kohorte B. Die Abgangsklasse umfasst

lockern. Da in unserem Fall davon auszugehen ist, dass die einzelnen Konstrukte nicht komplett unabhängig voneinander sind, wurde eine oblique Transformation gewählt.

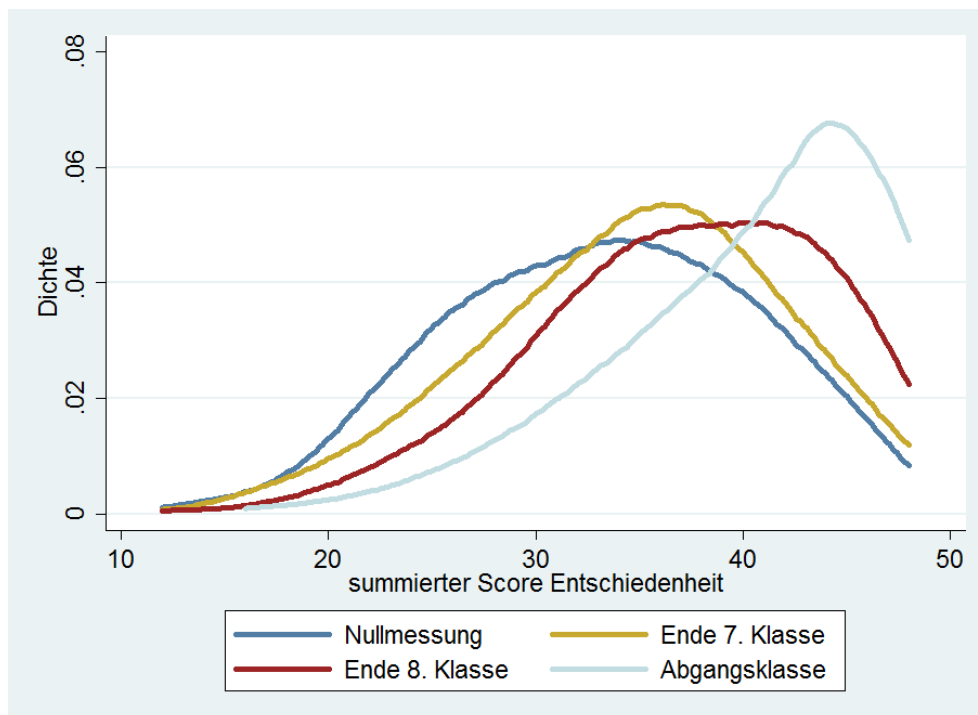
²⁴ Negativ formulierte Fragen wurden entsprechend umcodiert.

²⁵ Bei gewichteten Scores werden auf Basis der rotierten Faktoren bspw. über eine Regressionsanalyse die relative Wichtigkeit der Frage für das Gesamtkonstrukt abgeleitet. Die gewichteten Scores werden in der Regel auf den Durchschnitt Null und die Standardabweichung Eins normiert. Ein summierter Score nimmt eine Gleichverteilung (= gleiche Relevanz aller Fragen) an.

²⁶ Unkonditioniert bedeutet, dass wir keine weiteren Erklärungsfaktoren berücksichtigen, die die Unterschiede in den Verteilungen gegebenenfalls erklären könnten.

sowohl die 9. als auch die 10. Klasse, wobei letztere in der Beobachtungszahl deutlich überwiegt. In Abb. 5-1 stellen wir die gesamte Verteilung der Entschiedenheit in den befragten Klassen dar. Der Wert der Entschiedenheit ist zu Beginn der 7. Klasse am geringsten. Er steigt dann mit jedem Jahr an und in den Abgangsklassen erreicht der größte Teil der befragten Schülerinnen und Schüler einen Entschiedenheitscore nahe dem maximalen Wert.

Abb. 5-1: Entwicklung der Entschiedenheit von der Nullmessung bis zu den Abgangsklassen auf individueller Ebene

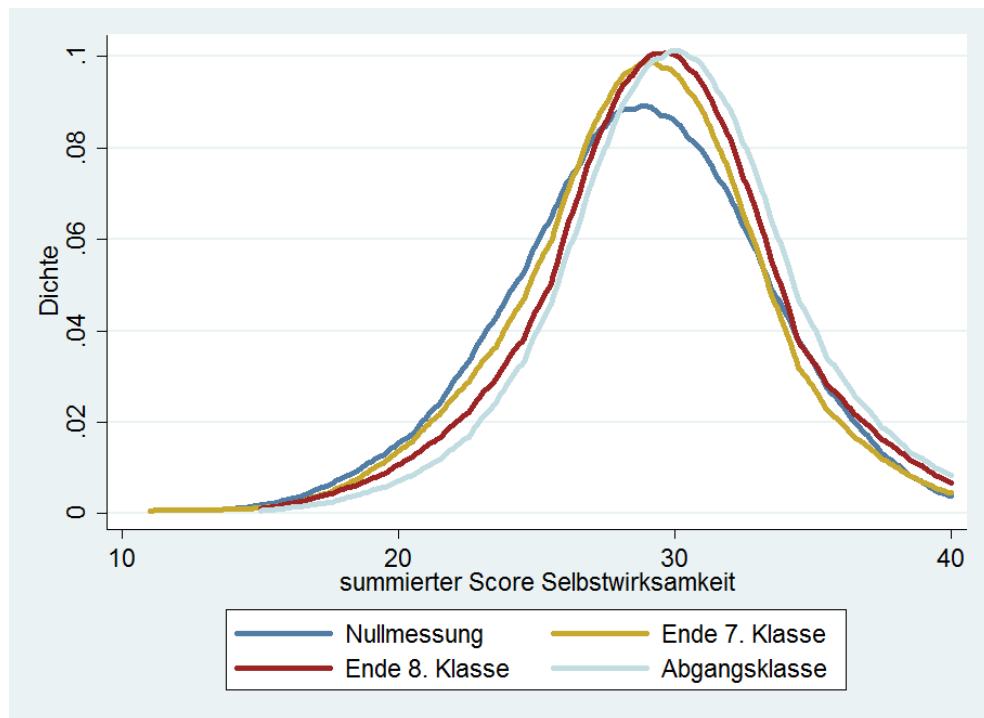


Unkonditionierte Kerndichteschätzung (Epanechnikov Kern), N= 1.018 (Nullmessung), N= 1.022 (Ende 7. Klasse), N= 891 (Ende 8. Klasse), N= 901 (Abgangsklasse). Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus, 2010-2012.*

Analog zur Entschiedenheit stellt Abb. 5-2 die Entwicklung der Selbstwirksamkeit von Beginn der 7. Klasse bis zur Abgangsklasse dar. Die jeweiligen Klassen sind in der gleichen Farbe wie in der vorherigen Abbildung dargestellt. Auch die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler ist zur Nullmessung noch am geringsten und steigt dann über die Messungen an. Allerdings ist die Ent-

wicklung der Selbstwirksamkeit weniger stark ausgeprägt als die der Entscheidung.

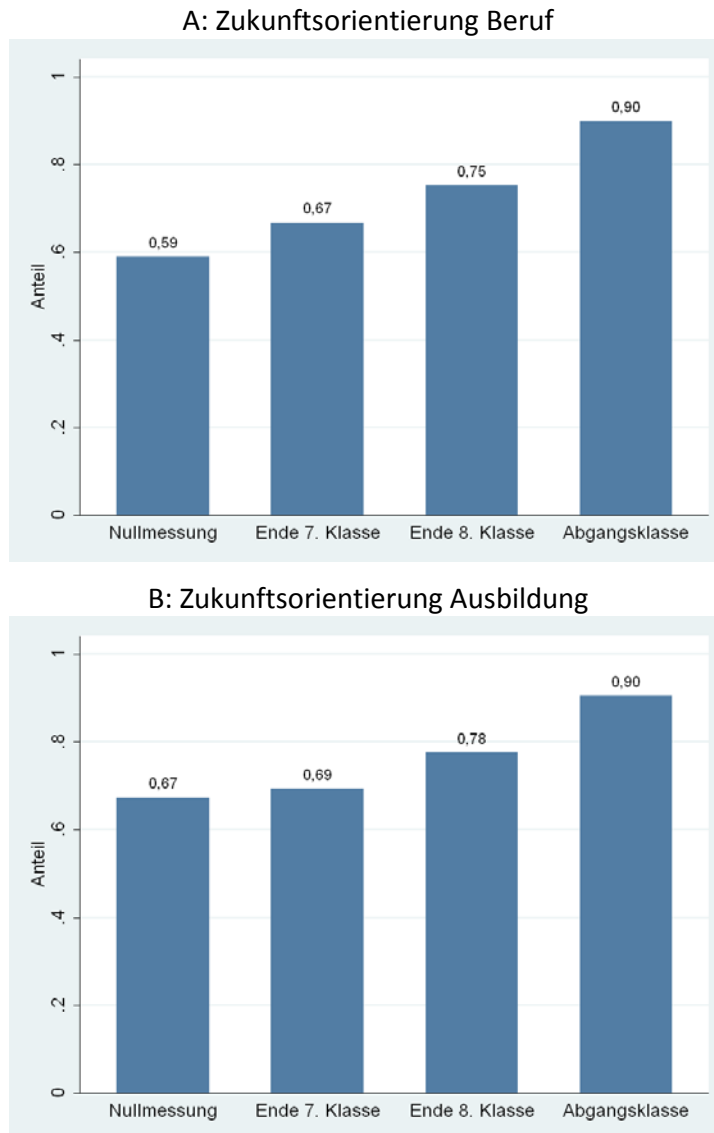
Abb. 5-2: Entwicklung der Selbstwirksamkeit von der Nullmessung bis zu den Abgangsklassen auf individueller Ebene



Unkonditionierte Kerndichteschätzung (Epanechnikov Kern), N= 1.017 (Nullmessung), N= 1.018 (Ende 7. Klasse), N= 884 (Ende 8. Klasse), N= 898 (Abgangsklasse). Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSTART plus*, 2010-2012.

Die Entwicklung der Zukunftsorientierung über die Klassenstufen ist in Abb. 5-3 dargestellt. Zu Beginn der 7. Klasse gaben 59 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, bereits häufiger daran zu denken, was sie später einmal beruflich machen möchten (Abb. 5-3, linke Seite). 67 Prozent gaben an, eine Ausbildung oder eine weiterführende Schule anzustreben (Abb. 5-3, rechte Seite). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die bereits oft an ihre berufliche Zukunft denken, beziehungsweise eine Ausbildung oder weiterführende Schule anstreben, erreicht 90 Prozent in den Abgangsklassen.

Abb. 5-3: Entwicklung der Zukunftsorientierung Beruf und der Zukunftsorientierung Ausbildung von der Nullmessung bis zu den Abgangsklassen auf individueller Ebene



N= 1.017 (Nullmessung), N= 1.035 (Ende 7. Klasse), N= 897 (Ende 8. Klasse), N= 907 (Abgangsklasse) für Feld A und N= 1.005 (Nullmessung), N= 1.007 (Ende 7. Klasse), N= 895 (Ende 8. Klasse), N= 914 (Abgangsklasse) für Feld B. Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSTART plus*, 2010-2012.

Tab. 5-1: Entwicklung der Dimensionen der Studienorientierung in BERUFSSTART plus- und Kontrollschulen im Vergleich

	<i>BS plus</i> -Schulen	Kontrollschulen	t- Test
Entschiedenheit (Mittelwert der Rangziffern)			
Nullmessung	33,3	32,9	0,94
Ende 7.Klasse	35,0	33,9	2,47*
Ende 8. Klasse	37,2	36,8	0,81
Abgangsklasse	40,2	40,5	-0,83
Selbstwirksamkeit (Mittelwert der Rangziffern)			
Nullmessung	28,6	28,6	0,11
Ende 7.Klasse	28,8	28,7	0,39
Ende 8. Klasse	29,5	29,3	0,65
Abgangsklasse	29,9	30,2	-0,80
Zukunftsorientierung Beruf (in Prozent)			
Nullmessung	59,8	57,5	0,69
Ende 7.Klasse	68,4	63,7	1,53
Ende 8. Klasse	76,1	73,5	0,86
Abgangsklasse	90,7	88,0	1,28
Zukunftsorientierung Ausbildung (in Prozent)			
Nullmessung	69,3	63,5	1,85*
Ende 7.Klasse	69,4	69,1	0,09
Ende 8. Klasse	77,5	77,5	-0,00
Abgangsklasse	91,2	89,3	0,94

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSTART plus*, 2010-2012; *Der Unterschied zwischen *BERUFSSTART plus*- und Kontrollschulen ist signifikant zum 5-Prozentsniveau.

In Tab. 5-1 wird die Entwicklung der vier Dimensionen der Studienorientierung zwischen den Schülerinnen und Schülern in *BERUFSSTART plus*- und Kontrollschulen und über die vier Messzeitpunkte (Nullmessung, Ende 7. Klasse, Ende 8. Klasse, Abgangsklasse) verglichen. Die rechte Spalte der Tabelle enthält zudem eine Teststatistik (t-Test), die angibt, ob sich die mittleren Werte der Berufsorientierung zwischen *BERUFSSTART plus*- und Kontrollschulen unterscheiden. Falls die Unterschiede statistisch signifikant sind, wird dies durch * angezeigt. Zwar lässt dieser einfache Test noch keine abschließende Abschätzung der direkten Wirkungen zu (siehe dazu Kapitel 5.5). Jedoch ist der Ver-

gleich bereits hilfreich, um die späteren mikroökonomischen Befunde von der Größenordnung her inhaltlich interpretieren zu können.

Zunächst bestätigen die Werte in den beiden mittleren Spalten der Tabelle das bisherige Ergebnis, dass die Entschiedenheit und die Zukunftsorientierung zwischen der Nullmessung und der Abgangsklasse deutlich zunehmen, während die Selbstwirksamkeit nur in moderatem Umfang steigt. Beispielsweise entwickelt sich der mittlere Wert der Entschiedenheit in *BERUFSSSTART plus*-Schulen von 33,3 auf 40,2 (2. Spalte von Tab. 5-1), eine Zunahme um knapp 21 Prozent. Im Vergleich dazu steigt die Selbstwirksamkeit um knapp fünf Prozent, von 28,6 auf 29,9.

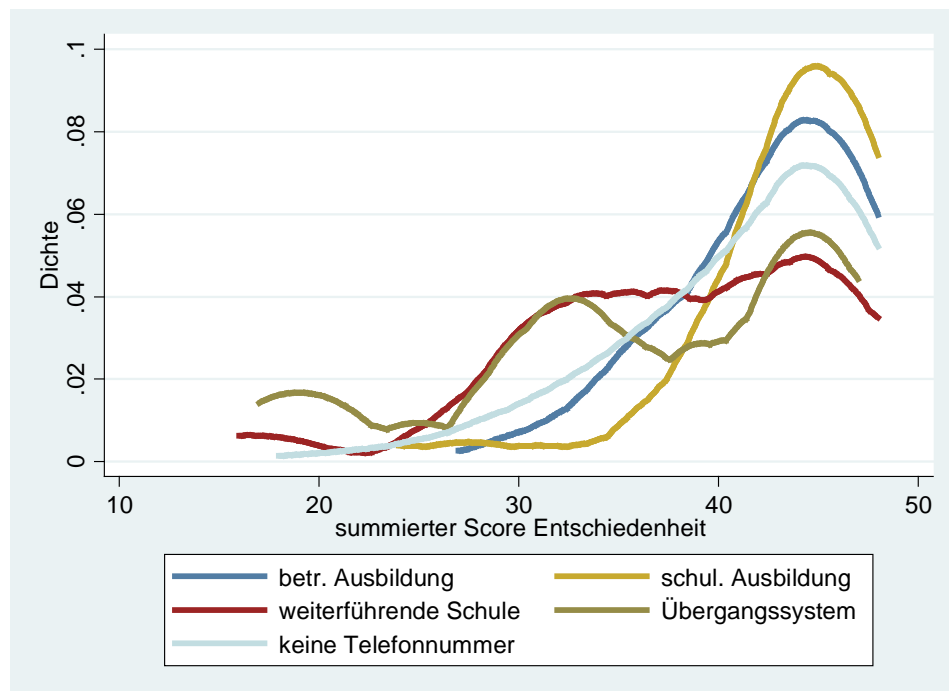
Zwischen den *BERUFSSSTART plus*- und den Kontrollschulen gibt es in der Mehrzahl der Messzeitpunkte und Dimensionen der Berufsorientierung keine signifikanten Unterschiede. Davon gibt es nur zwei Ausnahmen. Erstens ist die Entschiedenheit am Ende der 7. Klasse in *BERUFSSSTART plus*- signifikant höher als in den Kontrollschulen. Der Unterschied (35 statt 33,9) beträgt drei Prozent. Zweitens geben zur Nullmessung 69 Prozent der Schülerinnen und Schüler in *BERUFSSSTART plus*-Schulen an, dass sie einmal eine Berufsausbildung absolvieren möchten, im Vergleich mit 63,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Kontrollschulen. Bereits zum Ende der 7. Klasse ist kein Unterschied mehr feststellbar.

Im nächsten, diesen Abschnitt abschließenden Schritt überprüfen wir die Aussagefähigkeit der vier vorgeschlagenen Variablen zur Messung der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler anhand ihrer Erklärungskraft am Übergang vom Schul- in das Ausbildungssystem. Dazu schränken wir die Stichprobe auf die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse ein, für die wir Verbleibeinformationen haben. Durch die Einschränkung auf die 10. Klasse können wir Zeiteffekte zwischen der 9. und der 10. Klasse in den gemessenen Variable ausschließen. Abb. 5-4 zeigt die Verteilungen der Entschiedenheit in der 10. Klasse nach den beobachteten Übergängen ein halbes Jahr nach Beginn der Ausbildung.

Der dunkelblaue Graph zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die in eine betriebliche Ausbildung einmünden. Der gelbe Graph stellt diejenigen in einer schulischen Ausbildung dar, der rote die Schülerinnen und Schüler die

auf einer weiterführenden Schule lernen und der braune Graph diejenigen im Übergangssystem. Schließlich zeigt der hellblaue Graph die Verteilung der Entschiedenheit in der 10. Klasse der Schülerinnen und Schüler, von denen wir keine Verbleibeinformationen erheben konnten²⁷.

Abb. 5-4: Entschiedenheit in der 10. Klasse für den späteren Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem individueller Ebene



Unkonditionierte Kerndichteschätzung (Epanechnikov Kern), N= 88 (betriebliche Ausbildung), N= 35 (schulische Ausbildung), N= 42 (Schule), N= 14 (Übergangssystem), N= 536 (keine Telefonnummer).
Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus, 2010-2012.

Die Schülerinnen und Schüler, die eine betriebliche oder schulische Ausbildung begonnen haben, hatten am Ende der 10. Klasse die durchschnittlich höchsten Werte der Entschiedenheit. Schülerinnen und Schüler, die weiterführende

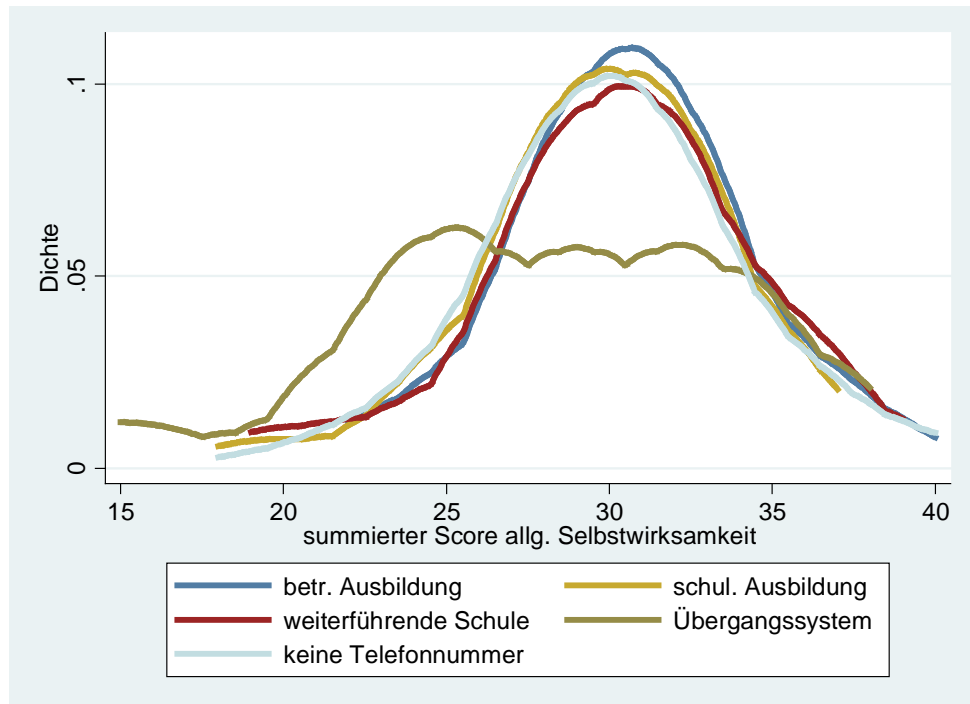
²⁷ Eine Selektionsanalyse zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die wir in der Verbleibsanalyse befragten, eine Zufallsauswahl aus allen Schülerinnen und Schülern der Abgangsklassen darstellt.

Schule besuchen beziehungsweise ins Übergangssystem einmünden, hatten im Durchschnitt eine geringere Entschiedenheit.

Interessant ist in diesem Fall der relative Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern beispielsweise im Übergangssystem und in einer betrieblichen Ausbildung im Verhältnis zu der Entwicklung der Entschiedenheit über die 7. und 8. Klassenstufe (Vergleich Abb. 5-1). Damit kann beispielsweise der Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern, die ins Übergangssystem und in eine betriebliche Ausbildung übergehen, abgeschätzt werden. Die Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem haben einen durchschnittlichen Entschiedenheitsscore von 36,6 und diejenigen in einer betrieblichen Ausbildung von 42,5. Die durchschnittliche Zunahme der Entschiedenheit innerhalb der 7. Klasse beträgt 1,5; innerhalb der 8. Klasse 2,4 und von Beginn der 7. Klasse bis zur Abgangsklasse 7,3. Entsprechend lässt sich der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern im Übergangssystem und in einer betrieblichen Ausbildung bewerten. Er entspricht der durchschnittlichen Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers vom Ende der 7. Klasse bis zur Abgangsklasse.

