

Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss Übergang Schule-Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation

Forschungsbericht



Mit finanzieller Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Europäischen Sozialfonds



EUROPÄISCHE UNION

Europäischer Sozialfonds

Ministerium für Arbeit,
Integration und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen



Forschungsteam

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ)
Universität Duisburg-Essen
Gebäude LE
47048 Duisburg

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V.
an der Universität Tübingen (IAW)
Ob dem Himmelreich 1
72074 Tübingen

SOKO Institut GmbH
Ritterstr. 19
33602 Bielefeld

Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey
sybille.stoebe-blossey@uni-due.de
PD Dr. Martin Brussig
martin.brussig@uni-due.de
Johannes Kirsch
johannes.kirsch@uni-due.de
Monique Ratermann
monique.ratermann@uni-due.de

Prof. Dr. Bernhard Boockmann
bernhard.boockmann@iaw.edu
Sebastian Nielen
sebastian.nielen@iaw.edu

Dr. Henry Puhe
puhe@soko-institut.de
Rita Kleinemeier
kleinemeier@soko-institut.de

Inhalt

| | | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Einleitung | 5 |
| 1.1 | Berufs- und Studienorientierung im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ | 5 |
| 1.2 | Die Evaluation der Berufs- und Studienorientierung | 7 |
| 1.2.1 | Die Perspektive der Akteure..... | 8 |
| 1.2.2 | Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler | 9 |
| 2 | „Kein Abschluss ohne Anschluss“ aus der Sicht der beteiligten Akteure | 11 |
| 2.1 | Lokale Strukturen | 11 |
| 2.2 | Die Umsetzung in den Schulen | 22 |
| 3 | Analyse von ausgewählten Standardelementen | 30 |
| 3.1 | Die Potenzialanalyse | 30 |
| 3.2 | Die Berufsfelderkundung..... | 36 |
| 3.3 | Die Anschlussvereinbarung als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung..... | 45 |
| 3.4 | Berufs- und Studienorientierung als systematischer Prozess..... | 50 |
| 4 | Die Rolle der Eltern | 55 |
| 5 | Die Gender-Perspektive | 60 |
| 6 | Die besonderen Bedarfe von unterschiedlichen Zielgruppen | 66 |
| 7 | Perspektiven nach der Sekundarstufe I | 72 |
| 8 | Synthese und Handlungsempfehlungen | 76 |
| 8.1 | Weiterentwicklung auf der lokalen Ebene | 76 |
| 8.2 | Stärkung der Implementierung an den Schulen..... | 77 |
| 8.3 | Qualitätsentwicklung für ausgewählte Standardelemente | 79 |
| 8.4 | Information und Kommunikation | 83 |
| 8.5 | Standardisierung und Zielgruppenorientierung..... | 85 |
| 8.6 | Bildungsmonitoring und Wirkungsforschung..... | 87 |
| 9 | Literatur | 89 |

Verzeichnis der Abbildungen

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Mitwirkende Akteure am strategischen Steuerungsgremium..... | 14 |
| Abbildung 2: Weitere Gremien in der Kommune..... | 15 |
| Abbildung 3: Zufriedenheit der Kommunalen Koordinierungsstellen mit der Zusammenarbeit der Akteure..... | 19 |
| Abbildung 4: Unterstützung durch die Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung..... | 26 |
| Abbildung 5: Informationen über Ablauf und Inhalte der Berufs- und Studienorientierung insgesamt an der jeweiligen Schule..... | 27 |
| Abbildung 6: Wichtigkeit von Qualitätskriterien für die Potenzialanalyse aus der Sicht der Kommunalen Koordinierungsstellen..... | 32 |
| Abbildung 7: Vorbereitung der Potenzialanalyse in der Schule..... | 34 |
| Abbildung 8: Nachbereitung der Potenzialanalyse in der Schule..... | 34 |
| Abbildung 9: Anzahl der Berufsfelderkundungen..... | 37 |
| Abbildung 10: Einblicke in interessante Berufsfelder durch die Berufsfelderkundungen..... | 38 |
| Abbildung 11: Unterstützung der Schüler/innen durch die Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundung..... | 43 |
| Abbildung 12: Über Erfahrung bei den Berufsfelderkundungen mit Lehrer/inne/n gesprochen..... | 44 |
| Abbildung 13: Ergebnisse der Berufsfelderkundungen in das Portfolioinstrument eingetragen..... | 44 |
| Abbildung 14: Anschlussvereinbarung nützlich für weitere Pläne..... | 47 |
| Abbildung 15: Unterstützung durch die Schule zur Vorbereitung der Anschlussvereinbarung..... | 47 |
| Abbildung 16: Verzahnung ausgewählter Standardelemente..... | 52 |
| Abbildung 17: Ansprechpartner/innen in der Berufs- und Studienorientierung..... | 55 |
| Abbildung 18: Unterstützung durch die Eltern bei der Berufs- und Studienorientierung..... | 56 |
| Abbildung 19: Kennenlernen von typischen Männer- oder Frauenberufen..... | 61 |
| Abbildung 20: Wahrscheinlichkeit, später in einem typischen Männer- oder Frauenberuf zu arbeiten..... | 62 |
| Abbildung 21: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Mädchen und Jungen..... | 63 |
| Abbildung 22: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Mädchen und Jungen..... | 64 |
| Abbildung 23: Duale Berufsausbildung nach der 10. Jahrgangsstufe – nach Mädchen und Jungen..... | 64 |
| Abbildung 24: Duale Berufsausbildung – nach Schulart..... | 73 |

Verzeichnis der Übersichten

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Übersicht 1: Standardelemente der Berufs- und Studienorientierung (SBO)..... | 6 |
| Übersicht 2: Untersuchungsdesign..... | 7 |
| Übersicht 3: Aufgaben der Koordinator/inn/en für Berufs- und Studienorientierung (StuBOs)..... | 24 |

1 Einleitung

Im Jahr 2011 hat das Land Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage einer Konzeptentwicklung im Rahmen des Ausbildungskonsenses als erstes Bundesland ein landesweites, verbindliches Übergangssystem auf den Weg gebracht. Das Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW“ ordnet sich ein in die präventive Sozial-, Jugend-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik des Landes. Es soll alle Jugendlichen frühzeitig bei der Berufs- und Studienorientierung, der Berufswahl und dem Eintritt in eine Ausbildung oder ein Studium unterstützen und begleiten sowie gewährleisten, dass die Jugendlichen in allen Schulformen eine verbindliche Anschlussperspektive erhalten. Das Landesvorhaben, so Ministerpräsidentin Hannelore Kraft, „ist Teil einer Präventionskette, in der alle relevanten Akteure, Institutionen und Angebote miteinander vernetzt werden, um Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in allen Lebensphasen von der Schwangerschaft beziehungsweise der Geburt bis in den Beruf die notwendige Unterstützung zuteilwerden zu lassen“ (MAIS 2015: 2). Dazu umfasst das System vier Handlungsfelder (MAIS 2012: 8f.):

- (1) Berufs- und Studienorientierung,
- (2) Übergangssystem Schule-Ausbildung,
- (3) Attraktivität des dualen Systems und
- (4) Kommunale Koordinierung.

Das Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen, das Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. an der Universität Tübingen (IAW) und das SOKO Institut (Sozialforschung – Kommunikation) in Bielefeld führten im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW von August 2014 bis Dezember 2015 eine Evaluation des Landesvorhabens durch. Im Fokus dieser Evaluation stand gemäß des Auftrages das Handlungsfeld 1, also die Implementierung der Berufs- und Studienorientierung am Beispiel von ausgewählten Standardelementen, unter Berücksichtigung kommunaler Strukturen und Prozesse. Einleitend wird im Folgenden zunächst kurz das Konzept der Berufs- und Studienorientierung im Landesvorhaben skizziert. Anschließend werden die Schwerpunkte und das methodische Vorgehen der Evaluation dargestellt.

1.1 Berufs- und Studienorientierung im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“

Im Rahmen des Landesvorhabens soll in allen Kommunen auf der Grundlage der Vorgaben des Landesvorhabens eine verbindliche, systematische und geschlechtersensible Berufs- und Studienorientierung kommunal koordiniert werden, um die verschiedenen Akteure in einer Verantwortungsgemeinschaft zu integrieren. Das Konzept soll spätestens ab Jahrgangsstufe 8 einsetzen und enthält eine Reihe von Standardelementen (MAIS 2012: 14ff.; vgl. Übersicht 1).

Der zeitliche Ablauf des Prozesses der Berufs- und Studienorientierung beginnt mit einer Potenzialanalyse, die für alle Schüler/innen in der 8. Jahrgangsstufe stattfinden und von einem schulexternen Träger durchgeführt werden soll. Die Durchführung der Potenzialanalysen in den einzelnen Kommunen wird in gemeinsamer Abstimmung zwischen Schulen, Trägern, Schulaufsicht und Kommunalen Koordinierungsstellen organisiert. Anknüpfend an die Ergebnisse der Potenzialanalyse sollen die Jugendlichen an drei jeweils eintägigen, vorrangig in Betrieben angesiedelten Berufsfelderkundungen teilnehmen, um unterschiedliche Berufsfelder kennenzulernen. An die dort gewonnenen Erfahrungen sollen zwei- bis dreiwöchige Praktika in Jahrgangsstufe 9 anknüpfen. In dieser Jahrgangsstufe wird mit den Schülerinnen und Schülern als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung eine individuelle Anschlussperspektive erarbeitet und durch eine Anschlussvereinbarung dokumentiert. Die Anschlussvereinbarung stellt ein zentrales Instrument für die Systematisierung des Übergangsprozesses dar. Sie wird zwischen den Jugendlichen und den beratenden Lehrkräften

und unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten geschlossen; das Schulministerium hat dafür ein Formular zur Verfügung gestellt.¹

Übersicht 1: Standardelemente der Berufs- und Studienorientierung (SBO)

- 1 Qualitätsentwicklung, Erfahrungstransfer und Qualifizierung
- 2 Formen der Beratung
 - 2.1 Schulische Beratung
 - 2.2 Beratung und Orientierung durch die BA
 - 2.3 Elternarbeit
- 3 Strukturen an Schulen
 - 3.1 Curriculum
 - 3.2 Koordinatorinnen/Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung
 - 3.3 Berufsorientierungsbüros (BOB)
- 4 Portfolioinstrument
- 5 Potenzialanalyse
- 6 Praxisphasen
 - 6.1 Berufsfelder erkunden
 - 6.2 Betriebspraktika in Sek. I und II
 - 6.3 Praxiskurse
 - 6.4 Langzeitpraktikum
 - 6.5 Studienorientierung
- 7 Gestaltung des Übergangs
 - 7.1 Bewerbungsphase
 - 7.2 Übergangsbegleitung
 - 7.3 Koordinierte Übergangsgestaltung

Quelle: MAIS 2012: 14ff.

Der Prozess der Berufs- und Studienorientierung soll systematisch und kontinuierlich gestaltet werden, indem die einzelnen Elemente aufeinander aufbauen. Das Standardelement 2.1, die schulische Beratung, hat dabei einen Querschnittscharakter, der – unterstützt durch die Dokumentation in einem Portfolioinstrument – die Verknüpfung der verschiedenen Elemente der Beratung und Orientierung sicherstellen soll. Die Schulen müssen strukturelle Voraussetzungen auf mehreren Ebenen implementieren – in Form der Entwicklung eines Curriculums, des systematischen Einsatzes der Koordinator/inn/en für Berufs- und Studienorientierung („StuBOs“) und der Einrichtung von Berufsorientierungsbüros. Sie schließen Kooperationsvereinbarungen mit der Arbeitsagentur ab, um deren Beratungsangebote in den Prozess zu integrieren. Für bestimmte Zielgruppen stehen zusätzliche Instrumente wie trägergestützte Berufsfelderkundungen, Praxiskurse, das Langzeitpraktikum und die Übergangsbegleitung zur Verfügung. In Jahrgangsstufe 10 und der Sekundarstufe II soll der Orientierungsprozess weitergeführt werden. Weitere wichtige Querschnittsaufgaben im Prozess betreffen zum einen die Elternarbeit, zum anderen die Qualitätsentwicklung, die auf kommunaler Ebene geleistet werden soll.

In jeder kreisfreien Stadt und in jedem Kreis wurde eine Kommunale Koordinierungsstelle eingerichtet. Zunächst wurden hier bis zu vier Personalstellen mit bis zu 50% aus Landes- und ESF-Mitteln gefördert; mit der neuen ESF-Förderphase (2014-2020) wurde die Anzahl für Kommunen mit mehr als 400.000 Einwohnern in Abhängigkeit von der Bevölkerungszahl auf bis zu sechs Stellen erhöht. Die andere Hälfte der Personalkosten trägt die jeweilige Kommune. Die Aufgaben der Kommunalen Koordinierungsstellen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: „Ansprache und Zusammenführung aller relevanten Partner, Herstellung von Transparenz über Nachfrage- und Angebotsseite, Initiieren von Absprachen, Ver-

¹ www.berufsorientierung-nrw.de/standardelemente/uebergangsgestaltung/anschlussvereinbarung/ (Zugriff 16.09.2015)

einbarungen zwischen den Partnern, Nachhalten der Wirksamkeit, Qualitätssicherung und Evaluierung auf lokaler Ebene.“²

Der Implementierungsprozess für das Landesvorhaben begann Ende 2011 in sieben Referenzkommunen (Bielefeld, Dortmund, Mülheim, Städteregion Aachen, Kreis Borken, Kreis Siegen-Wittgenstein, Rheinisch-Bergischer Kreis). In 24 weiteren Kommunen („2. Welle“) startete die Einführung des Systems „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ab Jahrgangsstufe 8 im Schuljahr 2013/14, wobei im ersten Jahr je Kommune entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand bisheriger Berufs- und Studienorientierung ein mehr oder weniger großer Teil der Schulen einbezogen wurde. Die meisten anderen Kommunen begannen im Schuljahr 2014/15 mit der Umsetzung („3. Welle“). Bis Ende 2018/19 soll das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“ landesweit in den 8. bis 10. Jahrgangsstufen aller allgemeinbildenden Schulen eingeführt sein.

1.2 Die Evaluation der Berufs- und Studienorientierung

Im Fokus der Evaluation standen hauptsächlich die Implementierung von Standardelementen der Berufs- und Studienorientierung für Schüler/innen der Sekundarstufe I und die dafür erforderlichen kommunalen Strukturen und Prozesse. Schwerpunktmäßig ging es dabei um die Elemente „Potenzialanalyse“, „Berufsfelderkundung“, „Betriebspraktikum“ und „Anschlussvereinbarung“ und ihre Verknüpfung durch die schulische Beratung. Für die Erhebungen wurden qualitative und quantitative Methoden genutzt und sowohl verschiedene an der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ mitwirkende Akteure als auch Schüler/innen befragt (vgl. Übersicht 2). Die empirischen Erhebungen erstreckten sich somit über das Schuljahr 2014/15, so dass die Ergebnisse eine Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt des Umsetzungsprozesses wiedergeben.

Übersicht 2: Untersuchungsdesign

| Qualitative Erhebungen | Quantitative Erhebungen |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fallstudien in fünf Referenzkommunen und fünf weiteren Kommunen <ul style="list-style-type: none"> • Interviews mit Kommunalen Koordinierungsstellen, Akteuren der Beratung und Akteuren der Wirtschaft • Gruppendiskussionen mit StuBOs | <ul style="list-style-type: none"> • Online-Befragung aller Kommunalen Koordinierungsstellen • Schülerbefragung in den Klassenstufen 8 bis 10 in 75 Schulen verschiedener Schulformen in den Fallstudien-Kommunen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gruppendiskussion mit Vertreter/inne/n der Schulaufsicht | <ul style="list-style-type: none"> • Kurzbefragung der StuBOs und Klassenlehrer/innen an den in die Schülerbefragung einbezogenen Schulen |

Quelle: Eigene Darstellung

Der Fragebogen der Online-Befragung wurde von allen 50 angeschriebenen Kommunalen Koordinierungsstellen³ beantwortet. Ihnen, den Interviewpartner/inne/n in den Fallstudien-Kommunen und den Teilnehmer/inne/n an den Gruppendiskussionen ebenso wie den 75 Schulen, die die Befragungen in ihren Klassen ermöglichten, und den an den Kurzbefragungen beteiligten Lehrkräften sei an dieser Stelle sehr herzlich für ihre Mitwirkung gedankt. Ein besonderer Dank gilt den Kommunalen Koordinierungsstellen in den Fallstudien-Kommunen, die nicht nur für ausführliche Interviews zur Verfügung standen, sondern auch durch die

² www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang_schule_beruf/ (Zugriff 17.02.2015)

³ Insgesamt gab es zum Zeitpunkt der Online-Befragung – bei 53 kreisfreien Städten und Kreisen in Nordrhein-Westfalen – 50 Kommunale Koordinierungsstellen. In einem Fall ist eine Agentur zuständig, die für eine kreisfreie Stadt und einen Kreis arbeitet, in zwei Fällen war die Gründung noch nicht erfolgt.

Vermittlung von Kontakten zu den anderen in ihrer Kommune einzubeziehenden Akteuren den Forschungsprozess unterstützt haben.

In diesem Bericht werden nach einer kurzen Übersicht über die Methoden zunächst die zentralen Ergebnisse der Evaluation nach Themenfeldern strukturiert dargestellt. Dabei wird jeweils sowohl auf Auswertungen der Akteursbefragungen als auch auf die Daten aus der Schülerbefragung eingegangen. Beide Elemente der Evaluation werden im Hinblick auf die Entwicklung von Schlussfolgerungen miteinander verknüpft. Abschließend folgt eine Synthese von zentralen Ergebnissen als Grundlage für die Ableitung von Handlungsempfehlungen. Vorher wird im Folgenden das methodische Vorgehen kurz beschrieben.

1.2.1 Die Perspektive der Akteure

Informationen über die kommunalen Strukturen und Prozesse wurden von August 2014 bis Juni 2015 erhoben. Im November 2014 wurden die Kommunalen Koordinierungsstellen mit Hilfe eines Online-Fragebogens nach ihren bisherigen Erfahrungen befragt. Vorbereitet wurde die Befragung durch Interviews in den Kommunalen Koordinierungsstellen in zehn Kommunen, in denen später Fallstudien durchgeführt wurden. Diese Fallstudien wurden zum einen in fünf Referenzkommunen angesiedelt, da dort durch den früheren Start am ehesten Erfahrungen vorlagen, die eine Einschätzung der Wirkungen, Probleme und Potenziale von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ermöglichen. Zum anderen wurden fünf weitere Kommunen einbezogen, um Informationen über die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in der Fläche zu erhalten. Die Auswahl erfolgte aus den 24 Kommunen der 2. Welle, die im Schuljahr 2013/14 mit der Umsetzung der Potenzialanalyse in Jahrgangsstufe 8 begonnen hatten. Damit sollte sichergestellt werden, dass der Prozess in den ausgewählten Kommunen hinreichend weit gediehen ist, um Fragen zur Implementierung analysieren zu können. Insgesamt waren unter den Fallstudien-Kommunen fünf kreisfreie Städte und fünf Kreise vertreten, wobei aus jedem der fünf Regierungsbezirke zwei Kommunen ausgewählt worden waren, um eine angemessene regionale Verteilung sicherzustellen.

An diesen Standorten wurden später – schwerpunktmäßig im ersten Halbjahr 2015 – insgesamt 18 Interviews mit Akteuren der Beratung (neun Arbeitsagenturen, sechs Jobcenter und drei Institutionen der Jugendberufshilfe) geführt. Bei der Arbeitsagentur handelte es sich um Mitarbeiter/innen aus der Berufsberatung oder um Leitungskräfte aus dem Bereich, dem die Berufsberatung zugeordnet ist, bei den Jobcentern um Personen, die teilweise in Leitungsfunktionen, teilweise im Bereich „U25“ tätig sind, bei der Jugendhilfe in zwei Fällen um Beschäftigte mit koordinierender Funktion in der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe, in einem Fall um den Leiter einer städtischen Tochtergesellschaft, die selbst Träger von Maßnahmen ist. Des Weiteren gab es 22 Interviews mit Akteuren der Wirtschaft (sechs – meistens für mehrere Kommunen zuständige – Industrie- und Handelskammern, zwei Handwerkskammern, sechs Unternehmen und ein Unternehmensverband). An jedem Standort fand weiterhin eine schulformübergreifende Gruppendiskussion mit StuBOs statt. Ergänzt wurde die Perspektive der Schule durch eine Gruppendiskussion mit elf Vertreter/innen der Schulaufsicht der fünf Bezirksregierungen und durch die Auswertung von Fragebögen, die in den Schulen, die an den Schülerbefragungen beteiligt waren, einerseits an die StuBOs, andererseits an die Klassenleitungen der befragten Klassen verteilt worden waren. Dabei gingen 123 Fragebögen von Klassenleitungen und 68 Fragebögen von StuBOs ein, was einen guten Eindruck über die 75 beteiligten Schulen, aber selbstverständlich keine repräsentativen Aussagen ermöglicht.

Als Erhebungsinstrument wurde vor allem das leitfadengestützte Experteninterview herangezogen (Gläser/Laudel 2010), wobei mit dem Begriff „Experte“ alle diejenigen Personen bezeichnet werden, „deren Wissen über die zu untersuchenden sozialen Situationen und Prozesse im Interview erschlossen werden soll“ (ebd.: 9). Die Interviews wurden in nicht-standardisierter Form durchgeführt, das heißt, dass der Leitfaden zwar einen vollständigen Katalog von Fragen enthielt, die Reihenfolge und die Frageformulierungen jedoch vom Gesprächsverlauf abhängig gemacht wurden. Gruppendiskussionen (Liebig/Nentwig-Gesemann 2002) wurden eingesetzt, um unterschiedliche Erfahrungen, Standpunkte und deren Begrün-

dungen zu erheben. Durch die Diskussionsdynamik von Gruppendiskussionen ergeben sich Informationen, die im Einzelgespräch nicht so geäußert worden wären. Zugleich übernahmen die Gruppendiskussionen auch die Funktion von „simultanen Einzelinterviews“, das heißt, die Informationen hätten in einzelnen Gesprächen ebenso – nur eben aufwändiger – ermittelt werden können, wurden aber mit Hilfe der Gruppendiskussionen gebündelt erhoben.

Sowohl die Interviews als auch die Gruppendiskussionen wurden nach Einwilligung der Beteiligten aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung der Interviews und Gruppendiskussionen erfolgte mit Hilfe des Programms MaxQDA. Im Zuge der Erstellung der Leitfäden wurden Kategorien entwickelt, die bei der Codierung der Interviews verfeinert wurden. Anhand dieser Kategorien erfolgte die Auswertung. Diese stützte sich somit – wie die Erhebung – auf qualitative Verfahren, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007). Exemplarische Aussagen der Gesprächspartner/innen ebenso wie einige Antworten auf offene Fragen in der Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen werden in den Kapiteln 2 bis 7 in anonymisierter Form zitiert, um einen Eindruck über die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Akteure zu vermitteln. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass es sich bei der Implementierung des Landesvorhabens um einen dynamischen Prozess handelt – die Aussagen der Befragten reflektieren den Stand zu einem bestimmten Zeitpunkt im Schuljahr 2014/15.

1.2.2 Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerbefragungen wurden vom 14.04.2015 bis zum 25.06.2015 als schriftliche Klassenraumbefragungen von Schüler/inne/n der Jahrgangsstufen 8 bis 10 in den fünf Schulformen Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule durchgeführt. Dabei wurden dieselben fünf Referenz- und Nicht-Referenzkommunen herangezogen, die auch den Fallstudien zugrunde liegen. Aufgrund der Auswahl der zehn Kommunen, die unterschiedliche Regionen und Siedlungstypen berücksichtigte, sind die Ergebnisse auf das Land Nordrhein-Westfalen zu verallgemeinern.

Die Zufallsauswahl der Schulen, die in die Befragung einbezogen werden sollten, basierte auf der Schulliste des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. In den Nicht-Referenzkommunen wurden nur Schulen angesprochen, die im Jahr 2013/14 mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ gestartet hatten, um zu gewährleisten, dass die zu befragenden Schüler/innen der 8. und 9. Jahrgangsstufen bereits Erfahrungen mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ hatten. Zugleich sollten die 10. Jahrgangsstufen in den Nicht-Referenzkommunen als Kontrollgruppe dienen, um für eine Wirkungsanalyse einen Vergleich zwischen Schüler/inne/n nach Durchlaufen von Standardelemente aus „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in den Referenzkommunen mit Schüler/inne/n ohne eine entsprechende Berufs- und Studienorientierung in den Nicht-Referenzkommunen zu ermöglichen. Bei der Auswahl von Schulen in den Nicht-Referenzkommunen wurden Schulen, die zuvor am Berufsorientierungsprogramm „STARTKLAR!“⁴ teilgenommen hatten, nicht berücksichtigt, denn die Einbeziehung von „STARTKLAR!-Schulen“ hätte wegen der dort betriebenen intensiven Berufsorientierung zu Verzerrungen geführt.

Der Stichprobenplan sah vor, in jeder Kommune eine Schule jeder Schulform zu befragen, und umfasste somit insgesamt 50 Schulen, wobei in jeder Schule je eine 8. und eine 9. sowie zwei 10. Klassen befragt werden sollten. Um die gewünschten Schülerfallzahlen zu erreichen, wurden 25 weitere Schulen in die Befragung einbezogen. Insgesamt konnten 4.898 beantwortete Fragebögen ausgewertet werden, davon 2.550 in den fünf Referenzkommunen und 2.348 in Nicht-Referenzkommunen. Die Verteilung der Schüler/innen in der Stichprobe entsprach nicht der tatsächlichen Verteilung in Nordrhein-Westfalen; so mussten überproportional viele Förderschüler/innen befragt werden, um hinreichende Fallzahlen für die Auswertung zu erreichen. Um zu repräsentativen Aussagen über die Grundgesamtheit der Schüler/innen zu gelangen, werden die Beobachtungen aus der Stichprobe der Schüler/innen in

⁴ Vgl. zu dem Programm www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/246.php (Zugriff 17.09.2015)

den Auswertungen gewichtet. Die in diesem Bericht dargestellten Auswertungen beruhen auf den gewichteten Werten.

In die Auswertungen zur Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wurden nur diejenigen Schüler/innen einbezogen, deren Schule zu dem Zeitpunkt, als sie die Jahrgangsstufe 8 besuchten, an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ teilgenommen hat. Das bedeutet, dass die Daten in den diesbezüglichen Abbildungen sich auf alle befragten Schüler/innen aus den Referenzkommunen und auf die Acht- und Neuntklässler/innen in den anderen Kommunen beziehen; die Schüler/innen der 10. Jahrgangsstufen, die in einer der fünf Kommunen zur Schule gehen, die erst im Jahr 2013 mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ begonnen haben, sind hier ausgeschlossen. Ihre Daten wurden im Sinne des Kontrollgruppenansatzes im Hinblick auf die Fragestellung genutzt, Unterschiede zwischen Schüler/innen zu identifizieren, die an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bzw. an bestimmten Standardelementen teilgenommen oder nicht teilgenommen haben. Die Abbildungen hingegen, die sich nicht unmittelbar auf Elemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“, sondern auf allgemeine Fragen (wie bspw. auf Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen) beziehen, basieren auf den Daten aller beteiligten Schüler/innen.

Aufgrund der schulformspezifischen Unterschiede in der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ war es im Rahmen der Analyse sinnvoll, zwischen den verschiedenen Schulformen zu unterscheiden. Angesichts der festgestellten Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Schulformen werden diese Schulen dabei in drei Gruppen zusammengefasst: a) Gymnasien, b) Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen (abgekürzt HRGG), c) Förderschulen. Die Einteilung in Gruppen ergab sich nicht aus den angestrebten Abschlüssen oder sonstigen Merkmalen der Schüler/innen, sondern allein aus der Tatsache, dass es hinsichtlich der Umsetzung und Bewertung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zwischen diesen drei Gruppen erhebliche Differenzen gibt, während innerhalb der Gruppe HRGG nur verhältnismäßig geringe Unterschiede festzustellen waren.

2 „Kein Abschluss ohne Anschluss“ aus der Sicht der beteiligten Akteure

Ein besonderes Kennzeichen des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ besteht darin, dass es im Ausbildungskonsens auf der Grundlage einer Abstimmung der beteiligten Akteure aus Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung⁵ entwickelt wurde und im Rahmen einer Kooperation der lokalen Akteure in kommunal koordinierter Form implementiert wird. In der Beschreibung des ersten übergreifenden Standardelements heißt es dazu: „Die handelnden Akteure entwickeln die Qualität der Berufs- und Studienorientierung auf regionaler Ebene weiter.“ (SBO 1; MAIS 2012: 13) Um alle Schüler/innen zu erreichen, setzt das Landesvorhaben auf die Schulen als zentrale Orte der Umsetzung. Mit Unterstützung der Partner sollen die Schulen die Teilnahme der Schüler/innen an bestimmten Standardelementen organisieren und die Vor- und Nachbereitung sowie die Einbindung der einzelnen Maßnahmen in einen kontinuierlichen Beratungs- und Orientierungsprozess sicherstellen. Der Gesamtprozess soll auf der lokalen Ebene alle relevanten Akteure integrieren und wird durch die Kommunalen Koordinierungsstellen koordiniert. Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes werden in diesem Kapitel zunächst die Erfahrungen mit der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im lokalen Netzwerk (2.1) und in den Schulen (2.2) diskutiert.

2.1 Lokale Strukturen

Um Strukturen für die Entwicklung kommunaler Gesamtkonzepte und die Kooperation der Akteure zu schaffen, sollten in allen nordrhein-westfälischen kreisfreien Städten und Kreisen Kommunale Koordinierungsstellen und Steuerungsgremien eingerichtet werden. Sowohl in die Steuerung als auch in die Wahrnehmung konkreter Aufgaben im Rahmen des Netzwerks ist ein breites Spektrum an Partnern involviert. Der Aufbau der Strukturen ist seit dem Start von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in sieben Referenzkommunen inzwischen flächendeckend in allen Kommunen erfolgt.

Die Kommunalen Koordinierungsstellen: Flächendeckende Einrichtung, unterschiedliche Strukturen

Die Kommunalen Koordinierungsstellen sind für die Koordinierung und die Qualitätssicherung der lokalen Prozesse verantwortlich. Ihre Aufgaben werden zusammenfassend folgendermaßen umschrieben:

- „Sie beteiligt die für das Übergangssystem relevanten Akteure,
- sie wird ihnen gegenüber initiativ, damit die Zielsetzungen, Absprachen und Regeln bezüglich Transparenz, Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren getroffen, Schnittstellen optimiert und Entwicklungsprozesse angestoßen werden,
- sie verabredet gemeinsam mit den jeweiligen Akteuren, wie und durch wen die Umsetzung und Wirksamkeit sowie die Qualitätssicherung und -entwicklung der vereinbarten Prozesse nachgehalten werden.“⁶

Die Kommunalen Koordinierungsstellen waren zum Befragungszeitpunkt in den kreisfreien Städten und Kreisen jeweils etwa zur Hälfte im Regionalen Bildungsbüro oder in anderen Bereichen angesiedelt – häufig in der Schulverwaltung, teilweise auch als Stabsstelle oder in

⁵ Partner im Ausbildungskonsens sind die Landesregierung, die Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, die Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen e.V., der Deutscher Gewerkschaftsbund, die Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen e.V. (IHK NRW), der Nordrhein-Westfälische Handwerkstag, der Westdeutsche Handwerkskammertag, der Unternehmerverband Handwerk NRW, der Verband freier Berufe, der Städtetag NRW, der Städte- und Gemeindebund NRW, der Landkreistag NRW und der Kommunale Arbeitgeberverband NRW.

⁶ www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/uebergang-schule-beruf-in-nrw/informationen-fuer-akteure-vor-ort.html (Zugriff 27.02.2015)

anderen Dezernaten der kommunalen Verwaltung oder in zwei Fällen auch in einer Tochtergesellschaft der Kommune. Bei der Auswertung der Interviews mit den Kommunalen Koordinierungsstellen zeigt sich, dass die Entscheidung über die Ansiedlung meistens auf der Grundlage vorhandener Projekte und Strukturen in der Kommune getroffen wurde und dass jede Form der Ansiedlung mit jeweils spezifischen Vorteilen verbunden ist. Einige Befragte betonten, dass durch die Einbindung der Koordinierungsstelle in das Bildungsbüro die Berücksichtigung von Zusammenhängen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und dem Regionalen Bildungsnetzwerk⁷ und die Nutzung der in diesem Kontext aufgebauten Kooperationsstrukturen erleichtert werden.

Innerhalb der Verwaltungen sind die einzelnen Bildungsbüros unterschiedlichen Bereichen zugeordnet, so dass auch für in Bildungsbüros angesiedelte Koordinierungsstellen mehr oder weniger ausgeprägt die Aspekte zur Geltung kamen, die einige Befragte im Hinblick auf unterschiedliche Organisationslösungen ansprachen: So wurde in zwei Kommunen darauf hingewiesen, dass die Ansiedlung in der Jugendhilfe oder in der Sozialverwaltung dazu beitrage, dass man insbesondere benachteiligte Jugendliche gut im Blick habe und eine Vernetzung mit diesbezüglichen Projekten der Jugendhilfe sicherstellen könne. In einem anderen Fall wurde die Nutzung der Schulkontakte, die sich aus der Integration in die Schulverwaltung ergeben, als vorteilhaft für die Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ angesehen. Das Konstrukt der Stabsstelle wiederum erleichtert nach Meinung einer Befragten den Zugang zu den regionalen Akteuren, weil auf diese Weise der Querschnittscharakter der Koordinierungsstelle und des Themas „Kein Abschluss ohne Anschluss“ hervorgehoben werde und sich der Zugang nicht auf Akteure eines bestimmten Bereichs konzentriere. Ähnliches gilt bei der Zuordnung zu einer Tochtergesellschaft, die für verschiedene Projekte zuständig ist und Synergieeffekte herstellen kann. Ausschlaggebend für die organisatorische Anbindung der Kommunalen Koordinierungsstellen waren aber weniger die jeweils aufgezählten Vorteile, sondern lokale Pfadabhängigkeiten, indem an vorhandene Strukturen angeschlossen und bestehende Erfahrungen genutzt wurden. Die unterschiedlichen Varianten der Ansiedlung sind mit jeweils unterschiedlichen Potenzialen verbunden, die für die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nutzbar gemacht werden.

In etwa der Hälfte der Kommunen gab es schon vor dem Start von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eine koordinierende Stelle, die sich mit dem Themenfeld des Übergangs von der Schule in den Beruf oder mit Fragen der Jugendarbeitslosigkeit befasste. Die erste derartige Stelle wurde den Ergebnissen der Online-Befragung zufolge bereits 2004 gegründet. In einigen Kommunen – vor allem, aber nicht nur in den Referenzkommunen – hat das Thema „Übergang Schule-Beruf“ schon eine längere Tradition, was zum Teil auch mit Koordinierungsstrukturen innerhalb der Verwaltung verbunden war. In diesen Fällen wurden die vorhandenen Strukturen in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ überführt und teilweise modifiziert oder erweitert. Dass vor dem Start von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ schon Koordinierungsstellen bestanden, kommt in den Referenzkommunen und in den Kommunen der 2. Welle häufiger vor als in den Kommunen der 3. Welle. Tendenziell haben also Kommunen, die bereits über grundlegende Strukturen verfügten, früher mit der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ begonnen als Kommunen, in denen dies nicht der Fall war. Vollständig generalisieren lässt sich diese Feststellung jedoch nicht – auch in sechs Kommunen der 3. Welle bestand schon vor „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eine Koordinierungsstelle zu diesem Themenfeld.

Die Ausgangssituationen und Rahmenbedingungen der Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen erwiesen sich somit im interkommunalen Vergleich als sehr heterogen. Diese Heterogenität zeigte sich bereits bei der 2012/13 durchgeführten Analyse der Implementati-

⁷ Fast alle nordrhein-westfälischen kreisfreien Städte und Kreise haben in den letzten Jahren mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung einen Kooperationsvertrag zur Einrichtung von Regionalen Bildungsnetzwerken geschlossen, in denen ein Steuerungsgremium und ein Bildungsbüro die Kooperation der Bildungsakteure vor Ort fördern. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind lokal unterschiedlich und richten sich nach Bedarf und Prioritätensetzung in der jeweiligen Region. (www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/index.htm; Zugriff 17.02.2015)

onsprozesse in den sieben Referenzkommunen (MAIS 2014: 12ff.). Bei der flächendeckenden Umsetzung des Landesvorhabens fiel dieser Befund zwangsläufig noch deutlicher aus, da nun auch Kommunen integriert waren, bei denen das Thema der Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf vorher weniger Beachtung gefunden hatte. Dennoch ist insgesamt festzustellen, dass das Landesvorhaben zu einer flächendeckenden Strukturentwicklung geführt hat. Die Kommunalen Koordinierungsstellen identifizieren sich in hohem Maße mit den Zielsetzungen des Landesvorhabens und engagieren sich für die Umsetzung.

Steuerungsgremien und Arbeitskreise: Intensive Kooperationsprozesse in den Kommunen

In fast allen Kommunen (mit zwei Ausnahmen) gab es den Ergebnissen der Online-Befragung zufolge zum Befragungszeitpunkt ein Gremium, das für die strategische Steuerung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zuständig war. Bei den beiden Ausnahmen handelte es sich um Kommunen der 3. Welle, so dass davon auszugehen ist, dass sich die Strukturen zum Befragungszeitpunkt noch im Aufbau befanden. Die Bezeichnungen dieser strategischen Gremien waren sehr unterschiedlich; in etwa der Hälfte der Fälle stand der Begriff „Steuerung“ im Namen (bspw. Steuerungsgruppe, -gremium, -kreis oder „Steuergruppe“), neunmal wurde der Begriff „Lenkungsreis“ gewählt, sechsmal die Bezeichnung „Beirat“. Darüber hinaus fanden sich unterschiedliche weitere Begriffe – „Strategiegruppe“, „Netzwerk Schule-Wirtschaft“, „Fachausschuss Schule-Beruf“, „Bildungsrat“, „Bündnis für Arbeit und Ausbildung“, „Berufsorientierungskommission“.

Die Begriffe legen die Vermutung nahe, dass es sich in einigen Fällen um Gremien handelt, die nicht ausschließlich für „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zuständig sind. Vielmehr wurde „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in einigen Kommunen in bereits vorhandene Gremien integriert. Knapp die Hälfte (42%) der Befragten gab in der Online-Befragung an, dass das strategische Gremium schon vor „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bestand. Darunter befanden sich drei Kommunen der 3. Welle; insgesamt waren also nicht nur in Bezug auf die Koordinierungsstellen, sondern auch im Hinblick auf die Gremien in den Kommunen der 2. Welle und in den Referenzkommunen häufiger schon vor der Einführung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ entwickelte Strukturen vorzufinden. In den meisten Fällen handelte es sich dabei um Kommunen, in denen es auch schon vorher Koordinierungsstellen gab. Die ersten Gremien wurden bereits 2005 gegründet. Ähnlich wie im Hinblick auf die Kommunalen Koordinierungsstellen angemerkt, wurde auch bei den Gremien vielfach an vorhandene Strukturen angeknüpft. In der Mehrheit der Fälle jedoch wurde das Gremium erst für „Kein Abschluss ohne Anschluss“ gegründet, so dass von dem Landesvorhaben offenkundig ein erheblicher Impuls für die flächendeckende Entwicklung von Kooperationsstrukturen zum Thema Schule-Beruf ausging.

Betrachtet man die Akteure, die in den Gremien vertreten waren, so zeigt sich, dass es einige Institutionen gibt, die fast überall involviert waren (Abbildung 1). Dies traf in erster Linie auf die Arbeitsagentur und auf die Industrie- und Handelskammer zu. Häufig genannt wurden auch die Handwerkskammer bzw. Kreishandwerkerschaft, das Jobcenter, die Schulaufsicht (auf der Ebene der Kommune und – etwas weniger häufig – der Bezirksregierung), das Schulverwaltungsamt (Schulträger), die Gewerkschaften, weitere Unternehmensverbände und das Jugendamt. In den Kreisen kamen in der Regel noch Vertreter/innen der kreisangehörigen Kommunen dazu. Diese Institutionen lassen sich somit als „Kernbestand“ der lokalen Steuerung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bezeichnen. Dies spiegelte sich auch in den Interviews mit den beteiligten Akteuren aus der Beratung und aus der Wirtschaft wider. Nahezu alle Befragten waren an Steuerungsgremien beteiligt und maßten der Mitwirkung an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in ihrem Aufgabenbereich eine hohe Bedeutung zu.

Abbildung 1: Mitwirkende Akteure am strategischen Steuerungsgremium

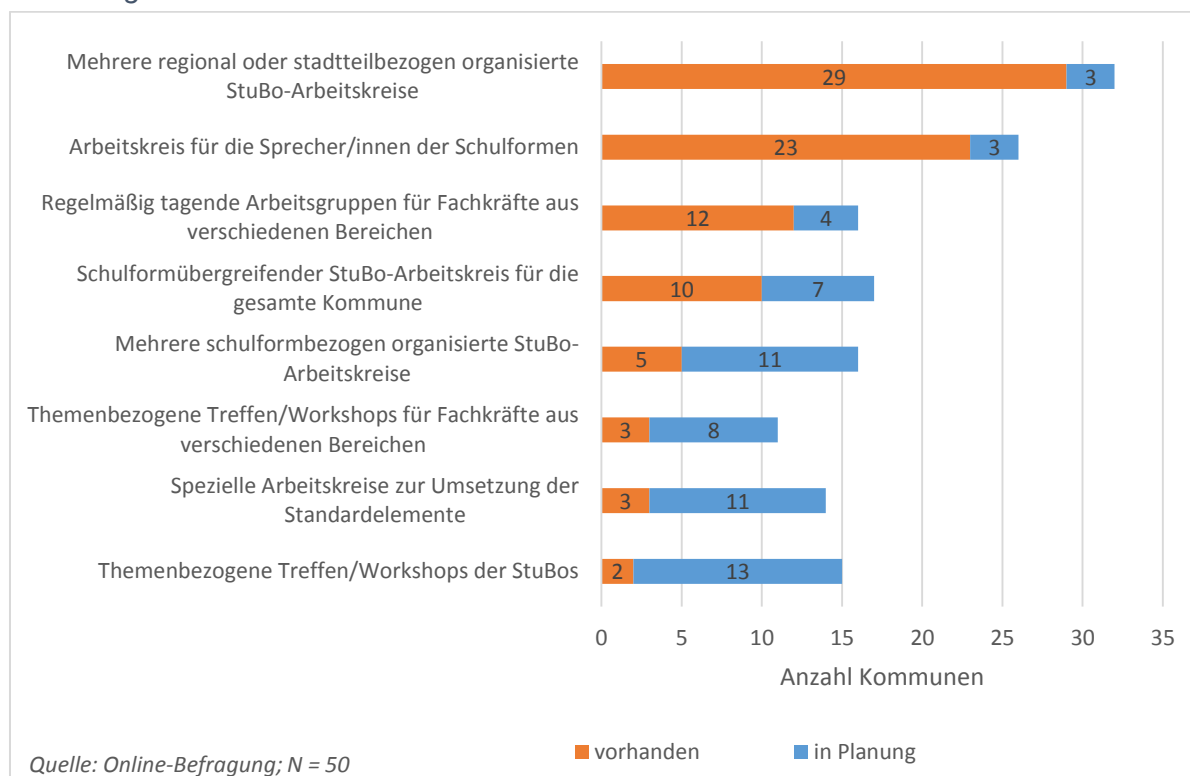


In den meisten strategischen Gremien waren vorwiegend Führungskräfte vertreten (80%). In knapp der Hälfte der Fälle (40%) nahmen ausschließlich feste Mitglieder teil, in den anderen Kommunen gab es feste Mitglieder und Gäste. Wechselnde Teilnehmerkreise waren nirgendwo vorzufinden. Dies zeigt, dass es bei der Bildung der Gremien offenkundig um den Aufbau von nachhaltigen Arbeitsstrukturen und nicht um punktuelle Kommunikation mit wechselnden Akteuren ging.

Während sich die Strukturen zwischen den einzelnen Kommunen unterschieden, gab es im Hinblick auf die behandelten Inhalte ein weit weniger differenziertes Bild. In den Steuerungsgremien spielten im Befragungszeitraum bestimmte Standardelemente und ihre Umsetzung eine wesentliche Rolle. Besondere Beachtung fanden in dieser Zeit die Potenzialanalyse und die Berufsfelderkundung. Von ähnlich hoher Bedeutung in den Diskussionen der Steuerungsgremien waren regionale Qualitätsstandards und die Verankerung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ an den Schulen.

Zusätzlich zu dem Steuerungsgremium gab es in jeder Kommune weitere Arbeitskreise, die ebenfalls insbesondere die Umsetzung der Standardelemente und die Zusammenarbeit der StuBOs der Schulen betrafen (Abbildung 2). Die Empfehlung aus der Implementationsanalyse, „fachlich-operativ ausgerichtete Arbeitsgruppen“ (MAIS 2014: 104) einzurichten, wurde somit auf breiter Basis umgesetzt. Die Vielfalt der Gremien deutet darauf hin, dass „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in den Kommunen als intensiver Kooperationsprozess begriffen wurde. Von den befragten Akteuren wurden diese Arbeitskreise durchweg als nützlich empfunden, insbesondere dann, wenn es um die Abstimmung zu bestimmten Fachthemen und um gemeinsame Planungsprozesse ging. Vor allem die StuBOs hoben die Notwendigkeit der Unterstützung ihrer Arbeit durch Möglichkeiten des Austauschs und der Weiterbildung hervor.

Abbildung 2: Weitere Gremien in der Kommune



Arbeitsagentur, Jobcenter, Jugendhilfe: Erweiterte Kooperation in der Beratung

Die Arbeitsagenturen sind in die Implementierung des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ vor allem im Rahmen ihrer Zuständigkeit für die Berufsberatung und die Vermittlung von Ausbildungsstellen involviert. Die Beratungsangebote der Bundesagentur sind als Standardelement in das Landesvorhaben eingebunden: „Die Schüler/innen werden, abgestimmt mit den Aktivitäten der Schule zur Berufswahlvorbereitung, durch die Berater/innen der Arbeitsagenturen informiert.“ (SBO 2.2.1, MAIS 2012: 19) Über diese generelle Information hinaus sind weiterhin individuelle Angebote für die einzelnen Jugendlichen vorgesehen: „Schüler/innen, die individuellen Unterstützungsbedarf bei der Orientierung und Entscheidung oder bei der Realisierung des Berufswunsches haben, werden mit wissenschaftlich abgesicherten Methoden potenzialorientiert beraten.“ (SBO 2.2.2., MAIS 2012: 20) Die Jobcenter sind für das Fallmanagement bei Jugendlichen aus SGB-II-Bedarfsgemeinschaften verantwortlich und laden die Jugendlichen ab dem Alter von 15 Jahren zu Gesprächen über ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg ein. Sowohl die Arbeitsagentur als auch das Jobcenter halten darüber hinaus ein breites Spektrum an Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung von Jugendlichen mit schwierigen Ausgangssituationen bereit. Dabei gibt es Schnittstellen mit der Jugendhilfe. Deren Angebote umfassen zum einen die allgemeine Jugendsozialarbeit (wobei im Kontext von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ vor allem die Schulsozialarbeit relevant ist), zum anderen verschiedene zielgruppenspezifische Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche im Rahmen der Jugendberufshilfe.

Veränderungen ergaben sich durch die Umsetzung des Landesvorhabens zum einen in der Berufsberatung, die für einen Teil der Schulformen nun früher einsetzt. Die Arbeitsagenturen haben ihr Beratungsangebot entsprechend angepasst. Zum anderen intensivierte sich die Zusammenarbeit mit Schulen, was in den einzelnen Kommunen unterschiedlich umgesetzt wurde. Bei den Jobcentern gab es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob eine Kooperation mit Schulen und die Präsenz des Jobcenters an Schulen für ihre Zielgruppe eher stigmatisierend oder eher nützlich im Sinne einer ganzheitlichen Begleitung sind. Dementsprechend unterschieden sich auch die örtlichen Strategien. Während einige Jobcenter keine Präsenz in

den Schulen zeigten, gab es in anderen Fällen bspw. Sprechstunden oder die Teilnahme von Jobcenter-Mitarbeiter/inne/n an Arbeitskreisen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Eine erweiterte Kooperation mit Schulen fand sich vor allem, aber nicht nur bei zugelassenen kommunalen Trägern.

Hervorgehoben wurde von den Akteuren der Beratung, insbesondere in den Arbeitsagenturen, dass sie durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – bspw. durch den früheren Start der Berufs- und Studienorientierung, der auch früher den ersten Bedarf an individueller Beratung auslöst – einen erhöhten Arbeitsaufwand haben, ohne dass dafür ihre Ressourcen erweitert worden wären. Mittelfristig erhofften sie sich Synergieeffekte und Entlastungen dadurch, dass die Schüler/innen besser vororientiert in die Beratung kommen und die Standardlemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im Beratungsprozess genutzt werden können. Bislang allerdings nahmen die Befragten diese Synergieeffekte erst ansatzweise wahr.

In der Berufsberatung gab es darüber hinaus Projekte, die in der Regel nicht alle Schulen erfassten. Viele Projekte waren auch weiterhin ergänzend oder vorbereitend zu „Kein Abschluss ohne Anschluss“ geplant; beschrieben wurde bspw. ein Berufswahl-Parcours, der eine eher spielerisch angelegte erste Auseinandersetzung mit Fähigkeiten, Interessen und beruflichen Möglichkeiten beinhaltet. Bei der Bereitstellung derartiger zusätzlicher Angebote setzten die Agenturen unterschiedliche Akzente. Unterschiede gab es auch in der Intensität der Betreuung der Schüler/innen, und zwar sowohl zwischen den Regionen als auch je nach Schulform und je nach Bedarf und Interesse der einzelnen Schule. Teilweise bot die Berufsberatung den Lehrer/inne/n an, sie bei Bedarf bei Gesprächen mit den Schüler/inne/n zu unterstützen (etwa bei der Vorbereitung der Anschlussvereinbarung); dies sei jedoch nicht in allen Fällen möglich, vielmehr gebe es „*unterschiedliche Abstufungen*“, so eine Berufsberaterin.

Insgesamt war ein breites Spektrum an Kooperationsformen zwischen Beratung und Schulen vorzufinden, dem die Akteure der Beratung eine hohe Bedeutung beimaßen und das sich mit der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ weiterentwickelte. Dabei war die Qualität der Zusammenarbeit je nach Einzelfall sehr unterschiedlich, was nach Einschätzung der Berater/innen teilweise von der Schulform, noch mehr aber von den handelnden Personen abhängt. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit wurden zum einen als Anlaufprobleme betrachtet, weil ein Teil der Schulen noch nicht von der Sinnhaftigkeit von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ überzeugt sei. Zum anderen wurden Probleme der Überlastung an den Schulen wahrgenommen. Da die Fachkräfte der Beratung den Ansatz von „Kein Abschluss ohne Anschluss“, eine frühzeitige, systematische und auf den Anschluss bezogene Berufs- und Studienorientierung zu gewährleisten, in hohem Maße befürworteten, wurde auch eine hohe Bereitschaft artikuliert, die Schulen bestmöglich zu unterstützen.

Kammern, Kreishandwerkerschaften, Wirtschaftsverbände: Hoher Einsatz für die Multiplikatorenfunktion

Die Akteure der Wirtschaft sahen ihre Aufgabe im lokalen Netzwerk vor allem darin, den Schüler/inne/n Einblicke in die Arbeitswelt zu verschaffen und auf diese Weise zu ihrer Berufs- und Studienorientierung beizutragen. Dazu gehörten – auch schon vor „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – vielfältige Formen der Information für Schüler/innen, Eltern und Schulen sowie die Beratung der Betriebe im Hinblick auf die Nachwuchsgewinnung und die Ausbildung. Neu war zum Befragungszeitpunkt die Mitwirkung bei der Organisation der Berufsfelderkundungen, wo Kammern, Kreishandwerkerschaften und Verbände eine wesentliche Rolle bei der Einwerbung der Plätze übernahmen. Diese Rolle umfasste vor allem sowohl allgemeine als auch individuelle Informationen der Betriebe. Der Arbeitsaufwand für diese Multiplikatorenfunktion wurde teilweise als erheblich beschrieben, und in einigen Fällen haben Kammern und Verbände dafür neue Stellen eingerichtet und brachten somit zusätzliche eigene Ressourcen in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ein.

Die Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Akteuren der Wirtschaft im lokalen Netzwerk verlief überwiegend reibungslos. Zwar sind mehrere Organisationen bspw. für Ausbildungsfragen zuständig (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Kreishandwerker-

schaft), doch konnten sie sich in den Fallstudien-Kommunen in Fragen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im Sinne einer Kooperation einigen und gerieten nicht in Konkurrenz zueinander. Ob in einer Region eher eine Kammer oder die Kreishandwerkerschaft führend auftrat, hing oft von persönlichen Konstellationen und stets von den Absprachen zwischen den Akteuren der Wirtschaft ab.

Zum Teil wurde in den Interviews auch darauf hingewiesen, dass Akteure der Wirtschaft aus der Wahrnehmung langfristiger Entwicklungen heraus (kleiner werdende Abschlussjahrgänge aufgrund des demographischen Wandels, gesellschaftliche Diskussion über die Aufwertung akademischer Abschlüsse und korrespondierend dazu die Vernachlässigung des dualen Systems der beruflichen Ausbildung) überhaupt erst die (Weiter-)Entwicklung des Übergangssystems angeregt haben, die schließlich zum Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ führte. Oft sahen sich Wirtschaftsvertreter/innen als „*Treiber*“ der Entwicklung, so die Formulierung eines Vertreters einer Kreishandwerkerschaft. Dies beschreibt das Selbstverständnis und verdeutlicht, dass sich die Akteure der Wirtschaft als aktive Partner im Netzwerk verstanden – und zwar sowohl im Hinblick auf die Initiierung des Landesvorhabens im Ausbildungskonsens als auch bei der Umsetzung auf lokaler Ebene.

Dabei betonten die Wirtschaftsvertreter/innen den Wert der Stärkung der Berufsorientierung. Die Orientierung wurde als ein notwendiger Schritt vor der Berufswahlentscheidung betrachtet. Demnach genüge es nicht, im Ausbildungskonsens sicherzustellen, dass allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen Ausbildungsplätze angeboten werden. Nötig – und bislang eben aus der Sicht der Wirtschaftsvertreter/innen nicht ausreichend umgesetzt – sei außerdem, durch eine qualifizierte Berufsorientierung fundierte Informationen über die Welt der Berufe zu vermitteln. Im Ergebnis solle dies nicht nur zu weniger Ausbildungsabbrüchen und Doppelausbildungen, sondern auch zu einer Wiederaufwertung dualer Ausbildungsgänge und einer Werbung speziell für Berufe mit starkem Nachwuchsmangel führen. Des Weiteren könnten lokale Ausbildungsmöglichkeiten bekannter gemacht werden, denn es seien zuerst die Ausbildungsbetriebe, die sich an Berufsfelderkundungen und Praktika beteiligen. Eine lokale Ausbildung bedeutet, dass ein ausbildungsbedingter Wegzug aus der Region unterbleiben kann. Wer wegen einer Ausbildung wegzieht, kehrt nach Ausbildungsabschluss oft nicht zurück und steht dann auch nicht als Nachwuchskraft zur Verfügung. Viele der Vertreter/innen der Wirtschaft erwarteten zu diesen Problemfeldern zumindest im Grundsatz messbare Erfolge des Landesvorhabens. Keiner der Befragten wollte so weit gehen, diese Effekte schon in der kurzen Einführungszeit realisiert zu sehen. Dass sie aber mittelfristig solche Wirkungen erwarteten, zeigt, wie sehr sie hinter dem Landesvorhaben stehen.

Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht

Die Vertreter/innen der Schulaufsicht betrachteten sich in Bezug auf „Kein Abschluss ohne Anschluss“ als dafür zuständig, Informationen zu „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zu verbreiten, die Schulen bei der Implementierung zu unterstützen, die Qualitätsentwicklung zu fördern und an der regionalen Steuerung mitzuwirken. Die Umsetzung gestaltete sich im Detail unterschiedlich – sowohl zwischen den Regierungsbezirken als auch bezogen auf die einzelnen Städte und Kreise eines Bezirks. Eine hohe Bedeutung maßen die Vertreter/innen der Bezirksregierungen auch der Information innerhalb der Schulaufsicht bei, also bezogen auf die für die einzelnen Schulformen zuständigen Dezernate der Bezirksregierungen und die untere Schulaufsicht, die Schulämter vor Ort. Allgemein wurde Wert darauf gelegt, dass es für jede Region (also für jede kreisfreie Stadt und jeden Kreis) eine klare Zuständigkeit gibt – *„weil damit auch ein Gesicht vor Ort da ist, ein schulfachliches Gesicht, das ist wichtig“*. Diese regionale Einbindung stellte für die Schulaufsicht eine Herausforderung dar. Die Steuerungsstrukturen, die Zusammensetzung der Gremien und die Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen gestalteten sich je nach Kommune sehr unterschiedlich, so dass die Vertreter/innen der Bezirksregierungen sich auf sehr unterschiedliche Bedingungen einstellen mussten.