Betrachtet man die Selbstwirksamkeit am Ende der 10. Klasse getrennt nach Übergängen (Abb. 5-5) fallen ähnlich große Unterschiede der Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem auf. Die Farben der Graphen für die einzelnen Gruppen orientieren sich an der vorherigen Abbildung. Die Schülerinnen und Schüler, die in eine betriebliche Ausbildung einmünden, haben die höchste durchschnittliche Selbstwirksamkeit, dicht gefolgt von den Schülerinnen und Schülern in schulischer Ausbildung und in weiterführenden Schulen. Nur die Gruppe der Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem fällt deutlich hinter den anderen Gruppen zurück. Der Unterschied zwischen den Gruppen wird wiederum durch einen Vergleich mit der durchschnittlichen Entwicklung der Selbstwirksamkeit von der 7. bis zur 10. Klasse deutlich. Die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem fällt stärker hinter denen in betrieblicher und schulischer Ausbildung zurück (2,5 Punkte), als die durchschnittliche Zunahme der Selbstwirksamkeit von der 7. bis zur 10. Klasse (1,4 Punkte).

Abb. 5-5: Selbstwirksamkeit in der 10. Klasse für den Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem, individueller Ebene



Unkonditionierte Kerndichteschätzung (Epanechnikov Kern), N= 88 (betriebliche Ausbildung), N= 35 (schulische Ausbildung), N= 42 (Schule), N= 14 (Übergangssystem), N= 536 (keine Telefonnummer).
Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus, 2010-2012.

Die beiden vorangegangenen Abbildungen zeigen die Übergänge für Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse. Ein wichtiges Erkenntnisziel ist zudem der Übergang aus der 9. Klasse (mit Hauptschulabschluss). Von den befragten Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse haben wir 56 in der telefonische Verbleibsanalyse interviewt (von insgesamt 193 in der 9. Klasse in Welle D). Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse beginnen seltener eine betriebliche Ausbildung. Sie münden häufiger in das Übergangssystem ein oder besuchen häufiger eine weiterführende Schule (Tab. 5-2).²⁸ 23,5 (12,5) Prozent der Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse (9. Klasse) aus BERUFSSSTART plus-Schulen

²⁸ Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse liegen im Mittel in der Entschiedenheit um 3,3 Punkte und in der Selbstwirksamkeit um 0,5 Punkte unter denen der 10. Klasse.

wechseln in eine betriebliche Ausbildung. Die Vergleichswerte für Schülerinnen und Schüler aus den Kontrollschulen liegen bei 24,7 Prozent (10. Klasse) bzw. 8,9 Prozent (9. Klasse). Diese Werte sind aufgrund der zum Teil geringen Fallzahl nicht notwendigerweise repräsentativ.

Tab. 5-2: Anzahl der Übergänge von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse

	9. Klasse	10. Klasse
Betriebliche Ausbildung	12 (21,4)	89 (47,8)
Schulische Ausbildung	12 (21,4)	35 (18,8)
Weiterführende Schule	25 (44,6)	43 (23,1)
Übergangssystem	5 (8,9)	14 (7,5)
Etwas anderes	2 (0,4)	5 (2,7)
Total	56	186

In Klammern sind die Spaltenprozentage angegeben. Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus*, 2010-2012.

Schließlich testen wir die Erklärungskraft der Konstrukte zur Berufsorientierung in einer Schätzung zur Übergangswahrscheinlichkeit in den Abgangsklassen. Dazu definieren wir eine nominale Variable²⁹ die den Wert Eins annimmt, wenn die Schülerinnen oder Schüler im Übergangssystem einmünden, keine Ausbildung begonnen haben oder keine Schule besuchen³⁰. Die Variable nimmt den Wert Zwei an, wenn die Schülerinnen und Schüler in eine schulische oder berufliche Ausbildung einmündeten und den Wert Drei, wenn sie eine weiterführende Schule besuchen.

Tab. 5-3 zeigt die Ergebnisse einer Multinomialen Logit Schätzung³¹. Die Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem oder diejenigen, die keine Ausbildung begonnen haben oder keine Schule besuchen, bilden die Basiskategorie. Jeweils relativ zur Basiskategorie werden die Effekte der Schülerinnen und

²⁹ Eine nominale Variable besteht aus mindestens zwei sich nicht überschneidenden Kategorien, die nicht eindeutig nach einem Kriterium geordnet werden können.

³⁰ Nur fünf Schülerinnen und Schüler zählen zu dieser Kategorie. Daher wurde diese in den Grafiken nicht extra aufgeführt.

³¹ Mit dieser Methode werden die Wahrscheinlichkeiten in jede Kategorie der nominalen Variable einzumünden geschätzt.

Schüler in einer schulischen beziehungsweise beruflichen Ausbildung in den Spalten eins bis drei und die Effekte der Schülerinnen und Schülern in einer weiterführenden Schule in den Spalten vier bis sechs ausgewiesen. Die Definition und Deskription der zusätzlich aufgenommenen erklärenden Variablen finden sich in Abschnitt 5.3.

Tab. 5-3: Vorhersagekraft der Konstrukte zur Berufsorientierung im Hinblick auf den Übergang in Ausbildung

Variable	Übergang in Ausbildung			Übergang in weiterführende Schule		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
weiblich	0,02	0,04	0,03	-0,11	-0,12	-0,12
	-0,80	-0,60	-0,70	-0,21	-0,14	-0,18
gut in Deutsch	-0,18**	-0,23***	-0,23***	0,18***	0,22***	0,22***
	-0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
sehr wenig Bücher zu Hause	-0,02	0,05	0,05	-0,02	-0,07	-0,07
	-0,82	-0,57	-0,58	-0,79	-0,39	-0,39
sehr viele Bücher zu Hause	-0,09	-0,13	-0,14	0,11	0,14*	0,14*
	-0,23	-0,17	-0,16	-0,12	-0,10	-0,10
selbstdiszipliniert	0,03	0,11	0,11	0,01	-0,04	-0,04
	-0,71	-0,14	-0,13	-0,86	-0,56	-0,53
starkes Interesse der Eltern	0,08	0,06	0,06	-0,06	-0,06	-0,06
	-0,33	-0,41	-0,41	-0,42	-0,44	-0,44
Selbstwirksamkeit	0,01		0,00	-0,01		0,00
	-0,14		-0,62	-0,28		-0,76
Entschiedenheit		0,03***	0,03***		-0,02***	-0,02***
		0,00	0,00		0,00	0,00
Konstante	0,02	0,04	0,03	-0,11	-0,12	-0,12
	-0,80	-0,60	-0,70	-0,21	-0,14	-0,18
Anzahl Beobachtungen	231	231	231	231	231	231
Korrigiertes R ²	0,06	0,15	0,15	0,06	0,15	0,15

Multinomiales Logit Modell, marginale Effekte am Durchschnitt ausgewiesen. Basiskategorie: Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem und diejenigen, die keine Ausbildung begonnen haben oder eine Schule besuchen (N = 24), Besetzung der anderen Kategorien: in Ausbildung (N = 143) und in weiterführender Schule (N = 64), p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit guter Deutschnote eine um 23 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit haben in eine schuli-

sche oder berufliche Ausbildung überzugehen. Sie haben eine um 22 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit an eine weiterführende Schule überzugehen als diejenigen, die im Übergangssystem landen oder keinen Ausbildungsplatz finden. Eine um einen Punkt höhere Entschiedenheit steigert die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen -verglichen zur Einmündung ins Übergangssystem-, um drei Prozentpunkte³². Analog sinkt die Wahrscheinlichkeit, in eine weiterführende Schule zu gehen statt im Übergangssystem einzumünden, um zwei Prozentpunkte je Entschiedenheitspunkt.

Die Entschiedenheit der Schülerinnen und Schüler hat einen starken Erklärungsgehalt für die erklärte Varianz des Übergangs in die Berufsausbildung: In einem linearen Wahrscheinlichkeitsmodell³³ erhöht sie das R^2 von 0,04 auf 0,17³⁴. Die Selbstwirksamkeit weist hingegen keinen Erklärungsgehalt für den Übergang in die Berufsausbildung für alle Schülerinnen und Schüler auf. Die Selbstwirksamkeit kann aber den Übergang ins Übergangssystem erklären. Schülerinnen und Schüler mit einer um einen Punkt niedrigeren Selbstwirksamkeit weisen eine um 5,3 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, im Übergangssystem einzumünden³⁵.

Schließlich zeigt Tab. 5-4 die Zukunftsorientierung hinsichtlich Beruf und Ausbildung für die fünf möglichen Übergänge an der ersten Schwelle. Hier zeigen sich nur leichte Unterschiede zwischen den Gruppen. Allerdings weisen auch hier die Schülerinnen und Schüler, die ins Übergangssystem übergehen, die durchschnittlich geringste Zukunftsorientierung auf.

³² Die Standardabweichung der Entschiedenheit in der Abgangsklasse beträgt 6,8 Punkte und somit der Effekt einer Abweichung von einer Standardabweichung 20,4 Prozentpunkte. Eine Standardabweichung umfasst 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in der Abgangsklasse.

³³ Die Schätzergebnisse werden aus Platzgründen hier nicht wiedergegeben. Mit einem Wahrscheinlichkeitsmodell bezeichnen wir eine Regressionsgleichung mit einer abhängigen Dummyvariable (hier in beruflicher oder schulischer Ausbildung), die mit der Methode der Minimierung der quadratischen Abweichungen geschätzt wird. Mit dieser einfachen Methode kann die erklärte Varianz als Anteil der Gesamtvarianz berechnet werden.

³⁴ Das R^2 gibt die im Modell erklärte Varianz als Anteil der beobachteten Varianz an.

³⁵ Bivariate Regression des Übergangs mit p-Wert 0.069.

Tab. 5-4: Zukunftsorientierung Beruf und Zukunftsorientierung Ausbildung in der 10. Klasse nach Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem

	Zukunftsorientierung Beruf	Zukunftsorientierung Ausbildung
betriebliche Ausbildung (N=100)	0.92	0.96
schulische Ausbildung (N=47)	0.93	0.93
weiterführende Schule (N=42)	0.93	0.95
Übergangssystem (N=19)	0.89	0.89
Alle (inkl. nicht in Verbleibsanalyse Befragte (N=891))	0.90	0.91

Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus, 2010-2012.

5.3 Deskription der erklärenden Variablen

Der durchschnittliche Effekt von *BERUFSSSTART plus* auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird mit Hilfe eines Differenz-in-Differenzen-Ansatzes ermittelt. Die Wirkung der Maßnahme kann sich unter Berücksichtigung von personenbezogenen und sozioökonomischen Variable unterscheiden. Um diese Wirkungsheterogenität der Maßnahme zu untersuchen, werden die in Tab. 5-5 aufgeführten Kontrollvariable verwendet.

Zuerst kann das Geschlecht für Unterschiede in der Wirkung einer Maßnahme zur Berufsorientierung sorgen. Dies ist im Hinblick auf die angebotenen Berufsfelder in den Orientierungsbausteinen denkbar. Diese decken möglicherweise die Geschlechterstereotypen der Berufsorientierung und des Berufswahlspektrum von Mädchen und Jungen unterschiedlich ab.

Als zweites dient die Anzahl der Bücher zur Beschreibung des Familienhintergrunds. Die Variable spiegelt den familiären Hintergrund sowohl hinsichtlich der finanziellen Ressourcen als auch im Hinblick auf kulturell-soziale Aspekte wider. Kinder aus Elternhäusern mit einem höheren kulturellen Kapital und höheren finanziellen Ressourcen streben eher aufwändigere und längere Ausbildungswege an und können somit in der Berufsorientierung vorgeprägt sein. Um die Unterstützung der Eltern in schulischen Angelegenheiten zu messen, verwenden wir eine weitere Variable, die das Interesse der Eltern am Schulall-

tag der Kinder abbildet. Wir messen ein hohes Interesse der Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder, wenn die Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie gestern das letzte Mal mit den Eltern über die Schule gesprochen haben.

Tab. 5-5: Übersicht über die erklärenden Variablen

Variablennamen	Variablendefinition
Weiblich	binäre Variable = 1, wenn weiblich
Anzahl der Bücher	Kategoriale Variable = 1, wenn die Anzahl der Bücher höchstens ein Regalbrett füllt; = 2, wenn die Anzahl der Bücher höchstens ein kleines Regal füllt; = 3, wenn die Anzahl der Bücher eine Regalwand füllt
Gut in Deutsch	binäre Variable = 1, wenn Schulnote 2 oder 1 in Deutsch
Selbstdisziplin	binäre Variable = 1, wenn Befragte die Aussage „Ich mache immer meine Hausaufgaben“ mit „stimmt genau“ beantworten
Interesse der Eltern	binäre Variable = 1, wenn Befragte angeben, gestern das letzte Mal mit den Eltern über die Schule gesprochen zu haben

Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Schließlich können kognitive und nichtkognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler die Entwicklung der Berufsorientierung und den Übergang in eine Ausbildung beeinflussen. Schülerinnen und Schüler mit höheren kognitiven und nichtkognitiven Fähigkeiten haben es in der Regel einfacher, eine Ausbildungsstelle zu finden. Als kognitives Maß nutzen wir die Deutschnote zum Ende der sechsten Klasse. Dies lässt eine Interpretation der Entwicklung in der individuellen Berufsorientierung relativ zum Ausgangswert der kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu. Nicht kognitive Fähigkeiten werden durch das Maß der Selbstdisziplin abgedeckt – gemessen an der Einschätzung, wie wichtig es ist, die Hausaufgaben immer zu erledigen.

Tab. 5-5 beinhaltet die Mittelwerte der erklärenden Variablen getrennt für die Gruppe der *BERUFSSSTART plus*- und der Kontrollschulen zum Zeitpunkt der Nullmessung. Da die Charakteristika als Dummyvariablen dargestellt sind, beschreiben die Werte den Anteil in der jeweiligen Gruppe. Der Anteil der Schülerinnen beispielsweise beträgt in den *BERUFSSSTART plus*-Schulen 42 Prozent, in den Kontrollschulen beläuft er sich auf 46 Prozent. Im Durchschnitt gibt es in den Haushalten der Schülerinnen und Schüler aus Kontrollschulen weniger Bücher: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit wenigen Büchern zu Hause ist in den Kontrollschulen höher, während der Anteil in den *BERUFSSSTART plus*-Schulen mit durchschnittlich beziehungsweise vielen Büchern höher beziehungsweise gleich hoch ist.

Tab. 5-6: Mittelwerte der erklärenden Variablen für *BERUFSSSTART plus*- und Kontrollschulen in der Nullmessung

Gemessen in Anteilen	<i>BERUFSSSTART plus</i> -Schulen	Kontrollschulen	Alle Schulen
Weiblich	0,42	0,46	0,44
Bücher (wenig)	0,18	0,28	0,21
Bücher (durchschnittlich)	0,63	0,53	0,59
Bücher (viel)	0,20	0,19	0,19
Interesse der Eltern	0,71	0,70	0,71
Gut in Deutsch	0,41	0,46	0,42
Selbstdisziplin	0,35	0,33	0,34
Anzahl der Beobachtungen	466	246	712

Variablen in Nullmessung; nur Beobachtungen, die in den multivariaten Schätzungen genutzt wurden. Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012*.

Die Werte in der Tabelle beruhen auf der Stichprobe, die für die Differenz-in-Differenzen-Schätzungen in Kapitel 5.5 genutzt wird. Diese Stichprobe beinhaltet insgesamt 712 Schülerinnen und Schüler, wovon 466 aus den *BERUFSSSTART plus*-Schulen stammen. Berücksichtigt sind nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, bei denen zu allen Beobachtungszeitpunkten Informationen zu allen Variablen vorliegen. Dies garantiert, dass die Schätzergebnisse über die einzelnen Modelle hinweg vergleichbar sind. Die Fallzahlen sind dem-

entsprechend geringer als die realisierten Panelfälle (siehe 2.7.1), da Schülerinnen und Schüler teilweise zu einigen der genutzten Variablen keine Angaben gemacht haben.

Tab. 5-7: Mittelwerte der erklärenden Variablen für *BERUFSSSTART plus*- und Kontrollschulen in den Abschlussklassen

Gemessen in Anteilen	<i>BERUFSSSTART plus</i> -Schulen	Kontrollschulen	Alle Schulen
Weiblich	0,50	0,44	0,46
Bücher (wenig)	0,35	0,19	0,26
Bücher (durchschnittlich)	0,49	0,48	0,48
Bücher (viel)	0,17	0,34	0,26
Interesse der Eltern	0,68	0,64	0,66
Gut in Deutsch	0,39	0,48	0,44
Selbstdisziplin	0,17	0,26	0,22
Anzahl Beobachtungen	107	124	231

Variablen in den Abschlussklassen; nur Beobachtungen, die in den multivariaten Schätzungen genutzt wurden. Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012*.

Tab. 5-7 stellt die Mittelwerte der erklärenden Variable in den Abschlussklassen getrennt nach *BERUFSSSTART plus*- und Kontrollschulen dar. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Haushalten mit wenigen Büchern ist in *BERUFSSSTART plus*-Schulen höher, aus Haushalten mit vielen Büchern geringer als in den Kontrollschulen. Schülerinnen und Schüler an *BERUFSSSTART plus*-Schulen sind weniger gut in Deutsch und weniger selbstdiszipliniert als an den Kontrollschulen.

5.4 Selektion ins Treatment

BERUFSSSTART plus ist eine von mehreren Maßnahmen der Berufsorientierung in Thüringen (siehe hierzu Kapitel 3). Die Schulen können sich für die Teilnahme an dem Projekt *BERUFSSSTART plus* bewerben. Die Teilnahme umfasst alle Schülerinnen und Schüler einer Schule. Daher ist nur die Selektion der Schule

in *BERUFSSSTART plus* in unserer Stichprobe relevant, um die Annahme des Differenz-in-Differenzen-Schätzers zur Selektion ins Treatment zu untersuchen (siehe Abschnitt 2.4).

Die Selektion in *BERUFSSSTART plus* ist insbesondere dann relevant, wenn Schulen, die besonders aktiv und engagiert in der Berufsorientierung sind, sich häufiger oder seltener für *BERUFSSSTART plus* entscheiden (siehe die Diskussion in Abschnitt 2.4). Die Implementationsanalyse zeigt, dass sich insbesondere der Erwerb des Q-Siegel als Proxyvariable³⁶ für das Engagement einer Schule in der Berufsorientierung eignet (siehe Abschnitt 3.3).

Das Q-Siegel zeichnet Schulen mit einer hervorragenden Berufs- und Studienorientierung aus. Dafür müssen die Schulen aktiv einen Nachweis – unter anderem mittels eines ausführlichen, schriftlichen Berufsorientierungskonzeptes – erbringen, der von einer externen Jury im Rahmen des Bewerbungsverfahrens um das Q-Siegel geprüft wird. Dieses Verfahren ist für Schulen sehr aufwändig und spiegelt gerade deswegen das Engagement der Schule in der Berufsorientierung wider.

Des Weiteren kann die Schulgröße ein relevanter Einflussfaktor für die Wahl des Berufsorientierungsprojektes sein, beispielsweise wenn ein Projekt besonders auf die Erfordernisse und Bedürfnisse großer oder kleiner Schulen zugeschnitten ist. Neben dem Engagement und der Größe der Schule kontrollieren wir für die Region und die Entfernung der Schule vom nächsten Bildungsträger. Die Entfernung bildet den Aufwand der Schulen für die Teilnahme an *BERUFSSSTART plus* ab, da *BERUFSSSTART plus* nicht mit allen Bildungsträgern kooperiert und andere Träger mit vergleichbaren Angeboten zur Berufsorientierung eventuell näher liegen.

Um diesen Aufwand abschätzen zu können, haben wir die Entfernung der Schule zum nächsten Bildungsträger, der *BERUFSSSTART plus* anbietet, bestimmt. In unserer Stichprobe sind *BERUFSSSTART plus*-Schulen im Mittel 7,6 Kilometer von einem Bildungsträger entfernt, während die Entfernung für Kontrollschulen 12,6 Kilometer beträgt. Im Mittel liegen demnach Kontroll-

³⁶ Proxyvariablen sind Variablen, die zwar nicht exakt die zugrunde liegende latente Variable, hier Engagement in der Berufsorientierung, abbilden, aber sehr hoch mit diesen korreliert sind.

schulen 5 Kilometer weiter von einem Bildungsträger entfernt. Wichtig ist hierbei, dass die Entfernung zwar ein relevanter Grund für eine Schule sein kann, sich einer anderen Berufsorientierungsmaßnahme anzuschließen. Sie ist jedoch kein problematisches Selektionskriterium, da die Entfernung vom nächsten Bildungsträger, der *BERUFSSSTART plus* anbietet, nicht mit den Zielgrößen der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler korreliert ist.

Zur Schätzung der Selektion in *BERUFSSSTART plus* nutzen wir ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell³⁷ (vgl. Tab. 5-8). In den Schätzungen können nur 38 Schulen berücksichtigt werden. Die relevanten Informationen wurden in der zweiten Feldphase der Implementationsanalyse gesammelt, was zur Verringerung der Zahl der Beobachtungen führte: Vor Beginn der zweiten Feldphase wurden zwei Schulen (eine Treatment- und eine Kontrollschule) zum Schuljahr 2011/2012 geschlossen. Eine weitere Treatmentschule stieg aus dem Projekt *BERUFSSSTART plus* aus. Die Fallstudie wurde daher dort nicht fortgesetzt.