Als problematisch wurden aus der Sicht der Schulaufsicht Informationsasymmetrien zwischen dem Schulbereich und den Kommunalen Koordinierungsstellen eingestuft. Im Gegen-

satz zu den Kommunalen Koordinierungsstellen, die eigens für die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eingerichtet wurden, habe man die neuen Aufgaben „on top auf unser Aufgabenfeld“ bekommen, so ein Mitarbeiter. Dafür habe man zwar Entlastungsstunden erhalten; diese reichten aber nach Einschätzung der Vertreter/innen der Schulaufsicht zum Befragungszeitpunkt nicht aus, um sich in gleichem Maße in das Themenfeld einzuarbeiten wie die Kommunalen Koordinierungsstellen. Erschwerend komme hinzu, dass die Schulamtskoordinator/inn/en unabhängig von der Größe der Kommune und der Anzahl der zu betreuenden Schulen die gleiche Anzahl an Entlastungsstunden erhielten. Auf diese Weise sei die Zeit für die Kooperation mit den Kommunalen Koordinierungsstellen oft recht knapp.

Ein zentraler Ansatz der Schulaufsicht zur Unterstützung der Schulen wurde in der Begleitung der Arbeit der StuBOs gesehen. Es gab Angebote zur Qualifizierung der StuBOs, wobei die Anforderungen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in einigen Regierungsbezirken in bereits vorher bestehende Angebote integriert wurden, in anderen Bezirken befanden sich die Qualifizierungsangebote zum Befragungszeitpunkt im Aufbau. Arbeitskreise der StuBOs wurden teilweise von der Schulaufsicht initiiert, teilweise wirkten Vertreter/innen der Schulaufsicht in Arbeitskreisen mit, die in den Regionen auf andere Weise – etwa im Rahmen der Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen – entstanden sind. Auch die Vertreter/innen der Schulaufsicht betonten die Befürwortung der Stärkung der Berufs- und Studienorientierung im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und waren bestrebt, die Möglichkeiten zur Unterstützung der Schulen weiterzuentwickeln.

Wechselseitig überwiegend positive Bewertung der lokalen Kooperation trotz örtlich unterschiedlich ausgeprägter Rollenkonflikte

Die Zusammenarbeit mit den anderen lokalen Akteuren wurde von den Kommunalen Koordinierungsstellen in der Online-Befragung überwiegend positiv bewertet (Abbildung 3). Dass sich bei dieser Frage bei einigen Akteuren hohe Fallzahlen in der Kategorie „keine Angabe“ fanden, hängt damit zusammen, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen die Zusammenarbeit nur dann bewertet haben, wenn sie hinreichende Erfahrungen mit dem jeweiligen Akteur hatten.

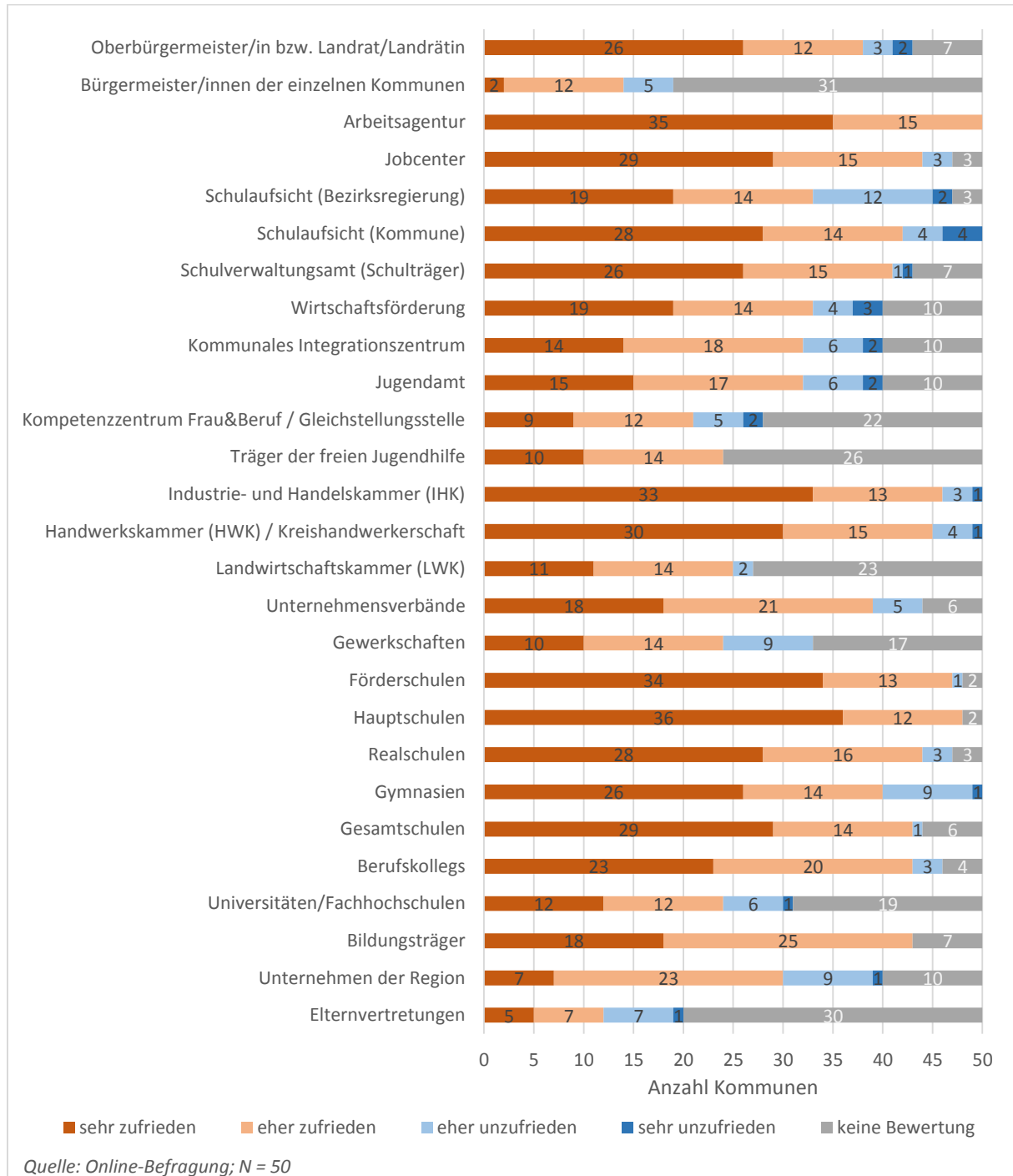
Besonders hoch ausgeprägt war die Zufriedenheit in der Kooperation mit der Arbeitsagentur; hier äußerten sich die Befragten durchweg (sehr) zufrieden. Dies gilt auch für die Bildungsträger und für die freien Träger der Jugendhilfe; allerdings wurde die Zusammenarbeit mit Ersteren von sieben und mit Letzteren von 20 Befragten nicht in die Bewertung einbezogen. Sehr hoch waren auch die Zufriedenheitswerte im Hinblick auf die Organisationen der Wirtschaft – bezogen auf Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern bzw. Kreis-Handwerkerschaften, Landwirtschaftskammern und Unternehmensverbände gab es jeweils nur sehr wenige Stimmen der Unzufriedenheit. Gleiches gilt für die Jobcenter.

Auch mit der Zusammenarbeit mit Oberbürgermeister/inne/n und Landrät/inn/en waren die meisten Kommunalen Koordinierungsstellen zufrieden. Bezogen auf die Bürgermeister/innen der kreisangehörigen Kommunen fallen die fünf Befragten, die „eher unzufrieden“ waren, etwas stärker ins Gewicht, weil diese Frage nur von Koordinierungsstellen in Kreisen beantwortet wurde. Für andere kommunale Einheiten – die Jugendämter, die Kommunalen Integrationszentren, die Wirtschaftsförderung und die Kompetenzzentren Frau&Beruf bzw. Gleichstellungsstellen – war die Anzahl der (eher) unzufriedenen Stimmen geringfügig höher; des Weiteren gaben hier (vor allem bei Letzteren) mehr Koordinierungsstellen mangels Kooperationserfahrung keine Bewertung ab. Es waren also längst nicht überall alle einschlägigen kommunalen Einheiten in die Zusammenarbeit eingebunden. Was Universitäten und Fachhochschulen betrifft, so gab es in zwei Fünfteln der Fälle keine Erfahrungen; dort, wo es Erfahrungen gibt, sind sie überwiegend positiv und bei einem knappen Viertel negativ.

Bezüglich der Schulen fallen Unterschiede zwischen den Schulformen auf. Keine/r der Befragten war mit der Zusammenarbeit mit Hauptschulen (eher) unzufrieden; im Hinblick auf Förderschulen und Gesamtschulen gab es jeweils einen Einzelfall, bei den Realschulen und Berufskollegs je drei und bei den Gymnasien zehn Fälle. Im Vergleich zu anderen Akteuren

eher ungünstig wurde die Zusammenarbeit mit Elternvertretungen bewertet. Von den – allerdings nur 20 – Kommunalen Koordinierungsstellen, die eine Bewertung abgaben, äußerten sich immerhin acht eher negativ.

Abbildung 3: Zufriedenheit der Kommunalen Koordinierungsstellen mit der Zusammenarbeit der Akteure



Jeweils neun bzw. zehn mit der Zusammenarbeit (eher) unzufriedene Befragte gab es bezüglich der Gewerkschaften und der Unternehmen, wobei sich bei Ersteren 17 und bei Letzteren 10 Befragte nicht geäußert haben. Eher kritisch wurde von einigen auch die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht bei der Bezirksregierung betrachtet. Hier waren (bei drei fehlenden Nennungen) zwölf Befragte unzufrieden und zwei sehr unzufrieden. Im Hinblick auf die kommunale Schulaufsicht gab es mehr Zufriedenheit – hier waren jeweils vier Befrag-

te eher oder sehr unzufrieden, während 28 sogar sehr zufrieden waren. Bezogen auf das kommunale Schulverwaltungsamt (Schulträger) gab es kaum Unzufriedenheit. Spannungen mit der Schulaufsicht bei den Bezirksregierungen wurden auch in den Interviews von den Vertreter/inne/n der Kommunalen Koordinierungsstellen mehrfach erwähnt. Inhaltlich scheint hier zum einen die Klärung der wechselseitigen Rollen in der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ von Bedeutung zu sein, zum anderen das Spannungsfeld zwischen örtlicher und überörtlicher Ebene. Diese Feststellung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass dennoch eine deutliche Mehrheit mit der Kooperation zufrieden war.

Umgekehrt wurde auch die Kooperation mit den Kommunalen Koordinierungsstellen von den anderen Akteuren in der Regel als gut bezeichnet. Insbesondere mit den Akteuren der Beratung fand vor Ort vielfach eine sehr enge Abstimmung statt. Auch das Engagement der Kammern und Verbände der Wirtschaft wurde in den meisten Fallstudien-Kommunen positiv hervorgehoben. Spannungen wurden aus der Sicht der Schulaufsicht wahrgenommen. Hier wurde kritisiert, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen oft direkt und ohne Abstimmung mit der Schulaufsicht mit den Schulen kommunizieren würden, was zu Verwirrung in den Schulen führe. In den StuBO-Gruppendiskussionen wurden diesbezüglich allerdings keine Probleme gesehen. Von den Vertreter/inne/n der Schulaufsicht wurde die von ihnen teilweise als problematisch wahrgenommene Situation vor allem darauf zurückgeführt, dass die Koordinierungsstellen über bessere Informationen und mehr Ressourcen für „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verfügen als die Schulaufsicht selbst. Zum Zeitpunkt der Befragung wurden die Rollen der Schulaufsicht einerseits und der Kommunalen Koordinierungsstellen in manchen Fällen als noch nicht hinreichend geklärt betrachtet, eine Einschätzung, die auch von einigen Koordinierungsstellen geteilt wurde. Allerdings stellten sich die Konflikte vor Ort unterschiedlich dar und wurden in den meisten Fällen auch dort bearbeitet.

Insgesamt wurde also die Kooperation der Akteure auf der lokalen Ebene überwiegend positiv bewertet. Dennoch gab es zahlreiche Konfliktfelder, die lokal sehr unterschiedlich ausgeprägt waren. Der Ruf nach zentralen Lösungen – wie etwa nach einer Rollenklärung der Akteure – ist zwar naheliegend, jedoch ist angesichts der regionalen Differenzierung und der Eigendynamik der lokalen Prozesse nicht zu erwarten, dass das Land für alle akzeptable Regelungen anbieten und ihre Umsetzung sichern könnte. Konflikte müssen daher auf der Grundlage der vom Land vorgegebenen Rahmenbedingungen in den lokalen Steuerungsgremien bearbeitet werden.

Handlungsbedarf bei der Verknüpfung des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und anderen Initiativen

Dass es auch vor der Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – in unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Kommunen – bereits eine Vielzahl von Projekten gab, die auf die Förderung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf abzielten, hat zweifellos die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ erleichtert, weil in der Regel nicht bei Null angefangen werden musste. Die im Kontext des Landesvorhabens intendierte Systematisierung der Vorbereitung und Begleitung der Übergänge stellte jedoch eine Herausforderung dar. Sowohl von den Akteuren der Beratung als auch von Seiten der Schulaufsicht wurde kritisiert, dass es (noch) ein zu starkes Nebeneinander von verschiedenen Projekten der Berufs- und Studienorientierung gebe. Hier wurden vor allem Aktivitäten der Kammern und Verbände angesprochen, die in den Steuerungsgremien nicht abgestimmt waren. Im kreisangehörigen Raum kam hinzu, dass die einzelnen Kommunen oft hohen Wert auf ihre Eigenständigkeit legten und jeweils eigene Projekte durchführten, die nicht in das Gesamtsystem integriert waren. Mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wurde und wird grundsätzlich die Hoffnung verbunden, die verschiedenen Angebote besser zu koordinieren und Parallelstrukturen zu vermeiden, wobei die Abstimmung zu den zentralen Aufgaben der Kommunalen Koordinierungsstellen gehört. Diese haben jedoch gegenüber den anderen Akteuren keine Weisungskompetenzen, so dass sie auf Konsensbildung und freiwillige Mitwirkung angewiesen sind. Insofern war die erforderliche Abstimmung zum Befragungszeitpunkt (noch) nicht überall vollständig gelungen.

Darüber hinaus sind Impulse für die Weiterentwicklung der lokalen Kooperation nicht nur im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ entstanden. Gerade im Themenfeld des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf haben auch die bundesweiten Debatten um die Förderung einer rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit und die Initiativen zur Einrichtung von Jugendberufsagenturen Anstöße für eine erweiterte Kooperation gegeben: Im Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD auf Bundesebene für die laufende Legislaturperiode wurde das Thema der „Schnittstellen zwischen den Sozialgesetzbüchern“ aufgegriffen und eine bessere Verzahnung zur Vermeidung von „Sicherungs- und Förderlücken“ (Koalitionsvertrag 2013: 74f.) gefordert. Konkretisierend wurden Jugendberufsagenturen angesprochen: „Flächendeckend einzurichtende Jugendberufsagenturen sollen die Leistungen nach den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII für unter 25-Jährige bündeln.“ (ebd.: 66) Schon 2010 hatten die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales die „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ zur Erprobung von unterschiedlichen Formen der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit initiiert, die unter dem Stichwort „Jugendberufsagentur“ zusammengefasst werden (Bundesagentur für Arbeit 2014; vgl. auch DGB 2014). Bei dem Begriff handelt es sich nicht um ein in sich geschlossenes Konzept. Vielmehr werden darunter unterschiedliche Formen der Kooperation der Sozialleistungsträger subsumiert, die je nach regionalen Gegebenheiten und Bedarfen umgesetzt wird. In einem gemeinsamen Papier der Ministerien für Arbeit, Integration und Soziales sowie für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW und der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit wird die Verknüpfung zwischen der Arbeit der (geplanten) Jugendberufsagenturen mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ thematisiert; die Schaffung von Jugendberufsagenturen wird als „eine sinnvolle Ergänzung der Strukturen von Kein Abschluss ohne Anschluss“ (MAIS/MFKJKS/RD-BA 2014: 2) bezeichnet.

In den meisten untersuchten Kommunen wurde von Bestrebungen zum Aufbau von Jugendberufsagenturen und von unterschiedlichen Formen der zielgruppenorientierten Verknüpfung von Leistungen nach SGB II, III und VIII berichtet. Die Befragten aus der Arbeitsverwaltung sahen vielfältige Schnittstellen zu „Kein Abschluss ohne Anschluss“, wobei das Landesvorhaben durch die Einbeziehung der Schulen über die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit im engeren Sinne hinausgeht. So hat bspw. in einer Kommune das Jobcenter schon seit Längerem alle Angebote für unter 25-Jährige in einem „U-25-Haus“ zusammengefasst. Während sich das Case-Management dabei selbstverständlich nur an die Jugendlichen aus SGB-II-Bedarfsgemeinschaften richtet, sind die übrigen Angebote – bspw. die Unterstützung bei Bewerbungen – für alle offen. Das potenzielle Problem der Diskriminierung von Jugendlichen aus dem SGB-II-Bereich sah man durch diese Konstruktion entschärft. Die Übergangsbegleiter/innen, die an Schulen sowohl mit Jugendlichen im SGB-II-Bezug als auch mit anderen arbeiten, sind im U-25-Haus verortet, wie die befragte Mitarbeiterin des Jobcenters beschrieb: *„Das heißt, sie haben ja ihre Arbeitsplätze zum einen in den Schulen, zum anderen für die Anbindung ans Team für Nacharbeiten im U-25-Haus. Und eine Kollegin und die Teamleitung sitzen auch fest im U-25-Haus, die eine Kollegin für die Schulformen, die wir über das Regelangebot Übergangsbegleitung nicht abdecken, wie zum Beispiel. Schüler von Gymnasien.“* Das Angebot im U-25-Haus wird über temporäre Sprechstunden der Jugendhilfe ergänzt – bspw. durch die Arbeit der Jugendhilfe in Strafverfahren, Angebote der Schwangerenberatung, Hilfen für junge Volljährige und die Jugendsozialarbeit. Als neues Angebot wurden im Sommer 2015 auch Sprechstunden der Berufsberatung integriert. Das Beispiel deutet darauf hin, dass in der Verknüpfung von Ansätzen einer erweiterten rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit und der Ansprache von Jugendlichen über die Schulen, wie sie in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ vorgesehen ist, Potenziale für eine ganzheitliche Begleitung der Jugendlichen im Übergangsprozess liegen. Eine systematische Verbindung der Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ mit der Etablierung von Jugendberufsagenturen schien es jedoch in vielen Kommunen zum Befragungszeitpunkt (noch) nicht zu geben, obwohl dieselbe Zielgruppe adressiert wird.

Generelle Befürwortung des Konzepts „Kein Abschluss ohne Anschluss“, aber Kritik an Anlaufproblemen

Insgesamt fiel die Bewertung des inhaltlichen Gesamtkonzepts von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bei allen diesen Befragungsgruppen überwiegend positiv aus. Begrüßt wurden vor allem die flächendeckende und systematische Struktur, die Mindeststandards für alle Schüler/innen mit sich bringt, und die Kontinuität anstelle der Durchführung von ständig neu zu beantragenden Projekten. Hervorgehoben wurde auch der Ansatz, die Berufs- und Studienorientierung als kontinuierlichen Prozess zu betrachten, dessen einzelne Elemente miteinander verknüpft sind und systematisch aufeinander aufbauen.

Jedoch kritisierten viele Beteiligte, insbesondere aus den Kommunalen Koordinierungsstellen und aus dem Schulbereich, die Organisation des Umsetzungsprozesses. Dabei ging es insbesondere um Fragen der Zeit- und Finanzplanung und der Kommunikation. Gewünscht wurde vor allem eine verlässliche und kontinuierliche Planung durch das Land bezogen auf Rahmenbedingungen, Abläufe und Fördermittel. Zum großen Teil dürfte es sich hier um Anlaufprobleme handeln, die mit der Größenordnung des Landesvorhabens verbunden sind, so dass davon auszugehen ist, dass viele Abläufe sich mit der Zeit einspielen werden. Als ein sinnvolles Instrument zur Unterstützung der lokalen Umsetzungsprozesse sprachen einige Befragte aus der Beratung und den Kommunalen Koordinierungsstellen landesweite oder regionale Qualitätszirkel an. Diese bieten die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Problemlösungen zu entwickeln, die lokalen Bedarfen entsprechend genutzt werden können. Mit Bedauern wurde dabei allerdings teilweise die Wahrnehmung geäußert, dass die Anregungen, die sich aus diesen Prozessen ergeben, von Seiten des Landes nicht immer im von den Beteiligten gewünschten Maße zur Kenntnis genommen und bei der weiteren Entwicklung berücksichtigt wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf kommunaler Ebene mit der Etablierung von Kommunalen Koordinierungsstellen, der Entwicklung der Kooperation in Gremien und der stufenweisen Implementierung und Verknüpfung von Standardelementen der Berufs- und Studienorientierung flächendeckend aufgegriffen worden ist. Insgesamt lässt sich trotz örtlich unterschiedlicher Umsetzungsstrategien kein Bedarf an einer landesweiten Nachsteuerung im Hinblick auf die Strukturentwicklung ermitteln. Die Partner, die für die Implementierung relevant sind, haben sich dieser Aufgabe gestellt. Je nach örtlicher Ausgangssituation wurden neue Strukturen aufgebaut oder die Vorgaben des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in vorhandene Strukturen integriert. Unterschiede in der Umsetzung lassen sich, wie oben angesprochen, zum Teil zwischen den Referenzkommunen, den Kommunen der 2. Welle und denjenigen der 3. Welle identifizieren, wobei diese Unterschiede einerseits durch die unterschiedlichen Startzeitpunkte und andererseits durch unterschiedliche Ausgangssituationen bedingt sind. Differenzen gibt es weiterhin zwischen kreisfreien Städten und Kreisen: In den Kreisen ergeben sich zusätzliche Herausforderungen durch die Notwendigkeit der Integration der einzelnen Kommunen und durch die flächenmäßige Ausdehnung, wodurch die Organisation von Kooperation erschwert wird. Angesprochen wurden von einigen Akteuren auch Probleme in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit, was jedoch weder zu grundsätzlichen Unterschieden in der Umsetzungsstrategie noch in der Bewertung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ führte. Systematische diesbezügliche Abweichungen zwischen den Regierungsbezirken, den unterschiedlichen kommunalen Größenklassen oder je nach politischen Mehrheitsverhältnissen waren ebenso wenig vorzufinden. Vielmehr ist die interkommunale Heterogenität eher durch jeweils gewachsene Strukturen und örtliche politische Prozesse und Prioritätensetzungen zu erklären.

2.2 Die Umsetzung in den Schulen

Schulen sind ein zentraler Ort für die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Dabei ergeben sich Herausforderungen für die Schulen vor allem auf zwei Ebenen: Sie müssen an der Umsetzung von Standardelementen mitwirken, für die es zentrale Vorgaben und mehr oder weniger konkret festgelegte Zeitpunkte gibt – dies betrifft vor allem die Potenzialanalysen, die Berufsfelderkundungen, die Praktika und die koordinierte Übergangsgestaltung mit Anschlussvereinbarungen, worauf in Kapitel 3 näher eingegangen wird. Des Weiteren müs-

sen sie Berufs- und Studienorientierung als Querschnittsaufgabe an der Schule implementieren und entsprechende Strukturen schaffen. Dazu gehört erstens die individuelle Beratung der Schüler/innen auf der Grundlage eines Beratungskonzepts: „Die Lehrkräfte und die Fachkräfte für Schulsozialarbeit beraten die Schüler/-innen in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung und ggf. der Studienberatung der Hochschulen.“ (SBO 2.1, MAIS 2012: 17) Zweitens muss die Berufs- und Studienorientierung curricular verankert werden: „Die Schulen gestalten die Berufs- und Studienorientierung fächerübergreifend auf der Grundlage eines schuleigenen Curriculums zur Berufs- und Studienorientierung.“ (SBO 3.1, MAIS 2012: 22) Drittens erfährt die Arbeit der Koordinator/inn/en für die Berufs- und Studienorientierung eine dezidierte Ausrichtung: „Die Koordinatorinnen/Koordinatoren wirken dabei mit, die Berufs- bzw. Studienorientierung in der Schule dauerhaft zu verankern (Schulprogrammentwicklung, Gender-Mainstream-Konzept, Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung).“ (SBO 3.2, MAIS 2012: 24) Viertens ist die Einrichtung von Berufsorientierungsbüros (BOB) vorgesehen: „Ein BOB steht als zentraler schulischer Raum für Informationen, Gespräche und Koordinierungsaufgaben zur Verfügung.“ (SBO 3.3, MAIS 2012: 26)

Die Sicherstellung eines systematischen und kontinuierlichen Prozesses in der Berufs- und Studienorientierung liegt somit schwerpunktmäßig in der Hand der Schulen. Dabei wird teilweise auf vorhandene Strukturen zurückgegriffen (vgl. MSW 2010), jedoch bringt die Implementierung des Landesvorhabens für die Schulen zum einen die flächendeckende Umsetzung von einigen vorher nur partiell vorhandenen Elementen und zum anderen eine erhöhte Verbindlichkeit. Insgesamt fiel die Bewertung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ aus der Sicht der Lehrkräfte im Vergleich zu den anderen befragten Akteuren am kritischsten aus, wie die folgenden Ausführungen darlegen.

Die zentrale Funktion der Koordinator/inn/en für Berufs- und Studienorientierung

Die StuBOs – die Koordinator/inn/en für Berufs- und Studienorientierung – nehmen für die Entwicklung der Berufs- und Studienorientierung an der Schule eine Schlüsselfunktion wahr: „Lehrkräfte und ggf. die Fachkräfte für Schulsozialarbeit koordinieren die schulische Berufs- und Studienorientierung innerhalb jeder Schule und mit außerschulischen Partnern.“ (SBO 3.2, MAIS 2012: 24) Zentrale Rechtsgrundlage der Arbeit der StuBOs ist der Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 21.10.2010 zur Berufs- und Studienorientierung (MSW 2010: 576ff.). Dort werden die Aufgaben der StuBOs, die sie im Verantwortungsbereich der Schulleitung erfüllen, unter Ziffer 1 beschrieben (siehe Übersicht 3).

Die Funktion der StuBOs wurde mit dem zitierten Runderlass nicht ins Leben gerufen, sondern bestand seinerzeit bereits. Sie geht zurück auf das Rahmenkonzept „Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung“, auf das sich der Ausbildungskonsens NRW in einem Spitzengespräch im Mai 2007 verständigt hat und demzufolge StuBOs an jeder allgemeinbildenden Schule tätig werden sollten. Der Arbeit der StuBOs wurde in dem damaligen Rahmenkonzept der folgende Zielkatalog zugrunde gelegt (zitiert nach Beer/Ternes 2009: 2):

- „Berufsorientierung findet als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung Eingang in die Schulprogrammarbeit.
- Berufsorientierung wird als Querschnittsaufgabe in den allgemeinbildenden Schulen implementiert und ist Teil der Unterrichtsentwicklung.
- Die Berufsorientierungsprozesse für Schüler/innen an den allgemeinbildenden Schulen werden verbessert.
- Regionale Strukturen der Berufsorientierung werden gestärkt.
- Externe Experten werden in den Berufsorientierungsprozess einbezogen.
- Im Sinne der Öffnung der Schule werden Kooperationen mit der Wirtschaft, kommunalen Einrichtungen, Hochschulen etc. aufgebaut.“

Übersicht 3: Aufgaben der Koordinator/inn/en für Berufs- und Studienorientierung (StuBOs)

„Die innerschulische Koordination aller Maßnahmen zur Berufs- bzw. Studienorientierung wird von der Schulleiterin oder dem Schulleiter verantwortet. Sie oder er benennt eine Koordinatorin oder einen Koordinator für Berufs- und Studienorientierung (im Folgenden als StuBO-Koordinator/in bezeichnet) als Ansprechperson für dieses Themenfeld nach innen und außen sowie als Initiatorin oder Initiator für die Berufs- und Studienwahlprozesse der Schule. Im Benehmen mit der Lehrerkonferenz kann diese Aufgabe von der Schulleiterin oder dem Schulleiter einer Lehrkraft oder einem Team übertragen werden.