Die Modelle (1) bis (4) in Tab. 5-8 sind aus statistischer Sicht ohne Aussagekraft, da der p-Wert³⁸ für die Signifikanz des Gesamtmodells ($\text{Prob} > F$) jeweils abgelehnt wird. In diesen vier Modellen haben wir nur die oben beschriebenen, relevanten Schulfaktoren aufgenommen, die potentiell auch mit den Zielgrößen zur Berufsorientierung korreliert sein könnten. Nehmen wir jedoch die Entfernung vom nächsten Bildungsträger, der *BERUFSSSTART plus* anbietet, in die Schätzung auf (Modell (5)), wird das Schätzmodell statistisch relevant – ebenso wie die neu aufgenommene Variable. Je weiter eine Schule von einem Bildungsträger, der *BERUFSSSTART plus* anbietet, entfernt liegt, desto niedriger ist die Wahrscheinlichkeit an *BERUFSSSTART plus* teilzunehmen.

Ist der nächste Bildungsträger beispielsweise fünf Kilometer weiter entfernt (das entspricht dem mittleren Unterschied zwischen den *BERUFSSSTART plus*-

³⁷ Dieses Modell ist hier geeignet, da die Wahrscheinlichkeit an *BERUFSSSTART plus* teilzunehmen in unserer Stichprobe bei 63 Prozent liegt. Bei dieser Wahrscheinlichkeitsverteilung produzieren Probit und LPM Modelle ähnliche Ergebnisse. Die Nutzung eines LPM hat jedoch den Vorteil, dass wir die erklärte Varianz des Modells, also das R^2 , interpretieren können.

³⁸ Der p-Wert gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Nullhypothese, dass das Modell (oder die Variable) keinen Einfluss auf die untersuchte Zielgröße hat, gerade noch abgelehnt wird.

und Kontrollschulen in der Stichprobe), sinkt die Teilnahmewahrscheinlichkeit um 15 Prozentpunkte.

Tab. 5-8: Selektion der Schulen in *BERUFSSTART plus*

Variablen	<i>BERUFSSTART plus</i>				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Entfernung zum nächsten Bildungsträger					-0,03** (0,01)
Q-Siegel	-0,29 (0,17)	-0,30 (0,18)	-0,29 (0,21)	-0,32 (0,13)	-0,23 (0,20)
Schule mit mehr als 250 Schülern	0,06 (0,77)	-0,09 (0,66)	-0,06 (0,77)	-0,08 (0,70)	-0,04 (0,83)
durchschn. Anzahl Schüler pro Klasse		0,05 (0,39)	0,05 (0,39)	0,06 (0,30)	0,04 (0,45)
Mittelthüringen ⁺			-0,16 (0,47)	-0,17 (0,42)	-0,23 (0,26)
Südwestthüringen ⁺			0,11 (0,49)	0,14 (0,42)	0,20 (0,25)
Konstante	0,71*** (0,00)	0,75*** (0,00)	0,75*** (0,00)		0,98*** (0,00)
Beobachtungen	38	38	38	38	38
R ² , beziehungsweise Pseudo R ² (Modell 4)	0,09	0,12	0,17	0,21	0,32
F-Wert	1,323	2,002	2,350	8,717	4,907
Prob > F	0,296	0,157	0,0917	0,121	0,00578

Modell (1)-(-3) und (5) sind lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle, Modell (4) marginale Effekte berechnet am Durchschnitt nach einem Probit-Modell; abhängige Variable: Schule nimmt an *BERUFSSTART plus teil*. ⁺Referenzgruppe: Schulen in Ostthüringen. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012*.

Damit kommen wir zu dem Schluss, dass keine relevante Selektion der Schulen in *BERUFSSTART plus* vorliegt und wir den Effekt von *BERUFSSTART plus* in den folgenden Schätzungen als kausalen Effekt des Projektes auf die jeweiligen Zielgrößen interpretieren können.

5.5 Individuelle Wirkungsheterogenität

Die beiden folgenden Abschnitte analysieren auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler die Wirkung von *BERUFSSTART plus* auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung. Dabei werden zwei Kohorten unterschieden. In Abschnitt 5.5.1 untersuchen wir den Maßnahmeneffekt auf die Schülerinnen und Schüler, die von der 7. bis zur 8. Klasse beobachtet werden (Kohorte A). In Abschnitt 5.5.2 wird diese Analyse mit Hilfe eines Pseudopanelns um die Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen erweitert.

5.5.1 Analyse der Berufsorientierung in der 7. und 8. Klasse

Im Folgenden wird die Wirkung von *BERUFSSTART plus* auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung für die Kohorte A untersucht. Die Analyse bewegt sich auf der individuellen Ebene: Wie wirkt sich *BERUFSSTART plus* im Durchschnitt auf die Berufsorientierung einer Schülerin, eines Schüler aus? Des Weiteren liegt in der Analyse ein Fokus auf der unterschiedlichen Wirkung von *BERUFSSTART plus* bei der Berücksichtigung von verschiedenen Untergruppen der Schülerinnen und Schüler. Diese Wirkungsheterogenität wird durch die in Abschnitt 5.2 vorgestellten erklärenden Variablen beschrieben. Alle geschätzten Modelle messen immer getrennt die Entwicklung der individuellen Berufsorientierung vom Beginn der 7. Klasse bis zum Ende der 7. beziehungsweise zum Ende der 8. Klasse. Die Schätzungen werden mit einem Differenz-in-Differenzen-Ansatz durchgeführt.

Tab. 5-9 zeigt die Wirkung von *BERUFSSTART plus* auf die Entschiedenheit („Was will ich“) und die Selbstwirksamkeit („Was traue ich mir zu“) der Schülerinnen und Schüler. Für die beiden abhängigen Variablen werden jeweils drei verschiedene Modelle geschätzt. Modell (1) beinhaltet ausschließlich die Zeiteffekte der 7. und 8. Klasse im Vergleich zur Nullmessung zu Beginn der 7. Klasse und die Effekte der Teilnahme an *BERUFSSTART plus* in der 7. und 8. Klasse, auch im Vergleich zur Nullmessung zu Beginn der 7. Klasse.

Modell (2) erweitert die Schätzung auf die Wirkungsheterogenität bezüglich verschiedener beobachtbarer Charakteristika der Schülerinnen und Schüler, wie in Abschnitt 5.2 beschrieben. Zusätzlich nehmen wir Interaktionsterme auf, die sich aus der Maßnahmenteilnahme und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subgruppe von Schülerinnen und Schülern zusammensetzen. Die Zeitentwicklung der beobachtbaren Charakteristika der Schülerinnen und Schüler sind aus Platzgründen nicht in der Tabelle dargestellt. In Modell (3) wird zusätzlich der Einfluss der anfänglichen Berufsorientierung zu Beginn der 7. Klasse auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der 7. und 8. Klasse aufgenommen. Damit können Aussagen gemacht werden, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler mit anfänglich niedrigeren Werten in der Entschiedenheit beziehungsweise der Selbstwirksamkeit (Anfangsheterogenität) im Beobachtungszeitraum aufgeholt haben. Die Anfangsheterogenität

wird mit der individuellen Abweichung jeder Schülerin und jedes Schüler vom Schulmittel des Entschiedenheits-Scores zu Beginn der 7. Klasse gemessen.³⁹

Die Ergebnisse in Tab. 5-9 zeigen einen positiven Zeiteffekt der Berufsorientierung hinsichtlich der Entschiedenheit. Die Entschiedenheit der Schülerinnen und Schüler steigt von Beginn der 7. Klasse zum Ende der 7. Klasse um 1,48 Punkte und zum Ende der 8. Klasse um 4,09 Punkte (Modell (1)).⁴⁰ Hinsichtlich der Wirkungsheterogenität bezüglich beobachtbarer Merkmale der Schülerinnen und Schüler in Modell (2) zeigen sich keine signifikanten Zusatzeffekte von *BERUFSSTART plus* auf die Entschiedenheit, das heißt die Maßnahme wirkt auf Schülerinnen und Schüler gleich.⁴¹ Modell (3) schließt neben der Wirkungsheterogenität den Einfluss der Anfangsheterogenität der Berufsorientierung ein. Das Schätzergebnis für die Anfangsheterogenität gibt an, ob Schülerinnen und Schüler mit einem eher geringen oder einem eher hohen Anfangswert sich in ihrer Berufsorientierung verbessern. Es finden sich keine signifikanten Effekte der Anfangsheterogenität auf die Entschiedenheit. Weder holen Schülerinnen und Schüler mit anfänglich niedrigeren Werten in der Entschiedenheit im Zeitablauf auf, noch verlieren diejenigen mit hohen Anfangswerten.

Hinsichtlich der Wirkungsheterogenität bezüglich beobachtbarer Merkmale der Schülerinnen und Schüler in Modell (2) zeigen sich keine signifikanten Zusatzeffekte von *BERUFSSTART plus* auf die Entschiedenheit, das heißt die Maßnahme wirkt auf Schülerinnen und Schüler gleich. Modell (3) schließt neben der Wirkungsheterogenität den Einfluss der Anfangsheterogenität der Berufsorientierung ein. Das Schätzergebnis für die Anfangsheterogenität gibt an, ob Schülerinnen und Schüler mit einem eher geringen oder einem eher hohen Anfangswert sich in ihrer Berufsorientierung verbessern.

³⁹ Für weitere Analysen zur Anfangsheterogenität siehe auch den ZEW, gfa | public (2011).

⁴⁰ Das vorliegende Schätzmodell zeigt nur die signifikanten Unterschiede zwischen der Nullmessung und der jeweiligen Folgemessung. Inwiefern der Zuwachs zwischen dem Ende der 7. und dem Ende der 8. Klasse signifikant ist, müsste mit einem zusätzlichen Test geprüft werden.

⁴¹ Abschnitt 5.4 diskutiert, dass keine Selektion auf Schülerebene vorliegt, so dass der Übergang von Modell (1) auf Modell (2) keine Korrektur einer Selektionsverzerrung darstellt. Modell (1) stellt vielmehr den Durchschnittseffekt dar und Modell (2) trennt die Effekte verschiedener Subgruppen, bspw. von Mädchen und Jungen.

Tab. 5-9: Individuelle Wirkungsheterogenität von *BERUFSSSTART plus* für Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit

Variablen	Entschiedenheit			Selbstwirksamkeit		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7. Klasse	1,48*** (0,00)	2,82** (0,02)	2,63** (0,04)	0,18 (0,58)	0,80 (0,25)	0,84 (0,23)
8. Klasse	4,09*** (0,00)	3,95** (0,01)	3,13* (0,05)	0,61** (0,03)	1,97** (0,02)	2,16** (0,02)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse	0,20 (0,74)	-0,85 (0,50)	-0,87 (0,48)	0,10 (0,79)	0,26 (0,76)	0,26 (0,76)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse	-0,70 (0,35)	0,65 (0,70)	0,51 (0,75)	0,18 (0,60)	-0,025 (0,98)	0,0067 (0,99)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse und weiblich		0,004 (1,00)	0,029 (0,97)		0,36 (0,52)	0,36 (0,54)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und weiblich		-0,55 (0,72)	-0,44 (0,78)		-0,10 (0,90)	-0,13 (0,88)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse und wenig Bücher		0,66 (0,54)	0,67 (0,53)		0,90 (0,25)	0,90 (0,26)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse und viel Bücher		-0,11 (0,92)	-0,14 (0,90)		-0,36 (0,64)	-0,36 (0,65)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und wenig Bücher		0,004 (1,00)	0,14 (0,92)		1,48 (0,24)	1,45 (0,25)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und viel Bücher		-0,59 (0,79)	-0,65 (0,78)		0,93 (0,44)	0,94 (0,43)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse und gut in Deutsch		0,54 (0,57)	0,53 (0,58)		0,046 (0,93)	0,047 (0,93)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und gut in Deutsch		-0,38 (0,85)	-0,38 (0,85)		-0,34 (0,64)	-0,34 (0,64)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse und selbstdiszipliniert		0,21 (0,83)	0,20 (0,84)		0,52 (0,36)	0,52 (0,35)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und selbstdiszipliniert		0,42 (0,83)	0,46 (0,81)		-0,17 (0,81)	-0,18 (0,80)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse und Interesse der Eltern		0,65 (0,52)	0,67 (0,51)		-0,94 (0,28)	-0,94 (0,28)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und Interesse der Eltern		-1,30 (0,31)	-1,27 (0,31)		-0,11 (0,90)	-0,11 (0,90)
Anfangsheterogenität in 7. Klasse			0,036 (0,57)			-0,008 (0,87)
Anfangsheterogenität in 8. Klasse			0,15 (0,12)			-0,035 (0,50)
Beobachtungen	1.886	1.886	1.886	1.886	1.886	1.886
R ²	0,124	0,139	0,142	0,017	0,040	0,041
Anzahl Gruppen	712	712	712	712	712	712

Definition der abhängigen Variablen vgl. Abschnitt 5.2, die Modelle enthalten außerdem eine Konstante und die Zeiteffekte aller aufgeführten Merkmale der Schülerinnen und Schüler, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Es finden sich keine signifikanten Effekte der Anfangsheterogenität auf die Entschiedenheit. Weder holen Schülerinnen und Schüler mit anfänglich niedrigeren Werten in der Entschiedenheit im Zeitablauf auf, noch scheinen diejenigen mit hohen Anfangswerten zu verlieren.

Die Spalten (4) bis (6) in Tab. 5-9 zeigen die analoge Entwicklung für die Selbstwirksamkeit. Die Steigerung der Selbstwirksamkeit von Beginn zum Ende der 7. Klasse ist statistisch nicht signifikant, beträgt aber bis zum Ende der 8. Klasse 0,61 Punkte (Modell (4)). Auch für diese Dimension der Berufsorientierung finden wir keinen Zusatznutzen von *BERUFSSSTART plus*. In Modell (5) gibt es zwar keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Wirkung von *BERUFSSSTART plus* für verschiedene Subgruppen, jedoch finden wir einen immerhin ökonomisch prägnanten Unterschied.

Bei Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmern mit weniger Büchern zu Hause (geringere finanzielle und kulturelle Ressourcen zu Hause) steigt die Selbstwirksamkeit rund 1,4 Punkten von Beginn der 7. bis zum Ende der 8. Klasse im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler aus Kontrollschulen. In Spalte (6) werden wiederum die Anfangsunterschiede in der Selbstwirksamkeit zu Beginn der 7. Klasse aufgenommen. Analog zur Entschiedenheit finden wir auch hier keine Effekte.

Tab. 5-10 beschreibt die Wirkung von *BERUFSSSTART plus* auf die beiden anderen Zielgrößen der Berufsorientierung, der Zukunftsorientierung. Die Zukunftsorientierung wird mit zwei Variablen gemessen: Zum einen mit dem Indikator Zukunftsorientierung Beruf, der angibt, ob die Schülerinnen und Schüler heute schon öfter oder häufig daran denken, was sie später einmal gerne im Beruf machen wollen. Zum anderen mit dem Indikator Zukunftsorientierung Ausbildung, ob die Schülerinnen und Schüler nach der Schule eine weiterführende Ausbildung (Berufsausbildung, weiterführende Schule oder Studium) anstreben. Um die Wirkung von *BERUFSSSTART plus* auf die Zukunftsorientierung zu analysieren, wurden zwei Modellvarianten geschätzt.

Modell (1) beinhaltet jeweils die Entwicklung der Zeiteffekte sowie die Effekte der Maßnahme in der 7. und 8. Klasse. In Modell (2) werden zusätzlich die Unterschiede in der Wirkung von *BERUFSSSTART plus* auf verschiedene Subgruppen von Schülerinnen und Schülern betrachtet.

Tab. 5-10: Individuelle Wirkungsheterogenität von *BERUFSSTART plus* auf die Zukunftsorientierung

Variablen	Zukunftsorientierung Beruf		Zukunftsorientierung Ausbildung	
	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Klasse	0,096** (0,02)	0,14* (0,09)	0,076** (0,03)	0,12** (0,03)
8. Klasse	0,18*** (0,00)	0,16*** (0,00)	0,15*** (0,01)	0,15* (0,07)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse	0,0092 (0,85)	-0,072 (0,49)	-0,064 (0,12)	-0,073 (0,29)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse	-0,036 (0,35)	0,032 (0,68)	-0,069 (0,24)	0,013 (0,90)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und weiblich		-0,0062 (0,93)		-0,048 (0,67)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und weiblich		0,11 (0,16)		-0,22* (0,08)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und wenig Bücher		0,21** (0,03)		0,23** (0,03)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und viel Bücher		-0,035 (0,72)		0,13 (0,12)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und wenig Bücher		0,045 (0,70)		0,21** (0,03)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und viel Bücher		0,032 (0,74)		0,21 (0,12)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und gut in Deutsch		-0,030 (0,75)		-0,076 (0,38)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und gut in Deutsch		-0,18 (0,10)		0,00093 (0,99)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und selbstdiszipliniert		0,13 (0,15)		-0,063 (0,53)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und selbstdiszipliniert		0,042 (0,68)		-0,14 (0,25)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und Interesse der Eltern		0,0093 (0,93)		-0,00028 (1,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und Interesse der Eltern		-0,083 (0,47)		-0,056 (0,54)
Beobachtungen	1.886	1.886	1.886	1.886
R ²	0,044	0,060	0,021	0,045
Gruppen (Panelfälle)	712	712	712	712

Definition der abhängigen Variablen vgl. Abschnitt 5.2, die Modelle enthalten außerdem eine Konstante und die Zeiteffekte aller aufgeführten Merkmale der Schülerinnen und Schüler, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012*.

Die Zeiteffekte sind in Modell (1) (Zukunftsorientierung Beruf) positiv: Bis zum Ende der 7. Klasse stimmen 9,6 Prozentpunkte mehr Schülerinnen und Schüler

zu, sich schon öfters oder häufig Gedanken zu machen, was sie später einmal beruflich machen wollen. Dieser Anteil steigt zum Ende der 8. Klasse um 18 Prozentpunkte im Vergleich zur Nullmessung. *BERUFSSTART plus* hat in beiden Klassenstufen keinen Zusatzeffekt zu diesem Zeittrend. Im Modell (2) werden auch die individuellen Charakteristika aufgenommen. Schülerinnen und Schüler, in deren Elternhaus nur wenige Bücher zu finden sind und die an *BERUFSSTART plus* teilnehmen, erhöhen ihre Zukunftsorientierung Beruf um zusätzliche 21 Prozentpunkte im Laufe der 7. Klasse gegenüber Schülerinnen und Schülern, in deren Elternhaus nur wenige Bücher zu finden sind und die an Kontrollschulen lernen. Dieser Effekt ist nicht nachhaltig und in der 8. Klasse nicht mehr nachweisbar.

Bezüglich der Zukunftsorientierung Ausbildung in den Spalten (3) und (4) ergibt sich ein sehr ähnliches Bild. 7,6 Prozentpunkte mehr Schülerinnen und Schüler geben am Ende der 7. Klasse an, eine Ausbildung oder weiterführende Schule anzustreben, als in der Nullmessung (Modell (3)). Zum Ende der 8. Klasse sind es bereits 15 Prozentpunkte mehr als zur Nullmessung. Es lässt sich wiederum kein Effekt von *BERUFSSTART plus* feststellen.

Im Modell (4) werden die individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler ergänzt. Schülerinnen und Schüler, in deren Elternhaus nur wenige Bücher zu finden sind und die an *BERUFSSTART plus* teilnehmen, steigern ihre Zukunftsorientierung Ausbildung um zusätzliche 23 Prozentpunkte im Laufe der 7. Klasse gegenüber Schülerinnen und Schülern, in deren Elternhaus nur wenige Bücher zu finden sind und die an Kontrollschulen lernen. Dieser Effekt bleibt bis zur 8. Klasse erhalten.

Die Analysen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass der allgemeine Zeittrend in der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler dominiert und sich für bestimmte Gruppen und Teildimensionen Maßnahmeneffekte von *BERUFSSTART plus* identifizieren lassen. Wir möchten abschließend darauf hinweisen, dass die Differenz-in-Differenzen-Modelle zur Selbstwirksamkeit, Zukunftsorientierung Beruf und Zukunftsorientierung Ausbildung nur weniger als fünf Prozent der Gesamtvarianz erklären. Einzig im Rahmen der Entschiedenheit kann die Ebene der Schülerinnen und Schüler bis zu 14 Prozent der gesamten Varianz erklären.

5.5.2 Analyse des Pseudopanel

Das Design der Datenerhebung lässt keine Verknüpfung der beiden Teildatensätze der 7. und 8. Klassen einerseits sowie der Abgangsklassen andererseits auf Schülerebene zu. Abhilfe schafft hier ein sogenanntes Pseudopanel, das anhand in beiden Teildatensätzen vorhandener Variablen eine Verknüpfung ermöglicht.

Dazu werden in beiden Teildatensätzen zunächst Zellen über die Schule, das Geschlecht sowie die Deutschnote (gute oder schlechte Deutschnote) definiert: Dies ergibt bei 41 in der Panelanalyse berücksichtigten Schulen bis zu 164 Zellen, die jedoch wegen fehlenden Angaben nicht erreicht werden.⁴² Anhand der definierten Zellen können nun beide Teildatensätze zusammengeführt werden, indem die relevanten Variablen aller Beobachtungen, die in eine Zelle fallen, aggregiert werden. Die Analysen des Pseudopanel finden nun nicht mehr auf der Schülerebene, sondern auf der Ebene der oben definierten Zellen statt. Die Analyse des Pseudopanel erfolgt also, was den Aggregationsgrad angeht, „zwischen“ der Schülerebene und der Schulebene.

Mit Hilfe des Pseudopanel lassen sich nun auf Ebene der definierten Zellen die Effekte von *BERUFSSSTART plus* von der 7. bis zum Ende der 10. Klasse auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung berechnen. Die Regressionsergebnisse des Pseudopanel für die Zielgrößen Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit sind in Tab. 5-11, für die Zukunftsorientierung in Tab. 5-12 wiedergegeben. Je Zielgröße wurden zwei Modelle spezifiziert: Eines enthält lediglich den Zeittrend und den Effekt von *BERUFSSSTART plus*, das andere enthält wie im vorherigen Kapitel zusätzlich Kontrollvariablen.