Die StuBO-Koordinatorinnen oder -Koordinatoren wirken dabei mit, die Berufs- bzw. Studienorientierung in der Schule dauerhaft zu verankern (Schulprogrammentwicklung, Gender-Mainstream-Konzept, Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung). Ihnen obliegt insbesondere die

- Aufstellung der Jahresarbeitsplanung in Kooperation mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit und Prozessbegleitung bei der Umsetzung
- Koordination von Schülerbetriebspraktika
- Kooperationen mit außerschulischen Partnern
- Organisation von Informationsveranstaltungen.“

Quelle: MSW 2010: Ziffer 1

Die Einführung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ führte zu einem Ausbau der StuBO-Strukturen, denn jede Schule mit Sekundarstufe I erhielt nun zum Ausgleich des durch die Umsetzung der Standardelemente entstehenden Koordinationsaufwands auf Basis der amtlichen Schülerzahlen zusätzliche Entlastungsstunden, die insbesondere für die StuBOs vorgesehen sind. Die (schulscharfe) Zuweisung dieser Stunden zu den Schulen erfolgt auf der Basis eines entsprechenden Erlasses des Schulministeriums durch die Schulaufsicht⁸.

Schulische Beratung: Unklare Rollenverteilung zwischen StuBOs und Klassenleitungen

In der schriftlichen Lehrkräftebefragung berichteten gut zwei Drittel der StuBOs, aber weniger als die Hälfte der Klassenleitungen, dass sie von den Schüler/inne/n häufig oder sehr häufig auf Fragen der Berufs- und Studienorientierung angesprochen werden. Allerdings zeigte die Befragung der Schüler/innen, dass die StuBOs bei den Schüler/inne/n vergleichsweise wenig bekannt sind. Dies gilt insbesondere für Schultypen Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschule: Fast drei Viertel der befragten Schüler/innen dieser Schulformen wussten nicht, wer ihr StuBO ist. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass die StuBOs keine wirksame Rolle spielen, denn sie haben, wie der Auszug aus dem Erlass (Übersicht 3) zeigt, vorrangig eine koordinierende Funktion und sollen im Einzelfall erst hinzugezogen werden, wenn die Möglichkeiten der Klassenleitungen ausgeschöpft sind. Wenn die Schüler/innen einer Schule „ihren“ StuBO nicht kennen, kann dies also durchaus daran liegen, dass die Klassenleitungen ihre Funktion in der Berufs- und Studienorientierung besonders intensiv wahrnehmen. Umgekehrt kann die geringe Bekanntheit jedoch auch darauf hindeuten, dass vielen Schüler/inne/n der volle Umfang der Unterstützungsleistungen nicht bekannt ist.

Oft werden die StuBOs offensichtlich von ihren Kolleg/inn/en und den Schulleitungen als die an der Schule allein Zuständigen für dieses Thema angesehen. Dieses Problem wurde in den Gruppendiskussionen von StuBOs unterschiedlicher Schulformen angesprochen und auch von den Vertreter/inne/n der Schulaufsicht wahrgenommen. Viele StuBOs hielten es daher für dringend geboten, das Thema Berufs- und Studienorientierung innerhalb der Lehrerkollegien stärker „in die Breite zu tragen“ und „das Bewusstsein dafür zu schaffen im Kollegium, dass das eine Querschnittsaufgabe ist, dass der StuBO nur der Koordinator ist, aber nicht der, der es machen muss“. Sie sahen sich herausgefordert, die durch „Kein Abschluss

⁸ www.berufsorientierung-nrw.de/landesinitiative/finanzierung/ (Zugriff 17.09.2015)

ohne Anschluss“ eingeführten Veränderungen *„immer wieder dann auch so kommuniziert zu bekommen, dass sich da jeder auch für verantwortlich fühlt“*.

In den StuBO-Gruppendiskussionen kam immer wieder zum Ausdruck, dass Berufs- und Studienorientierung von den Lehrerkollegien und Schulleitungen noch nicht (genügend) als Querschnittsaufgabe der gesamten Schule betrachtet wird: *„Ich glaube, dass auch für viele Kollegen einfach das Thema Berufsorientierung noch nicht als ein Thema begriffen wird, wo sie auch einen Beitrag zu leisten.“* Die Unterstützung der schulischen Berufs- und Studienorientierung durch die Lehrerkollegien gehe oft über eine grundsätzliche verbale Zustimmung nicht hinaus. Wie ernst den Lehrkräften dieses Thema ist, zeige sich konkret immer erst dann, wenn die Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in die üblichen schulischen Abläufe eingepasst werden müssen und hierdurch Lehrkräfte aufgefordert sind, zeitliche Ressourcen, die sie eigentlich für Unterricht oder Klassenarbeiten vorgesehen haben, *„an KAoA abzugeben“*, so ein StuBO.

Innerhalb des Lehrerkollegiums haben die StuBOs keine hierarchische Position, so dass sie keine Möglichkeit haben, Konzepte der Berufs- und Studienorientierung durchzusetzen. Gegenüber den einzelnen Fachschaften und gegenüber den Klassenleitungen können sie nur Anregungen geben, und bei Zeitkonflikten mit den Vorgaben der Lehrpläne und mit anderen schulischen Aktivitäten stellten sie in den Gruppendiskussionen ihre Position oft als schwierig dar. Das wichtigste Mittel von StuBOs, um Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule zu einem relevanten Thema zu machen, sei die Überzeugungsarbeit. Dabei schätzten viele StuBOs die Situation so ein, dass es bei all ihren Anstrengungen zur schulischen Verankerung der Berufs- und Studienorientierung immer dabei bleiben werde, dass Lehrkräfte verschieden stark für die Aufgabe motiviert sind, die Schüler/innen bei ihrer Orientierung zu unterstützen. Auch die Fachkräfte der Beratung beschrieben die Erfahrung, dass das Engagement für die Vorbereitung und die Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf bei den einzelnen Lehrkräften individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Diese individuellen Unterschiede sind insofern problematisch, als das Engagement der einzelnen Klassenleitungen insbesondere deshalb von hoher Bedeutung ist, weil sie den Kontakt zu den einzelnen Schüler/innen haben und die StuBOs zeitlich nicht in der Lage sind, alle Schüler/innen individuell zu beraten. Allerdings wurde von den StuBOs auch hervorgehoben, dass die Klassenleitungen ebenfalls mit knappen Ressourcen arbeiten und es schwierig ist, dafür zu sorgen, dass jede einzelne Klassenleitung für Aufgaben der Berufs- und Studienorientierung qualifiziert ist – insbesondere dann, wenn die einzelnen Lehrkräfte nur unregelmäßig die Funktion der Klassenleitung in der Mittelstufe übernehmen.

Kritik an mangelnden Ressourcen und fehlender Unterstützung der StuBOs

In den Gruppendiskussionen äußerten die StuBOs – bis auf wenige Ausnahmen – Kritik an einer unzureichenden Ausstattung mit zeitlichen bzw. personellen, aber auch räumlichen Ressourcen (eigener Büroraum mit Telefon und Computer). Das Berufsorientierungsbüro (BOB), das als Standardelement vorgesehen ist (*„Ein BOB steht als zentraler schulischer Raum für Informationen, Gespräche und Koordinierungsaufgaben zur Verfügung.“*; SBO 3.3, MAIS 2012: 25), entspricht offenkundig bei Weitem (noch) nicht überall den Anforderungen. Auf der Grundlage der ihnen aktuell zur Verfügung gestellten Ressourcen sahen sich viele StuBOs nicht in der Lage, den mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verbundenen Herausforderungen, insbesondere in den Bereichen der Beratung und der Suche nach passenden Berufsfelderkundungsplätzen für die einzelnen Schüler/innen, voll gerecht zu werden. Bezüglich der zeitlichen Ressourcen kritisierten einige StuBOs die schulinterne Verteilung von Entlastungsstunden und sahen Spielräume auf Seiten der Schulleitung, die mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verbundenen Aufgaben besser zu berücksichtigen.

Sowohl von der Schulaufsicht als auch von den Akteuren der Beratung wurde die Rolle der StuBOs thematisiert. Dabei wurde nicht nur, wie oben bereits angemerkt, die Position innerhalb des Kollegiums angesprochen, sondern auch eine nicht immer als optimal eingestufte Unterstützung durch die Schulleitungen. Diese Problematik wurde auch in den Aussagen der StuBOs in den Gruppendiskussionen sehr deutlich. Sie nahmen an vielen Schulen wahr, dass die Schulleitungen sie zwar *„machen lassen“*, aber nicht unterstützen. Offenkundig gibt

es aber auch Positivbeispiele, wie – stellvertretend für mehrere ähnliche – ein Statement eines StuBOs zeigt, der ein ausgesprochen positives Bild der Förderung der Berufs- und Studienorientierung durch seine Schulleitung zeichnete: „Bei uns wird das sehr gefördert von der Schulleitung. Da bin ich jetzt in einer sehr komfortablen Situation. Und es wird also auch vom Kollegium dementsprechend vertreten, und das ist wirklich super als Grundbedingung und so, dass eben auch viele Kollegen mitmachen, weil der Direktor doch noch immer ein bisschen Einfluss hat auch auf das Kollegium dabei.“ Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Rolle der StuBOs in der Praxis vielfach noch ungeklärt ist – trotz der vorliegenden Regelungen und praxisorientierter Publikationen (Meetz 2014; Bäcker/Meetz 2015). Spannungsfelder ergeben sich aus der wahrgenommenen Knappheit der Ressourcen, im Hinblick auf die Arbeitsteilung zwischen StuBOs und Klassenleitungen und bezüglich des Verhältnisses der StuBOs zum Kollegium und zur Schulleitung.

Schulformspezifische Unterschiede in der Bewertung der schulischen Orientierungsprozesse durch die Schüler/innen

Insgesamt erhielt die Unterstützung durch die Lehrkräfte im Prozess der Berufs- und Studienorientierung von der Mehrzahl der Schüler/innen auf Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen in der standardisierten Schülerbefragung Bewertungen im mittleren Bereich (Abbildung 4). Von diesen Bewertungen setzten sich die Schüler/innen auf Förderschulen mit deutlich positiveren Einschätzungen und auf Gymnasien mit kritischeren Bewertungen ab: Mehr als die Hälfte der Förderschüler/innen fühlte sich gut oder sehr gut von den Lehrkräften unterstützt. Schüler/innen auf Gymnasien äußerten sich dagegen seltener positiv. Ein Drittel von ihnen nahm sogar überhaupt keine Unterstützung in der Berufs- und Studienorientierung durch die Lehrkräfte wahr. Bei der Bewertung der Information über Inhalte und Abläufe der Berufs- und Studienorientierung an der jeweiligen Schule (Abbildung 5) gab es ebenfalls schulformspezifische Unterschiede, auch wenn diese weniger deutlich ausfielen.

Abbildung 4: Unterstützung durch die Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung

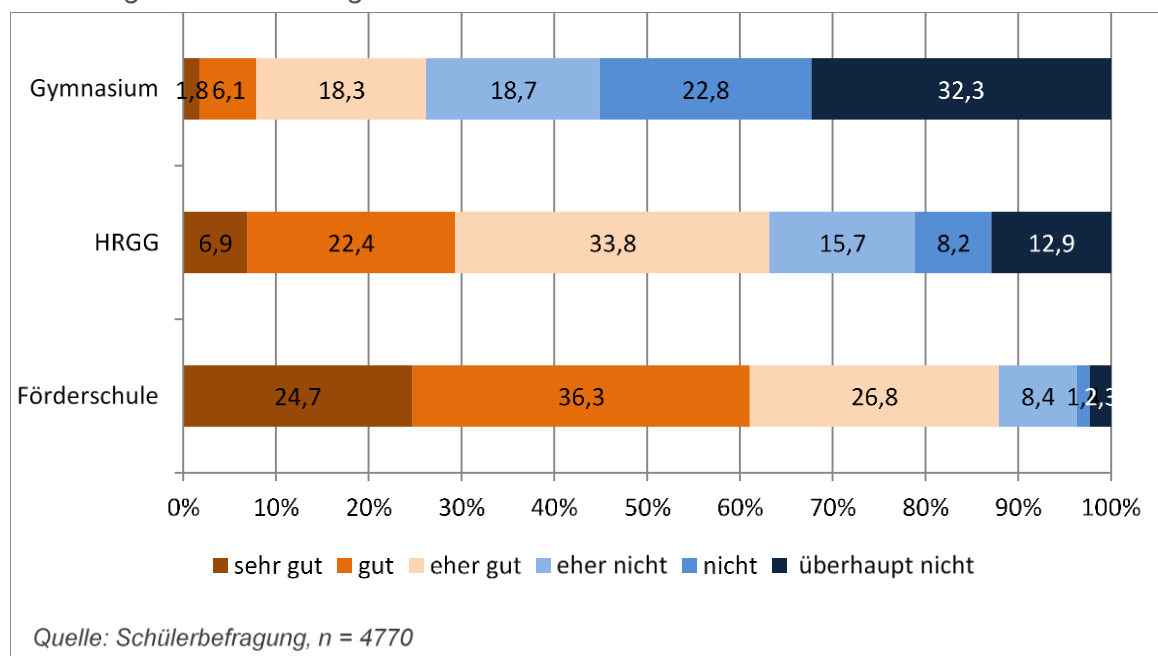
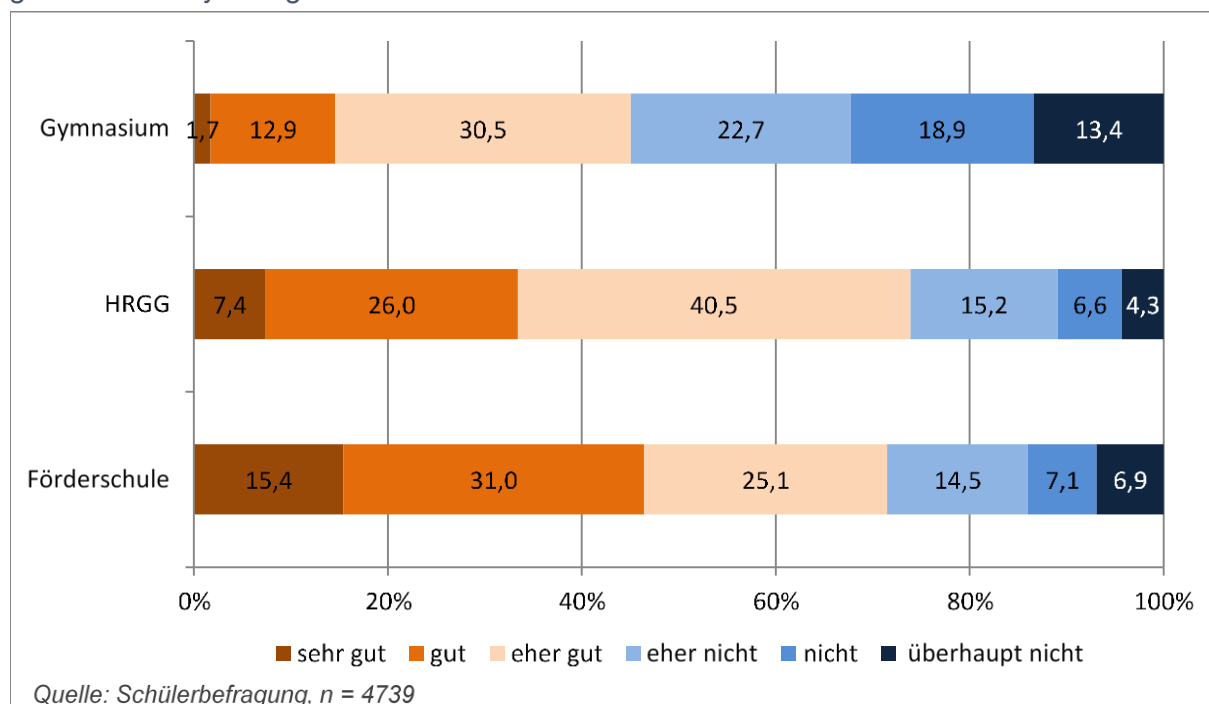


Abbildung 5: Informationen über Ablauf und Inhalte der Berufs- und Studienorientierung insgesamt an der jeweiligen Schule



Schulische Curricula: Einbindung der Berufs- und Studienorientierung vielfach im Anfangsstadium – mit schulformspezifischen Unterschieden

Den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung zufolge wurde die Berufs- und Studienorientierung zum Befragungszeitpunkt bislang nicht stärker in den Fachunterricht eingebunden, als dies vor der Einführung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ der Fall war. Vergleichsweise intensiv wurde die Orientierung in den Unterricht der Förderschulen integriert. An Gymnasien fand eine solche Einbindung hingegen deutlich seltener statt als an anderen Schulen; gleiches galt für die Existenz eines schuleigenen, fächerübergreifenden Curriculums zur Umsetzung eines verbindlichen Prozesses der Berufs- und Studienorientierung.

Die Curriculumentwicklung gilt als Aufgabe der Schulen mit Begleitung durch die Schulaufsicht. Dies betrifft sowohl die Integration von Elementen der Berufs- und Studienorientierung in fachspezifische Curricula als auch die Entwicklung fachübergreifender Konzepte. Übereinstimmend mit den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung beurteilten die Teilnehmer/innen der StuBO-Gruppendiskussionen den Umsetzungsstand bislang eher skeptisch. Die Curriculumentwicklung wurde hier mehrfach als dringendes Desiderat bezeichnet, dessen Bedeutung an den Schulen insbesondere dann deutlich werde, wenn Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – was pädagogisch für sinnvoll gehalten wurde – im Unterricht vor- und nachbereitet werden sollen, aber ungeklärt sei, welches Fach dafür zuständig ist und wie dies in den – vor allem an den Gymnasien als sehr eng empfundenen – Zeitplan eingebaut werden kann.

Nur sehr wenige StuBOs berichteten, dass an ihrer Schule bereits ein Curriculum zur Berufs- und Studienorientierung in Kraft ist. Von Seiten der Schulaufsicht wurde darauf verwiesen, dass den Schulen – zumindest in einem Teil der Schulformen – angesichts des Stundenrasters und der vorhandenen Lehrpläne die zeitlichen Möglichkeiten fehlten, um die Beratung sinnvoll zu integrieren. Dabei sahen die Vertreter/innen der Schulaufsicht erhebliche schulformspezifische Unterschiede. Während an Hauptschulen „vielfältige Möglichkeiten zur Einbindung der Berufsorientierung“ bestünden, seien an anderen Schulformen Stundenplanraster und Lehrpläne so eng getaktet, dass es schwierig sei, die entsprechenden Inhalte einzubringen. Diskutiert wurde daher die Möglichkeit, nicht nur auf die Erarbeitung schulinterner Curricula zu setzen, sondern Elemente der Berufs- und Studienorientierung in die Kernlehr-

pläne aller Schulformen einzubeziehen. Vorgeschlagen wurde die *„Implementierung der Berufsorientierung (...) in die Kernlehrpläne aller Fächer, wie sie in den Hauptschulen in den neuen Kernlehrplänen in NRW passiert ist mit Sprachbildung, mit Lebensplanung und mit Berufsorientierung. Das würden wir uns gerne wünschen für alle Schulformen, ich glaube, es ist für alle bedeutsam, und würde, ich glaube, unseren Schülerinnen und Schülern an unseren Schulen sicherlich schulformübergreifend guttun“*. Die Anpassung der Kernlehrpläne wurde somit von den Diskussionsteilnehmer/inne/n aus der Schulaufsicht – anstelle oder ergänzend zu der Einbeziehung in schulinterne Curricula – für erforderlich gehalten, um den Anspruch der Einbindung der Berufs- und Studienorientierung in allen Schulformen zu realisieren.

Die Verbindlichkeit von „Kein Abschluss ohne Anschluss“: Zwischen Absicherung und Auslösung von Konflikten

Die Befragung der Lehrkräfte (StuBOs und Klassenlehrer/innen) zeigte, dass es an den meisten Schulen schon vor „Kein Abschluss ohne Anschluss“ Angebote der Berufs- und Studienorientierung gegeben hatte. Gut zwei Drittel der Befragten waren der Meinung, dass diese Angebote und die Vorgaben von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zu einem Gesamtkonzept integriert wurden. Einige Befragte – insbesondere StuBOs an Förderschulen – sahen allerdings auch eine Verdrängung ihrer bisherigen Angebote durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“, was in erster Linie damit begründet wurde, dass die Berufsorientierung an diesen Schulen vorher mit einer höheren Intensität durchgeführt worden war. Der Verlust bewährter Maßnahmen infolge der Einführung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wurde auch von einem Teil der Teilnehmer/innen der StuBO-Gruppendiskussionen (insbesondere aus Förderschulen und Hauptschulen) beklagt, wobei hervorgehoben wurde, dass frühere Projekte eine intensivere Begleitung des Orientierungsprozesses für bestimmte Zielgruppen ermöglicht hatten. Auf der anderen Seite wurde aber auch an den projektförmigen (und dadurch grundsätzlich fragilen) Charakter der früheren Berufsorientierungsprogramme erinnert und vor diesem Hintergrund die mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verbundene Stabilität und Kontinuität positiv hervorgehoben.

Diese Verbindlichkeit der Berufs- und Studienorientierung begrüßten viele StuBOs vor allem vor dem Hintergrund der oft als unzureichend wahrgenommenen Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung. Sie sahen einen großen Vorteil von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ darin, dass mit der konkreten Definition der Standardelemente der Stellenwert der Berufs- und Studienorientierung in der Schule auf diese Weise besser abgesichert und verstetigt wird: *„Ansonsten geht das manchmal in Richtung Beliebigkeit, nämlich: Der eine Klassenlehrer, die eine Klassenlehrerin hat einen Draht dazu, macht einfach mehr in dem Bereich, immer etwas personenabhängig. Aber wenn man gewisse Standards oder gewisse Punkte hat, die alle machen, ist es ist wirklich hilfreich. Auch wenn man zum Beispiel nicht so in dem Thema zuhause ist, habe ich auch mitbekommen von Kollegen, dass die sagen: ‚Das hilft echt, dass ich weiß: Okay, das liegt da an‘.“*

Allerdings hoben einige StuBOs auch hervor, dass gerade diese Verbindlichkeit Konflikte innerhalb der Schulen mit sich bringen kann, insbesondere dann, wenn administrative Abläufe (wie bspw. bei der späten Ausschreibung der Potenzialanalysen im Schuljahr 2014/15; vgl. 3.1) zu Schwierigkeiten führen, vor allem aber, wenn die Vorgaben als nicht passend für die jeweilige Zielgruppe angesehen oder bisherige Projekte der Schule in Frage gestellt werden. Zwar stellt „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einen Mindeststandard dar, der weitere Projekte keineswegs ausschließt. Die Konzentration auf die Umsetzung der verbindlichen Elemente und die mit der Planung weiterer Aktivitäten verbundene Unsicherheit über die Finanzierung scheinen jedoch in der Praxis teilweise zu der Wahrnehmung zu führen, dass sich die Berufs- und Studienorientierung an der Schule künftig im Wesentlichen auf die Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ beschränken müsse. Vor diesem Hintergrund artikulierten einige StuBOs den Wunsch nach mehr Flexibilität und eigenem Gestaltungsspielraum.

Im Vordergrund stand bei den StuBOs jedoch die Einschätzung, dass ihnen durch die verbindliche Fundierung der Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe I eine wichti-

ge „*Argumentationshilfe*“ an die Hand gegeben wird. Einige StuBOs haben die Erfahrung gemacht, dass die neue Verbindlichkeit, die die Berufs- und Studienorientierung durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bekommen hat, sehr hilfreich für die Umsetzung ihrer Aufgaben an den Schulen ist: *„Hinderlich waren anfangs, als es das „Kein Abschluss ohne Anschluss“ noch nicht gab, hauptsächlich auch die Widerstände der Kollegen, die gesagt haben: ‚Es gibt so viel Veränderungen, jetzt müssen wir da auch noch, oder was willst du denn da noch mit deiner Studien- und Berufsorientierung?‘ Dadurch, dass da jetzt die gesetzliche Grundlage ist, sind diese Widerstände auf einmal weg. Da kann man wirklich mit den Kollegen auch ganz anders arbeiten. Das funktioniert.“* Die Verbindlichkeit scheint somit für die Absicherung von Mindeststandards in der Berufs- und Studienorientierung unumgänglich zu sein.

3 Analyse von ausgewählten Standardelementen

Im Zentrum der kommunalen Prozesse zur Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ stand im Schuljahr 2014/15 die Umsetzung von einigen Standardelementen, die es zwar teilweise vorher – vor allem im Rahmen von Projekten – schon gegeben hatte, deren flächendeckende Einführung jedoch eine große Herausforderung darstellte. Auf einige dieser Standardelemente wird in diesem Kapitel genauer eingegangen – auf die Potenzialanalyse (3.1), die Berufsfelderkundung (3.2) und die Anschlussvereinbarung als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung (3.3). Abschließend wird die Verknüpfung von Standardelementen im Prozess der Berufs- und Studienorientierung diskutiert (3.4).

3.1 Die Potenzialanalyse

Der Prozess der Berufs- und Studienorientierung soll für alle Schüler/innen in der 8. Jahrgangsstufe mit der Durchführung einer eintägigen Potenzialanalyse beginnen. Die Potenzialanalyse wird durch externe Anbieter außerhalb der Schule durchgeführt und zielt vor allem darauf ab, Stärken, Interessen und Neigungen der Jugendlichen als Grundlage für die weitere Berufs- und Studienorientierung zu identifizieren. Ziel ist die „stärken- und handlungsorientierte Analyse von Potenzialen“ (SBO 5, MAIS 2012: 27): „Schüler/innen entdecken ihre fachlichen, methodischen, sozialen und personalen, ggf. auch geschlechtsuntypischen Potenziale im Hinblick auf die Lebens- und Arbeitswelt (Sach- und Urteilskompetenz). Diese Analyse zu Beginn der Berufs- und Studienorientierung dient, neben dem schulischerseits verfügbaren Erkenntnisstand, als Grundlage für den weiteren Entwicklungs- und Förderprozess bis zum Übergang in die Ausbildung bzw. das Studium mit dem Ziel des Einstiegs in Beruf und Arbeitswelt. Sie fördert die Selbstreflexion und Selbstorganisation der Jugendlichen (Entscheidungs- und Handlungskompetenz).“ (ebd.)

Flächendeckende Verbreitung der Potenzialanalysen in den in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einbezogenen Schulen

Der Einstieg in die Durchführung der Potenzialanalysen ist im Schuljahr 2014/15 bis auf wenige Ausnahmen in allen Kommunen und in allen Schulformen erfolgt, wobei die einzelnen Schulen stufenweise in den Prozess integriert wurden. Im Vergleich zum vorherigen Schuljahr war den Ergebnissen der Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen zufolge eine erhebliche Ausweitung festzustellen. Mit der Einbeziehung in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ begannen die Schulen nahezu vollständig auch mit der Durchführung der Potenzialanalysen. Dies zeigte sich an den Ergebnissen der Schülerbefragung, für die ausschließlich Schulen ausgewählt worden waren, die spätestens im Schuljahr 2013/14 mit der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ begonnen hatten: Von den Schüler/innen der Jahrgangsstufen 8 und 9, die im Sommer 2015 befragt wurden, hatten jeweils mehr als 90% an der Potenzialanalyse teilgenommen; lediglich an den Förderschulen fiel die Teilnahme etwas ab.

In den Referenzkommunen waren mit Beginn der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ unterschiedliche Wege gefunden worden, um Anbieter für die Potenzialanalysen zu gewinnen, wobei teilweise den Schulen die Möglichkeit geboten worden war, zwischen einem Spektrum an verschiedenen Anbietern auszuwählen. Darüber hinaus hatten viele Schulen im Rahmen von Projekten schon vor der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ mit Anbietern kooperiert. Als es im Schuljahr 2014/15 erstmalig eine landesweite Regelung zur Vergabe der Potenzialanalyse über ein Ausschreibungsverfahren gab, löste dies bei allen an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ beteiligten Akteuren viel Kritik aus, die sich sowohl auf das Verfahren insgesamt als auch auf die zeitliche Verzögerung bezog. Vor allem führte die Ausschreibung dazu, dass vorhandene Kooperationen in Frage gestellt wurden. Die Kommunen konnten entweder selbst ausschreiben oder eine landesweite Ausschreibung nutzen. Diejenigen Kommunen, die sich im Schuljahr 2014/15 der landesweiten Ausschreibung angeschlossen haben, haben den Ergebnissen der Online-Befragung und der Interviews zufolge diese Entscheidung weitestgehend aufgrund von Verfahrensfragen

und nicht aus inhaltlichen Gründen getroffen. Bei denjenigen Koordinierungsstellen, die sich für eine eigene Ausschreibung entschieden haben, standen hingegen inhaltliche Gründe im Vordergrund, insbesondere der Wunsch sicherzustellen, dass die eigenen Qualitätskriterien in der Ausschreibung enthalten sind. Fast gleichbedeutend war das Interesse an der Bewerbung regionaler Anbieter. Hervorgehoben wurde in den Interviews mit den Koordinierungsstellen in den Fallstudien-Kommunen immer wieder die Notwendigkeit kontinuierlicher Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Anbietern. Vor diesem Hintergrund gab es vor allem in einigen Schulen Verärgerung darüber, dass man den Anbieter wechseln musste und dass man ihn nicht mehr selbst auswählen konnte. Die Diskussion um die Potenzialanalysen war demzufolge im Befragungszeitraum stark von Verfahrensfragen geprägt. In der Zwischenzeit wurden auf Landesebene einheitliche Regelungen für die künftige Gestaltung der Verfahren entwickelt, deren Auswirkungen demzufolge noch nicht abgeschätzt werden können.

Überwiegend positive Bewertung der Potenzialanalysen

Nach Aussage der Kommunalen Koordinierungsstellen scheint es in einigen Fällen zwar schwierig gewesen zu sein, die Potenzialanalysen auf den Weg zu bringen und Akzeptanz dafür zu schaffen. Rückmeldungen und Bewertungen nach ersten Praxiserfahrungen waren jedoch überwiegend positiv. Kritisch wurde von einzelnen Befragten aus allen Bereichen – Schulen, Beratung, Wirtschaft, Koordinierungsstellen – der einheitliche Zeitpunkt betrachtet, weil die 8. Jahrgangsstufe an Gymnasien teilweise als verfrüht empfunden wurde. Der stärkerorientierte Ansatz wurde einerseits allgemein vielfach positiv hervorgehoben, andererseits aber von einigen StuBOs und nach deren Einschätzung auch von manchen Eltern für eine mangelnde Differenzierung und Aussagekraft der Ergebnisse verantwortlich gemacht.

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse wurden den Ergebnissen der Schülerbefragung zufolge von mehr als vier Fünfteln der Schüler/innen immerhin soweit als nützlich wahrgenommen, dass sie aufbewahrt wurden; auf den Gymnasien lag dieser Anteil sogar noch höher. Bei der Frage an die Schüler/innen, ob es im Rahmen der Potenzialanalyse gelungen ist, ihnen eine Orientierung über ihre Stärken zu vermitteln, überwogen unabhängig von der Schulform die positiven Einschätzungen: Zwischen 40% und 50% sagten, dass dies gut oder sehr gut gelungen sei, und nur ein Viertel gab eine kritische Bewertung ab. Die Meinung einiger Akteure, dass der Zeitpunkt am Gymnasium verfrüht sei, spiegelt sich somit in den Einschätzungen der Schüler/innen nicht wider.

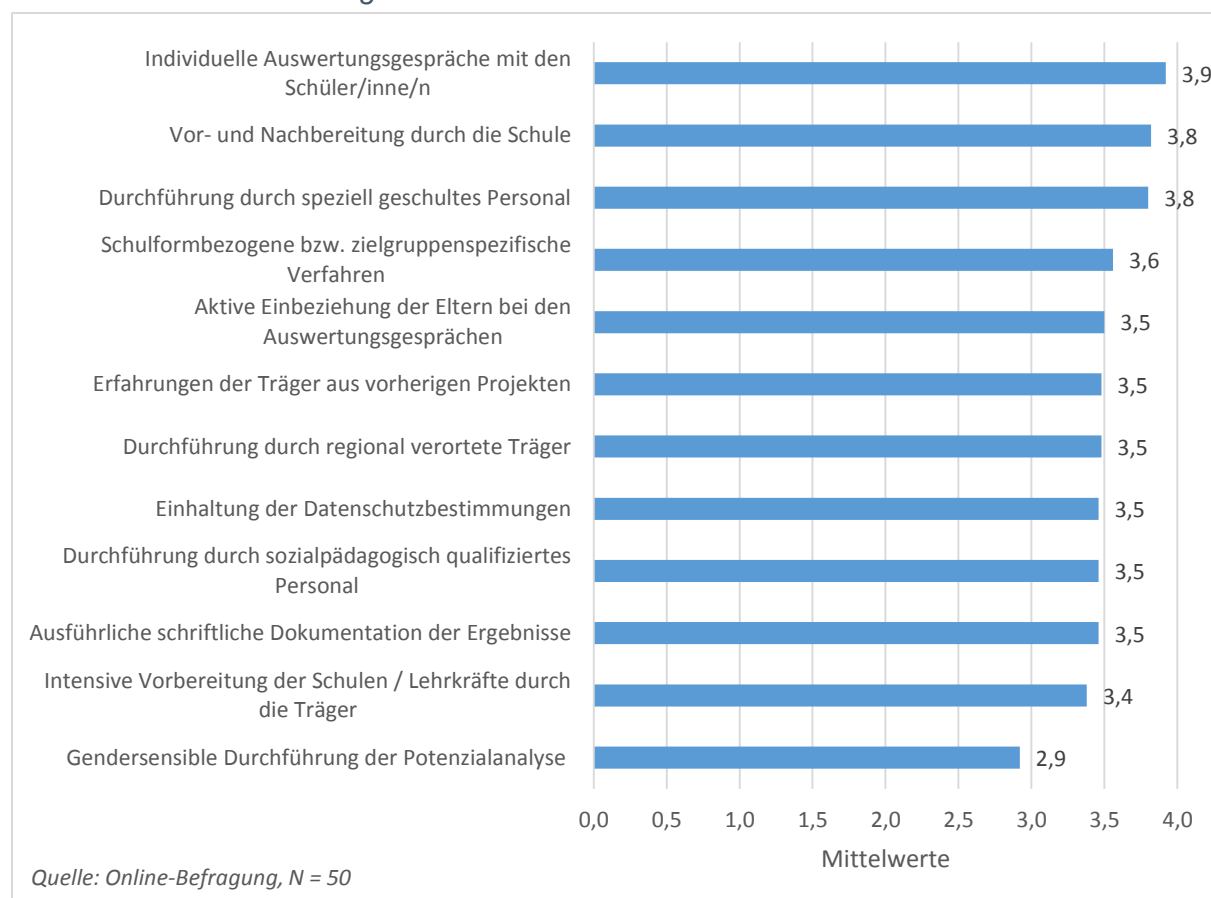
In den StuBO-Gruppendiskussionen wurde mehrheitlich positiv bewertet, dass die Potenzialanalysen im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht in der Schule bzw. von den gewohnten Lehrkräften durchgeführt werden, sondern von Externen und an einem Ort außerhalb der Schule. Diese „*Perspektive von außen*“ ermögliche es zusammen mit der ungewohnten Umgebung, „*andere Seiten*“ an den Schüler/innen freizulegen, als dies durch die Lehrkräfte geschehe, die manchmal geneigt seien, ihre Schüler/innen „*in Schubladen zu stecken*“; außerdem sei bei einer Durchführung der Potenzialanalyse durch Externe erfahrungsgemäß die Akzeptanz auf Seiten der Schüler/innen größer. Diese Einschätzung wird durch Statements einzelner StuBOs kontrastiert, nach deren Erfahrung durch die Potenzialanalyse mit großem Aufwand Ergebnisse zu den Kompetenzen der Schüler/innen erhoben werden, „*die ich als Klassenlehrer schon dreimal hatte*“. Überwiegend wurde die Ergänzung der Sichtweise der Klassenleitungen durch den Blick von Externen jedoch begrüßt.

Qualität der Potenzialanalysen als wichtiges Thema

Die Kommunalen Koordinierungsstellen haben sich mit der Qualität von Potenzialanalysen offenkundig intensiv auseinandergesetzt. Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse der Online-Befragung zur Gewichtung der Qualitätskriterien. Die Angabe „sehr wichtig“ wurde mit 4 codiert, „wichtig“ mit 3, „weniger wichtig“ mit 2 und „nicht wichtig“ mit 1. Alle in der Online-Befragung angesprochenen Kriterien wurden überwiegend als wichtig erachtet, so dass man von einem hohen Anspruch an das Instrument ausgehen kann. An der Spitze der Bewertung lag die Einbeziehung individueller Auswertungsgespräche, die von fast allen Befragten als

sehr wichtig eingeschätzt wurde; ähnliche Werte erreichten die Vor- und Nachbereitung durch die Schule und die Durchführung durch speziell geschultes Personal. Der speziellen Schulung des Personals wurde somit eine etwas höhere Bedeutung beigemessen als der sozialpädagogischen Qualifikation. Am geringsten, aber immer noch mit einem Mittelwert von 2,9 wurde die gendersensible Durchführung der Potenzialanalyse bewertet. In den Interviews zeigte sich, dass in vielen Kommunen Verfahren für Qualitätsdialoge mit den Anbietern entwickelt wurden, um die Qualität zu evaluieren, zu sichern und zu verbessern. In solchen dialogischen Verfahren sahen die Kommunalen Koordinierungsstellen einen entscheidenden Schlüssel für die Weiterentwicklung der Qualität.

Abbildung 6: Wichtigkeit von Qualitätskriterien für die Potenzialanalyse aus der Sicht der Kommunalen Koordinierungsstellen



Was die Eltern betrifft, gaben einige StuBOs die Erfahrung wieder, dass diese im Hinblick auf die schriftlichen Auswertungen der Potenzialanalysen regelmäßig darüber klagen, dass für sie die Ergebnisse aufgrund der zahlreichen psychologischen und pädagogischen Fachbegriffe kaum zu verstehen seien. Die Art und Weise, in der die Analyse ausgewertet wird, enttäuscht offensichtlich auch viele Eltern, die von der Potenzialanalyse (irrtümlicherweise) eine klare und möglichst konkrete Empfehlung zu den Berufen erwarten, die für ihre Tochter oder ihren Sohn in Frage kommen. Hier sollten nach Meinung der StuBOs noch viele Anstrengungen darauf verwendet werden, den Eltern „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in geeigneter Weise bekannt zu machen und die Ziele und Methoden der Potenzialanalyse (und der anderen Standardelemente) verständlich zu kommunizieren. Ebenso sollten die Träger angehalten werden, die Ergebnisse der Analysen – ohne deren Inhalte zu verwässern – in einer Sprache zu verfassen, die für Schüler/innen und Eltern (und zwar nicht nur für solche mit höherem Bildungsniveau) verständlich ist. Für Eltern, „die sich nicht stundenlang einlesen möchten“, solle ein kurzer aussagekräftiger Ergebnisbogen entwickelt werden, der ihrem Informationsbedarf und dem der Schüler/innen gerecht wird. Bei der Form, in der die Ergeb-

nisse von den Trägern derzeit aufbereitet werden, sei es nach Einschätzung vieler StuBOs unwahrscheinlich, dass die Eltern sich mit ihren Kindern zuhause noch einmal zusammensetzen, um sie gemeinsam durchzugehen.

Auch von den anderen Akteuren wurde die Qualität der Potenzialanalysen als ein wichtiges Themenfeld erachtet. Unterschiedliche Auffassungen bestanden offenkundig hinsichtlich der Differenzierung nach Zielgruppen: Während in den meisten Kommunen Wert auf schulformspezifische und damit zielgruppenorientierte Konzepte gelegt wurde, wurden in einigen Fällen einheitliche Vorgehensweisen für sinnvoller gehalten. Insbesondere die StuBOs aus den Gymnasien plädierten für an die Schulform angepasste Formen der Potenzialanalyse. Aus der Sicht von Förderschulen, aber auch von Hauptschulen wurde vor allem kritisiert, dass die Potenzialanalysen nicht mehr dreitägig angelegt sind wie in früheren Projekten, sondern für alle Schüler/innen nur noch einen Tag dauern. Auch nach der Einschätzung einiger anderer Akteure könnte sich dies gerade für Zielgruppen mit einem besonderem Unterstützungsbedarf als unzureichend erweisen.

Einbindung der Potenzialanalyse in den Orientierungsprozess als zentrale Frage

Von einigen Befragten wurde auf die dreitägige Dauer von Potenzialanalysen in früheren Programmen verwiesen und die Kürzung bedauert. Dies wurde vor allem von einigen StuBOs und einigen Beratungskräften damit begründet, dass ein Tag nicht ausreiche, um ein Vertrauensverhältnis zwischen den Schüler/innen und den durchführenden Kräften aufzubauen, welches wiederum insbesondere für Schüler/innen in schwierigen Situationen eine Grundlage dafür sei, dass sie sich auf den Prozess einlassen. Andere hingegen sahen in der Kürzung den (als nicht vermeidbar betrachteten) Preis für die flächendeckende Umsetzung und vermuteten, dass andere Qualitätskriterien wichtiger sind als die Dauer.

Kritisch hinterfragt wurde teilweise, ob die Finanzierung der Potenzialanalysen für eine qualitativ hochwertige Durchführung ausreicht. Vielfach wurde darauf verwiesen, dass entscheidend nicht die isolierte Betrachtung der Qualität der Potenzialanalyse sei, sondern die Einbindung der Ergebnisse in den weiteren Prozess der Berufs- und Studienorientierung. Hier sahen einige Akteure Defizite, wie ein Vertreter der Handwerkskammer zusammenfasst: *„Was im Moment noch so ein bisschen fehlt, ist (...) die strukturelle Einbindung in das (...) Gesamtsystem. Die Potenzialanalyse findet statt, die findet inzwischen auch fast flächendeckend statt, aber die Ergebnisse, da weiß man gar nicht so richtig, was damit passiert.“*

Dieser Aspekt ist vor allem deshalb wichtig, weil die Integration der Potenzialanalyse in den Gesamtprozess der Berufs- und Studienorientierung in der Schule von hoher Bedeutung ist. Dabei können sowohl die Vorbereitung der Potenzialanalyse in der Schule als auch die Diskussion der Ergebnisse nach ihrer Durchführung wichtige Anstöße liefern. Daher wäre es nach Auffassung der meisten StuBOs eigentlich notwendig, die Potenzialanalyse in jeweils mehreren Unterrichtsstunden und auch individuell vor- und nachzubereiten. Dies ist im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auch intendiert, geschah aber zum Befragungszeitpunkt in der Praxis aus Zeitgründen vielfach nicht, so dass die Schüler/innen nach Wahrnehmung der StuBOs häufig nicht darüber orientiert waren, dass sich die einzelnen Standardelemente (die sie de facto als isolierte Maßnahmen bzw. Events erlebten) zu einem Gesamtprozess der Berufs- und Studienorientierung zusammenfügen sollten.

Informationen aus der standardisierten Schülerbefragung zeigten, dass die Potenzialanalyse in den Schulen unterschiedlich intensiv vorbereitet wird. Verhältnismäßig günstig stellte sich die Bewertung in den Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen dar: Fast 40% der Schüler/innen empfanden die Vorbereitung als gut oder sehr gut, ein weiteres Drittel immerhin als eher gut (Abbildung 7). In den Gymnasien und vor allem in den Förderschulen fiel die Bewertung dagegen deutlich weniger positiv aus. Hier bestand offensichtlich der Bedarf an einer engeren Verzahnung mit den Unterrichtsinhalten. Eine besondere Bedeutung hat dies insofern, als die Vorbereitung in der Schule in der Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen als besonders wichtige Qualitätsdimension identifiziert wurde.

Anders sahen die Einschätzungen zu der Nachbereitung der Potenzialanalyse aus (Abbildung 8). Hier wurde gefragt, ob die Schüler/innen mit ihren Lehrer/innen über die Ergebnis-

se der Potenzialanalyse gesprochen hatten. Die Ergebnisse sind deutlich nach Schulformen differenziert: Hier waren es die Schüler/innen auf Förderschulen, die sich am positivsten äußerten; an den Gymnasien scheint die Potenzialanalyse nach Eindruck der Schüler/innen dagegen meistens nicht im Unterricht oder im Gespräch mit den Lehrer/inne/n vertieft worden zu sein.

Abbildung 7: Vorbereitung der Potenzialanalyse in der Schule

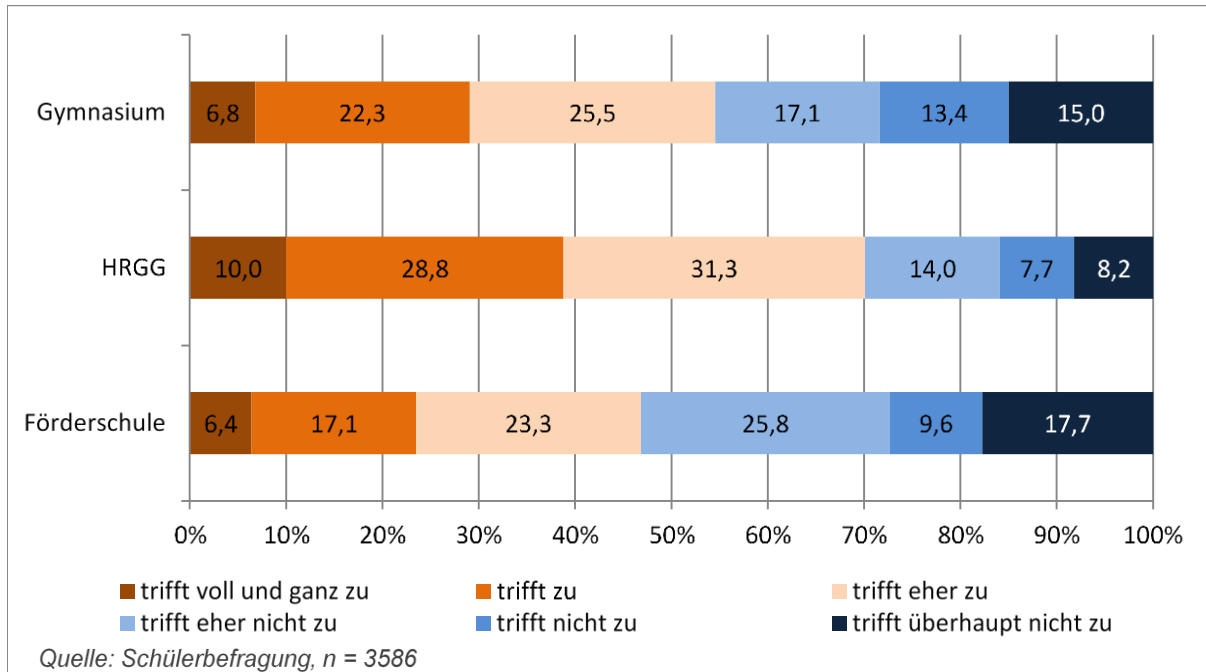
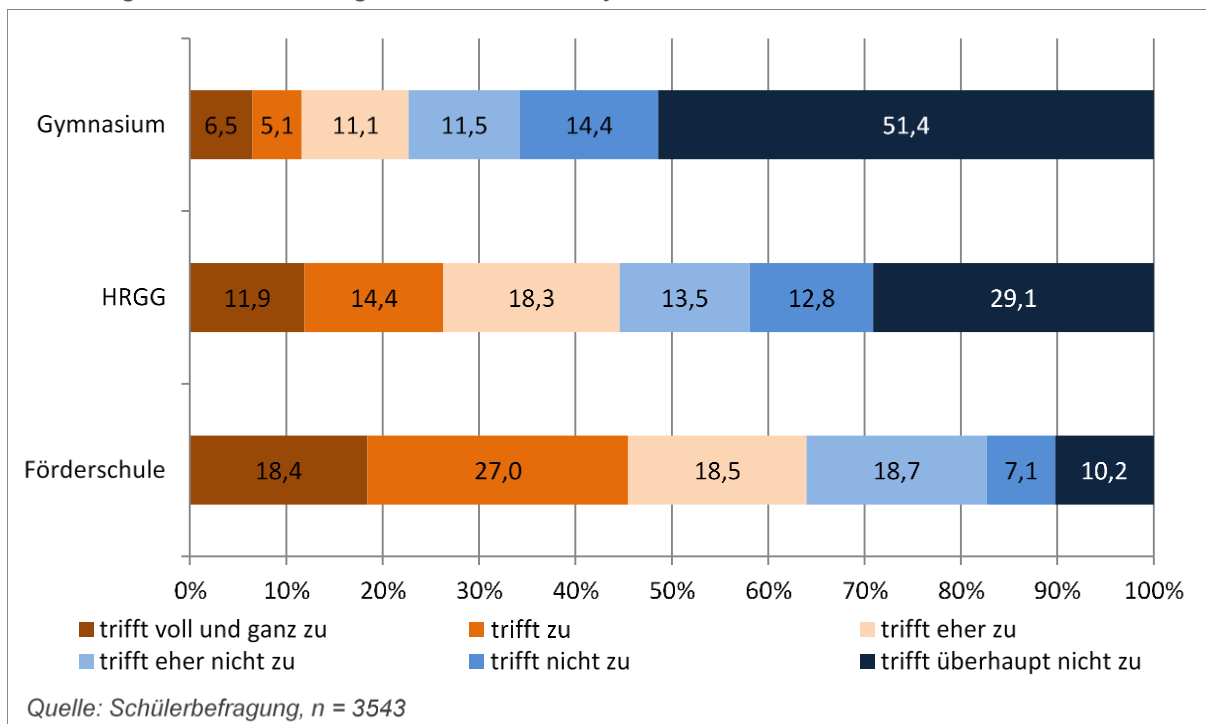


Abbildung 8: Nachbereitung der Potenzialanalyse in der Schule



Ein eher grundsätzliches Problem stellt sich im Hinblick auf die Beratung durch Arbeitsagentur und Jobcenter: Wenn die Ergebnisse der Potenzialanalyse in den Prozess einbezogen werden sollen, müssen die Berater/innen sie kennen. Das bedeutet, dass die Schüler/innen ihre Ergebnisse zur Beratung mitbringen müssen. Zum Befragungszeitpunkt geschah dies teilweise, allerdings nicht im von den Berater/innen gewünschten Maße. Zudem schien es hier deutliche Unterschiede je nach Region zu geben. Auf dieses Thema wird im Kontext der Analysen zum Portfolioinstrument noch näher einzugehen sein.

Realistische Einschätzung des Stellenwerts der Potenzialanalyse zur Vermeidung von Ängsten vor einer verfrühten Festlegung

Da sich die Interessen und Neigungen der Jugendlichen noch vielfach ändern, wurde sowohl von den Akteuren der Beratung als auch von den StuBOs vor überhöhten Erwartungen an die Potenzialanalyse gewarnt; ihr Stellenwert bestehe vor allem darin, den Prozess der Auseinandersetzung mit beruflichen Wünschen und Möglichkeiten sowie mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen anzustoßen, wie eine Berufsberaterin zusammenfasste: *„Das ist ja der erste Aufschlag, um zu gucken, beschäftige dich mal mit deinen Stärken, guck mal, welche Neigungen hast du und was können wir möglicherweise daraus verwerten.“* Hingewiesen wurde dabei vor allem auf den relativ frühen Zeitpunkt der Potenzialanalyse und darauf, dass sich danach in der Entwicklung von Jugendlichen noch viel verändert. In der Pubertät, so die Erfahrung einiger Befragter, haben die Jugendlichen oft ganz andere Interessen als ihre Berufswegeplanung. Insofern wurde die Potenzialanalyse als ein sinnvoller Ansatz gesehen, die Jugendlichen zu einer Beschäftigung mit diesem Thema anzuregen, aber man müsse gleichzeitig die Grenzen der Verwertbarkeit der Ergebnisse beachten.

Einige StuBOs gaben zu bedenken, dass es oft sehr stark von der – möglicherweise durch familiären Stress etc. beeinträchtigten – *„Tagesform“* der Schüler/innen abhängt, zu welchen Ergebnissen die Potenzialanalyse führe. Man solle die Analyse daher grundsätzlich eher als *„Momentaufnahme“* betrachten, die für weitgehende Weichenstellungen keine hinreichende Grundlage sei; damit wurde dagegen argumentiert, die Auswahl der Berufsfelderkundungsplätze – wie in *„Kein Abschluss ohne Anschluss“* eigentlich vorgesehen – auf die Ergebnisse der Potenzialanalyse abzustimmen. Auch wenn dies meistens sinnvoll sei, könne dies nicht für alle Schüler/innen gelten. Aufgrund dieses vorläufigen Charakters der Potenzialanalyse, so ein anderes Statement, müsse man vermeiden, dass deren Ergebnissen – auch auf Seiten der Schüler – ein allzu hoher Stellenwert beigemessen wird, etwa indem sie sich auf dieser Grundlage auf ein Berufsfeld festlegen, *„obwohl es nicht zu ihrer Persönlichkeit passt“*. Diese Aussage verdeutlicht nochmals die hohe Bedeutung der schulischen Beratungsprozesse und der Vor- und Nachbereitung der Potenzialanalyse, denn dabei bietet sich die Möglichkeit, derartigen Fehlinterpretationen entgegenzuwirken.

Als Fortschritt vermerkten einige StuBOs in diesem Zusammenhang, dass die heute angewendeten Formen der Potenzialanalyse im Vergleich zu früheren Methoden am Ende *„keine konkreten Berufe auswerfen“*. Ähnlich argumentierend beschränkte ein StuBO die Funktion der Potenzialanalyse darauf, den Schüler/innen einen *„Motivationsschub“* zu geben, *„um sich überhaupt einmal mit der grundsätzlichen Frage zu beschäftigen: Wo sind meine Stärken? Wo stehe ich? Also sich überhaupt mal mit ihrer Berufsfindung auseinanderzusetzen. (...) Es kann hier nicht darum gehen, seine beruflichen Fähigkeiten zu analysieren, dies muss zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.“*

Die Dokumentation der Ergebnisse der Potenzialanalyse wurde demnach zwar von allen Beteiligten gerade im Hinblick auf den Prozesscharakter als wichtig erachtet, aber nicht als Festlegung interpretiert. Die StuBOs nahmen oft Ängste bei Eltern vor einer solchen als verfrüht empfundenen Festlegung wahr. Hintergrund ist, dass die Eltern im Vorfeld der Potenzialanalysen aufgefordert werden, ihr Einverständnis zur Speicherung von für die Abrechnung erforderlichen Daten (wie bspw. der Namen der Jugendlichen) zu geben. Den StuBOs zufolge gibt es nur sehr wenige Eltern, welche die diesbezügliche Unterschrift letztlich verweigern. Nicht selten sei jedoch Überzeugungsarbeit zu leisten – insbesondere gegenüber solchen Eltern, die befürchten, dass die Potenzialanalyse Schwächen ihres Kindes offenlegen könnte und dies dann dokumentiert würde. An derartigen Befürchtungen ändert nach den

Erfahrungen der StuBOs auch der Hinweis wenig, dass Potenzialanalysen vom Konzept her normalerweise eben nicht defizitorientiert, sondern stärkenorientiert ausgerichtet sind. Letztlich geht es bei den Befürchtungen einiger Eltern offenkundig weniger um das Instrument als solches, sondern eher um grundsätzliche Bedenken im Hinblick auf die Dokumentation und die Speicherung von Daten.

Auch Fachkräfte aus dem Bereich der Beratung machen derartige Erfahrungen, wie ein Mitarbeiter einer Jugendhilfeeinrichtung, die auch Potenzialanalysen durchführt, berichtete: *„Es gibt dort, klar, auch dort Fragen. Aber ich sage mal, die Fragen an den Gymnasien sind durchaus kritischer und (...) nicht so einfach. (...) Was passiert (...) mit den Daten? Ist mein Sohn, ist meine Tochter, wenn im 8. Schuljahr eine Potenzialanalyse gelaufen ist, damit bis an ihr Lebensende oder nach Abschluss des Studiums oder so verbrannt? Und solche Dinge, solche Ängste, die natürlich ernst zu nehmen sind, das ist vollkommen klar, aber sie stehen dort mehr im Vordergrund als, ich sage mal, an der Hauptschule oder der Förderschule.“*

Einer entsprechenden Information zum Stellenwert der Potenzialanalysen, bei der hervorgehoben wird, dass sie den Beginn eines Prozesses der Auseinandersetzung markieren, aber keine Festlegungen oder Verpflichtungen generieren, wurde vor diesem Hintergrund eine hohe Bedeutung zugemessen. Eine Berufsberaterin fasste zusammen: *„Ich glaube, die Sorge müssen wir den Lehrern nehmen, aber auch ganz bewusst den Eltern nehmen. Wir haben Eltern, die die Wahrnehmung haben, mein Kind macht in der 8. Klasse einen Test, einen Leistungstest. Da wird gecheckt, wie gut das Kind ist, und dann entscheidet sich die Zukunft. Und das wäre meiner Meinung nach ganz schlecht für die Entwicklung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und für die Akzeptanz von „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Das wollen wir nicht.“* Insofern wurde angeregt, Eltern besser über den im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ intendierten Stellenwert der Potenzialanalyse als Start eines Prozesses der Auseinandersetzung zu informieren.