Modell (1) in Tab. 5-11 bestätigt den bereits im vorherigen Abschnitt diskutierten Zeittrend. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen durchschnittlich 1,55⁴³

⁴² Wie in Abschnitt 2.7 beschrieben, fehlen uns die Angaben von drei Schulen in der Welle C und zwei Schulen in der Welle D. Außerdem wurden Zellen mit weniger als fünf Beobachtungen nicht aufgenommen. In der Summe erhalten wir 161 Zellen mit 610 validen Beobachtungen.

⁴³ Die Punktschätzer variieren erwartungsgemäß zwischen den Schätzungen, zeigen aber ein einheitliches Bild (ähnliche Effekte) in der Signifikanz, Richtung und Stärke des Effektes.

Punkte in der Entschiedenheit zwischen dem Beginn der 7. Klasse und dem Ende der 7. Klasse und 4,72 Punkte bis zum Ende der 8. Klasse. Die durchschnittliche Entschiedenheit am Beginn der 7. Klasse (33,06 Punkte) wird durch die Konstante angegeben. Zusätzlich zeigen die Untersuchungen des Pseudopanel, dass die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Abgangsklasse 8,84 Punkte in der Entschiedenheit im Vergleich zum Beginn der 7. Klasse gewinnen.

Tab. 5-11: Pseudopanel-Effekte auf Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit

Variablen	Entschiedenheit		Selbstwirksamkeit	
	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Klasse	1,55*** (0,00)	-0,91 (0,81)	0,20 (0,66)	-3,77 (0,14)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse	0,42 (0,51)	-0,69 (0,88)	0,21 (0,69)	4,93 (0,12)
8. Klasse	4,72*** (0,00)	6,51** (0,04)	0,62 (0,17)	-0,21 (0,92)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse	-0,79 (0,26)	-0,21 (0,96)	0,49 (0,36)	1,95 (0,50)
Abgangsklasse	8,84*** (0,00)	11,67*** (0,00)	1,68** (0,01)	1,44 (0,38)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in Abgangsklasse	-1,81 (0,13)	-7,65 (0,11)	-0,35 (0,64)	-1,25 (0,58)
Konstante	33,06*** (0,00)	33,17*** (0,00)	28,64*** (0,00)	28,63*** (0,00)
Kontrollvariablen		✓		✓
Beobachtungen	610	610	610	610
R ²	0,537	0,570	0,118	0,196
Gruppen (Panelfälle)	161	161	161	161

Alle Variablen auf Zellen aggregiert, Definition der abhängigen Variablen vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012.

Auch im Pseudopanel finden wir keine Effekte von *BERUFSSSTART plus* zusätzlich zum allgemeinen Zeittrend. Modell (2) mit den zusätzlichen Kontrollvariablen schafft keine weiteren Erkenntnisse. Die Effekte auf die Entschiedenheit in der 8. und der Abgangsklasse steigen auf 6,51 beziehungsweise 11,67 Punkte an, der Effekt der 7. Klasse wird hingegen insignifikant. Die durchschnittliche Entschiedenheit bleibt unverändert.

Analog zeigt Modell (3) die Entwicklung der Selbstwirksamkeit. Die Schülerinnen und Schüler verfügen zu Beginn der 7. Klasse über einen Wert der Selbstwirksamkeit von 28,64 Punkten. Dieser steigt zwar bis zum Ende der 7. und 8. Klasse an, es lassen sich hier aber keine signifikanten Steigerungen nachweisen. Bis zum Ende der 10. Klasse steigt die Selbstwirksamkeit dann um 1,68 Punkte im Vergleich zur Nullmessung.

In Modell (4) mit Kontrollvariablen verschwindet der Effekt der Abgangsklasse, sonst ergeben sich keine qualitativen Änderungen gegenüber Modell (3). Auch im Rahmen der Selbstwirksamkeit finden wir keine signifikanten Zusatzeffekte von *BERUFSSSTART plus*.

Tab. 5-12 beschreibt die analogen Modelle für die Zukunftsorientierung Beruf und die Zukunftsorientierung Ausbildung. Modell (1) bestätigt wiederum den im vorherigen Abschnitt identifizierten Zeittrend. 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben zur Nullmessung bereits an, dass sie sich bereits öfters oder häufig Gedanken darüber machen, was sie später einmal beruflich machen wollen (Konstante). Dieser Anteil steigt bis zum Ende der 7. Klasse um sieben Prozentpunkte und bis zum Ende der 8. Klasse um 20 Prozentpunkte. Am Ende der 10. Klasse geben dann 92 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, sich bereits öfter oder häufig Gedanken darüber zu machen.

Im Modell (2) mit zusätzlichen Kontrollvariablen ist der Effekt der 7. und 8. Klasse insignifikant. Auch im Fall der Zukunftsorientierung Beruf finden wir keinen Zusatzeffekt von *BERUFSSSTART plus*.

Hinsichtlich der Zukunftsorientierung Ausbildung ergibt sich ein ähnliches Bild. 66 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben zu Beginn der 7. Klasse an, eine Ausbildung machen zu wollen beziehungsweise eine weiterführende Schule besuchen zu wollen. Dieser Anteil steigt um elf Prozentpunkte bis zum Ende der 7., um 20 Prozentpunkte bis zum Ende der 8. und um 35 Prozentpunkte bis zum Ende der 10. Klasse an. In Modell (4) mit den zusätzlichen Kontrollvariablen werden die Effekte der Klassen sieben und acht wiederum insignifikant, der Effekt der Abgangsklasse erhöht sich auf 60 Prozentpunkte. Wir finden auch hier keine Zusatzeffekte von *BERUFSSSTART plus* über diesen allgemeinen Zeittrend hinaus.

Auch die Analysen des Pseudopanelns gelangen zu dem Schluss, dass *BERUFSSTART plus* keine zusätzliche Wirkung auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung hat, die über den allgemeinen Zeittrend hinausgeht.

Tab. 5-12: Pseudopanel-Effekte auf Zukunftsorientierung

Variablen	Zukunftsorientierung Beruf		Zukunftsorientierung Ausbildung	
	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Klasse	0,07* (0,09)	-0,22 (0,17)	0,11** (0,04)	-0,23 (0,20)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse	0,04 (0,46)	0,42 (0,11)	-0,10* (0,10)	-0,02 (0,94)
8. Klasse	0,20*** (0,00)	0,17 (0,38)	0,20*** (0,00)	-0,03 (0,87)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse	-0,02 (0,71)	0,25 (0,42)	-0,14** (0,05)	-0,04 (0,92)
Abgangsklasse	0,34*** (0,00)	0,45** (0,01)	0,35*** (0,00)	0,60*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in Abgangsklasse	-0,01 (0,91)	-0,17 (0,49)	-0,14** (0,05)	-0,46* (0,07)
Konstante	0,58*** (0,00)	0,58*** (0,00)	0,66*** (0,00)	0,66*** (0,00)
Kontrollvariable		✓		✓
Beobachtungen	610	610	610	610
R ²	0,336	0,388	0,254	0,320
Gruppen (Panelfälle)	161	161	161	161

Alle Variablen auf Zellen aggregiert, Definition der abhängigen Variablen vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012*.

5.6 Wirkung auf den Übergang

Dieser Abschnitt stellt die Wirkung des Projektes *BERUFSSTART plus* auf den Übergang der Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen in eine Berufsausbildung dar. Dazu wird eine neue Zielgröße definiert: Der tatsächlich erfolgte Übergang von der Regelschule in eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung. Dieser Definition liegt das Ziel von *BERUFSSTART plus* zu Grunde, den Übergang in eine Ausbildung zu verbessern.

Die Analysen dieses Abschnitts sollen die Frage beantworten, ob *BERUFSSTART plus* in den Abschlussklassen einen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit

hat, dass die Schülerinnen und Schüler eine Berufsausbildung beginnen. Sie basieren auf den verknüpften Schülerdaten der Wellen D und E.

Ausgangslage für die Auswertung sind die realisierten Interviews der Telefonbefragung. Wie in Tab. 2-9 dargestellt, stehen uns hierfür lediglich 116 Schülerinnen und Schüler an *BERUFSSSTART plus*-Schulen und 126 Schülerinnen und Schüler an Kontrollschulen zur Verfügung. Abzüglich derjenigen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die direkt in die 10. Klasse übergehen und somit keinen Übergang vollziehen, ergibt sich ein Datensatz mit 231 Schülerinnen und Schülern, die nach der 9. oder 10. Klasse von der Regelschule abgehen.

Die Analyse der Wirkung von *BERUFSSSTART plus* auf den Übergang in eine Berufsausbildung auf Grundlage der Individualdaten basiert auf den erfolgreich durchgeführten Telefoninterviews. Für valide Aussagen muss die Annahme gewährleistet sein, dass die Telefoninterviews nicht selektiv bezüglich der Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler der Abgangsklasse sind.

Anhand personenbezogener Merkmale wie der Deutsch-, Mathe-, Verhaltens- und Mitarbeitsnoten, dem Geschlecht, der Anzahl der Bücher im Haushalt, der Unterstützung durch Freunde und Familie sowie der Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler lässt sich keine systematische Selektion in die Telefonbefragung nachweisen.

An der Befragung teilnehmende Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich also nicht systematisch von denjenigen, die nicht erreicht werden konnten oder die telefonische Befragung verweigert haben.

Der Effekt von *BERUFSSSTART plus* auf den Übergang in eine Berufsausbildung wird anhand von linearen Wahrscheinlichkeitsmodellen berechnet. Der Vorteil dieser Schätzmethode liegt darin, dass die erklärte Varianz als Anteil der Gesamtvarianz berechnet werden kann. Hinsichtlich des Ausmaßes der Zusammenhänge konnten wir im Vergleich mit Logitmodell keine Unterschiede feststellen. Die Ergebnisse der Regressionen finden sich in Tab. 5-13.

Modell (1) stellt den Effekt von *BERUFSSSTART plus* auf den Übergang dar, ohne weitere Erklärungsfaktoren zu berücksichtigen. In Modell (2) werden die bekannten zusätzlichen Schülermerkmale aufgenommen und mit *BERUFSSSTART plus* interagiert; Modell (3) berücksichtigt schließlich die Entschiedenheit und

Selbstwirksamkeit als Merkmale der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit.

Tab. 5-13: Effekt von *BERUFSSTART plus* auf den Übergang

Variablen	(1)	(2)	(3)
<i>BERUFSSTART plus</i> -Schule	0,05 (-0,44)	0,03 (-0,73)	0,02 (-0,73)
<i>BERUFSSTART plus</i> und weiblich		0,08 (0,67)	0,06 (0,73)
<i>BERUFSSTART plus</i> und gut in Deutsch		-0,16 (0,31)	-0,03 (0,84)
<i>BERUFSSTART plus</i> und sehr wenig Bücher zu Hause		-0,10 (0,58)	-0,09 (0,60)
<i>BERUFSSTART plus</i> und sehr viele Bücher zu Hause		0,10 (0,53)	0,06 (0,75)
<i>BERUFSSTART plus</i> und selbstdiszipliniert		0,11 (0,48)	0,15 (0,25)
<i>BERUFSSTART plus</i> und starkes Interesse der Eltern		-0,03 (0,86)	-0,01 (0,95)
<i>BERUFSSTART plus</i> und Selbstwirksamkeit			0,01 (0,69)
<i>BERUFSSTART plus</i> und Entscheidungheit			-0,00 (0,79)
Konstante	0,60*** (0,00)	0,66*** (0,00)	0,66*** (0,00)
Beobachtungen	231	231	231
R ²	0,002	0,051	0,190
Prob. > F	0,333	0,000	0,000

Abhängige Variable = 1 für Übergang in Berufsausbildung (N = 143), = 0 für Übergangssystem, weiterführende Schule oder andere Tätigkeit (N = 88).⁴⁴ Die Koeffizienten der Schülermerkmale sind in der Tabelle nicht dargestellt. Standardfehler geclustert auf Schulebene. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSTART plus* 2010-2012.

In Modell (1) finden wir keinen positiven Effekt von *BERUFSSTART plus* auf den Übergang nach der Regelschule. In Modell (2) können wir keine signifikanten Wirkungsunterschiede bezüglich beobachtbarer Merkmale der Schülerinnen und Schüler feststellen. *BERUFSSTART plus* hat weiterhin keinen Effekt auf den

⁴⁴ Die Ergebnisse ändern sich qualitativ nicht, wenn der Übergang an eine weiterführende Schule der Kategorie 1 zugerechnet wird. Es gibt keine Unterschiede in den Effekten zwischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 9 und 10.

Übergang. Auch Modell (3), das zusätzlich *BERUFSSTART plus* mit der Selbstwirksamkeit und der Entschiedenheit interagiert, zeigt keinerlei Effekte auf den Übergang. *BERUFSSTART plus* scheint keinen Effekt für die Wahrscheinlichkeit zu haben, nach der Schule in eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung überzugehen. Außerdem haben wir die Übergänge für die Abgängerinnen und Abgänger der 9. und 10. Klassen sowie die Wirkungen hinsichtlich anderer Zielgrößen, darunter Berufswechsel und Zufriedenheit, separat geprüft, ohne signifikante Projekteffekte zu finden.

Zur weiteren Validierung der Ergebnisse hinsichtlich des Übergangs ziehen wir eine weitere Variable heran, die im Fragebogen der Welle D bei den Schülerinnen und Schülern der Abgangsklasse erhoben wurde. 628 Schülerinnen und Schüler haben angegeben, ob sie zum Zeitpunkt der Befragung im April/Mai 2011 – also kurz vor Beendigung der Schule – bereits einen Ausbildungsplatz gefunden haben. Nutzen wir diese Information zum Verbleib, haben wir für viel mehr Schülerinnen und Schüler eine Information zum Übergang in eine Berufsausbildung als aus der Telefonbefragung der Welle E. Gleichwohl ist ein gefundener Ausbildungsplatz möglicherweise nicht perfekt deckungsgleich mit einem tatsächlichen Übergang in eine Berufsausbildung.

Auf Grundlage dieser Information berechnen wir ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell mit denselben Spezifikationen wie in Tab. 5-13. Hier finden wir jedoch ebenfalls keinen Effekt von *BERUFSSTART plus* auf den Übergang, auch nicht in Interaktion mit einzelnen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler⁴⁵.

5.7 Maßnahmeneffekte auf Schulebene

Während in den letzten Kapiteln die Wirkung von *BERUFSSTART plus* auf der Individualebene untersucht wurde, nehmen wir jetzt einen Perspektivwechsel vor und untersuchen die Wirkung von *BERUFSSTART plus* auf der Schulebene. Dazu werden alle Variablen in den jeweiligen Wellen auf Schulebene aggregiert (vgl. auch Abschnitt 2.5). Bei dieser Analyse können wir sowohl die Wellen der Kohorte A (Nullmessung, Ende der 7. Klasse und Ende der 8. Klasse) als auch die der Kohorte B (10. Klasse) nutzen.

⁴⁵ Die Ergebnisse sind hier nicht explizit dargestellt.

Die identifizierende Annahme in dieser Schätzung ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler an einer Schule im Durchschnitt über die Jahrgänge nicht systematisch unterscheiden. Ein einfacher Vergleich der Mittelwerte der erklärenden Variablen in der Kohorte A (Tab. 5-6) sowie den Abgangsklassen (Kohorte B, Tab. 5-7) scheint auf eine recht hohe Übereinstimmung in der Mehrzahl der Variablen hinzudeuten. In den *BERUFSSTART plus*-Schulen scheint zwar die Selbstdisziplin in der Kohorte A höher als in den Abgangsklassen zu sein und in den Kontrollschulen scheinen zudem mehr Schülerinnen und Schüler aus Haushalten mit vielen Büchern zu stammen. Diese Unterschiede könnten jedoch auch an der geringen Stichprobengröße liegen, so dass wir insgesamt von einer ausreichenden Übereinstimmung ausgehen.

Zunächst untersuchen wir den Einfluss der Regionalfaktoren auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung. Dann wenden wir uns schulbezogenen Faktoren und schließlich den Umsetzungsprozessen an *BERUFSSTART plus*-Schulen und dann an Kontrollschulen zu. Die Untersuchungen der Regionalfaktoren und der Schuleigenschaften basieren auf 41 Schulen. Für vier Zeitpunkte erhält man somit 164 Beobachtungen. Da die Angaben von drei Schulen in der Welle C und zwei Schulen in der Welle D fehlen, stehen für die nachfolgenden Analysen 159 Beobachtungen zur Verfügung.

5.7.1 Regionalfaktoren

Wir testen eine Vielzahl von Regionalvariablen, unter anderem den Urbanisierungsgrad, die Branchenstruktur, die Bevölkerungsstruktur (Anteil der Jugendlichen, Bildungsgrad), die allgemeine Lage auf dem Arbeitsmarkt und die spezielle Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt für Jugendliche. Keine dieser Variablen zeigt konsistente, signifikante Ergebnisse für die vier Zielgrößen. Daher verzichten wir auf eine ausführliche Darstellung dieser Faktoren. Allerdings hat die Analyse der Regionalfaktoren interessante regionale Unterschiede der Wirkung von *BERUFSSTART plus* in Thüringen ergeben. Dazu haben wir die Stichprobe in die Regionen Ost-, Mittel- und Südwestthüringen – basierend auf der Einteilung der Regionen des statistischen Bundesamtes – unterteilt. Tab. 5-14 zeigt die Schätzungen für die vier Zielgrößen.

Betrachtet man die Spalte zur Entschiedenheit sieht man analog zu den vorherigen Schätzungen eine durchschnittliche Entschiedenheit von 33,1 Punkten zu Beginn der 7. Klasse. Die allgemeine Steigerung zum Ende der 7. Klasse ist in-

signifikant und steigt zur 8. Klasse signifikant um 3,3 Punkte und zur 10. Klasse ebenfalls signifikant um 7,3 Punkte bezogen auf das Ausgangsniveau zu Beginn der 7. Klasse.

Im Gegensatz zu den bisherigen Schätzungen finden wir jetzt einen Zusatzeffekt von *BERUFSSSTART plus*. *BERUFSSSTART plus*-Schulen haben in der 7. Klasse eine um 1,2 Punkte signifikant höhere Entschiedenheit. Dieser Effekt verschwindet jedoch bereits zum Ende der 8. und 10. Klasse, weil die Kontrollschulen im Laufe der 8. Klasse aufholen.

Dazu gibt es einen bemerkenswerten Ostthüringen-Effekt. Die Entschiedenheit in den Kontrollschulen in Ostthüringen steigt mit 2,3 Punkten stärker an als alle anderen Schulen zum Ausgangsniveau in der 7. Klasse (Effekt 7. Klasse in Ostthüringen). Die *BERUFSSSTART plus*-Schulen in Ostthüringen verhalten sich jedoch genauso wie alle *BERUFSSSTART plus*-Schulen in Mittel- und Südwestthüringen (hier heben sich die Effekte 7. Klasse in Ostthüringen und *BERUFSSSTART plus* in der 7. Klasse in Ostthüringen in etwa auf). Dieser Effekt der Kontrollschulen in Ostthüringen ist auch über die weiteren Klassenstufen stabil. Sie steigen um 2,8 Punkte zum Ende der 8. Klasse und um 5,4 Punkte zum Ende der 10. Klasse zusätzlich zum bereits beschriebenen Zeittrend im Vergleich zur Basis zu Beginn der 7. Klasse. Auch in diesen beiden Klassenstufen verhalten sich die Ostthüringer *BERUFSSSTART plus*-Schulen wie ihre Pendants in den anderen beiden Landesteilen.

Die Gründe für die unterschiedliche Entwicklung der Berufsorientierung in den Ostthüringer Kontrollschulen können wir jedoch nicht weiter beschreiben. Allerdings sind diese Unterschiede auch deskriptiv eindrucksvoll sichtbar: Die Kontrollschulen in Ostthüringen starten in der Nullmessung mit einem durchschnittlichen Entschiedenheitsscore von 30 Punkten und steigen auf 42 in der 10. Klasse. Im Durchschnitt steigen alle Schulen von 33 Punkten in der Nullmessung auf 41 Punkte in der 10. Klasse. Diesen Unterschied erkennt man auch aus den Punktschätzern in Tab. 5-14.

Ferner ist bei den Schätzungen auf Schulebene auf die erklärte Varianz durch die Modelle hinzuweisen. Während die Schätzungen auf der Individualebene nur 14 Prozent (Entschiedenheit) beziehungsweise vier Prozent (Selbstwirksamkeit) der Varianz erklären konnten, erklären die Modelle auf Schulebene 85 Prozent der Varianz in der Entschiedenheit und 39 Prozent bei der Selbst-

wirksamkeit. Der hohe Erklärungsgehalt deutet auf eine beachtliche Homogenität zwischen den Schulen hin, insbesondere bei der Zielgröße Entschiedenheit. Die Schulebene scheint also die relevante Analyse- und Interventionsebene für die Berufsorientierung in Thüringen zu sein.