3.2 Die Berufsfelderkundung

Nach der Potenzialanalyse und aufbauend auf deren Ergebnissen soll jede/r Schüler/in die Möglichkeit haben, sich in mehreren Berufsfeldern zu orientieren: *„Schüler/innen lernen berufliche Tätigkeiten exemplarisch in mehreren (mindestens drei) Berufsfeldern praxisnah kennen. Sie stellen Anwendungsbezüge zwischen dem Unterricht und den Aufgabenbeispielen aus der Arbeitswelt her (Sach- und Urteilskompetenz).“* (SBO 6.1, MAIS 2012: 30). Anknüpfend an die Erfahrungen in den jeweils eintägigen Berufsfelderkundungen sollen Betriebspraktika durchgeführt werden: *„Über ein Betriebspraktikum lernen die Schüler/innen die Berufs- und Arbeitswelt anhand von definierten Aufgaben unmittelbar kennen. Sie setzen sich über eine längere Zeit praxisorientiert mit ihren eigenen Fähigkeiten und den betrieblichen Anforderungen auseinander.“* (SBO 6.2, MAIS 2012: 31) Während es sich bei dem Praktikum um ein in der Berufs- und Studienorientierung seit langem etabliertes Element handelt, das bei den Schüler/innen sowie bei allen beteiligten Akteuren auf breite Akzeptanz stößt, wurden die Berufsfelderkundungen erst mit der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf breiter Basis eingeführt. Daher konzentrieren sich die Ausführungen in diesem Abschnitt auf die Erfahrungen mit diesem für die meisten Beteiligten und im Hinblick auf das Ziel der flächendeckenden Umsetzung neuen Instrument.

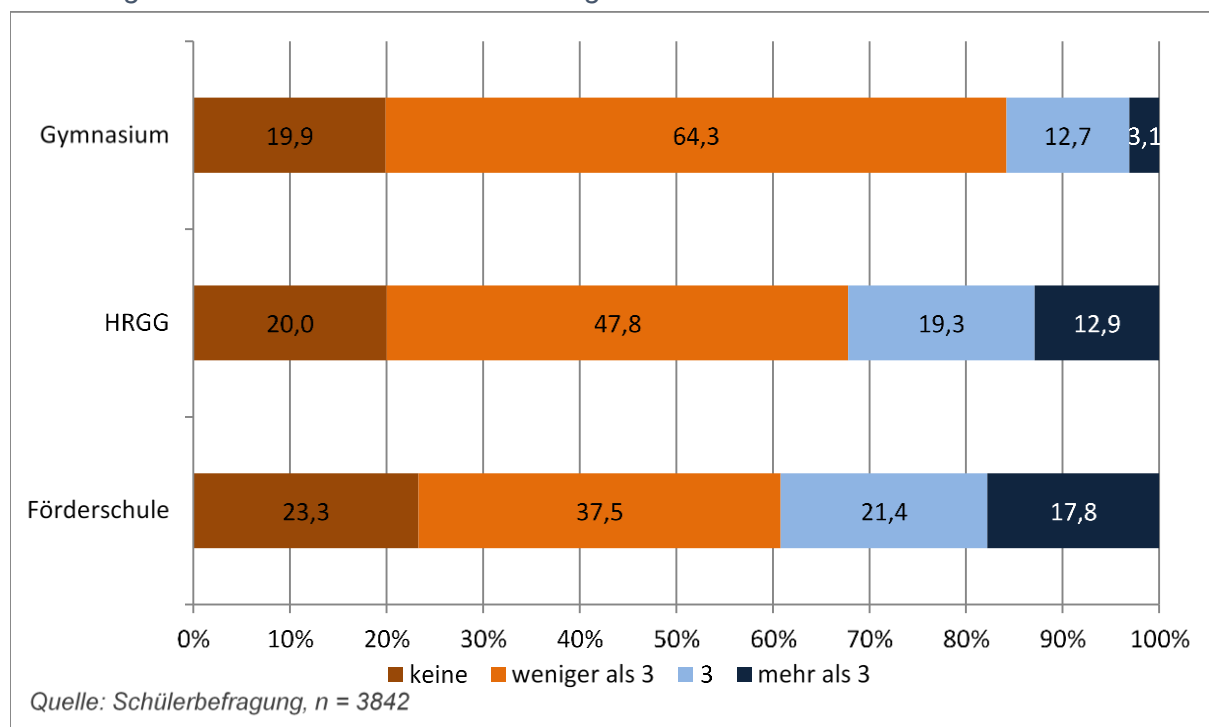
Umsetzung der Berufsfelderkundungen in der Anlaufphase

An mindestens einer (betrieblichen oder trägergestützten) Berufsfelderkundung hatten bis zum Sommer 2015 je nach Schulform zwischen 75% und 85% der befragten Schüler/innen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 teilgenommen, bei den Förderschüler/innen in Jahrgangsstufe 8 nur knapp 60%, in den Jahrgangsstufen 9 und 10 dafür bis zu 90%. Damit wird auch dieses Element in den an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ teilnehmenden Schulen mittlerweile auf breiter Basis umgesetzt. Bei Weitem nicht alle Schüler/innen haben allerdings die vorgesehenen drei Berufsfelderkundungen gemacht – in der Regel war dies nur bei einem Drittel aller Schüler/innen der Fall, auf den Gymnasien sogar nur bei knapp einem Sechstel (Abbil-

dung 9). Insgesamt zeigt sich, dass die Berufsfelderkundungen am wenigsten bei den Gymnasien und am intensivsten bei den Förderschulen umgesetzt wurden.

Unterschiedlich sind die Einschätzungen der befragten Akteure über die mittelfristige Realisierbarkeit der Zielsetzung, dass jede/r Schüler/in drei Berufsfelderkundungen wahrnehmen soll. Einige Befragte zweifelten grundsätzlich an der Erreichbarkeit dieses Ziels, andere prognostizierten, dass das Instrument nach einigen Anlaufschwierigkeiten „zum Selbstläufer“ werden wird. Der vielleicht wichtigste Punkt ist, dass eine eintägige Berufsfelderkundung im Betrieb ein relativ ungewohntes Format ist, von dem zum Befragungszeitpunkt vielfach nicht klar war, wie es inhaltlich gefüllt werden kann. Die Betriebe sollen mehr zeigen als bei einer Betriebsbesichtigung, können aber weniger erwarten als bei einem Praktikum. Die Aufgabe, die eintägige Berufsfelderkundung inhaltlich zu füllen, wird verkompliziert dadurch, dass wegen laufender Rationalisierungsprozesse im Betrieb immer wieder Puffer verschwinden, in denen solche zusätzlichen Aufgaben nebenher mit erledigt werden können, wie ein Unternehmensvertreter berichtete: „Also die Mitarbeiter sind normalerweise heute so ausgelastet, dass die schon Schwierigkeiten haben, sich mal um Auszubildende, geschweige denn um normale Schülerpraktikanten zu kümmern, und wenn dann jemand so für einen Tag noch kommt, kann ich eigentlich sagen, ich habe einen Arbeitstag, an dem ich nicht arbeite, sondern mich halt mit einem Schüler oder einer Schülerin beschäftige.“

Abbildung 9: Anzahl der Berufsfelderkundungen



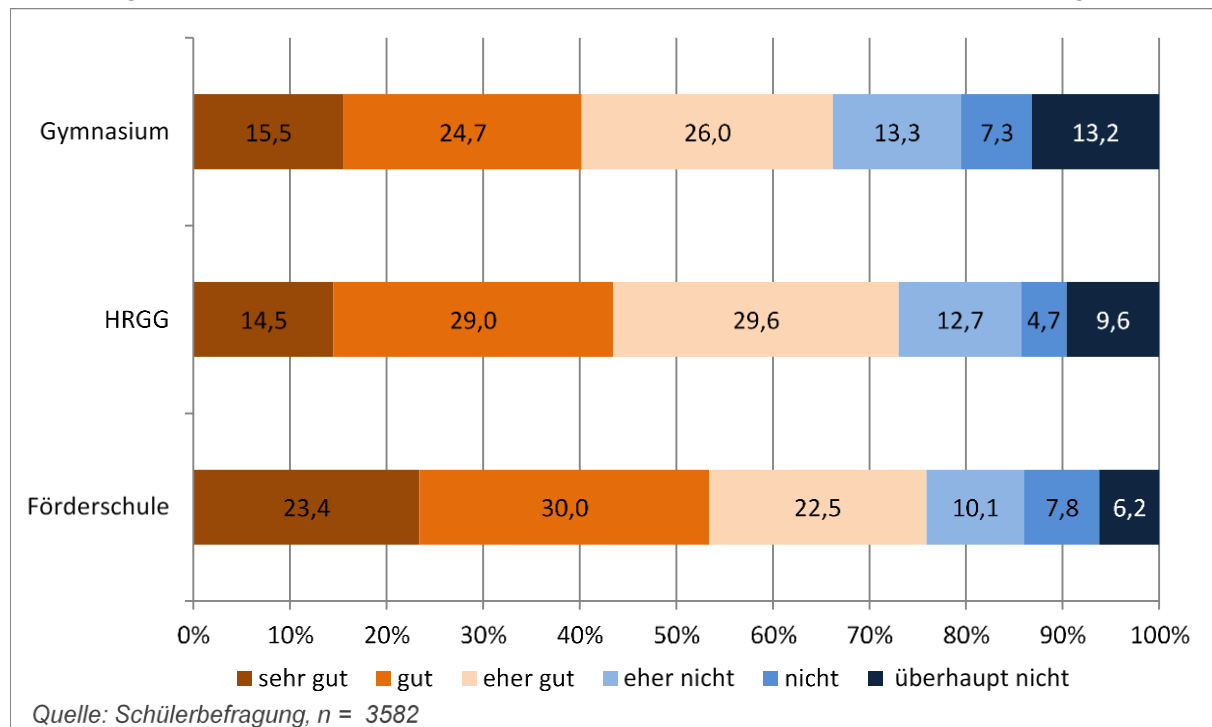
Während größere Betriebe die Vorbereitung und Durchführung der Berufsfelderkundungen an spezialisierte Personen bzw. Stellen im Ausbildungsbereich oder in der Praktikumsorganisation übertragen können, haben Kleinbetriebe und Handwerksbetriebe diese Möglichkeit nicht. Mehrfach wurde außerdem auf sehr weitgehend für die Betriebe fremdbestimmte Terminvorgaben hingewiesen, die eine betriebliche Beteiligung erschwerten. Je nach Arbeitsfeld müssen darüber hinaus bestimmte Sicherheitsvorkehrungen beachtet werden. Die klassischen Herausforderungen, die in den Interviews benannt werden, betreffen bspw. arbeitsschutzgerechtes Schuhwerk in Kindergrößen oder die Notwendigkeit von Gesundheitszeugnissen, wenn mit Nahrungsmitteln gearbeitet wird. Vereinzelt wurden auch Betreuungsprobleme angesprochen. Selten haben die betrieblichen Verantwortlichen in ihrer Arbeit mit 13- oder 14-jährigen Jugendlichen zu tun, die noch dazu ohne Lehrkraft kommen. In den Inter-

views wurde dies aber immer auch relativiert durch die positiven Erfahrungen, die eine Reihe von Betrieben mit der Arbeit mit Schüler/inne/n gesammelt haben.

Überwiegend positive Bewertung des Instruments „Berufsfelderkundung“

Inhaltlich wurde das Instrument der Berufsfelderkundung allgemein sowohl von den beteiligten Akteuren als auch von den Schüler/inne/n selbst grundsätzlich positiv bewertet. Schüler/innen auf Förderschulen gewannen durch die Berufsfelderkundungen nach eigenen Angaben mehrheitlich gute oder sehr gute Einblicke in interessante Berufsfelder. Die Bewertungen anderer Schüler/innen blieben leicht dahinter zurück, waren aber dennoch in zwei Dritteln der Fälle grundsätzlich positiv (Abbildung 10).

Abbildung 10: Einblicke in interessante Berufsfelder durch die Berufsfelderkundungen



Die Fachkräfte der Beratung beurteilten das Instrument der Berufsfelderkundungen generell positiv, weil es die Möglichkeit bietet, dass die Schüler/innen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder bekommen. Aus der Sicht der Berufsberatung war dabei vor allem von Bedeutung, dass die Schüler/innen auf diese Weise ihren Blick „über das Spektrum der bekanntesten 20 Berufe hinaus“ öffnen. Aus der Perspektive der Vertreter/innen der Wirtschaft bestand das zentrale Ziel der Berufsfelderkundungen darin, das Orientierungswissen der Jugendlichen zu erhöhen. Dies schließt ein, dass auch Berufsfelderkundungen in Bereichen stattfinden, die sich als nicht prägend für die weitere berufliche Orientierung erweisen oder nicht den Wünschen der Schüler/innen entsprechen: „Umwege erhöhen die Ortskenntnis“, betonte ein Vertreter einer Kreishandwerkerschaft. Auch der umgekehrte Fall ist möglich, nämlich dass Berufe, die von scheinbar geringer Attraktivität sind, sich doch als interessant erweisen. Eine weitere Variante dieser ganz übergreifenden Zielstellung ist, dass durch Berufsfelderkundungen auch Illusionen über einzelne Berufe reduziert werden können (was von den befragten Vertreter/inne/n der Wirtschaft eher positiv als negativ konnotiert wurde); als Beispiel wurden Fernsehköche im Vergleich zur Realität der Gastronomieberufe angeführt. Die Betriebe wiederum haben die Chance, sich dem Nachwuchs zu präsentieren. Überwiegend wurde keine enge, sondern eine lose Kopplung zwischen der Durchführung von Berufsfelderkundungen und der Besetzung von Ausbildungsplätzen gesehen; in Einzelfällen wurde die Hoffnung geäußert, hier bereits die künftigen Auszubildenden kennenzulernen. Jedoch war es selbst bei den einbezogenen Unternehmen durchaus nicht so, dass die Berufsfelder-

kundungen nur für die eigene Nachwuchsarbeit akzeptiert wären. Ein Unternehmensvertreter fasste die Zielsetzung aus seiner Sicht folgendermaßen zusammen: *„Wir wollen denen während der Zeit in diesem Betrieb eine Menge Spaß gönnen, dass sie also dort was erleben und dieses mit dazu beiträgt, dass sie den richtigen Beruf wählen. Und wenn einer während dieser Zeit auf die Idee kommt und sagt: um Gottes Willen, mit Stahl und Eisen arbeiten ist überhaupt nix für mich und ich möchte doch lieber in Pflegeberufen zum Beispiel arbeiten, dann haben wir so viel gewonnen. Dann haben wir so viel gewonnen bei der Orientierung dieser jungen Leute, das kann man sich in Euro und Cent gar nicht vorstellen.“*

Den Aussagen der Befragten aus der Wirtschaft zufolge besteht die konkrete Erfahrung, die durch die Berufsfelderkundung gewonnen wird, in der Anschauung der betrieblichen Arbeitswelt und weniger der beruflichen Fachlichkeit. Mehrfach wurde betont, dass in den Berufsfelderkundungen die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen und des Sozialverhaltens einfach und schnell deutlich wird. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, höfliches Auftreten wurden in diesem Zusammenhang immer wieder benannt. Rückblickend führte eine Unternehmensvertreterin aus: *„Der einzige negative Aspekt [unter den Rückmeldungen] war halt, naja, gut, man muss so früh aufstehen und hier anfangen und das ist doch ziemlich lang, so ein Tag. Das waren so die Rückmeldungen, aber das war ja auch Sinn und Zweck, das mal kennenzulernen. Deswegen haben wir auch Wert drauf gelegt, dass die schon um halb acht hier sind, weil wir hätten ja auch sagen können, fangt hier halt erst um acht an. Also sie sollten da schon mal so gucken, wie ist denn das so in der Arbeitswelt, dass man da vielleicht auch mal früher aufstehen muss und so ein Tag halt auch eine ganz andere Struktur hat, als das in der Schule der Fall ist.“*

Inwieweit die erhofften Klebeeffekte realisiert werden („erst Berufsfelderkundung, dann Praktikum, dann Ausbildung im selben Betrieb“), konnten die Befragten aus dem Beratungsbereich und aus der Wirtschaft auf der Grundlage der bisher vorliegenden Erfahrungen noch nicht einschätzen. Diesbezügliche Potenziale wurden aber vielfach gesehen, wobei noch offen ist, welche quantitative Bedeutung sie haben werden. Einige StuBOs hoben hervor, dass es schwierig sei, für alle Schüler/innen wirklich passende Berufsfelderkundungsplätze zu bekommen, und warfen in diesem Kontext die Frage nach der Qualität der Berufsfelderkundungen auf.

Lokal unterschiedliche Formen der Organisation von Berufsfelderkundungen

In den Interviews in den Fallstudien-Kommunen fiel auf, dass sehr unterschiedliche Wege gegangen werden, um die Berufsfelderkundungen zu organisieren. Insbesondere war der Grad an zentraler Koordinierung sehr unterschiedlich ausgeprägt. In einigen Fällen wurden in Abstimmung mit den Schulen und teilweise auch mit den Wirtschaftsverbänden Tage oder auch Wochen festgelegt, an denen die einzelnen Schulen Berufsfelderkundungen durchführen, wobei vor allem das Ziel verfolgt wurde, die Tage so zu verteilen, dass nicht für einzelne Tage mehrere Schulen gleichzeitig auf die Unternehmen zugehen. In anderen Fällen erfolgte die Terminierung vollständig durch die einzelnen Schulen. Alle befragten Kommunalen Koordinierungsstellen waren – oft in Zusammenarbeit mit Kammern, Unternehmensverbänden und der Arbeitsagentur – an der Akquise von Unternehmen beteiligt. Teilweise beschränkte sich ihre Rolle darauf, Informationen an diejenigen Unternehmen zu versenden, die nicht als Mitglieder durch die Kammern erfasst werden (bspw. an Verwaltungen oder Freiberufler). Einige Koordinierungsstellen stellten den Schulen die Angebote in Form von Excel-Listen zur Verfügung, und es war dann Sache der Schulen bzw. der einzelnen Schüler/innen, auf dieser Grundlage einen Platz zu finden. Eine Koordinierungsstelle bot an, dass sich unversorgte Schüler/innen direkt an sie wenden, um mit Hilfe der Kammern Unterstützung bei der Suche zu erhalten. Arbeitsagenturen und Jobcenter unterstützten die Akquise von Plätzen häufig, indem sie ihre Arbeitgeberkontakte nutzten, um auf das Instrument hinzuweisen.

In fast allen Kommunen übernahmen die Kammern und Verbände der Wirtschaft eine wichtige Multiplikatorenfunktion. Die Akquise von Plätzen für die Berufsfelderkundungen und Praktika betrachteten sie auf der Grundlage der Vereinbarungen im Ausbildungskonsens als ihren entscheidenden Beitrag zur Umsetzung des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Zudem entsprach dies der Erwartung der anderen Partner im Netzwerk und be-

ruhte auf der Kernkompetenz der Kammern und Verbände, die Betriebe als potenzielle Anbieter anzusprechen und zu organisieren. Dabei konnten Kammern und Verbände an frühere Aktivitäten anknüpfen. Mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ergaben sich aber neue Herausforderungen, was die Anzahl der Plätze und die Organisation des Angebots betrifft, etwa hinsichtlich der Information für die Betriebe über die Anforderungen an Berufsfelderkundungen oder für die Zusammenführung von betrieblichem Angebot und der Nachfrage durch die Schüler/innen.

Der Aufwand, der hierfür von den Kammern und Verbänden betrieben wird, wurde von den befragten Wirtschaftsvertreter/innen als beträchtlich beschrieben. In allen untersuchten Kommunen wurden Informationsschreiben und Flyer erstellt und an die Mitgliedsunternehmen verschickt. Erfahrungsgemäß blieb die Wirkung der bloßen Information nur gering. Nach Einschätzung der Befragten lässt sich die Wirkung durch wiederholte Information, auch am Rande von Veranstaltungen oder als Teil eines Newsletters oder einer Mitgliederzeitung, etwas erhöhen. Viele Kammern und Verbände telefonierten mit ihren Mitgliedsunternehmen, erklärten das Konzept der Berufsfelderkundungen, baten um entsprechende Angebote und erläuterten das organisatorische Vorgehen bei der Platzvergabe. Typischerweise setzten die Kammern und Verbände bei solchen Telefonaktionen Schwerpunkte und begannen mit Unternehmen, bei denen sie auf einen Erfolg hofften, eher als bei anderen. Gleichwohl wurden regelmäßig umfangreiche Telefonlisten zusammengestellt, die sich letztlich auf die gesamte Mitgliedschaft erstrecken konnten – und die macht regelmäßig mehrere Tausend Betriebe aus. Auch dort, wo für die Anmeldung betrieblicher Angebote eine Datenbank angeboten wurde, in der Betriebe ihre Angebote selbstständig eintragen konnten (und sollten), berichteten die Befragten wiederholt davon, auch hierbei die Betriebe zu unterstützen und, falls gewünscht, die Anmeldung an ihrer Stelle vorzunehmen. Für die Telefonaktionen wurden teilweise Aushilfskräfte genutzt, doch ein erheblicher Teil der zusätzlichen, von den Kammern und Verbänden bereitgestellten Ressourcen wurde für die individuelle Information der Betriebe über Berufsfelderkundungen eingesetzt. Ebenfalls flächendeckend praktiziert wurden Vor-Ort-Besuche und Einzelgespräche der „Kein Abschluss ohne Anschluss“-Beauftragten der Wirtschaft in ausgewählten Betrieben.

Die Verbindlichkeit bzw. der Grad der Selbstverpflichtung variierte zwischen den Wirtschaftsvertreter/innen. Auf der einen Seite gibt es Kammern, die ihre Unterstützung anboten, die Verantwortung der Bereitstellung von Plätzen für die Berufsfelderkundung aber bei den kommunalen Koordinierungsstellen sahen: *„Unsere Kernkompetenzen sind die Wirtschaftskontakte, die wollen wir einbringen. Das zweite Konkrete, was wir tun, ist, dass wir den Kommunen auch zugesagt haben, dass wir bei den Berufsfelderkundungen unterstützen (...) zum Teil durch Direkt-Akquise, aber da sehen wir schon die Verantwortung ganz klar auch bei den Kommunen.“* Am anderen Pol stehen Kammern, die im lokalen Netzwerk – in Analogie zur Ausbildungsplatzgarantie – eine *„Berufsfelderkundungsgarantie“* zugesagt haben und sich durch den hohen, keinesfalls selbstverständlich einzulösenden, Anspruch selbst unter Erfolgszwang setzten: *„Also wir haben jetzt Anfang des Jahres eine Berufsfelderkundungsgarantie rausgegeben als IHK. War ein bisschen mutig, glaube ich (...). Und wenn wir die jetzt einlösen wollen, dann müssen wir natürlich massiv was tun.“* Diese Selbstverpflichtung diente auch als Instrument gegenüber den Betrieben, um auf ihrer Seite die Sensibilität für die Nachwuchsarbeit zu erhöhen. In einer anderen Fallstudien-Kommune bestand die Verpflichtung der Kammern zur Versorgung mit Plätzen für die Berufsfelderkundung in der Form, dass Schüler/innen, die – nach selbstständiger Suche und Unterstützung durch die Schule – unversorgt geblieben waren, sich an die kommunale Koordinierungsstelle wenden konnten, welche die Anfrage an die zuständigen Kammern und Verbände weiterleitete und garantierte, dass die Nachfragenden innerhalb von zwei Wochen mit einem Platz versorgt würden.

Auch wenn die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an betrieblichen Plätzen für Berufsfelderkundungen im Befragungszeitraum noch nicht gelungen war, betonten auch die meisten Befragten aus den kommunalen Koordinierungsstellen und der Beratung das hohe Engagement der Wirtschaftsverbände in dieser Frage. Nur in einzelnen Regionen äußerten Vertreter/innen aus der Beratung und dem Schulbereich auch Kritik an einem aus ihrer Sicht mangelnden Einsatz der Kammern und Verbände. Lediglich in einer der Fallstudien-

Kommunen schien die Aufgabe der Akquise von Plätzen in erster Linie bei den einzelnen Schulen zu liegen, wobei die Arbeitsagentur sich in der Verantwortung sah, die Schulen dabei zu unterstützen. Bei der Rolle der Kammern und Unternehmensverbände wurden in diesem Fall Defizite gesehen.

Die Kommunalen Koordinierungsstellen stellten häufig eine technische Unterstützung für die Platzvermittlung bereit oder planen dies für die Zukunft. In einigen Fällen haben sich die Kammern finanziell und organisatorisch an der Entwicklung und Umsetzung von Buchungsportalen beteiligt. In jedem Fall wurde die Nutzung einer Datenbank für die Vermittlung von Plätzen von allen Beteiligten als unbedingt notwendig angesehen, weil ein Matching bei der hohen Anzahl der zu vermittelnden Schüler/innen anderenfalls nicht zu bewältigen sei. Unterschiedlich waren allerdings die Einschätzungen zum Stellenwert einer Datenbank: Einerseits kann sie als unterstützendes Instrument, ergänzend zu anderen Formen der Vermittlung wie bspw. im Rahmen direkter Kontakte der Schulen oder der Schüler/innen, genutzt werden. Andererseits kann sie über die Vermittlungsfunktion hinaus ein Instrument der Dokumentation darstellen, was dann die vollständige Eingabe aller Plätze und Vermittlungen erfordert. In einem Teil der Kommunen scheint es im Befragungszeitraum technische und organisatorische Anlaufprobleme bei der Nutzung der Datenbanken gegeben zu haben, die zeitweise sowohl bei Betrieben als auch bei Schulen zu Verärgerung führten. Von Befragten in Kammern und Arbeitsagenturen, deren Tätigkeitsbereich die Grenzen einer Kommune überschreitet, wurden kommunalübergreifende und möglichst einheitliche Lösungen für sinnvoll gehalten. Dies würde eine Abstimmung der Kommunen untereinander erfordern (was teilweise auf regionaler Ebene erfolgt ist). In vielen Kommunen befanden sich die Datenbanken im Untersuchungszeitraum noch in der Aufbauphase, so dass es vermutet werden kann, dass viele Anlaufprobleme inzwischen gelöst sein dürften.

Unterschiedliche Auffassungen zum Stellenwert von trägergestützten versus betrieblichen Berufsfelderkundungen

Vorrangig sollen die Berufsfelderkundungen in Betrieben, Verwaltungen, Praxen usw., also bei potenziellen Arbeitgebern, durchgeführt werden. Möglich ist in begrenztem Umfang aber auch die Organisation über einen Bildungsträger und in außerbetrieblichen Lehrwerkstätten. Zum Befragungszeitpunkt waren dafür noch keine Vorgaben bekannt; inzwischen wurden landesweite Quoten festgelegt, wobei die trägergestützten Berufsfelderkundungen vor allem für Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf genutzt werden sollen. Im Befragungszeitraum zeigten sich entsprechende Unterschiede zwischen den Schulformen. Den Ergebnissen der Schülerbefragung zufolge haben Schüler/innen der Förderschulen häufig ihre Berufsfelderkundungen in Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten durchgeführt. In anderen Schulformen war die Bedeutung dieser Träger deutlich geringer. Berufsfelderkundungen in Betrieben waren dagegen in allen Schulformen verbreitet.

Angesichts der im Befragungszeitraum noch ungeklärten Situation wurde die Frage, ob Berufsfelderkundungen ausschließlich in Betrieben oder auch bei Bildungsträgern stattfinden sollten, von vielen Interviewpartner/innen intensiv thematisiert. Das entscheidende Argument für die erste Position bestand – sowohl aus der Sicht der Wirtschaft als auch der Beratung – darin, dass die Berufsfelderkundungen nicht nur einen Einblick in die Berufe, sondern vor allem auch in die Arbeitswelt und ihre Anforderungen ermöglichen sollen. Trägergestützte Berufsfelderkundungen wurden unter diesem Gesichtspunkt höchstens als Übergangslösung befürwortet, um bei (noch) knappen Plätzen alle Jugendlichen zu versorgen. Andere Befragte hoben hervor, dass ein Teil der Jugendlichen einen erhöhten Unterstützungsbedarf habe, mit dem die Betriebe überfordert seien. Die Betreuung durch Bildungsträger wurde demnach für bestimmte Zielgruppen auch langfristig für sinnvoll gehalten. Viele StuBOs haben die Erfahrung gemacht, dass es insbesondere im handwerklichen Bereich Probleme bezüglich der Arbeitssicherheit gibt, und plädierten daher für die Möglichkeit trägergestützter Berufsfelderkundungen. Aus dieser Perspektive betonten viele StuBOs eher die Bedeutung eines Einblicks in die Tätigkeit, während der Eindruck von der Arbeitswelt als nachrangig bewertet wurde. Daraus resultierte der Vorschlag, die Entscheidung über die Art der Berufsfelderkundung (Träger oder Betrieb) den einzelnen Kommunen oder sogar den einzelnen

Schulen zu überlassen. Der von anderen Akteuren als Vorteil der betrieblichen Berufsfelderkundung hervorgehobene Aspekt, dass es auch um das Kennenlernen der realen Arbeitswelt gehe, wurde von den StuBOs weniger stark gewichtet. Um die Vorteile beider Formen der Berufsfelderkundung zu verbinden, wurden kombinierte Lösungen vorgeschlagen.

Die Möglichkeiten, dass Betriebe auch schwächere Schüler/innen kennenlernen und dass diese mit Hilfe der Berufsfelderkundungen unmittelbar betriebliche Erfahrungen sammeln, die für die Entscheidung für eine Ausbildung nützlich sein können, wurden vor allem von Befragten aus dem Bereich der Beratung als wesentliche Argumente dafür genannt, dass gerade für diese Gruppen die Betriebsnähe wichtig sei, wie es ein Mitarbeiter eines Jobcenters umschrieb: *„Ich glaube, dass Jugendliche, die nicht gut in der Schule sind, dass die durch die praktischen Erfahrungen, und Konfrontation mit dem Beruf, dass die noch mal ein anderes Bild bekommen, von dem, was im Beruf so verlangt wird, dass sie teilweise vielleicht selbstbewusster werden, weil sie merken, dass denen das Spaß machen würde, dass sie bestimmte Dinge auch gut machen würden, auf der einen Seite. Auf der anderen Seite werden Jugendliche vielleicht auch ein bisschen aufgerüttelt, darüber, dass das Berufsleben ein anderes ist, als in der Schule zu sein.“*

Allerdings wurden – bei aller Betonung der Bedeutung des Einblicks in die reale Arbeitswelt – auch von einigen Vertreter/innen der Wirtschaft fachliche und organisatorische Gründe angesprochen, die für die ergänzende Berücksichtigung trägergestützter Angebote sprachen. Aus fachlicher Sicht bieten Bildungsträger die Chance, Berufsfelder in einer größeren Breite vorzustellen als dies in vielen Klein- und Handwerksbetrieben der Fall ist. Dies kann zudem durch qualifiziertes berufspädagogisches Personal erfolgen. Teilweise bestehen Ressourcen und Strukturen, an die angeknüpft werden kann. Aus organisatorischer Sicht kann mit Hilfe von Trägern die große Anzahl an Schüler/innen besser bewältigt und der Anspruch, allen Jugendlichen drei Tage in unterschiedlichen Berufsfeldern zu bieten, leichter eingelöst werden. Zudem sind die organisatorischen Probleme viel geringer, weil die Träger nicht an produktionsstypische Betriebszeiten oder die üblichen Baustellenzeiten gebunden sind und Sicherheitsfragen viel leichter geklärt werden können. Nicht zuletzt können durch Träger zielgruppenspezifische Angebote entwickelt werden, etwa für Förderschüler/innen.

Die organisatorischen Gründe haben natürlich auch den Charme einer einfachen Lösung, denn die Umsetzung des „Kein Abschluss ohne Anschluss“-Versprechens von drei eintägigen Berufsfelderkundungen für jede Schülerin und jeden Schüler gelang bis zum Untersuchungszeitpunkt nicht flächendeckend. Allerdings war das Potenzial an betrieblichen Berufsfelderkundungen bei Weitem noch nicht ausgeschöpft, wobei sich die diesbezüglichen Einschätzungen unterschieden – im regionalen Vergleich, aber manchmal auch zwischen unterschiedlichen Akteuren einer Kommune. Doch selbst eine breitere betriebliche Beteiligung beantwortet nicht die Frage nach zielgruppenspezifischen Berufsfelderkundungen für Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Aufgrund der unterschiedlichen Positionen zu dieser Frage und der regional unterschiedlichen Ausgangslage ist davon auszugehen, dass sich eine regional differenzierte Praxis herausbilden wird, in der der vom Land gesetzte Rahmen unterschiedlich ausgefüllt wird.

Zentrale Bedeutung der schulischen Vor- und Nachbereitung

Die Aufgabe der Schulen besteht vor allem in der Beratung der Schüler/innen im Hinblick auf die Auswahl der Berufsfelder, in der Zuordnung der Plätze, in der Vorbereitung der Berufsfelderkundungen und in der Nachbereitung der Ergebnisse. Die StuBOs bezeichneten diesen Prozess allgemein als sehr aufwändig. Wie bereits angesprochen, werden in einigen Kommunen für jede Schule bestimmte Tage festgelegt, an denen alle Schüler/innen in die Berufsfelderkundungen gehen. Aus der Perspektive der Schulen wurde eine solche Lösung bevorzugt. In anderen Fällen wurde dies jedoch als für die Betriebe nicht realisierbar erachtet, so dass kleinere Schülergruppen an jeweils unterschiedlichen Tagen ihre Berufsfelderkundungen machten. Dies wurde wiederum aus der Sicht der Schulen als problematisch für die Unterrichtsorganisation beschrieben. Einige Schulen nutzten vorhandene Betriebskontakte, um Plätze zu akquirieren; Schüler/innen griffen nach den Ergebnissen der Schülerbefragung vielfach auf private Kontakte zurück.

Die Vor- und Nachbereitung der Berufsfelderkundungen im Rahmen der schulischen Beratung erfolgte je nach Schulform offenkundig unterschiedlich. Die Bewertung der Vorbereitung der Berufsfelderkundungen durch die jeweilige Schule stellte sich relativ positiv dar (Abbildung 11). Lediglich unter den Schüler/innen der Gymnasien gab fast die Hälfte an, dass die Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundungen zu gering war. Bei den anderen Schulformen empfand die Mehrheit die Unterstützung durch die Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundung als genau richtig. Auch die Nachbereitung der Berufsfelderkundung hing in hohem Maß von der Schulform ab (Abbildung 12). Mehr als die Hälfte der Schüler/innen auf Gymnasien hatte sich über die Erfahrungen bei den Berufsfelderkundungen nicht oder kaum mit ihren Lehrer/innen ausgetauscht. Auf den Förderschulen wurde dagegen mit wenigen Ausnahmen überall über diese Erfahrungen gesprochen, auf den übrigen Schulen fanden diese Gespräche mehrheitlich, wenn auch offenkundig in unterschiedlicher Intensität, statt.

Die Ergebnisse und Erfahrungen der Berufsfelderkundungen sollen in das Portfolioinstrument (das im Sprachgebrauch in den Schulen meistens als „Berufswahlpass“ bezeichnet wird) eingetragen werden (vgl. 3.4). Dies war jedoch bei Weitem nicht bei allen Schüler/innen tatsächlich der Fall (Abbildung 13). Von den Schüler/innen der Gymnasien gab sogar mehr als die Hälfte an, dass die Ergebnisse nicht in das Portfolioinstrument übernommen wurden. Am ehesten nutzten Schüler/innen der Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen sowie der Förderschulen diese Dokumentationsmöglichkeit. Offenkundig wurde also je nach Schulform unterschiedlich intensiv mit dem Portfolioinstrument gearbeitet (vgl. 3.4); die schulformspezifischen Unterschiede in der Intensität der schulischen Beratung spiegeln sich auch hier.

Abbildung 11: Unterstützung der Schüler/innen durch die Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundung

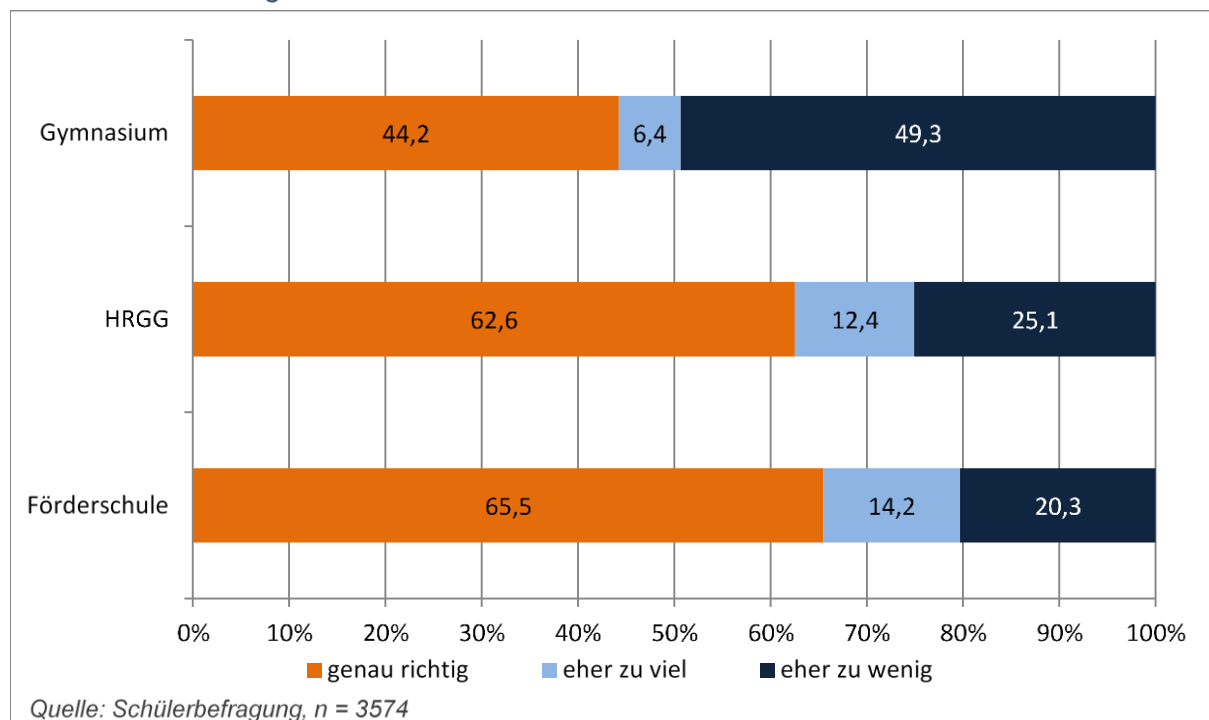


Abbildung 12: Über Erfahrung bei den Berufsfelderkundungen mit Lehrer/inne/n gesprochen

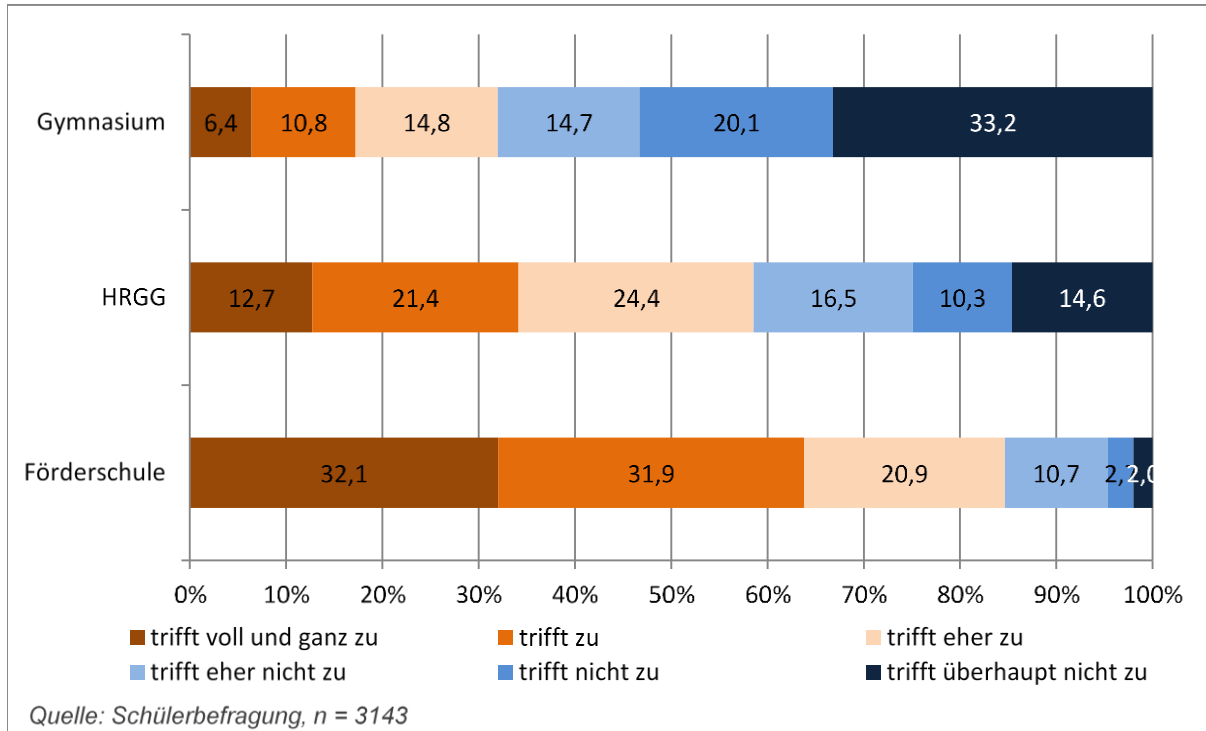
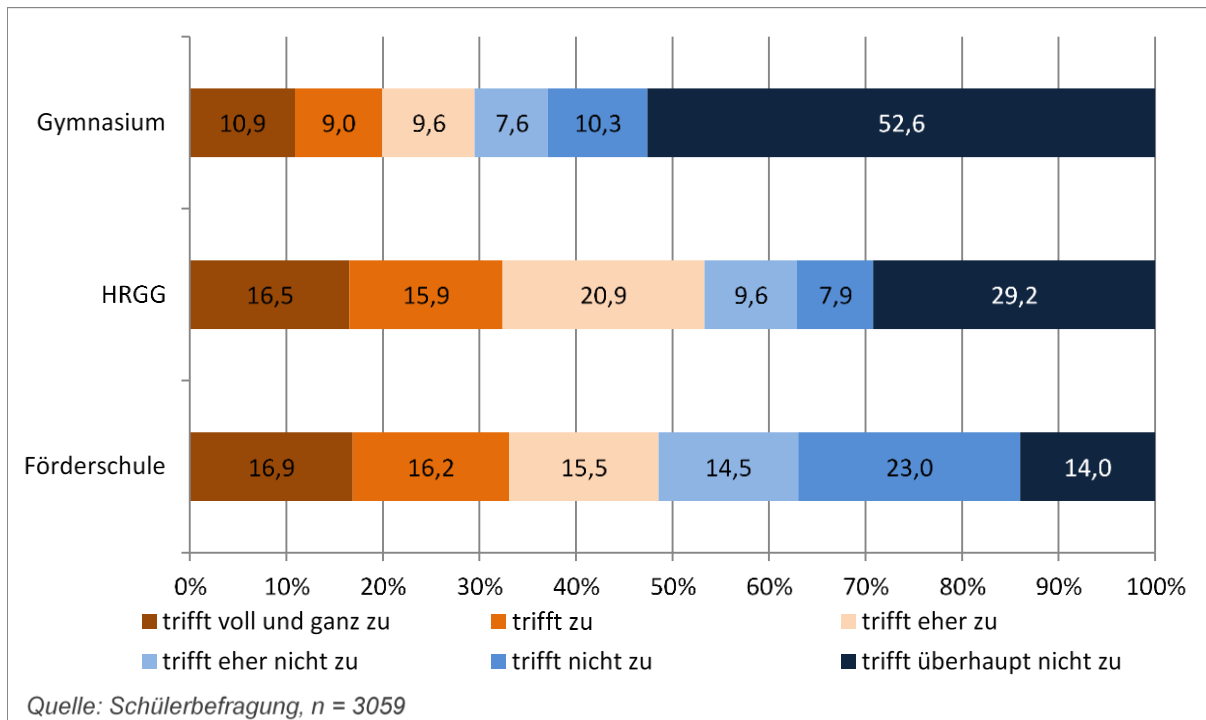


Abbildung 13: Ergebnisse der Berufsfelderkundungen in das Portfolioinstrument eingetragen



3.3 Die Anschlussvereinbarung als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung

Zum Ende der Jahrgangsstufe 9 soll der Stand der Berufs- und Studienorientierung bilanziert und in einer Anschlussvereinbarung dokumentiert werden, die der/die Jugendliche und ggf. weitere Partner (Lehrer/innen, Eltern, Fachkräfte der Beratung) unterschreiben. Dabei sollen im Kontext einer koordinierten Übergangsgestaltung Ziele und konkrete Schritte für den weiteren Bildungs- und Berufsweg festgehalten werden. Diese Anschlussvereinbarung „dient der Verwirklichung der Ergebnisse des individuellen Orientierungsprozesses durch eine realistische, auch regional bedingte konkrete Anschlussperspektive“ (SBO 7.3, MAIS 2012: 37). Die Schüler/innen sollen einige ausgewählte Daten aus ihrer Anschlussvereinbarung in die Datenbank „EckO“ (Eckdaten-Onlineerfassung) eingeben, welche dann den Kommunen in aggregierter Form zu Planungszwecken zur Verfügung gestellt werden, damit zielführende und passgenaue Anschlüsse sichergestellt werden können.⁹

Anschlussvereinbarungen wurden erstmals im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2013/14 abgeschlossen. Aufgefordert waren alle Schulen der Referenzkommunen und die Schulen in Kommunen der 2. Welle, die an dem Programm „STARTKLAR!“ teilgenommen hatten. Da das Formular erst spät im Schuljahr bereitgestellt werden konnte, wurde die Frist zum Ausfüllen auf sechs Wochen im folgenden Schuljahr verlängert, so dass einige Schüler/innen die Anschlussvereinbarungen erst zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 abschlossen. Obwohl im Schuljahr 2014/15 darüber hinaus alle weiteren Schulen in Kommunen der 2. Welle einbezogen werden sollten, deuten die Ergebnisse der Schülerbefragung darauf hin, dass die Anschlussvereinbarung – im Gegensatz zur Potenzialanalyse und zur Berufsfelderkundung – auch im Befragungszeitraum noch nicht an allen beteiligten Schulen umgesetzt wurde. In der Jahrgangsstufe 9 verfügte im Sommer 2015 nur ein gutes Drittel der befragten Schüler/innen von Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen über eine Anschlussvereinbarung; auch an Gymnasien waren die Schüler/innen mit Anschlussvereinbarung deutlich in der Minderzahl, an den Förderschulen hatte immerhin knapp jede/r zweite Schüler/in eine Anschlussvereinbarung.

Auch in den Befragungen der Akteure zeigte sich, dass die Implementierung der Anschlussvereinbarung im Schuljahr 2014/15 noch nicht weit verbreitet war. Insofern gab es noch wenige Informationen zur Nutzung des Instruments; die Aussagen der Befragten beziehen sich somit vor allem auf eine Bewertung des Einführungsprozesses, auf eine generelle Einschätzung des Instruments und seiner Potenziale sowie auf damit verbundene Erwartungen.

Bedeutung der Anschlussvereinbarung als Instrument der pädagogischen Begleitung des Orientierungsprozesses

Positiv hervorgehoben wurde von einigen Akteuren die Bedeutung des Instruments „Anschlussvereinbarung“ als Grundlage für eine kontinuierliche und weiterführende Beratung und Berufsorientierung. Einige Befragte aus den Kommunalen Koordinierungsstellen gaben in der Online-Befragung in einer diesbezüglichen offenen Frage an, dass sie einen individuellen Nutzen für die Schüler/innen sehen – im Sinne einer *„Bildungs- und Lebensplanung insgesamt“*, eines *„Fahrplans“* oder einer *„Leitlinie für die Schülerinnen und Schüler, um eine fundierte Berufs- und Studienwahl zu treffen“*: *„Die Anschlussvereinbarung kann – bei guter Vorbereitung durch die Schule – ein pädagogisches Instrument sein, das den Schülerinnen und Schülern hilft, die nächsten Schritte der Berufsorientierung zu klären.“*

Einige Akteure aus dem Bereich der Beratung und aus der Wirtschaft sahen eine Analogie zwischen der Anschlussvereinbarung und der Arbeit mit Zielvereinbarungen und betrachteten es vor diesem Hintergrund als einen grundsätzlichen Vorteil, dass ein solches Instrument zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Perspektiven und zur weiteren Entwicklung

⁹ Vgl. konkretisierende Hinweise zur Umsetzung der koordinierten Übergangsgestaltung mit Anschlussvereinbarung unter www.berufsorientierung-nrw.de/standardelemente/uebergangsgestaltung-/anschlussvereinbarung/index.html. (Zugriff 20.03.2016)

beiträgt. Eine so verstandene Anschlussvereinbarung knüpfe an moderne Formen der Personalarbeit an; wichtig sei dabei jedoch nicht die Festschreibung eines Ziels, sondern die Dokumentation der ernsthaften Auseinandersetzung mit dem möglichen Berufsweg. Die Befragten, die in diesem Sinne argumentierten, stufte die Bilanzierung des Prozesses mit Hilfe der Anschlussvereinbarung als ein entscheidendes Element einer koordinierten Übergangsgestaltung ein.

Als Chance betrachteten die Akteure der Beratung vor allem die Nutzung der Anschlussvereinbarung im Beratungsprozess, weil hier (Zwischen-)Ziele und weitere Schritte dokumentiert werden. Insofern wurde die Funktion der Anschlussvereinbarung als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung von den Fachkräften der Beratung stärker akzentuiert als von anderen Akteuren. Einige StuBOs teilten diese Einschätzung und sahen das Potenzial der Anschlussvereinbarung darin, dass die Schüler/innen zu einer Auseinandersetzung mit ihren Zielen und den notwendigen nächsten Schritten angeregt werden. Vor allem hoben einige StuBOs hervor, dass der Ansatz richtig sei, den Anschluss nach dem Abschluss der jeweiligen Schule in den Blick zu nehmen: *„Diese Anschlussvereinbarung, die – ich finde es richtig, dass man auf Anschluss und nicht nur auf Abschluss hin die Schüler ausrichtet.“*

Ebenso wie im Hinblick auf die Ergebnisse der Potenzialanalysen, so wurde auch bezogen auf die Anschlussvereinbarungen bedauert, dass die Jugendlichen sie bislang nur in Ausnahmefällen mit zur Beratung in der Arbeitsagentur und im Jobcenter bringen, da dies auf Freiwilligkeit beruht. Da die Anschlussvereinbarungen im Schuljahr 2013/14, also im Schuljahr vor der Durchführung der Befragung, auch in den Referenzkommunen noch nicht flächendeckend abgeschlossen worden waren, waren die Erfahrungen dazu natürlich noch sehr begrenzt. Zum Befragungszeitpunkt konnte aus dem Bereich der Beratung noch niemand von praktischen Erfahrungen mit dem Einsatz der Anschlussvereinbarung berichten.

Überwiegend skeptische Einschätzungen zum Nutzen der Anschlussvereinbarungen

Wie bei der Potenzialanalyse fand die Anschlussvereinbarung insofern ein Mindestmaß an Akzeptanz bei den Jugendlichen, als sie von der weit überwiegenden Zahl der Schüler/innen aufbewahrt wurde. Umsetzungsdefizite gab es in dieser Hinsicht am ehesten auf den Förderschulen. Die Nützlichkeit der Anschlussvereinbarung wurde jedoch von vielen Schüler/innen als gering empfunden, insbesondere an den Gymnasien (Abbildung 14). Als „nicht nützlich“ für die weiteren Pläne bezeichneten sie dort fast die Hälfte aller Schüler/innen mit Anschlussvereinbarung, nur ein kleiner Anteil im einstelligen Prozentbereich bewertet sie als „sehr nützlich“. Deutlich abweichend von dieser kritischen Bewertung verhielten sich Schüler/innen auf Förderschulen. Dort bezeichneten 28% der Befragten die Anschlussvereinbarung als „sehr nützlich“.

Die schulformspezifischen Unterschiede bei der Einschätzung des Nutzens der Anschlussvereinbarung hängen möglicherweise damit zusammen, wie gut die Schulen ihre Schüler/innen bei der Vorbereitung unterstützen, das heißt, wie gut der Abschluss der Anschlussvereinbarung in den Beratungsprozess integriert ist. Bei der Frage nach der Bewertung der Unterstützung ergab sich nämlich ein komplementäres Bild zur Frage nach der Bewertung des Nutzens (Abbildung 15). Über die Hälfte der Schüler/innen an Gymnasien gab an, dass die Unterstützung der Schule zu gering ausfiel. Deutlich positiver stellte sich das Fazit an den anderen Schulformen dar. Vor allem von den Schüler/innen der Förderschulen betrachteten nur wenige die diesbezügliche Unterstützung der Schule als zu gering. Daraus lässt sich ableiten, dass Schüler/innen das Instrument insbesondere (oder auch nur) dann als nützlich empfinden, wenn die Erarbeitung der Anschlussvereinbarung hinreichend in die Beratung und das schulinterne Curriculum zur Berufs- und Studienorientierung eingebunden ist.

Abbildung 14: Anschlussvereinbarung nützlich für weitere Pläne

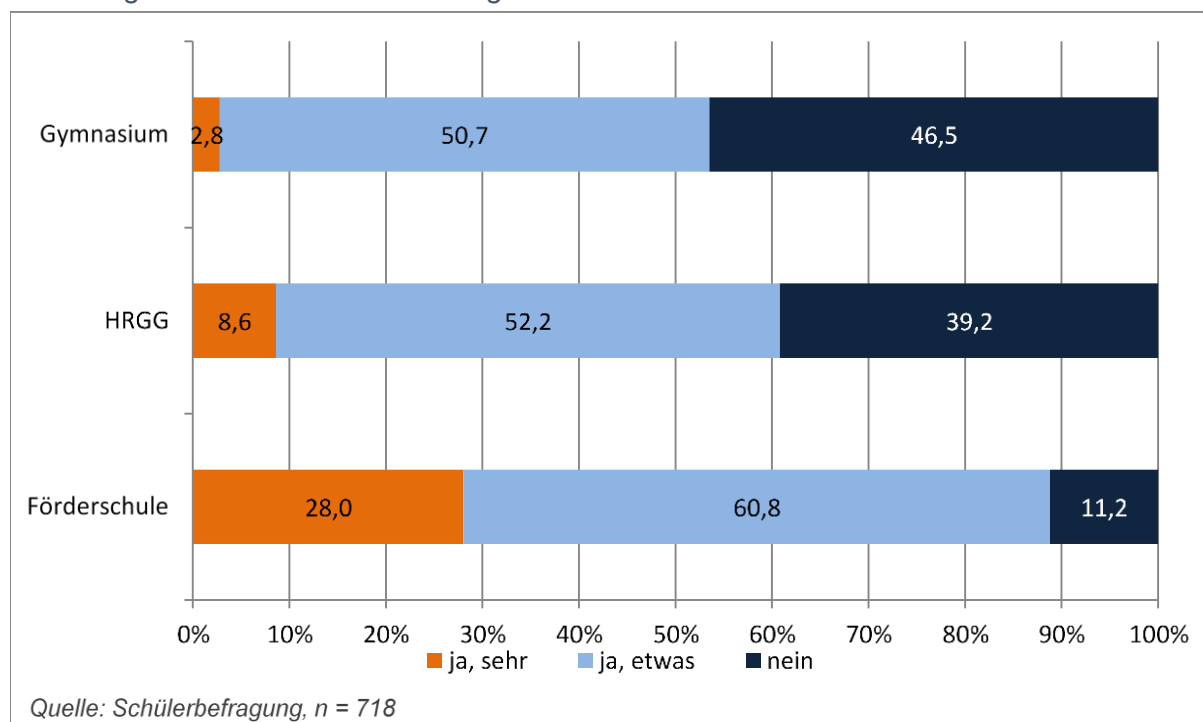
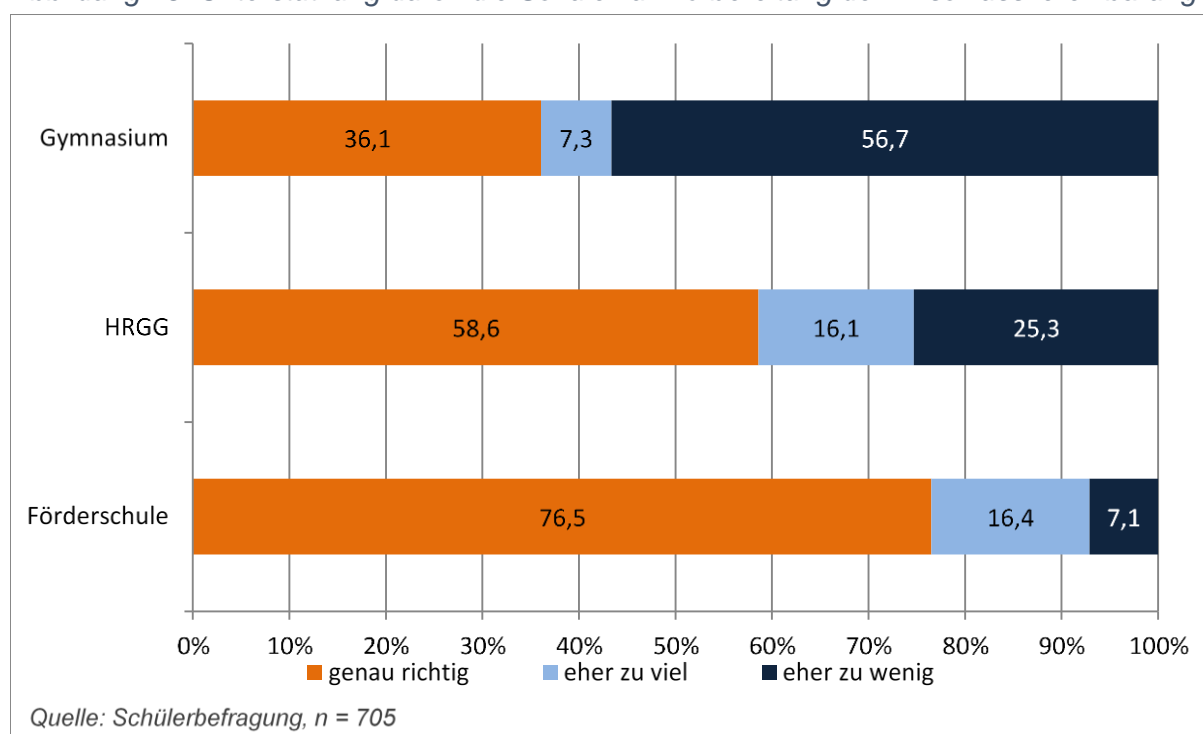


Abbildung 15: Unterstützung durch die Schule zur Vorbereitung der Anschlussvereinbarung



In der Lehrkräftebefragung bewerteten nur 12% der Klassenlehrer/innen und 16% der StuBOs die Anschlussvereinbarung als ein gutes oder sehr gutes Instrument; knapp der Hälfte der Klassenlehrer/innen und 11% der StuBOs war das Instrument zum Befragungszeitpunkt nicht bekannt, die übrigen beurteilten es kritisch. Bei den Befragten in den Gymnasien gab es kaum jemanden, der das Instrument für gut oder sehr gut hielt – keine Klassenlehrkraft und nur drei StuBOs machten diese Angabe. Vor diesem Hintergrund lässt sich

vermuten, dass in der Tat Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Nützlichkeit und der schulischen Unterstützung bestehen: Da viele Lehrkräfte an Gymnasien nicht von der Sinnhaftigkeit des Instruments überzeugt sind, wird es nicht gezielt mit Beratungsprozessen verknüpft, so dass im Ergebnis auch die Schüler/innen wenig Nutzen daraus ziehen können.