Tab. 5-14: Regionale Unterschiede in der Wirkung von *BERUFSSSTART plus*

Variablen	Entschiedenheit	Selbstwirksamkeit	Zukunftsorientierung Beruf	Zukunftsorientierung Ausbildung
7. Klasse	0,50 (0,31)	0,13 (0,74)	0,040 (0,14)	0,11** (0,02)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse	1,20* (0,06)	0,30 (0,53)	0,060 (0,15)	-0,11** (0,03)
7. Klasse in Ostthüringen	2,31*** (0,00)	0,24 (0,71)	0,12 (0,17)	-0,10 (0,13)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse in Ostthüringen	-2,37** (0,01)	-1,06 (0,20)	-0,22** (0,04)	0,10 (0,24)
8. Klasse	3,30*** (0,00)	0,60 (0,18)	0,16*** (0,00)	0,17*** (0,00)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse	0,65 (0,30)	0,45 (0,36)	0,027 (0,50)	-0,11* (0,07)
8. Klasse in Ostthüringen	2,80*** (0,00)	0,27 (0,62)	0,040 (0,23)	-0,036 (0,61)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse in Ostthüringen	-3,67*** (0,00)	-0,96 (0,19)	-0,19** (0,02)	0,040 (0,63)
10. Klasse	7,36*** (0,00)	1,46** (0,03)	0,32*** (0,00)	0,37*** (0,00)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 10. Klasse	0,25 (0,81)	-0,17 (0,81)	0,017 (0,75)	-0,11* (0,07)
10. Klasse in Ostthüringen	5,40*** (0,00)	0,44 (0,68)	0,064 (0,44)	-0,016 (0,83)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 10. Klasse in Ostthüringen	-4,77*** (0,00)	0,19 (0,88)	-0,14 (0,21)	0,026 (0,78)
Konstante	33,1*** (0,00)	28,6*** (0,00)	0,59*** (0,00)	0,66*** (0,00)
Beobachtungen	159	159	159	159
R ²	0,856	0,394	0,747	0,701
Gruppen (Schulen)	41	41	41	41

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Die Interpretation der anderen drei Zielgrößen ist analog. Allerdings zeigen die Schätzungen keine konsistenten und signifikanten Unterschiede zu den bisherigen Regressionen. Ostthüringer *BERUFSSSTART plus*-Schulen haben jedoch

eine signifikant geringere Entwicklung in der Zukunftsorientierung Beruf in der 7. und 8. Klasse als die dortigen Kontrollschulen.

5.7.2 Schulbezogene Faktoren

Neben den Regionalfaktoren untersuchen wir in diesem Kapitel die Auswirkungen von schulbezogenen Variablen auf die vier Zielgrößen der Berufsorientierung. Zunächst analysieren wir, inwiefern Schulen, deren Schülerinnen und Schüler anfänglich eine relativ geringe Berufsorientierung haben, bis zum Ende der 10. Klasse aufholen können. Danach vertiefen wir die Analysen der Schulfaktoren aufgrund der Ergebnisse der Implementationsanalyse. Weiterhin gibt es Hinweise, dass *BERUFSSTART plus* insbesondere in großen Schulen wirkt (siehe hierzu Abschnitt 3.4).

Tab. 5-15 zeigt die Schätzung, inwiefern Schulen mit geringen Startwerten in der Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit zu Beginn der 7. Klasse im Laufe der 7. bis zur 10. Klasse aufholen können. Um den Effekt von Schulen mit anfänglich geringer durchschnittlicher Entschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zu modellieren, definieren wir die Abweichung der Entschiedenheit einer Schule vom Durchschnitt über alle Schulen. Diese Variable wird dann mit jeder Klassenstufe interagiert, um damit einen möglichen Aufholprozess von der Nullmessung bis zur jeweiligen Klassenstufe zu berechnen. Dieses Vorgehen entspricht den jeweiligen Schätzungen zur individuellen Anfangsheterogenität in Abschnitt 5.5.1.

Die Modelle (1) und (3) in Tab. 5-15 zeigen wiederum die Schätzergebnisse für den Zeiteffekt und den Zusatzeffekt von *BERUFSSTART plus*. Der Zeiteffekt bei der Entwicklung der Entschiedenheit und der Selbstwirksamkeit in der 7., 8. und 10. Klasse sind in ihrer Größenordnung und Interpretation analog zu den Schätzungen im letzten Kapitel. Wir finden wiederum keinen Zusatzeffekt von *BERUFSSTART plus*. In Modell (2) nehmen wir die Abweichungen in der Nullmessung in der Entschiedenheit auf. Der Effekt der Abweichung der Entschiedenheit in der Nullmessung in der 7. Klassenstufe ist signifikant negativ mit 0,2 Punkten.

Tab. 5-15: Auswirkung der Anfangsunterschiede: Entschiedenheit und Selbstwirksamkeit

Variablen	Entschiedenheit		Selbstwirksamkeit	
	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Klasse	1,45*** (0,00)	0,96** (0,02)	0,20 (0,21)	0,14 (0,59)
7. Klasse und Abweichung Entschiedenheit in Nullmessung	-0,20** (0,03)	-0,28*** (0,00)		
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse		0,76 (0,13)		0,12 (0,71)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und Abweichung Entschiedenheit in Nullmessung		0,17 (0,35)		
8. Klasse	3,84*** (0,00)	3,88*** (0,00)	0,80*** (0,00)	0,61** (0,02)
8. Klasse und Abweichung Entschiedenheit in Nullmessung	-0,38*** (0,00)	-0,33*** (0,00)		
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse		0,00 (0,99)		0,29 (0,38)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und Abweichung Entschiedenheit in Nullmessung		-0,16 (0,47)		
10. Klasse	8,07*** (0,00)	8,17*** (0,00)	1,53*** (0,00)	1,49*** (0,00)
10. Klasse und Abweichung Entschiedenheit in Nullmessung	-0,86*** (0,00)	-0,90*** (0,00)		
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse		-0,19 (0,78)		0,05 (0,89)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse und Abweichung Entschiedenheit in Nullmessung		0,14 (0,64)		
7. Klasse und Abweichung Selbstwirksamkeit in Nullmessung			-0,53*** (0,00)	-0,48*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und Abweichung Selbstwirksamkeit in Nullmessung				-0,16 (0,53)
8. Klasse und Abweichung Selbstwirksamkeit in Nullmessung			-0,47*** (0,00)	-0,52*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und Abweichung Selbstwirksamkeit in Nullmessung				0,15 (0,53)
10. Klasse und Abweichung Selbstwirksamkeit in Nullmessung			-0,92*** (0,00)	-0,96*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse und Abweichung Selbstwirksamkeit in Nullmessung				0,11 (0,65)
Konstantin	33,08*** (0,00)	33,08*** (0,00)	28,60*** (0,00)	28,60*** (0,00)
Beobachtungen	159	159	159	159
R ²	0,88	0,88	0,51	0,51
Gruppen (Schulen)	41	41	41	41

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012.

Das heißt, dass Schulen, die zur Nullmessung eine um einen Punkt geringere Entschiedenheit im Vergleich zum Durchschnitt haben (negativer Wert in der Abweichung), um 0,2 Punkte aufholen. Schulen mit relativ hoher Entschiedenheit in der Nullmessung verlieren entsprechend⁴⁶. Anders ausgedrückt: Die Verteilung der Entschiedenheit am Ende der 7. Klasse wird leicht gestaucht im Vergleich zum Beginn der 7. Klasse. Die Unterschiede in der Entschiedenheit am Ende der 7. Klasse sind also geringer als zum Anfang. Dieser Trend setzt sich zum Ende der 8. Klasse (um 0,38 Punkte) und zum Ende der 10. Klasse fort (0,86 Punkte)⁴⁷.

Schließlich gibt der Interaktionseffekt in Tab. 5-15 „*BERUFSSTART plus* in 7. Klasse und die Abweichung in der Entschiedenheit in der Nullmessung“ an, inwieweit es durch *BERUFSSTART plus* gelingt, diese anfänglichen Unterschiede zwischen den Schulen zu mindern. Allerdings ist dieser Effekt stets insignifikant, so dass *BERUFSSTART plus* hierbei keinen zusätzlichen Effekt hat.

Analog sind auch die Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit in Modell (4) zu interpretieren. Schulen mit anfänglich geringerer Selbstwirksamkeit ihrer Schülerinnen und Schüler holen im Verlauf der 7. bis zur 10. Klasse auf. Der relative Effekt ist hier sogar größer als bei der Entschiedenheit. Eine Schule mit einer einen Punkt niedrigeren durchschnittlichen Selbstwirksamkeit zu Beginn der 7. Klasse holt im Durchschnitt 0,92 Punkte auf.⁴⁸ Auch auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit hat *BERUFSSTART plus* keinen zusätzlichen Effekt.

Tab. 5-16 zeigt die Wirkungen der entsprechenden Unterschiede zwischen den Schulen in der Zukunftsorientierung Beruf und Ausbildung. Die Modelle (1) und (3) zeigen wiederum den Zeittrend und den Zusatzeffekt von *BERUFSSTART plus*. Modelle (2) und (4) nehmen die Abweichung in der Nullmessung mit auf.

⁴⁶ Diese Symmetrie folgt direkt aus der Definition der Variablen.

⁴⁷ Entsprechend sinkt auch die Standardabweichung der Entschiedenheit von 2,35 in der Nullmessung auf 2,04 am Ende der 10. Klasse. Der Korrelationskoeffizient, welcher die steigende durchschnittliche Entschiedenheit berücksichtigt (Durchschnitt dividiert durch die Standardabweichung), sinkt entsprechend von 0,71 auf 0,49.

⁴⁸ Auch in der Selbstwirksamkeit sinkt die Standardabweichung von 1,22 in der Nullmessung auf 1,09 in der 10. Klasse. Der Korrelationskoeffizient sinkt entsprechend von 0,43 auf 0,36.

Tab. 5-16: Auswirkung der Anfangsunterschiede: Zukunftsorientierung Beruf und Zukunftsorientierung Ausbildung

Variablen	Zukunftsorientierung Beruf		Zukunftsorientierung Ausbildung	
	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Klasse	0,07*** (0,00)	0,06* (0,05)	0,03* (0,08)	0,06* (0,06)
7. Klasse und Abweichung Zukunftsorientierung in Nullmessung	-0,52*** (0,00)	-0,33* (0,05)	-0,40*** (0,00)	-0,32*** (0,01)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse		0,03 (0,39)		-0,05 (0,21)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse und Abweichung Zukunftsorientierung in Nullmessung		-0,40* (0,10)		-0,07 (0,70)
8. Klasse	0,15*** (0,00)	0,16*** (0,00)	0,10*** (0,00)	0,12*** (0,00)
8. Klasse und Abweichung Zukunftsorientierung in Nullmessung	-0,64*** (0,00)	-0,31** (0,05)	-0,65*** (0,00)	-0,68*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse		0,01 (0,76)		-0,04 (0,25)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse und Abweichung Zukunftsorientierung in Nullmessung		-0,62*** (0,00)		0,19 (0,48)
10. Klasse	0,32*** (0,00)	0,31*** (0,00)	0,30*** (0,00)	0,31*** (0,00)
10. Klasse und Abweichung Zukunftsorientierung in Nullmessung	-0,76*** (0,00)	-0,65*** (0,01)	-0,99*** (0,00)	-0,94*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse		0,03 (0,41)		0,00 (0,92)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse und Abweichung Zukunftsorientierung in Nullmessung		-0,25 (0,34)		-0,13 (0,50)
Konstante	0,59*** (0,00)	0,59*** (0,00)	0,66*** (0,00)	0,66*** (0,00)
Beobachtungen	159	159	159	159
R ²	0,81	0,82	0,78	0,79
Gruppen (Schulen)	41	41	41	41

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012.

Die Zeiteffekte zeigen wiederum die steigende Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu den Fragen, inwiefern sie sich bereits Gedanken zu ihrer beruflichen Zukunft gemacht haben (Zukunftsorientierung Beruf) beziehungsweise inwiefern sie eine Ausbildung oder eine weiterführende Schule anstreben (Zukunftsorientierung Ausbildung). Ihre Größenordnung ist in der Interpretation vergleichbar mit den Modellen des vorherigen Kapitels.

Die Interaktionseffekte der jeweiligen Klassenstufen mit der Abweichung der Zukunftsorientierung in der Nullmessung in Modell (2) und (4) sind jeweils signifikant negativ. Das bedeutet, dass Schulen mit anfänglich geringer ausgeprägter Zukunftsorientierung im Zeitablauf aufholen. Zur Interpretation der Größeneffekte sind die jeweiligen Standardabweichungen heranzuziehen. Die Standardabweichung der Zukunftsorientierung Beruf lag in der Nullmessung bei 15 Prozentpunkten. Damit holt eine Schule durchschnittlich 7,8 Prozentpunkte in der Zukunftsorientierung Beruf im Laufe der 7. Klasse auf; bis zum Ende der 10. Klasse 11,4 Prozentpunkte. Die Standardabweichung beträgt am Ende der 10. Klasse noch 9,6 Prozentpunkte. Analog holen auch die Schulen mit einer anfänglich geringeren Zukunftsorientierung Ausbildung auf.⁴⁹

Im Rahmen der Zukunftsorientierung Ausbildung finden wir keine Zusatzeffekte durch *BERUFSSTART plus* auf die Verringerung der Anfangsunterschiede. Hingegen finden wir für die Zukunftsorientierung Beruf Zusatzeffekte durch *BERUFSSTART plus* und zwar in der 7. und 8. Klassenstufe. Die Kontrollschulen holen diesen Effekt zur 10. Klasse jedoch auf. Die Größenordnung des Zusatzeffektes von *BERUFSSTART plus* auf die Frage, inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler bereits Gedanken zu ihrer beruflichen Zukunft gemacht haben, liegt bei 6,1 Prozentpunkten in der 7. Klasse und 9,1 Prozentpunkten für die 8. Klassenstufe verglichen zur Nullmessung für Schulen, die in der Nullmessung eine Standardabweichung vom Durchschnitt entfernt waren.

Damit bleibt festzuhalten, dass Schulen, die in der Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler hinter dem Durchschnitt zurückliegen, im Laufe der 7. bis zur 10. Klasse einen Teil ihres Rückstandes aufholen. Insbesondere weisen die Verteilungen der Zielgrößen in der Messung der 10. Klasse deutlich geringere Standardabweichungen auf als während der Nullmessung. *BERUFSSTART plus* leistet in der Dimension Zukunftsorientierung Beruf einen Beitrag zur Verringerung der Anfangsunterschiede.

Der zweite wichtige Faktor auf der Ebene der Schuleigenschaften ist die Struktur der Schulen. Die Implementationsanalyse hat in Abschnitt 3.4 Hinweise gefunden, dass *BERUFSSTART plus* aufgrund seiner Struktur eher großen Schu-

⁴⁹ Die Standardabweichung der Zukunftsorientierung Ausbildung in der Nullmessung liegt bei 13,4 Prozentpunkten, in der 10. Klasse bei 4,8 Prozentpunkten.

len nützen könnte. Diesen Hinweisen gehen wir in diesem Kapitel nach und ergänzen die Analyse um die Betreuungsrelation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Die notwendigen Informationen über die Schulen haben wir von der Webseite des TMBWK für das relevante Schuljahr 2010/2011 heruntergeladen.

Zunächst untersuchen wir die Variable Schulgröße oder Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Schule (vgl. Tab. 5-17), analog zur vorherigen Tabelle für die vier Zielgrößen der Berufsorientierung.

Tab. 5-17: Bedeutung der Schulgröße

Variablen	Ent- schiedenheit	Selbst- wirksamkeit	Zukunfts- orientierung Beruf	Zukunfts- orientierung Ausbildung
7. Klasse	1,25** (0,04)	0,46 (0,24)	0,09** (0,02)	0,09** (0,05)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse	0,41 (0,57)	-0,35 (0,48)	-0,01 (0,79)	-0,10* (0,07)
7. Klasse in Schule mit mehr als 250 Schülern	-0,68 (0,37)	-1,08** (0,04)	-0,09* (0,07)	-0,05 (0,47)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 7. Klasse in Schule mit mehr als 250 Schülern	0,77 (0,43)	1,43** (0,03)	0,07 (0,40)	0,06 (0,46)
8. Klasse	3,96*** (0,00)	0,78* (0,09)	0,17*** (0,00)	0,19*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse	-0,08 (0,90)	-0,00 (0,99)	-0,02 (0,67)	-0,16*** (0,00)
8. Klasse in Schule mit mehr als 250 Schülern	0,15 (0,89)	-0,43 (0,38)	-0,03 (0,50)	-0,12** (0,04)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 8. Klasse in Schule mit mehr als 250 Schülern	-0,65 (0,64)	0,79 (0,18)	0,00 (0,97)	0,23*** (0,00)
10. Klasse	8,89*** (0,00)	1,67** (0,02)	0,35*** (0,00)	0,41*** (0,00)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse	-0,72 (0,57)	-0,36 (0,64)	-0,05 (0,46)	-0,15*** (0,01)
10. Klasse in Schule mit mehr als 250 Schülern	-1,36 (0,46)	-0,47 (0,55)	-0,08 (0,19)	-0,15** (0,04)
<i>BERUFSSTART plus</i> in 10. Klasse in Schule mit mehr als 250 Schülern	0,10 (0,96)	1,05 (0,28)	0,10 (0,25)	0,20** (0,03)
Konstante	33,09*** (0,00)	28,60*** (0,00)	0,59*** (0,00)	0,66*** (0,00)
Beobachtungen	159	159	159	159
R ²	0,84	0,37	0,73	0,72
Gruppen (Schulen)	41	41	41	41

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSTART plus 2010-2012.

Wir untersuchen den Effekt großer Schulen mit einer Dummyvariable „mehr als 250 Schüler“, die angibt, inwiefern sich große Schulen mit mehr als 250 Schülerinnen und Schüler von kleineren unterscheiden. Die Tabelle zeigt den allgemeinen Zeittrend, den Einfluss von *BERUFSSSTART plus*, der Schulgröße in den Klassenstufen und des Zusatzeffektes von *BERUFSSSTART plus* in großen Schulen in den Klassenstufen.

Der Zeittrend (Klassenstufe) und der Interaktionseffekt *BERUFSSSTART plus* in den Klassenstufen sind in ihrer Größenordnung vergleichbar mit den vorherigen Tabellen und analog zu interpretieren. Schulen mit mehr als 250 Schülerinnen und Schülern fallen in der 7. Klasse im Bereich der Selbstwirksamkeit sowie in der 8. und 10. Klasse im Bereich der Zukunftsorientierung Ausbildung hinter kleinere Schulen zurück. In diesen Fällen hat *BERUFSSSTART plus* jeweils eine kompensierende Wirkung, das heißt, der Rückfall beschränkt sich nur auf die Kontrollschulen mit mehr als 250 Schülerinnen und Schülern.

Tab. 5-18 zeigt die Schätzergebnisse des Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft an den 41 untersuchten Schulen und ist analog zur vorherigen Tabelle aufgebaut. Die Variablen 7., 8. und 10. Klasse geben den allgemeinen Zeittrend im Vergleich zur Nullmessung wieder. Die Variable *BERUFSSSTART plus* in den jeweiligen Klassenstufen misst den Zusatzeffekt von *BERUFSSSTART plus* auf die Zielgrößen. Die Koeffizienten beider Variablen zeigen vergleichbare Werte zu den vorherigen und nachfolgenden Schätzungen.

Die Interaktionsvariable der Klassenstufe und dem Schüler/Lehrkraft-Verhältnis zeigt den Effekt eines steigenden Schüler/Lehrkraft-Verhältnisses in den jeweiligen Klassenstufen verglichen mit der Nullmessung. Dabei haben wir hier die Abweichung des Schüler/Lehrkraft-Verhältnisses der Schule vom Durchschnitt der untersuchten Schulen als Maß genutzt⁵⁰. Schließlich misst die Interaktionsvariable „*BERUFSSSTART plus* in Klassenstufe und Schüler/Lehrkraft-

⁵⁰ Das Maß hat verschiedene Vorteile: Erstens vermeiden wir damit Niveaueffekte in der Messung der Koeffizienten der Klassenstufen- und *BERUFSSSTART plus*-Variablen im Vergleich zu vorangegangenen und nachfolgenden Schätzungen. Zweitens umfassen die Lehrkräfte an den Schulen nur die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer und nicht die Vollzeit-äquivalente. Durch die Nutzung der Abweichung vom Durchschnitt vermindern wir den Messfehler, wenn ein Großteil der Schulen eine vergleichbare Teilzeitquote hat.

Verhältnis“ den Zusatzeffekt von *BERUFSSSTART plus* bei einem steigendem Schüler/Lehrkraft-Verhältnis.

Tab. 5-18: Auswirkungen des Betreuungsverhältnisses an den Schulen

Variablen	Entschiedenheit	Selbst-wirksamkeit	Zukunfts-orientierung Beruf	Zukunfts-orientierung Ausbildung
7. Klasse	0,91** (0,03)	0,14 (0,68)	0,05** (0,03)	0,10** (0,01)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse	0,74 (0,17)	0,07 (0,86)	0,01 (0,74)	-0,10** (0,03)
7. Klasse und Schü- ler/Lehrkraft-Verhältnis	-0,48** (0,03)	-0,17 (0,36)	-0,04 (0,14)	0,04* (0,09)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 7. Klasse Schüler/Lehrkraft-Verhältnis	0,61** (0,04)	0,15 (0,56)	0,06* (0,09)	-0,04 (0,18)
8. Klasse	3,83*** (0,00)	0,64* (0,06)	0,16*** (0,00)	0,15*** (0,00)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse	-0,06 (0,91)	0,24 (0,56)	-0,02 (0,55)	-0,10** (0,03)
8. Klasse und Schü- ler/Lehrkraft-Verhältnis	-0,47 (0,16)	-0,06 (0,63)	-0,01 (0,37)	-0,02 (0,39)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 8. Klasse und Schüler/Lehrkraft- Verhältnis	0,37 (0,34)	0,07 (0,70)	0,04* (0,07)	0,04 (0,16)
10. Klasse	8,03*** (0,00)	1,46*** (0,01)	0,32*** (0,00)	0,36*** (0,00)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 10. Klasse	-0,19 (0,83)	-0,09 (0,88)	-0,01 (0,75)	-0,08* (0,08)
10. Klasse Schüler/Lehrkraft- Verhältnis	-1,61*** (0,00)	-0,31 (0,21)	-0,05 (0,13)	-0,04* (0,09)
<i>BERUFSSSTART plus</i> in 10. Klasse und Schüler/Lehrkraft- Ver- hältnis	1,51*** (0,01)	0,65** (0,04)	0,08** (0,03)	0,03 (0,23)
Konstante	33,09*** (0,00)	28,60*** (0,00)	0,59*** (0,00)	0,66*** (0,00)
Beobachtungen	159	159	159	159
R ²	0,85	0,39	0,74	0,72
Gruppen (Schulen)	41	41	41	41

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Die Schätzungen zeigen, dass Schulen mit einem höheren Schüler/Lehrkraft-Verhältnis zwischen der 7. und der 10. Klasse in der Entschiedenheit relativ gegenüber Schulen mit einem günstigeren Verhältnis verlieren. Verbessert sich das Verhältnis beispielsweise von 11 auf 10 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft, sinkt die durchschnittliche Entschiedenheit in den Schulen um 0,48

Punkte in der 7. Klasse und in der 10. Klasse um 1,61 Punkte. *BERUFSSTART plus* hat hier einen moderierenden Effekt: Steigt das Verhältnis von 10 auf 11 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft, hebt *BERUFSSTART plus* diesen Effekt quasi auf. Nur die Kontrollschulen sind von dem negativen Effekt eines steigenden Schüler/Lehrkraft-Verhältnisses auf die Entschiedenheit betroffen.

Im Rahmen der Selbstwirksamkeit und der Zukunftsorientierung Beruf sind zwar keine negativen Effekte eines steigenden Schüler/Lehrkraft-Verhältnisses feststellbar, jedoch hat *BERUFSSTART plus* auch in diesen beiden Variablen einen positiven Einfluss in Schulen mit einem schlechteren Schüler/Lehrkraft-Verhältnis. In der Zielgröße Zukunftsorientierung Ausbildung finden wir in der 10. Klasse negative Effekte für Schulen mit einem schlechteren Schüler/Lehrkraft-Verhältnis.

Die Untersuchungen der Schulcharakteristika liefert Hinweise darauf, dass *BERUFSSTART plus* insbesondere in Schulen mit einem schlechteren Betreuungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern förderlich ist, wenn auch nur moderat. Dies kann mit der zusätzlichen Ausstattung von *BERUFSSTART plus* mit einer Bildungsbegleiterin beziehungsweise einem Bildungsbegleiter begründet werden. Die Bildungsbegleitung scheint insbesondere in Schulen mit einem schlechteren Schüler/Lehrkraft-Verhältnis von Vorteil zu sein. Allerdings möchten wir darauf hinweisen, dass diese Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren sind, da die Lehrerinnen und Lehrer als Anzahl gemessen sind. Dies kann durchaus zu Schätzverzerrungen führen, wenn sich Schulen mit vielen Teilzeitkräften systematisch von denen mit wenigen Teilzeitkräften in ihrer Berufsorientierung unterscheiden. Neben den hier aufgeführten Variablen haben wir verschiedene Schulgrößenklassen, die lineare und logarithmierte Schulgröße sowie die Klassenstärke (durchschnittliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern pro Klasse) als Proxyvariablen⁵¹ für die Betreuungsrelation getestet. Im Durchschnitt finden sich in den meisten Regressionen leichte Hinweise, dass Schulen mit einem schlechteren Betreuungsverhältnis eine etwas schlechtere Entwicklung in der Berufsorientierung hatten und *BERUFSSTART plus* diesen Nachteil teilweise ausgleichen kann.

⁵¹ Proxyvariablen sind Variablen, welche den gewünschten Zusammenhang nicht genau, aber näherungsweise abbilden.

5.7.3 Prozessanalyse: Unterschiede in der Umsetzung von *BERUFSSTART plus*

Auch für die Schätzungen der Prozessanalyse in diesem Abschnitt nutzen wir die Ergebnisse der 23 *BERUFSSTART plus*-Schulen, für die die relevanten Variablen in der zweiten Feldphase der Implementationsanalyse erhoben wurden.

Auswirkungen des Q-Siegels

Ein auffälliger Aspekt, der sich im Rahmen der Implementationsanalysen ergibt, ist die Auszeichnung von Schulen mit dem Q-Siegel. Wie wir im Kapitel 3.3.1 zur Berufsorientierung an den Treatmentsschulen darlegen, erhalten Schulen mit guter Berufsorientierung das Q-Siegel. Eine Prüfung zur Vergabe wird auf Initiative der Schulen hin durchgeführt und dieses dann gegebenenfalls verliehen. Das Bewerbungsverfahren ist für die Schulen – nach eigener Aussage – mit einem hohen Aufwand verbunden. Im Ergebnis handelt es sich beim Q-Siegel damit um ein Signal, das – neben besonderer Qualität im Bereich der Berufsorientierung – auch für das Engagement der Schulen in der Berufsorientierung steht. Auf Basis unserer Beobachtungen ergibt sich die These, dass Schulen mit einem Q-Siegel, mithin „engagierte Schulen“, einen verstärkten Einfluss auf die Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen, als dies bei Schulen ohne Q-Siegel der Fall ist. In der Folge haben wir im Rahmen der Fallstudien genau erfasst, welche Schulen ein Q-Siegel besitzen.

Tab. 5-19 zeigt die Ergebnisse zum Einfluss der Umsetzungsvariable Q-Siegel. Sie ist binär codiert und enthält für Schulen, die den Zertifizierungsprozess zum Q-Siegel erfolgreich durchlaufen haben, eine Eins, und für alle Schulen ohne Siegel eine Null. Die Spalten zeigen die Effekte für die vier abhängigen Variablen Entschiedenheit, Selbstwirksamkeit, Zukunftsorientierung Beruf und Zukunftsorientierung Ausbildung. Die Koeffizienten zu den einzelnen Klassenstufen geben – wie oben beschrieben – die Entwicklung über die Zeit im Vergleich zur Nullmessung Anfang der 7. Klasse wieder. Die Interaktion der Klassenstufe mit dem Q-Siegel stellt den Zusatzeffekt derjenigen Schulen, die durch ein Q-Siegel zertifiziert sind, in der jeweiligen Klassenstufe dar.

Die Schätzungen in Tab. 5-19 basieren auf 23 Schulen, für zu den vier Beobachtungszeitpunkten 91 valide Werte vorhanden sind. Die Effekte der Schätzungen lassen sich am besten im Zeitablauf der Klassenstufen interpre-

tieren. Dabei ist zunächst ersichtlich, dass alle vier abhängigen Variablen über die Zeit höhere Werte annehmen. Die Koeffizienten, die den jeweiligen Klassenstufen zugeordnet sind, sind positiv und, je nach Variable, leicht oder sogar deutlich signifikant. Das bedeutet, dass sich die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler von Anfang der 7. bis zur 10. Klasse kontinuierlich verbessert, wie in den vorherigen Abschnitten diskutiert.

Tab. 5-19: Prozesse: Bedeutung des Q-Siegels

Variablen	Entschiedenheit	Selbstwirksamkeit	Zukunftsorientierung Beruf	Zukunftsorientierung Ausbildung
7. Klasse	1,49*** (0,00)	0,057 (0,88)	0,071* (0,09)	0,011 (0,68)
7. Klasse und Q-Siegel	0,41 (0,53)	0,36 (0,37)	0,0026 (0,96)	-0,028 (0,56)
8. Klasse	3,75*** (0,00)	0,66** (0,02)	0,13*** (0,00)	0,059* (0,09)
8. Klasse und Q-Siegel	-0,77 (0,33)	0,69* (0,08)	0,042 (0,50)	0,0064 (0,88)
10. Klasse	7,48*** (0,00)	0,99*** (0,01)	0,27*** (0,00)	0,26*** (0,00)
10. Klasse und Q-Siegel	-0,55 (0,58)	1,24** (0,02)	0,10 (0,14)	0,011 (0,87)
Konstante	33,6*** (0,00)	28,8*** (0,00)	0,61*** (0,00)	0,71*** (0,00)
Beobachtungen	91	91	91	91
R ²	0,843	0,418	0,712	0,694
Gruppen (Schulen)	23	23	23	23

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$, Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSTART plus 2010-2012*.

Hinweise zum Einfluss des Q-Siegels auf die abhängigen Variablen finden sich, wie bereits erwähnt, in den drei Zeilen unterhalb der jeweiligen Klassenstufe. Betrachtet man diese drei Zeilen, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler an Schulen mit Q-Siegel zwischen der Nullmessung und der 8. sowie der 10. Klasse in der Wirkungskategorie Selbstwirksamkeit einen zusätzlichen Sprung machen. Bei der Messung der 8. Klasse zeigt sich mit einem Wert von 0,69 Punkten ein zusätzlicher Effekt für das Q-Siegel, der von seiner Größe her in etwa dem der Klassenstufe entspricht. Das heißt, dass die Entwicklung der Selbstwirksamkeit an Schulen mit Q-Siegel zwischen der Nullmessung und der 8. Klasse in etwa doppelt so stark ausfällt wie an den nicht zertifizierten Schu-

len. Dieser Effekt verstärkt sich noch einmal in der 10. Klasse auf 1,24 Punkte. Der Effekt ist nun sogar größer als der reine Zeiteffekt in dieser Klassenstufe. Somit haben Schülerinnen und Schüler an Q-Siegel-zertifizierten Schulen einen mehr als doppelt so hohen Zugewinn an Selbstvertrauen wie diejenigen an den Kontrollschulen.

Das Ergebnis lässt sich daher im Sinne eines Effektes interpretieren, der durch das hohe Engagement der Lehrkräfte und die Qualität der schulischen Prozesse auf die Schülerinnen und Schüler einwirkt. In der Konsequenz lässt sich somit ableiten, dass „engagierte Schulen“ einen verstärkten Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen.

Die Entschiedenheit, die Zukunftsorientierung Beruf und die Zukunftsorientierung Ausbildung werden von dieser Wirkung jedoch nicht beeinflusst. Eine engagierte Schule fördert somit das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler, welches einen wichtigen Baustein in der Berufsorientierung darstellt⁵².

Einfluss der Projektsteuerung (IHK/HWK)

Ein weiterer auffälliger Aspekt, der sich im Rahmen der Implementationsanalysen ergibt, ist die Umsetzung des Projektes *BERUFSSTART plus* durch die beiden „Kammertypen“. Wie in Kapitel 4.4 detailliert erläutert, steuern die drei IHK die Projektumsetzung von *BERUFSSTART plus* in einigen Punkten anders, als dies die drei HWK tun. Daraus ergibt sich für das Forschungsprojekt die Möglichkeit, diese systematischen Unterschiede hinsichtlich ihres Einflusses auf die vier unabhängigen Wirkungsvariablen hin zu untersuchen und daraus Rückschlüsse zur Bewertung der Umsetzung zu ziehen.

Insbesondere ergeben die im Abschnitt 4.5.2.5 dargestellten Auswertungen, dass die durch die IHK angestellten Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter mit den von ihnen betreuten Schülerinnen und Schülern Einzelgespräche zur Auswertung der Orientierungsbausteine führen. Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter der HWK führen diese Gespräche dagegen in Gruppen durch. Auf Basis dieser Beobachtung ergibt sich die Hypothese, dass Ein-

⁵² Wir haben auch die Wirkung des Q-Sieges auf die Übergänge nach der Schule getestet, aber keine signifikanten Ergebnisse gefunden. Für diese Analyse auf Schulebene haben wir zusätzlich die Daten zu Übergängen verwendet, die vom BTZ Rohr übermittelt wurden.

zelgespräche der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter die Wirkung des Projektes aufgrund ihres individuellen Charakters verbessern könnten.

Die Umsetzungsvariable zur Steuerung von *BERUFSSSTART plus* durch die IHK beziehungsweise HWK ist in Tab. 5-20 dargestellt. Die Tabelle ist vom Aufbau und der Lesart mit der vorigen Tabelle zu vergleichen. Die Schätzungen basieren wiederum auf 23 Schulen, für zu den vier Beobachtungszeitpunkten 91 valide Werte vorhanden sind. Der Interaktionseffekt aus Klassenstufe und Kammerzuordnung markiert diejenigen Schulen mit einer Eins, die von der Projektsteuerung den drei IHK zugeordnet werden. Eine Null wird ihnen zugeordnet, wenn Sie von einer der drei HWK betreut werden.

Tab. 5-20: Prozesse: Betreuung durch IHK oder HWK

Variablen	Entschiedenheit	Selbstwirksamkeit	Zukunftsorientierung Beruf	Zukunftsorientierung Ausbildung
7. Klasse	1,05** (0,03)	-0,14 (0,71)	0,049 (0,22)	-0,032 (0,26)
7. Klasse und IHK	1,18* (0,08)	0,65 (0,20)	0,049 (0,42)	0,074* (0,10)
8. Klasse	3,38*** (0,00)	0,80** (0,03)	0,13*** (0,01)	0,048 (0,11)
8. Klasse und IHK	0,28 (0,70)	0,14 (0,75)	0,0082 (0,89)	0,028 (0,57)
10. Klasse	7,20*** (0,00)	1,19** (0,01)	0,31*** (0,00)	0,22*** (0,00)
10. Klasse und IHK	0,24 (0,77)	0,38 (0,50)	-0,0021 (0,97)	0,082 (0,11)
Konstante	33,5*** (0,00)	28,8*** (0,00)	0,61*** (0,00)	0,71*** (0,00)
Beobachtungen	91	91	91	91
R ²	0,844	0,384	0,698	0,708
Gruppen (Schulen)	23	23	23	23

Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen-Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: *Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Der Zeittrend und der *BERUFSSSTART plus*-Effekt in den Klassenstufen sind wiederum vergleichbar mit den vorherigen Tabellen. Die Effekte der Interaktionsvariablen zur IHK/HWK weisen darauf hin, dass die unterschiedlichen Umsetzungsformen der beiden Kammertypen einen Einfluss auf zwei der vier Ergebnisvariablen nehmen, allerdings nur im Zeitraum zwischen Nullmessung und erster Wiederholungsbefragung am Ende der 7. Klasse.

Die Schülerinnen und Schüler an Schulen, deren Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* durch die IHK betreut wird, verbessern die Entschiedenheit in der 7. Klasse in etwa doppelt so stark wie diejenigen an Schulen, die von einer HWK betreut werden. Dieser Effekt ist aber ab der 8. Klasse nicht mehr nachweisbar. Anders ausgedrückt: Die Schülerinnen und Schüler an Schulen, die über HWK betreut werden, holen diesen Unterschied im Laufe der 8. Klasse wieder auf. Auch in der Kategorie Zukunftsorientierung Ausbildung ist ein ähnliches Muster erkennbar. In der 7. Klasse schneiden die durch die IHK betreuten Schulen signifikant besser ab, danach passen sich die beiden Gruppen in ihrer Entwicklung an.

Zur Interpretation des Effektes muss auf Beobachtungen aus der Implementationsanalyse zurückgegriffen werden (siehe hierzu Abschnitt 4.5.2.5). Die Implementationsanalyse findet Hinweise, dass die Betreuung, die von den Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern in den drei IHK-Bezirken geleistet wird, individueller ausgestaltet ist.

Baut man die Interpretation auf diese Beobachtung auf, so ergibt sich folgende Schlussfolgerung: Eine individuelle Betreuung im Rahmen des Projektes *BERUFSSSTART plus* sorgt dafür, dass die Entschiedenheit der Schülerinnen und Schüler stärker gesteigert werden kann, als dies durch den Einsatz von Gruppengesprächen der Fall ist.

Dieser Effekt tritt aber vornehmlich in der 7. Klasse auf und wäscht sich danach aus. Denkbar ist, dass ab der 8. Klasse auch andere individuelle Beratungsansätze einsetzen, wie zum Beispiel das Aufgreifen des Themas Beruf im Unterricht oder die ersten Tätigkeiten der Berufsberaterinnen und Berufsberater der Bundesagenturen für Arbeit. Die Untersuchungen zu den Umsetzungsprozessen an *BERUFSSSTART plus*-Schulen zeigen wiederum leichte Effekte für Variable, die eine bessere Betreuung der Schülerinnen und Schüler abbilden.⁵³

⁵³ In einer Schätzung der Übergänge gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulen der IHK und HWK. Für diese Analyse auf Schulebene haben wir zusätzlich die Daten zu Übergängen verwendet, die vom BTZ Rohr-Kloster übermittelt wurden.

5.7.4 Prozessanalyse: Unterschiede in der Umsetzung der Berufsorientierungsmaßnahmen an den Kontrollschulen

Schließlich wenden wir uns einer Prozessvariablen aus den Implementationsstudien der Kontrollschulen zu. In den qualitativen Fallstudien an insgesamt zehn Kontrollschulen wurde festgestellt, dass die alternativen Maßnahmen einen großen Teil der operativen Elemente von *BERUFSSSTART plus* ebenfalls abdecken. Dies betrifft im Grunde alle relevanten Bereiche von *BERUFSSSTART plus*, mit Ausnahme der Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter. In der Konsequenz heißt dies, dass sich der Treatmenteffekt auf eben dieses Alleinstellungsmerkmal von *BERUFSSSTART plus* begrenzen könnte. Daher kommt der Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter eine besonders prominente Rolle zu.

In der Folge haben wir im Rahmen der Fallstudien bei den Kontrollschulen analysiert, ob und wie dort eine der Bildungsbegleitung entsprechende Betreuung möglich ist. Als Ergebnis dieser Analysen steht eine Betreuungsvariable, die die zehn besuchten Kontrollschulen in zwei gleich große Gruppen teilt: Für die eine Gruppe gibt es Hinweise, dass eine Betreuung angeboten wird, die der durch die Projektdokumente definierten Betreuung durch die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter ähnlich ist oder ihr sogar in Gänze entspricht.

Tab. 5-21 stellt die Schätzergebnisse dar, die die Variable „intensive Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Kontrollschulen“ enthält. Die Struktur der Tabelle orientiert sich an dem bereits vorab eingeführten Muster, so dass auch die Lesart vergleichbar ist. Die Schätzungen basieren auf 10 Schulen, für zu den vier Beobachtungszeitpunkten 40 valide Werte vorhanden sind.

Im Ergebnis zeigen sich für keine der drei Interaktionsvariablen deutlich signifikante Effekte der individuellen Beratung. Allerdings weicht der Koeffizient des Interaktionsterms „10. Klasse und intensive Betreuung“ in der Schätzung des Einflusses auf die Selbstwirksamkeit in Größe und Signifikanz deutlich von den anderen ab. So hebt sich der Effekt für die fünf Schulen mit individueller Betreuung mit 2,32 bei einem p-Wert von 0,11 deutlich ab, wohingegen sich die Selbstwirksamkeit an den zehn besuchten Kontrollschulen über die Zeit nur sehr langsam entwickelt.

Da ein Effekt von 2,32 Punkten im Rahmen der allgemeinen Entwicklung der Selbstwirksamkeit bedeutend ist, werden wir diesen Effekt interpretieren, obwohl er auf dem zehn-Prozent-Signifikanzniveau gerade noch abgelehnt wird, insbesondere da die Anzahl der Fälle in dieser Schätzung sehr gering ist (zehn Schulen und vier Zeitpunkte). Dieser Effekt in der 10. Klasse gibt wiederum einen Hinweis, dass eine intensive Betreuung der Schülerinnen und Schüler in den Kontrollschulen deren Selbstbild verbessert.

Die anderen drei unabhängigen Variablen sind nicht betroffen. Die Untersuchung zu den Umsetzungsprozessen an den Kontrollschulen kann wiederum einen leichten Effekt einer besseren Betreuung der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Tab. 5-21: Prozesse: Intensive Betreuung der Schülerinnen und Schüler an Kontrollschulen

Variablen	Entscheidungheit	Selbstwirksamkeit	Zukunftsorientierung Beruf	Zukunftsorientierung Ausbildung
7. Klasse	1,21 (0,23)	-0,15 (0,63)	0,01 (0,90)	0,11 (0,10)
7. Klasse und intensive Betreuung	-1,14 (0,37)	0,83 (0,41)	0,09 (0,13)	0,01 (0,89)
8. Klasse	2,86** (0,01)	0,31 (0,64)	0,15** (0,01)	0,20** (0,05)
8. Klasse und intensive Betreuung	1,09 (0,35)	0,84 (0,41)	0,04 (0,52)	-0,09 (0,49)
10. Klasse	7,84*** (0,00)	0,50 (0,55)	0,36*** (0,00)	0,43*** (0,00)
10. Klasse und intensive Betreuung	0,20 (0,93)	2,32 (0,11)	-0,03 (0,73)	-0,12 (0,34)
Konstante	32,79*** (0,00)	28,33*** (0,00)	0,53*** (0,00)	0,59*** (0,00)
Beobachtungen	40	40	40	40
R ²	0,82	0,41	0,84	0,67
Gruppen (Schulen)	10	10	10	10

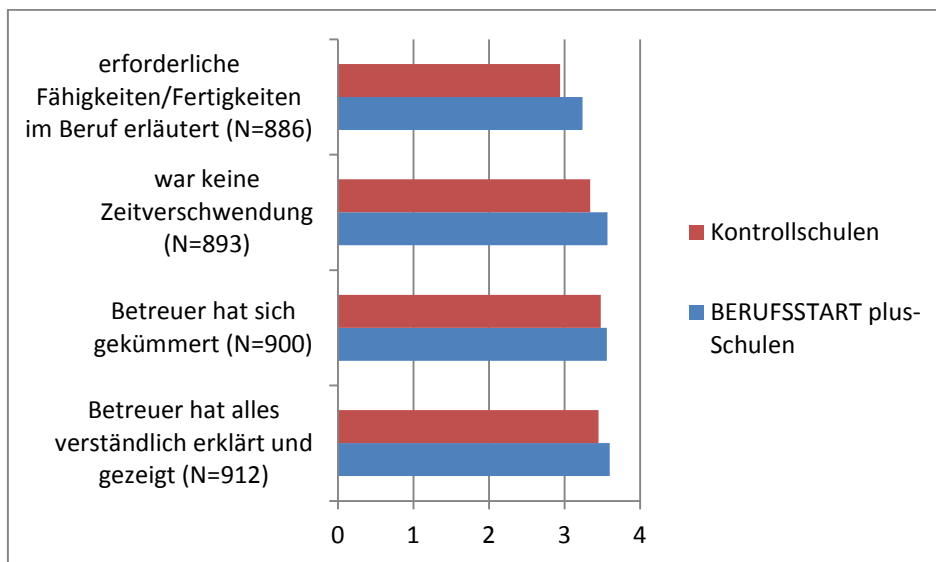
Die abhängigen Variablen sind auf Schulebene aggregiert, Definition vgl. Abschnitt 5.2, OLS Differenz-in-Differenzen Schätzung. Standardfehler auf Schulebene geclustert. Robuste p-Werte in Klammern, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1, Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012.

5.8 Bewertung der Berufsorientierung durch die Schülerinnen und Schüler

In diesem Abschnitt stellen wir zunächst die subjektive Bewertung der Berufsorientierungsbausteine in der 7. Klasse sowie des Praktikums in der 8. Klasse durch die Schülerinnen und Schüler dar (Abb. 5-6 und Abb. 5-7).⁵⁴

Wir beginnen mit der Analyse dieser beiden Jahrgänge, da die Einschätzungen auf Erfahrungen beruhen, die nur einige Wochen zurückliegen und nicht bereits mehrere Monate oder Jahre wie bei den Abgangsklassen.

Abb. 5-6: Einschätzung des Berufsorientierungsbausteins in der 7. Klasse



Quelle: Forschungsprojekt BERUFSSSTART plus 2010-2012.

Die Schülerinnen und Schüler konnten auf einer Vierer-Skala vier verschiedenen Aussagen zustimmen oder nicht zustimmen⁵⁵. Der Wert Eins wurde ver-

⁵⁴ Die Auswertung des Berufsorientierungsbausteins in der 8. Klasse ergibt qualitativ ähnliche Resultate wie in der 7. Klasse.

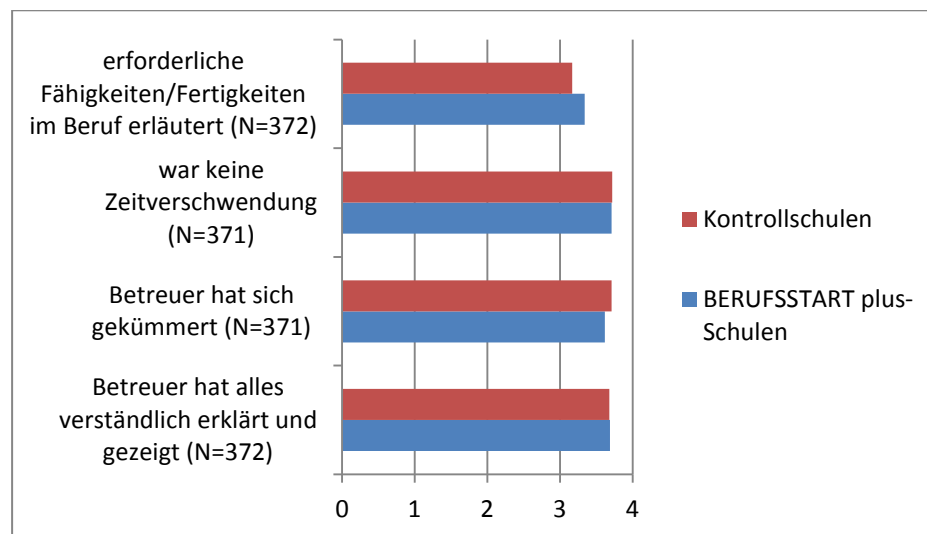
⁵⁵ Die vier Items lauten folgendermaßen: „Während der Vermittlung des Berufsorientierungsbausteins wurde nur sehr wenig darauf eingegangen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Beruf erforderlich sind“/„Die Arbeitsübungen beim Bildungsträger haben mir nicht geholfen, die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten dieses Berufsfeldes ken-

geben, wenn die Schülerin oder der Schüler die Aussage mit „stimmt nicht“ beantwortet. Der Wert Vier wurde vergeben, falls die Schülerin oder der Schüler mit „stimmt genau“ antwortet. Die Werte Zwei und Drei sind mit den Antworten „stimmt kaum“ und „stimmt eher“ besetzt.

Die Darstellung wurde in den Abbildungen so gewählt, dass ein längerer Balken im Mittel für eine positivere Bewertung des Orientierungsbausteins oder des Praktikums steht. Die Bewertungen werden jeweils getrennt für *BERUFSSSTART plus*-Schulen und Kontrollschulen abgebildet.

Abb. 5-6 zeigt die Einschätzung der Berufsorientierungsbausteine bei den Bildungsträgern der Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse. Gemessen an den vier Aussagen bewerten die Schülerinnen und Schüler der *BERUFSSSTART plus*-Schulen den Berufsorientierungsbaustein in der 7. Klasse im Mittel immer etwas besser. Beispielsweise antworten die *BERUFSSSTART plus*-Schülerinnen und -Schüler im Durchschnitt mit einem Wert von 3,54 auf die Aussage, dass der Berufsorientierungsbaustein keine Zeitverschwendung ist.

Abb. 5-7: Einschätzung des Praktikums in der 8. Klasse



Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

nenzulernen.“ „Das war alles Zeitverschwendung.“ „Es hat sich keiner so richtig um mich gekümmert.“ „Die Betreuer haben mir alles verständlich erklärt und gezeigt.“

Unter den Schülerinnen und Schülern der Kontrollschulen ist diese Einschätzung mit 3,34 weniger positiv. An den Kontrollschulen haben 50,9 Prozent der Schülerinnen und Schülern einen Berufsorientierungsbaustein absolviert, an *BERUFSSTART plus*-Schulen 70,2 Prozent.

Der Wilcoxon Rangsummentest zeigt, dass die Unterschiede für drei der vier Aussagen statistisch signifikant sind. Lediglich die Aussage, dass sich die Betreuer um die Schülerinnen und Schüler gekümmert haben, wird in den *BERUFSSTART plus*-Schulen und den Kontrollschulen im Mittel nicht unterschiedlich bewertet. Die Unterschiede in der Bewertung des Praktikums in der 8. Klasse sind geringer.

Der Wilcoxon Rangsummentest zeigt zudem, dass die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind. Dieses Resultat kann möglicherweise dahingehend interpretiert werden, dass die Praktika nicht als spezifischer Bestandteil von *BERUFSSTART plus* wahrgenommen werden, sondern die allgemeinen Schulpraktika der Thüringer Schülerinnen und Schüler repräsentieren.

Abschliessend werden die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern aus den Abgangsklassen zur Diskussion gestellt. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass die Einschätzungen auf Erfahrungen beruhen, die bereits mehrere Monate oder Jahre zurückliegen können. Wir können nicht ausschließen, dass bei der Bewertung Erinnerungsfehler aufgetreten sind.

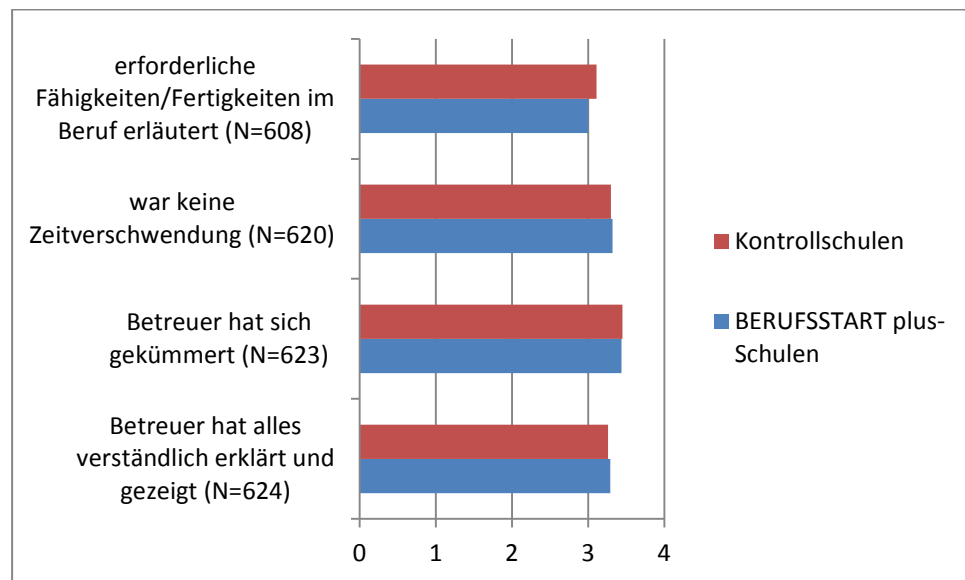
Abb. 5-8 zeigt die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen zu ihrem zuletzt durchgeführten Berufsorientierungsbaustein.

In allen vier Aussagen bewerten die Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen die Berufsorientierungsbausteine durchgehend positiv. Alle Werte liegen über 3, zum Teil deutlich. Unterschiede zwischen Kontrollschulen und *BERUFSSTART plus*-Schulen konnten nicht festgestellt werden.

Anders sieht bei der Einschätzung des Praktikums aus, siehe Abb. 5-9. Erstens liegen die Bewertungen in zwei der vier Aussagen unter dem Wert von 3. Sie fallen also niedriger aus. Zweitens lassen sich signifikante Unterschiede in drei der vier Aussagen feststellen. Demnach sind die Bewertungen zu „war keine Zeitverschwendung“ und zu „Betreuer hat alles verständlich erklärt und gezeigt“ bei *BERUFSSTART plus*-Schulen niedriger als bei Kontrollschulen,

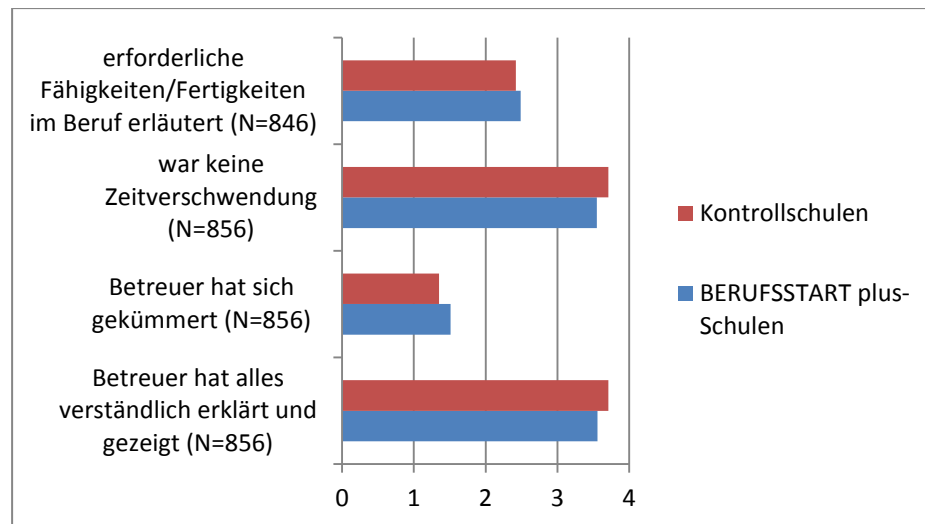
während bei der Aussage „Betreuer hat sich gekümmert“ *BERUFSSSTART plus*-Schulen vorne liegen. Die Unterschiede sind in allen Fällen moderat.

Abb. 5-8: Einschätzung des letzten Berufsorientierungsbausteins in den Abgangsklassen



Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

Abb. 5-9: Einschätzung des Praktikums in den Abgangsklassen



Quelle: Forschungsprojekt *BERUFSSSTART plus* 2010-2012.

5.9 Kritische Würdigung

In diesem Abschnitt gehen wir der Frage nach, wie viele Ungenauigkeiten oder Verzerrungen in unseren Schätzergebnissen verbleiben, welche Schlussfolgerungen damit verbunden sind und wie zukünftige Forschungen verbessert werden können. Durch die hohe Kooperationsbereitschaft der Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler haben wir in den Klassenraumerhebungen eine relativ hohe Ausschöpfung erreicht. Es zeigt sich, dass die Variation auf der Schulebene deutlich relevanter ist als die auf der individuellen Ebene. Die Wirkungs- und Implementationsanalysen ergänzen sich gegenseitig. Beide sind notwendige Bausteine einer Begleitforschung. Beispielsweise hat die Analyse der Unterschiede in den Berufsorientierungsmaßnahmen zwischen *BERUFSSSTART plus* und denen der Kontrollschulen, die in der Implementation benannt werden, das Design und die Interpretation der Wirkungsanalysen verbessert.

Ein Problem ergibt sich aufgrund des geringeren Beobachtungsumfangs im Längsschnitt auf Schulebene (41 Schulen). In diesem Fall kann die Varianz der Schätzungen zunehmen, mit der Folge, dass die Nullhypothese eines Einflusses von *BERUFSSSTART plus* häufiger verworfen wird. In diesem Zusammenhang weisen wir auch auf die geringen Fallzahlen in der Verbleibsanalyse und die dadurch eingeschränkten Analysemöglichkeiten hin.

Ein weiteres Problem ist die Abgrenzung des Treatments. *BERUFSSSTART plus* unterscheidet sich nur in wenigen Punkten von den Berufsorientierungsmaßnahmen an den Kontrollschulen. Die Evaluation kann nur den relativen Mehrwert dieser Unterschiede auf die Berufsorientierung messen. An allen Regelschulen in Thüringen wird bereits eine umfangreiche Berufsorientierung angeboten. Im Rahmen sinkender Grenzerträge⁵⁶ von Interventionen ist daher davon auszugehen, dass eine weitere Maßnahme nur einen relativ kleinen Zusatzeffekt hat. Je kleiner der potentielle zusätzliche Effekt einer Maßnahme ist, desto größer ist der Einfluss potentieller Messfehlern auf die Ergebnisse.

⁵⁶ Die Grenzerträge beschreiben die Steigung einer Ertragsfunktion einer Intervention. Diese ist im Regelfall konkav. Das heißt in diesem Fall, die ersten Maßnahmen zur Berufsorientierung haben eine relativ starke Nutzensteigerungen und die 10. Maßnahme zeigt nur noch einen geringen Zusatznutzen zur vorangegangenen.

6 Fazit

6.1 Ziele des Forschungsprojektes *BERUFSSSTART plus*

Ausgangspunkt des Forschungsprojektes sind zwei übergeordnete Leitfragen:

- Inwiefern kann *BERUFSSSTART plus* als sinnvoller Bestandteil des Dienstleistungsangebotes der BA hinsichtlich der Berufsorientierung angesehen werden?
- Ist das Projekt auch auf andere Standorte übertragbar und wenn ja, unter welchen Bedingungen?

Um sich der Beantwortung dieser Leitfragen zu nähern, hat die Leistungsbeschreibung (Bundesagentur für Arbeit, 2010a) vier zentrale Fragen benannt. Darunter fallen zunächst zwei Fragen, die die Wirksamkeit von *BERUFSSSTART plus* betrachten:

1. (Inwiefern) steigert das Projekt die Berufsorientierung und verbessert den Übergang in Ausbildung der teilnehmenden Jugendlichen? Gibt es Unterschiede zwischen den Klassenstufen (direkte Wirkungen)?
2. Lassen sich bei bestimmten Teilnehmerinnen und Teilnehmern größere Fortschritte feststellen als bei anderen (individuelle Wirkungsunterschiede)?

Im Fokus der weiteren Fragen stand das Maßnahmendesign. Konkret waren die folgenden Fragen zu beantworten:

3. Funktioniert das Projekt an bestimmten Schulen beziehungsweise Standorten besser als an anderen (Schul- beziehungsweise Standortheterogenität)?
4. Funktionieren bestimmte Bausteine des Projektes besser als andere und welche Probleme treten bei der Umsetzung des Projektes auf (Projektgestaltung)?

Im Folgenden fassen wir zentrale Forschungsergebnisse und die Antworten auf die vier zuletzt genannten Fragen zusammen. Darauf aufbauend leiten wir Handlungsempfehlungen ab. Diese beziehen sich zum einen auf die zwei über-

geordneten Leitfragen, zum anderen betreffen sie die praktische Projektumsetzung. Abschließend stellen wir offene Forschungsfragen zur Diskussion.

6.2 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

6.2.1 Was leistet *BERUFSSTART plus*?

Die Berufsorientierung wurde in Thüringen in dem Zeitraum, in dem wir das Forschungsprojekt durchgeführt haben, an allen Regelschulen zügig weiter ausgebaut. Daher ist zunächst zu klären, was das Besondere am Projekt *BERUFSSTART plus* ist, und wie sich dieses Projekt von anderen Maßnahmen zur Berufsorientierung an Thüringer Regelschulen unterscheidet. Die Beantwortung dieser Frage ist für die Interpretation der Forschungsergebnisse von Bedeutung, um die Wirkungen zu beschreiben, die von *BERUFSSTART plus* zusätzlich zu den schon vorhandenen Maßnahmen ausgehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unterschiede in der Berufsorientierung zwischen Kontrollschulen und Treatmentsschulen zum Befragungszeitpunkt 2012 nur minimal sind. Das betrifft sowohl die Organisation und konzeptionelle Ausrichtung der Berufsorientierung als auch die Art und Anzahl der Berufsorientierungsmaßnahmen. Zudem führen die Kontrollschulen alternative Berufsorientierungsprojekte durch, welche die wesentlichen Elemente von *BERUFSSTART plus* – die Kompetenzfeststellung, die Orientierungsbausteine sowie die betrieblichen Bausteine – abdecken. Vor diesem Hintergrund unterscheidet sich *BERUFSSTART plus* inhaltlich vielfach nur wenig von anderen Maßnahmen. Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler an den Treatment- und an den Kontrollschulen sehr ähnliche Formen der Berufsorientierung durchlaufen.

Anders jedoch als in *BERUFSSTART plus* ist die Begleitung der Schülerinnen und Schüler an den Kontrollschulen nicht institutionalisiert. Der institutionalisierte Einsatz der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, die im Schuljahr 2010/11 durchschnittlich für mehr als 600 Schülerinnen und Schüler (in drei bis sechs Schulen) zuständig waren, ist somit der sichtbarste Unterschied von *BERUFSSTART plus* zu anderen Projekten. Die Interpretation der Forschungsergebnisse hinsichtlich der Wirkungen von *BERUFSSTART plus* bezieht sich somit auf diesen Mehrwert, nicht auf das vollständige Projekt.

Obwohl die Bildungsbegleitung ein zentraler institutioneller Unterschied zu anderen Projekten ist, wird in der Hälfte der besuchten Kontrollschulen eine vergleichbare Betreuung wie in *BERUFSSSTART plus* gewährleistet, weil die Tätigkeit der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter in diesen Schulen von Lehrkräften übernommen wird.

6.2.2 Qualität der empirischen Ergebnisse

Die in der Wirkungsanalyse verwendeten Maße zur Berufsorientierung können sowohl die Entwicklung der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler in Thüringen von der 7. bis zur 10. Klasse nachzeichnen, als auch einen relevanten Beitrag zur Erklärung des Übergangs in Ausbildung leisten.

Aufgrund der Projektstruktur gibt es keine individuelle Selektion in die Maßnahme. In aller Regel nehmen alle Schülerinnen und Schüler an *BERUFSSSTART plus*-Schulen an dem Projekt teil. Daneben haben wir auch keine Selektion der Schulen in *BERUFSSSTART plus* gefunden. Daher lassen sich die mit mikroökonomischen Methoden abgeschätzten Wirkungen als direkte kausale (Zusatz-)Effekte der Maßnahme für die Teilnehmenden interpretieren. Aufgrund der nachlassenden Kooperationsbereitschaft nach Schulabschluss gehen wir davon aus, dass die Genauigkeit der Forschungsergebnisse hinsichtlich des Übergangs nach Abschluss der Schule eingeschränkt ist. Aufgrund der geringen Fallzahlen auf der Schulebene sind die Schuleffekte ebenfalls vielfach mit größeren Ungenauigkeiten verbunden.

6.2.3 Zur Berufsorientierung allgemein

Die Berufsorientierung wird anhand von vier (Teil-)Zielgrößen operationalisiert:

- Zukunftsorientierung in Bezug auf einen Beruf,
- Zukunftsorientierung in Bezug auf eine Ausbildung,
- „Entschiedenheit“ als Konstrukt zur Messung einer reflektierten Berufswahlentscheidung, sowie
- „Selbstwirksamkeit“ als Konstrukt zur Messung des Selbstkonzeptes.

Unsere Analysen verdeutlichen ganz allgemein die eminente Rolle einer guten Berufsorientierung während der Schulzeit für den Übergang in Ausbildung. Unsere Messungen verdeutlichen, dass die Berufsorientierung von der 7. bis zur 10. Klasse im Mittel über alle Befragten deutlich steigt. Schülerinnen und Schüler mit besseren Werten in der Berufsorientierung finden eher einen Ausbildungsplatz.

6.2.4 Direkte Wirkungen, Projekt- und Wirkungsheterogenitäten

Die Untersuchung basiert auf einem aufeinander abgestimmten Mix aus Wirkungs-, Implementations- und Standortanalysen. Wir haben folgende Antworten zu den Forschungsfragen zu *BERUFSSTART plus* erarbeitet.

Zu den direkten Wirkungen:

Die wesentlichen Wirkungen des Projektes finden auf der Schulebene statt (siehe unten). Wir haben keine Hinweise gefunden, dass das Projekt statistisch signifikante direkte Wirkungen in der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen entfaltet hat. Auch in den Abgangsklassen konnten wir hinsichtlich des Übergangs keine direkten Wirkungen von *BERUFSSTART plus* nachweisen. Jedoch bewerten Schülerinnen und Schüler in den 7. und 8. Klassen an *BERUFSSTART plus*-Schulen ihre Berufsorientierung im Schnitt etwas besser als Schülerinnen und Schüler aus Kontrollschulen. Diese subjektiv bessere Bewertung der Berufsorientierung findet keinen Niederschlag in den von uns abgebildeten Dimensionen der Berufsorientierung in der kausalen Analyse.

Zu den individuellen Wirkungsunterschieden:

Das Projekt bezieht alle Schülerinnen und Schüler einer teilnehmenden Schule ein. Wir konnten keine durchgehend signifikanten Unterschiede in der Wirkung von *BERUFSSTART plus* zwischen einzelnen Gruppen der teilnehmenden Jugendlichen und hinsichtlich einzelner Dimensionen der Berufsorientierung finden. Betrachtet wurden insbesondere Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Schülerinnen und Schülern mit relativ besseren beziehungsweise schlechteren Schulnoten und relativ besserer beziehungsweise schlechterer Berufsorientierung zu Beginn, sowie nach dem Elternhintergrund. In der Dimension Zukunftsorientierung hinsichtlich einer Ausbildung scheinen Schülerinnen und Schüler in deren Elternhaus relativ wenige Bücher vorhanden sind etwas von *BERUFSSTART plus* zu profitieren.

Zur Schul- beziehungsweise Standortheterogenität:

Regelschulen in Thüringen, die zur Nullmessung in der 7. Klasse eine im Durchschnitt über alle Schülerinnen und Schüler schlechtere Berufsorientierung aufwiesen, holen im Laufe der Zeit einen Teil des Rückstandes auf. Im Beobachtungszeitraum sind daher unabhängig vom Projekt *BERUFSSSTART plus* Unterschiede in der Berufsorientierung auf der Schulebene zurückgegangen.

Auf der Schulebene verbessert *BERUFSSSTART plus* in der 7. Klasse die Berufsorientierung, also zu einem frühen Zeitpunkt. Dieser positive Effekt scheint jedoch zu keinem nachhaltigen Niveauunterschied in der mittleren Berufsorientierung in den nachfolgenden Klassen beizutragen.

Regelschulen mit mehr als 250 Schülerinnen und Schülern, sowie Regelschulen, für die es nach unseren Informationen Hinweise auf ein unterdurchschnittliches Betreuungsverhältnis zwischen Schülern und Lehrern gibt, profitieren von *BERUFSSSTART plus*. Dies kann mit der zusätzlichen Ausstattung von *BERUFSSSTART plus* mit Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern begründet werden. Diese kompensieren womöglich durch die regelmäßigen Auswertungs- und Reflexionsgespräche das schlechte Betreuungsverhältnis. Andere von uns getestete Standortfaktoren (unter anderem regionale Arbeitslosigkeit und Wirtschaftskraft) erzielten keinen messbaren Beitrag zur Erklärung der Unterschiede in der Wirksamkeit des Projektes auf Schulebene.

Damit scheint die zentrale Wirkung von *BERUFSSSTART plus* durch eine Verbesserung des Betreuungsverhältnisses, insbesondere in Schulen mit unterdurchschnittlichem Betreuungsverhältnis, in der Berufsorientierung zustande zu kommen.

Zur Projektgestaltung:

Die Umsetzung von *BERUFSSSTART plus* weist nur wenige systematische Unterschiede zwischen den 25 beziehungsweise 23 untersuchten Schulen auf. Es zeichnet sich ein recht homogenes Bild – der Akteure und ihrer Kooperationen, des Ablaufs von *BERUFSSSTART plus* und auch der Berufsorientierung im Allgemeinen. Differentielle Wirkungen, die sich durch eventuelle Variationen in der Durchführung ergeben können, konnten nicht nachgewiesen werden.

Insgesamt wird das Projekt an allen Schulen größtenteils entsprechend den Vorgaben des Projektträgers umgesetzt. Teilweise haben wir Abweichungen

vom SOLL im Ablauf des Projektes festgestellt. Sofern wir Abweichungen beobachtet haben, treten diese an allen der 25 beziehungsweise 23 beobachteten Schulen auf. Der Ablauf von *BERUFSSSTART plus* ist durch drei zentrale Projektelemente geprägt: die Kompetenzfeststellung, die Orientierungsbausteine und die betrieblichen Bausteine. Für sie lassen sich grundsätzliche Bewertungen vornehmen:

1. **Kompetenzfeststellung:** Die Kompetenzfeststellung erfüllt unseren Untersuchungen zufolge kaum den Zweck, den sie eigentlich erfüllen sollte. So scheinen die ermittelten Stärken und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht in den weiteren Prozess der Berufsorientierung einzufließen. Auch gibt es neben der Kompetenzfeststellung von *BERUFSSSTART plus* andere Kompetenzfeststellungsverfahren (unter anderem ABILITY, Berufsneigungstest der BA), die mitunter zusätzlich zum Einsatz kommen.
2. **Orientierungsbausteine:** Die Wahl der Berufsfelder ist für Schüler in der Praxis mit Einschränkungen verbunden. Sie werden oft – entgegen dem angegebenen Erstwunsch – in andere Berufsfelder eingeteilt. Für die Bildungsträger bestand wohl ein Anreiz, möglichst wenige Berufsfelder mit möglichst vielen Schülerinnen und Schülern pro Berufsfeld durchzuführen.
3. **Betriebliche Bausteine:** Der betriebliche Baustein ist, anders als es das Konzept von *BERUFSSSTART plus* vorgibt, losgelöst vom Projekt. Die Praktika unterscheiden sich in der Konsequenz vielfach kaum von regulären Schulpraktika.

Neben diesen drei Elementen enthält das Projekt weitere Bausteine, die nicht vom Projekt vorgegeben sind, aber auch nicht im Widerspruch zum SOLL-Ablauf stehen, sondern ihn ergänzen: die Eröffnungsveranstaltung in Klasse 7, Terminvereinbarungen am Ende des laufenden Schuljahres und Verbleibgespräche zwischen Bildungsbegleitung und Berufsberatung nach der 10. Klasse. Diese Elemente betrachten die Akteure oft als fest integrierte Bestandteile von *BERUFSSSTART plus*.

6.3 Handlungsempfehlungen

6.3.1 Übergeordnete Fragen

Die übergeordneten Fragen können ohne eine umfassendere Analyse der Ziele und Mittel der Bundesagentur für Arbeit nicht vollständig beantwortet werden. Eine solche Analyse ist jedoch nicht Teil des Forschungsauftrags und kann daher nicht geleistet werden. Vielmehr möchten wir Überlegungen zur Eignung und Übertragbarkeit darlegen, soweit sie sich aus den bisherigen empirischen Befunden ableiten lassen.

Eignung:

Um ein sinnvoller Bestandteil des Dienstleistungsangebotes der BA hinsichtlich der Berufsorientierung zu werden, sollte aus unserer Sicht ein Projekt eine ausreichende Wirkung entfalten. Wenn der Nachweis gelingt, dass ein Projekt ursächlich zur Verbesserung der Berufsorientierung in den Zielgruppen beiträgt, sind weitergehende Überlegungen zur Eignung sinnvoll.

Zielgruppe des Projektes *BERUFSSTART plus* sind Schülerinnen und Schüler in Regelschulen. Der Nachweis der direkten Wirksamkeit kann im Forschungsprojekt zwar nicht allgemein und nicht im Durchschnitt auf der individuellen Ebene erbracht werden. Jedoch kann nach unseren Analysen ein positiver Effekt auf der Schulebene insbesondere für Schulen mit einer unterdurchschnittlichen Betreuungsrelation nicht ausgeschlossen werden. Den positiven Ergebnissen folgend scheinen weitergehende Überlegungen gerechtfertigt zu sein.

Die wichtigste Ursache für die Abwesenheit von durchschnittlichen direkten Wirkungen auf der individuellen Ebene kann nicht notwendigerweise vollständig dem Projekt *BERUFSSTART plus* angelastet werden. Vielmehr scheint der tiefere Grund darin zu liegen, dass in Thüringen die bereits von den Regelschulen im Rahmen gesetzlicher Vorgaben oder sonstiger eigenständiger Initiativen durchgeführten Maßnahmen der Berufsorientierung in der Summe vielfach bereits etwas Vergleichbares wie *BERUFSSTART plus* leisten. In der Regel wird der Nutzen zusätzlicher Projekte und Maßnahmen mit zunehmender Intensität bereits vorhandener Maßnahmen sinken.

Trotz der vorhandenen oder im Beobachtungszeitraum entwickelten schulischen Angebote zur Berufsorientierung hat *BERUFSSTART plus* in größeren

Schulen und/oder in Schulen mit einer unterdurchschnittlichen Betreuungsrelation eine Wirkung entfaltet. Diese Wirkung führen wir überwiegend darauf zurück, dass *BERUFSSSTART plus* die Betreuungsrelation in Schulen verbessern kann – insbesondere in größeren Schulen.

Somit scheint sich *BERUFSSSTART plus* vor allem bei einer Fokussierung auf Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Betreuungsverhältnis als sinnvoller Bestandteil des Dienstleistungsangebotes der BA hinsichtlich der Berufsorientierung zu eignen. Eine Fokussierung auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler scheint demgegenüber weniger erstrebenswert, da bereits gesonderte Projekte für diese Gruppen existieren (unter anderem das Sonderprojekt Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der Initiative Bildungsketten sowie die Berufseinstiegsbegleitung der BA).

Übertragbarkeit:

Unsere Untersuchungen lassen vermuten, dass das Projekt mit Wahrscheinlichkeit auch über Thüringen hinaus einen Beitrag zur Berufsorientierung leisten kann. Die bestehenden oder im Aufbau befindlichen Angebote der Berufsorientierung werden in den anderen Bundesländern zwar kaum der Dichte von Angeboten in Thüringen gleichen. Dennoch gehen wir davon aus, dass die erwartete Zusatzwirkung einer bundesweiten Übertragung von *BERUFSSSTART plus* ähnlich wie in Thüringen eher eingeschränkt sein wird, insbesondere wenn man bedenkt, dass die Berufsorientierung derzeit weiter ausgebaut wird (wie zum Beispiel im Programm „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (BOP)“).

Das Projekt kann auf andere Standorte übertragen werden, wenn es noch stärker und passgenauer als bisher auf Schulen fokussiert werden kann, die aus unterschiedlichen Gründen anderweitig zu wenig in die Berufsorientierung investieren können. Dies kann beispielsweise wegen einer unterdurchschnittlichen Betreuungsrelation der Fall sein. Ob sich eine Übertragung rechnet, kann nicht generalisierend beantwortet werden.

Um bei der Übertragung auf andere Standorte bereits existierende Angebote nicht zu duplizieren, sollte darüber hinaus stets geprüft werden, welche Elemente von *BERUFSSSTART plus* tatsächlich bestehende „Angebotslücken“ füllen können. Zwar kann auch hier keine Pauschalempfehlung ausgesprochen werden. Allerdings zeigen unsere Ergebnisse Tendenzen auf: So hat sich gezeigt,

dass von den drei zentralen Elementen des Projektes – Kompetenzfeststellung, Orientierungsbausteine, betriebliche Bausteine – lediglich die Orientierungsbausteine ein echtes „Alleinstellungsmerkmal“ des Projektes bilden. So sind Kompetenzfeststellungsverfahren nicht nur Bestandteil anderer Projekte beziehungsweise Maßnahmen in Thüringen, sondern auch in anderen Bundesländern über alternative Angebote abgedeckt (zum Beispiel Berufsneigungstest der BA).

Die betrieblichen Bausteine wiederum unterscheiden sich in der Regel nicht von anderen „regulären“ Betriebspraktika, die die Schülerinnen und Schüler (in Thüringen wie in allen anderen Bundesländern) absolvieren müssen. Eine „Minimalvariante“ für die Übertragung auf andere Bundesländer könnte daher darin bestehen, die Orientierungsbausteine zu transferieren. Darüber hinaus wäre zu prüfen, inwiefern die koordinierende Rolle/Funktion der Projektleitung von *BERUFSSTART plus* auch in anderen Bundesländern notwendig beziehungsweise hilfreich sein kann, um eine einheitliche und qualitativ hochwertige Umsetzung zu gewährleisten.

6.3.2 Handlungsempfehlungen zur Projektumsetzung

Neben der Bewertung der übergeordneten Leitfragen lassen sich auch Handlungsempfehlungen für die weitere Umsetzung von *BERUFSSTART plus* in Thüringen ableiten. Diese betreffen die folgenden Aspekte:

1. Nutzung der Kompetenzfeststellung
2. Ausgestaltung der Orientierungsbausteine
3. Integration der betrieblichen Bausteine in das Projekt
4. Funktion/Rolle der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter

Hinsichtlich der **Kompetenzfeststellung** zeigen unsere Untersuchungen, dass die Ergebnisse kaum für den weiteren Prozess der Berufsorientierung im Rahmen von *BERUFSSTART plus* genutzt werden. Der hohe Aufwand der Kompetenzfeststellung rechtfertigt unserer Einschätzung nach dieses Vorgehen nicht. Hier empfehlen wir, eine stärkere Verknüpfung mit den Orientierungsbausteinen im Projekt zu verankern.

Hinsichtlich der **Orientierungsbausteine** gilt der Blick der Anreizstruktur: Die Wahl der Berufsfelder ist, wie aufgezeigt, für Schülerinnen und Schüler in der

Praxis mit Einschränkungen verbunden. In der Vergangenheit bestand für die Bildungsträger ein Anreiz, möglichst wenige Berufsfelder mit möglichst vielen Schülerinnen und Schülern pro Berufsfeld durchzuführen. Das beschriebene Anreizproblem wurde bereits erkannt und die Finanzierungsmodalitäten für die neue Förderperiode verändert: Die Finanzierung erfolgt fortan pro Berufsfeld, das mit einer Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern realisiert werden muss. Diese begonnene Entwicklung begrüßen wir ausdrücklich.

Wie oben ausgeführt, unterscheiden sich die **betrieblichen Bausteine** vielfach kaum von regulären Schulpraktika und sind damit in der Regel losgelöst von dem weiteren Projektgeschehen. Wir empfehlen daher, die betrieblichen Bausteine entweder stärker in das Projekt zu integrieren – beispielsweise über die stärkere Einbeziehung von Unternehmen oder indem die Rolle der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter gestärkt wird – oder aber die betrieblichen Bausteine explizit im Konzept als reguläre „Schulpraktika“ auszuweisen.

Schließlich empfehlen wir, die **Funktion/Rolle der Bildungsbegleiterin beziehungsweise des Bildungsbegleiters** zu schärfen. Mit den gegenwärtigen Fallschlüsseln ist eine individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Bildungsbegleiterin beziehungsweise den Bildungsbegleiter kaum möglich. Soll diese flächendeckend ermöglicht werden, ist eine deutliche Verbesserung des Betreuungsschlüssels notwendig. Allerdings lässt sich auf der Basis unsere Ergebnisse weder be- noch widerlegen, dass eine günstigere individuelle Betreuung durch die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter bessere Wirkungen nach sich ziehen würde. Bleibt es beim augenblicklichen Betreuungsschlüssel, liegt der Mehrwert der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter aber in jedem Fall vor allem in der Entlastung der großen Schulen. Unter dem Strich sollte die Rollen-/Aufgabenbeschreibung der Leistungsfähigkeit der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter entsprechen.

6.4 Kritische Würdigung und Forschungsausblick

Aufgrund des zeitlich befristeten Fensters zur Durchführung des *Forschungsprojektes BERUFSSTART plus* (15.10.2010 bis 30.09.2012) wurde behelfsweise ein gesplittetes Design in den Klassenraumbefragungen umgesetzt. Wir haben die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse im Schuljahr 2010/11 noch zweimal befragt und dann zuletzt im Frühjahr 2012, zwei Jahre vor Ihren Abschluss.

Gleichzeitig haben wir die Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen im Jahr 2011 und dann wieder nach Abschluss der Schule befragt. Mit der Ausnahme der telefonischen Befragung nach Abschluss der Schule im Frühjahr 2012 war die Teilnahmebereitschaft generell hoch, auch in den Interviews.

Mit ökonomischen Methoden haben wir die insgesamt fünf Erhebungen verbunden und den Mangel durchgehender Daten für die gleichen Personen von der 7. Klasse bis zum Übergang in die Berufsausbildung überbrückt. Unter zusätzlicher Zuhilfenahme der Ergebnisse der umfangreichen qualitativen Interviews sind wir zum Schluss gekommen, dass es wenig wahrscheinlich ist, dass das Projekt signifikante und in der Größenordnung bedeutsame direkte Wirkungen auf der Individualebene entfaltet hat, dass jedoch signifikante, Wirkungen auf Schulebene zu beobachten sind.

Eine Fortsetzung der Befragungen der Schülerinnen und Schüler aus der 7. Klasse im Jahr 2012 und darüber hinaus wäre geeignet, um die verbleibende Unsicherheit der Forschungsergebnisse, insbesondere bezogen auf den Übergang, die aufgrund der mangelnden Kooperationsbereitschaft in den Abgangsklassen eine größere Ungenauigkeit aufweisen, weiter zu reduzieren. In zukünftigen Forschungen sollte zudem die Betreuungsrelation stärker in den Fokus rücken. Außerdem könnten Kosten-Nutzen-Analysen der Projekte und Komponenten der Berufsorientierung dazu beitragen, die Effizienz der Berufsorientierung an Schulen weiter zu steigern.

Wie lässt sich angesichts der bereits vorhandenen Abdeckung der Berufsorientierung an allen Regelschulen und der begrenzten Wirkung auf der Schulebene die Eignung des Projektes *BERUFSSTART plus* als Bestandteil des Dienstleistungsangebotes der BA weiter erörtern? Ein Weg wäre, die Kosten der verschiedenen Maßnahmen der Berufsorientierung zu vergleichen und dann vermehrt solche Maßnahmen oder Maßnahmenbündel zu fördern, die – bei vergleichbarem Wirkungsgrad – kostengünstig durchgeführt werden können. Eine solche Kostenanalyse ist nicht Gegenstand des laufenden Forschungsprojektes. Ob *BERUFSSTART plus* in diesem Sinne eine kostengünstige Maßnahme ist, kann daher aktuell nicht beurteilt werden.

7 Literaturverzeichnis

Bundesagentur für Arbeit (2011), Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2011), Bewerber und Berufsausbildungsstellen Land Thüringen.

Bundesagentur für Arbeit (2010a), Verdingungsunterlagen Forschungsprojekt „Berufsstart plus“, Teil B. Leistungsbeschreibung.

Bundesagentur für Arbeit (2010b), Handbuch vertiefte Berufsorientierung, abrufbar unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Berufsorientierung/Vertiefte-Berufsorientierung.pdf> (28.09.2012).

Bundesagentur für Arbeit (2004), Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004.

Crites J. (1973), Theory and Research Handbook for the Career Maturity Inventory. Monterey: CTB/McGraw-Hill.

Dreer B., Kracke B. (2011), Abschlussbericht Modellprojekt zur Qualitätssicherung für die Fortbildung von Berufsorientierungskordinatoren (BOK) im Rahmen von BERUFSSTART plus.

Holland J. (1959), A theory of vocational choice, in Journal of Counseling Psychology 6(1): 35-45.

Hopf C., Rieker P., Sanden-Marcus M. und Schmidt C. (1995), Familie und Rechts-extremismus: Familiäre Sozialisation und rechts-extreme Orientierungen junger Männer. Weinheim/München.

HWK Südthüringen (2010b), Präsentation Vortrag „Europa vor Ort vom“ 30.04.2010, S. 4/5, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/aktuelles> (15.09.2011).

HWK Südthüringen (2009), Vortrag zur bundesweiten Fachtagung zur Berufsorientierung in Kiel, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/aktuelles/2010> (28.09.2012).

Handwerkskammer Südthüringen (2008a), Konzept des Projektes BERUFS-START plus 2009 – 2011.

HWK Südthüringen (2008b), Schnittstellenpapier: Schule (TMBWK) zum Berufsorientierungsprojekt BERUFSSSTART plus, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/projektbeschreibung/schnittstellenpapier-kultusministschulen> (28.09.2012).

HWK Südthüringen (2007a), Aufgabenprofil der Bildungsbegleitung, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/projektbeschreibung/aufgaben-der-bildungsbegleitung> (28.09.2012).

HWK Südthüringen (2007b), BERUFSSSTART plus-Informationen für die Fachöffentlichkeit, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/rueckblick/modellphase2003-2007> (28.09.2012).

HWK Südthüringen (2007c), Qualitätsstandard BERUFSSSTART plus - Zusammenarbeit zwischen den Agenturen für Arbeit, Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern Thüringens, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/projektbeschreibung/schnittstellenpapier-aa> (28.09.2012)

HWK Südthüringen (2007d), Kompetenzfeststellung, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/angebote/kompetenzfeststellung> (28.09.2012)

HWK Südthüringen (2007e), Orientierungsbausteine, abrufbar unter: <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/index.php/angebote/orientierungsbausteine> (28.09.2012)

Kortenbusch J und Koch B (2009), Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer von Gymnasien und Gesamtschulen sowie beruflichen Gymnasien. Heft 3.

Kupka P., Wolters M. (2010), Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven. IAB-Forschungsbericht 10/2010, Nürnberg.

- qualINETZ Beratung und Forschung GmbH (2007), Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung für den durch das BQF-Programm geförderten Zeitraum 2004 bis 2006.
- Schmidt, C (2005), Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U, Kardorff, E und Steinke, I (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbeck: Rowohlt Verlag, S. 447–456.
- Savikas M. (2005), The Theory and Practice of Career Construction, in Brown SD and Lent RW (Eds) Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work. New Jersey: Jon Wiley and Sons: pp. 42-70.
- Seifert K., Stangl W. (1986), Der Fragebogen Einstellung zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In Diagnostica 32: 153–164.
- Super D. (1957), The Psychology of Careers. New York: Harper & Row.
- Super D. (1980), A life-span, life-space approach to career development, in Journal of Vocational Behavior 16: 282-298.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2010), Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien-Nr. 165
- ZEW, gfa|public (2011), Zwischenbericht zum *Forschungsprojekt BERUFSSTART plus*.