Einige StuBOs äußerten, dass sie sich als Klassenlehrer/innen (die sie gleichzeitig sind) durchaus dafür zuständig fühlen, den Schüler/inne/n bei der Vorbereitung des Abschlusses der Anschlussvereinbarung beratend zur Seite zu stehen und sie bei der Umsetzung der darin enthaltenen Pläne zu unterstützen, beklagten aber auch in diesem Zusammenhang, dass sie nicht genügend Zeit haben, sich wirklich darum zu kümmern: *„Welcher Lehrer soll das in welchem Zeitrahmen machen? Ich kann als Klassenlehrer nicht 30 Schüler individuell betreuen.“* Vor dem Hintergrund dieses Ressourcenproblems hat sich offensichtlich – für die StuBOs unbefriedigend – ein gewisser pflichtgemäßer Formalismus im Umgang mit den Anschlussvereinbarungen eingebürgert: *„Das heißt, es wird abgehakt: Wir haben es gemacht; es ist im Berufswahlpass abgeheftet; wir können es nachweisen; das Gespräch wurde geführt. (...) Aber ungeklärt ist: Wer macht weiter? Wer bringt die Schüler wirklich weiter dahin auf den Weg?“* Die von den Befragten wahrgenommenen Potenziale der Anschlussvereinbarung für die individuelle Beratung und Begleitung des Orientierungsprozesses können auf diese Weise nicht ausgeschöpft werden.

Bedarfe für eine zielgruppenspezifische Ausgestaltung von Verfahren, Inhalt und Zeitpunkt der Anschlussvereinbarung

Insgesamt gab es bei allen Akteursgruppen eine deutliche Unsicherheit im Hinblick auf das Instrument „Anschlussvereinbarung“ und vor allem ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit der Umsetzung im Befragungszeitraum, wobei sich die Diskussion um die koordinierte Übergangsgestaltung häufig auf die Anschlussvereinbarung und teilweise auch nur auf das Formular im engeren Sinne fokussierte. Als problematisch betrachtet wurden vor allem die Kombination von pädagogischer und planerischer Zielsetzung, die nicht immer als zielgruppengerecht angesehene Gestaltung und eine als unzureichend vorbereitet betrachtete Einführung. Einige Akteure aus der Wirtschaft hoben vor allem hervor, dass ihnen der Stellenwert des Instruments im Rahmen des Landesvorhabens nicht hinreichend klar sei – sowohl im Hinblick auf seine Verbindlichkeit als auch bezogen auf die Frage, ob es sich eher um Erklärungen der Jugendlichen bezogen auf die weitere Entwicklung oder um eine Vereinbarung zwischen mehreren Partnern handelt.

Insbesondere – aber nicht nur – aus der Sicht der Förderschulen wurde das Formular der Anschlussvereinbarung als zu kompliziert und unverständlich für Schüler/innen und Eltern kritisiert. Angeregt wurde eine flexiblere Ausgestaltung des Formulars, um den Schulen die Möglichkeit zu geben, einige wenige Standardformulierungen mit schulspezifischen Ergänzungen zu verknüpfen. Für die Hauptschulen sahen einige StuBOs den Zeitpunkt in der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 9 schon fast als zu spät an, weil Schritte zur Vorbereitung der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz im dualen System ihrer Erfahrung nach gerade für diese Gruppe schon früher einsetzen müssten. Für den gymnasialen Bereich wurde die Sinnhaftigkeit des Zeitpunkts in Jahrgangsstufe 9 grundsätzlich in Frage gestellt. Da nur ein sehr kleiner Teil der Schüler/innen nach der 10. Jahrgangsstufe die Schule verlasse, beschränke sich das Ausfüllen der Anschlussvereinbarung auf die Erklärung, dass die Jugendlichen in die Oberstufe gehen wollen; für eine konkrete berufliche Perspektive sei es vier Jahre vor Schulabschluss zu früh. Vorgeschlagen wurde der Abschluss einer Anschlussvereinbarung etwa in der Mitte der Q1, damit die Schüler/innen einerseits schon über Erfahrungen in der Oberstufe verfügen und ihnen andererseits genug Zeit bleibt, sich ggf. auch rechtzeitig für einen Ausbildungsplatz oder ein duales Studium zu bewerben. Auch für Schüler/innen am Berufskolleg wurde von einigen Fachkräften der Beratung ein Beratungsbedarf zu diesem Zeitpunkt gesehen.

Als problematisch wurde von den StuBOs und von den Fachkräften der Beratung die Situation derjenigen Schüler/innen angesehen, die – am Gymnasium, aber auch an Realschulen und Gesamtschulen – den Weg zum Abitur einschlagen wollen, aber die Versetzung bzw. die Qualifikation nicht schaffen. Bei Gymnasiast/inn/en besteht vor allem die Gefahr, dass

bei einem Scheitern in Jahrgangsstufe 10 kein mittlerer Schulabschluss erreicht wird, bei Real- und Gesamtschüler/innen stellt sich das Problem, dass es, wenn sie am Ende der Jahrgangsstufe 10 die geplante Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe nicht erhalten, für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz zu spät ist. StuBOs ebenso wie Fachkräfte der Beratung sahen daher die Notwendigkeit, derartige Risiken frühzeitig zu erkennen und im Beratungsprozess aufzugreifen.

Ideal wäre aus der Sicht einiger Berater/innen eine Art „*Lotsenfunktion*“ (so die Formulierung einer Berufsberaterin) der Schule im Beratungsprozess. Die Arbeitsagentur sei nicht in der Lage, alle Schüler/innen intensiv zu beraten. Insbesondere an Gymnasien, wo ein großer Teil der Schüler/innen nach der Sekundarstufe I in die Oberstufe übergeht, sei dies zu diesem Zeitpunkt auch noch nicht erforderlich. Umgekehrt sei es aber wünschenswert, sicherzustellen, dass man diejenigen erreiche, die einen hohen Beratungsbedarf haben: *„Vielleicht könnte die Schule mal ein Häufchen machen: Wer hat denn jetzt ganz dringend Beratungsbedarf? (...) Wo sagt die Schule, Mensch, da weiß ich gar nicht weiter. (...) Also da gemeinsam in eine Vorauswahl zu gehen. Um wirklich jeden Schüler auch zum richtigen Zeitpunkt zu erwischen.“* Die Auswertung der Potenzialanalysen, ergänzt durch einen Blick auf die schulischen Leistungen, könnte aus der Sicht der Befragten eine Grundlage für eine solche Vorauswahl bieten. Ein solches systematisches Vorgehen schien allerdings im Befragungszeitraum (noch) ein Desiderat zu sein.

Nutzbarkeit der Anschlussvereinbarungen für Planungsprozesse

Die Möglichkeit der Nutzung der Anschlussvereinbarung und der in die „EckO“-Datenbank („Eckdaten-Onlineerfassung zur Anschlussvereinbarung“) eingegebenen Daten für die Planung der (Aus-)Bildungsgänge an Berufskollegs wurden von den befragten Akteuren mehrheitlich nicht für realistisch gehalten. Einige der Befragten bewerteten diese Zielsetzung sogar grundsätzlich nicht als sinnvoll, vor allem deshalb, weil es in der Entwicklung der Jugendlichen in diesem Alter noch zahlreiche Veränderungsprozesse gibt. Insofern wurde ein Verpflichtungscharakter der Anschlussvereinbarung abgelehnt, was faktisch aber auch eine Nutzung der Daten für die Planung nur sehr eingeschränkt möglich macht. Dieser Aspekt wurde von den Befragten aus dem Schulbereich, vor allem aber auch aus der Beratung betont. Berufsberater/innen hoben hervor, dass es zu viele Veränderungen in den Wünschen der Schüler/innen gebe, als dass eine Planung auf der Grundlage von Absichtserklärungen zum Ende der 9. Jahrgangsstufe möglich sei: *„Ich habe Ihnen ja eben erzählt, wie lange Schüler teilweise brauchen, eine Entscheidung zu treffen, ob die in Ausbildung gehen wollen oder nicht. Das passiert teilweise noch in der 10. Klasse. Und das wird sich auch nicht ändern bei den Schülern. So. Und da kann ich nicht Ende der 9. Klasse schon eine Bildungsplanung machen.“*

Nur fünf Vertreter/innen der Kommunalen Koordinierungsstellen äußerten in der Online-Befragung die Hoffnung, die Anschlussvereinbarung könne *„validere Daten zur Planung von Angeboten“* liefern, zu einem besseren *„Abgleich zwischen Angebot und Nachfrage“* beitragen oder *„eine Planungshilfe für Bedarfe/Angebote im Übergangssystem“* sein. Die meisten Befragten – in der Online-Befragung wie in den Interviews in den Fallstudien-Kommunen – vertraten hingegen explizit die Auffassung, dass das Instrument *„nicht für Planungsprozesse auf Ebene des Kreises“* geeignet sei und dass *„der Nutzen hinsichtlich einer Bedarfsplanung (Ausbildungsangebot etc.) als sehr gering eingestuft“* werde. Gefordert wurde, dass *„pädagogischer und evaluierender Zweck (...) getrennt werden“* sollte. In einem Fragebogen wurde die Einschätzung folgendermaßen zusammengefasst: *„Wir messen dem Instrument hohe Bedeutung im Beratungsprozess bei. Wir messen ihm keinerlei Bedeutung bei der Angebotssteuerung bei – diese Hoffnung halten wir für eine Fiktion.“* In einem anderen Fall wurde in der Vermischung beider Funktionen sogar die Gefahr gesehen, dass letztlich auch der Zweck der Beratung nicht erfüllt werde: *„Völlig ungeeignet ist die Anschlussvereinbarung als Planungsinstrument für Maßnahmen im Übergang. Da die Anschlussvereinbarung derzeit beide Funktionen erfüllen soll, scheint mir ein sinnvoller Einsatz nicht möglich.“*

Einige Befragte konnten sich dennoch eine Nutzung für die Angebotsplanung aller Partner in der kommunalen Koordinierung zu einem späteren Zeitpunkt vorstellen, vorausgesetzt, dass

der Status des Instruments und vor allem die Dokumentationspflichten und die Eingabe in die „EckO“-Datenbank verbindlich geklärt werden. Eine Vertreterin der Schulaufsicht äußerte die Auffassung, dass noch weitere Erfahrungen notwendig seien: *„Das Instrument Anschlussvereinbarungen, da muss man sehr kritisch drauf schauen und sehr genau beobachten, inwieweit es zum Beispiel in diesem Jahr denn Akzeptanz findet und inwieweit die Ergebnisse, die in diesem Jahr ja auf etwas weiterer Basis hoffentlich stehen werden, dann tatsächlich auch zur Grundlage weiterer Planungen, zum Beispiel für die Berufskollegs nützlich sind.“* Wenn mit Anschlussvereinbarungen über die individuelle Beratung hinaus gearbeitet werden sollte, sei es notwendig, Fragen des Datenschutzes und der Verbindlichkeit zu klären. So lange eine Datenbank nur auf freiwilliger Basis genutzt werde, ermögliche sie keine aussagekräftigen Auswertungen. Dieses Problem wurde insbesondere aus der Sicht der Schulaufsicht hervorgehoben.

Die Konzeption, nach der die aggregierte Auswertung der Anschlussvereinbarungen für die Planung von Ausbildungs- und Übergangsangeboten sowie von (Aus-)Bildungsgängen an Berufskollegs genutzt werden sollte, steht in engem Zusammenhang mit dem im Titel des Landesvorhabens zusammengefassten programmatischen Anspruch, dass „kein Abschluss ohne Anschluss“ bleiben soll. Wenn sich die Verwendung der Daten für die konkrete Planung des jeweiligen Folgejahres als nicht realisierbar erweist, bedeutet dies nicht, dass sich aus diesen Daten keinerlei Planungsmöglichkeiten ableiten lassen. Vielmehr bieten die Beobachtung der Bildungs- und Berufsperspektiven der Schüler/innen über mehrere Jahre und der Abgleich mit tatsächlichen Übergangsverläufen die Möglichkeit, steuerungsrelevante Daten für die kommunale Bildungsplanung und die Weiterentwicklung der Angebote der Berufs- und Studienorientierung zu generieren.

Einige Befragte aus den Kommunalen Koordinierungsstellen sprachen in diesem Kontext ihr kommunales Bildungsmonitoring an. Viele Kommunen haben in den letzten zehn Jahren nach und nach eine Bildungsberichterstattung aufgebaut. Diese Initiativen erhielten zum Teil Impulse durch das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“, in dem das Aktionsfeld „Bildungsmonitoring“ einen wichtigen Baustein für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements bildet.¹⁰ Auch im Zusammenhang mit der Etablierung der regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen wurden in vielen Kommunen Monitoring-Verfahren entwickelt.¹¹ Der Umsetzungsstand des Bildungsmonitorings unterscheidet sich allerdings interkommunal erheblich. Während sich der Prozess in einigen Kommunen noch im Anfangsstadium befand, haben andere Kommunen spezielle Berichte zur Analyse von Bildungsübergängen erstellt und schreiben ihre Daten regelmäßig fort; bei einigen wurde in diesem Kontext auch die Schulentwicklungsplanung für die Berufskollegs erwähnt, die im Hinblick auf die Bildungsangebote nach der Sekundarstufe I wichtig sei. Die Einbindung der Kommunalen Koordinierungsstellen in die Bildungsbüros (vgl. 2.1) dürfte vorteilhaft sein für die Verknüpfung der Arbeit im Rahmen der Bildungsnetzwerke mit der Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“.

3.4 Berufs- und Studienorientierung als systematischer Prozess

Als wesentliches Element von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wird allgemein die Verknüpfung der einzelnen Standardelemente zu einem systematischen Prozess der Berufs- und Studienorientierung hervorgehoben. Wie bereits im Zusammenhang mit der Diskussion um die Gestaltung der Potenzialanalyse angemerkt, birgt die Fokussierung der Qualitätsdiskussion auf einzelne Standardelemente die Gefahr in sich, dass der Gesamtzusammenhang nicht hinreichend beachtet wird. Dieser Gesamtzusammenhang, darauf wiesen vor allem die Fachkräfte der Beratung hin, ist jedoch entscheidend für die Umsetzung des Konzepts „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Ein Standardelement, das den Gesamtprozess dokumentieren und damit die intendierte Verknüpfung im Rahmen der schulischen Beratung unterstützen

¹⁰ www.lernen-vor-ort.info/de/271.php (Zugriff 01.12.2015)

¹¹ Für einen Überblick vgl. die Darstellungen der einzelnen Kommunen unter www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/ (Zugriff 01.12.2015).

soll, ist das Portfolioinstrument: „Ein den gesamten schulischen Prozess der Berufs- und Studienorientierung begleitendes Portfolioinstrument wird verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 8 durch die Schule eingeführt.“ (SBO 4, MAIS 2012: 27) Auf dieser Grundlage soll das Instrument die Schüler/innen in ihrer Bewerbungsphase unterstützen: „Die Schüler/innen dokumentieren ihre Bewerbungsaktivitäten im vorgesehenen Portfolioinstrument und besprechen diese in der Schule und ggf. mit weiteren zuständigen Personen/Beratungsinstanzen.“ (MAIS 2012: 37). Vor diesem Hintergrund werden in diesem Abschnitt die Verzahnung der Standardelemente „Potenzialanalyse“, „Berufsfelderkundung“, „Praktikum“ und „Anschlussvereinbarung“ und die Nutzung des Portfolioinstruments als übergreifendes Element thematisiert.

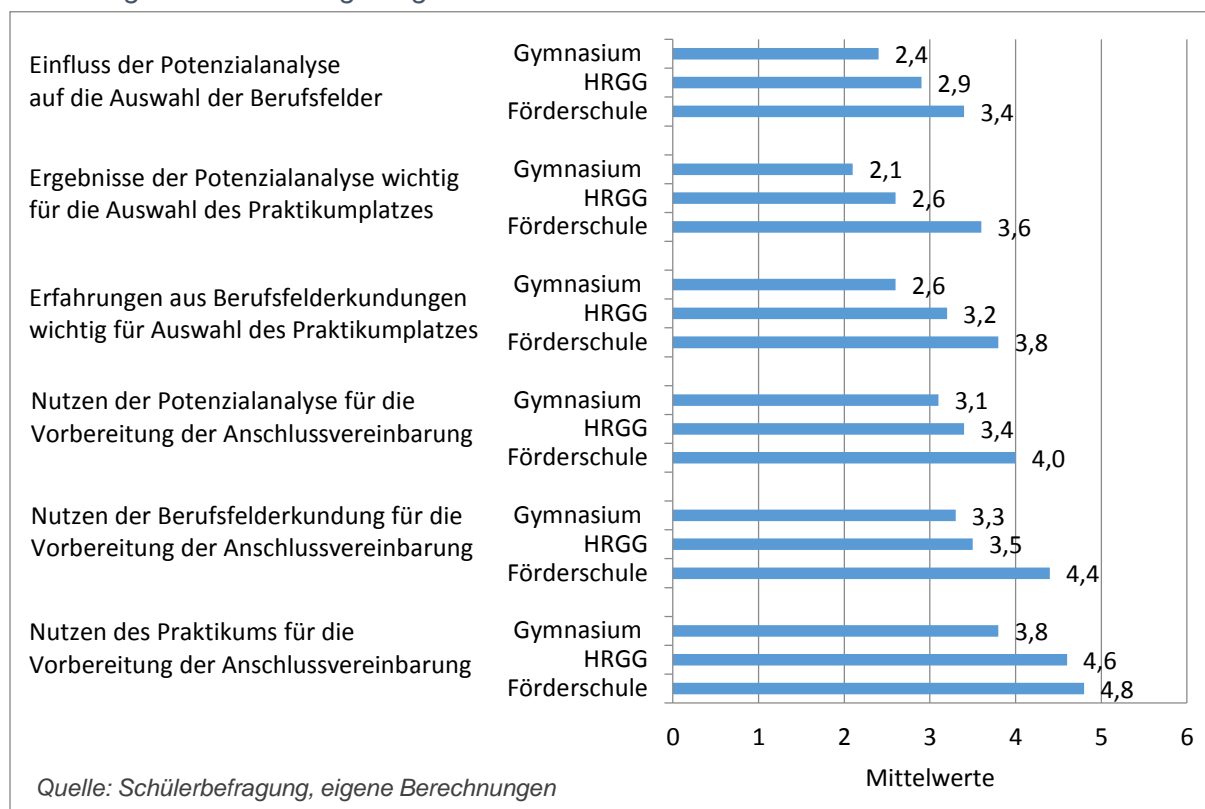
Verzahnung der Standardelemente ist ausbaufähig

Ein wichtiges Kriterium für die Entwicklung eines systematischen Orientierungsprozesses betrifft die Frage, inwieweit die Jugendlichen aus den einzelnen durchlaufenen Elementen Erkenntnisse für die nachfolgenden Schritte ableiten können. Betrachtet man die Ergebnisse der Schülerbefragung, so ist der Zusammenhang zwischen den Elementen für die Schüler/innen (noch) nicht in jeder Hinsicht transparent. Die Schüler/innen wurden gefragt, wie groß der Einfluss der Potenzialanalysen auf die Entscheidung über die Berufsfelder für die Berufsfelderkundungen, auf die Auswahl des Praktikumsplatzes und auf die Vorbereitung der Anschlussvereinbarung war. Auch im Hinblick auf die Berufsfelderkundungen wurde nach dem Nutzen für die Entscheidung über einen Praktikumsplatz und für die Anschlussvereinbarung gefragt. Schließlich wurde die Bedeutung des Praktikums für die Anschlussvereinbarung erhoben. Die Schüler/innen konnten die Bedeutung eines Elements für das jeweils angesprochene spätere Element jeweils in sechs Stufen bewerten. Auf der Grundlage dieser Bewertungen wurde für die Auswertung eine Skala gebildet, auf der für die Wahrnehmung einer sehr hohen Bedeutung der Wert 6 vergeben wurde; wenn gar kein Zusammenhang gesehen wurde, wurde dies mit 1 codiert; die Zwischenstufen erhielten die entsprechenden Werte von 2 bis 5. Ein Wert, der geringer ist als 3,5, ist somit so zu interpretieren, dass der Stellenwert des jeweiligen Elements für das Folgeelement im Durchschnitt eher gering eingeschätzt wird, ein Wert über 3,5 spricht für einen eher großen Effekt. Auf dieser Grundlage wurden Mittelwerte berechnet, die einen vergleichenden Überblick über die Wahrnehmung der Zusammenhänge und über Unterschiede zwischen den Schulformen ermöglichen.

Abbildung 16 zeigt, dass bei allen Elementen in den Förderschulen die höchsten und in den Gymnasien die geringsten Werte für die Verzahnung zu beobachten sind, was wahrscheinlich mit der schon mehrfach angesprochenen unterschiedlichen Intensität der schulischen Beratungsprozesse zusammenhängt. Die in allen Schulformen höchsten Werte wurden im Hinblick auf die Bedeutung des Praktikums für die Anschlussvereinbarung erreicht; nur hier liegen die durchschnittlichen Werte in allen Schulformen höher als 3,5.

Auffällig ist, dass der Nutzen der verschiedenen Elemente für die Vorbereitung der Anschlussvereinbarung generell höher eingeschätzt wurde als für den jeweils unmittelbar darauf folgenden Schritt. Auf den ersten Blick ist es erstaunlich, dass der Einfluss der Potenzialanalysen auf die Entscheidung über Plätze für Berufsfelderkundungen und Praktika trotz des kürzeren dazwischen liegenden Zeitraums geringer ausfiel als auf die Vorbereitung der Anschlussvereinbarung. Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass sie Schüler/innen bei der Entscheidung über Plätze nicht immer eine hinreichend große Auswahl haben, was ja im Hinblick auf die Berufsfelderkundungen von den befragten Akteuren angesichts der hohen Anzahl an zu versorgenden Jugendlichen auch als Problem angemerkt wurde. Ein gewünschter Zusammenhang kann in dieser Situation zweifellos nicht immer realisiert werden. Zum anderen könnte die höhere Bewertung des Zusammenhangs der Elemente mit der Anschlussvereinbarung darauf hindeuten, dass viele Schüler/innen, wenn sie die Anschlussvereinbarung vorbereiten, sich nochmals die Erfahrungen mit den einzelnen Elementen der Berufs- und Studienorientierung vergegenwärtigen und daraus Schlussfolgerungen ziehen können. Insofern wird die Bedeutung der einzelnen Elemente für sie möglicherweise mit Hilfe der Anschlussvereinbarung im Rückblick noch einmal deutlicher, als ihnen dies im Verlauf des Prozesses bewusst war.

Abbildung 16: Verzahnung ausgewählter Standardelemente



Insgesamt war eine Verzahnung der Elemente aber im Befragungszeitraum nur ansatzweise erkennbar. Was allerdings aus den Mittelwerten nicht hervorgeht, ist die Tatsache, dass es bei nahezu allen Fragen und Schulformen eine große Heterogenität der Antworten gab – in den meisten Fällen waren alle Werte von 1 bis 6 vertreten. Besonders deutlich wurde dies bei der Frage nach dem Nutzen des Praktikums für die Vorbereitung der Anschlussvereinbarung am Gymnasium: Hier nahm mehr als die Hälfte der Schüler/innen einen sehr hohen (23,3%) oder hohen (30,6%) Effekt wahr, umgekehrt sah ein Drittel gar keine (28,5%) oder nur eine geringe (4,0%) Wirkung; die mittleren Werte waren kaum vertreten. Diese Heterogenität deutet darauf hin, dass die Wahrnehmung des Nutzens eines Elements für die Vorbereitung von weiteren Schritten nicht so sehr vom Element selbst als von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängt. Insofern wäre es für weiterführende Analysen wichtig zu erfahren, welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, wie gut ein bestimmtes Element für die weiteren Schritte genutzt werden kann. Die schulische Beratung dürfte in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund wäre es von Interesse, die schulischen Beratungsprozesse – etwa durch Interviews mit Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n und durch die Analyse schulischer Beratungskonzepte – ergänzend zu den in dieser Studie vorgestellten Ergebnissen detaillierter zu untersuchen.

Entwicklungspotenziale in der Nutzung des Portfolioinstruments

Im Zusammenhang mit der Potenzialanalyse erhalten die Schüler/innen ein Portfolioinstrument, in dem sie die Schritte ihres Orientierungsprozesses dokumentieren sollen. Wie bei anderen Standardelementen auch zu beobachten, so unterscheidet sich die Nutzung des Portfolioinstruments ebenfalls zwischen den Schulformen. Dass die Ergebnisse der Berufsfelderkundung systematisch im Portfolioinstrument festgehalten werden, galt für weniger als 20% der Schüler/innen auf den Gymnasien, während dieser Anteil bei Schüler/inne/n an anderen Schulformen ungefähr um zehn Prozentpunkte höher lag (vgl. 3.2). Der effektiven Nutzung der Portfolioinstrumente stehen teilweise praktische Probleme entgegen. Aus der Sicht der StuBOs wird der Ordner von den Schüler/inne/n nur dann wirklich genutzt, wenn regelmäßig damit gearbeitet wird. Dies scheiterte jedoch in vielen Schulen an der Wahrnehmung

von zeitlichen Restriktionen und an der (noch) nicht erfolgten Integration des Themas in die Curricula. Die Lagerung größerer Mengen an Ordnern ist für manche Schulen räumlich schwierig, wobei auch auf Probleme des Datenschutzes hingewiesen wurde. Bei den Schüler/innen zuhause scheinen die Ordner nicht selten verloren zu gehen. Lösungswege wurden in den Interviews und Gruppendiskussionen zum einen darin gesehen, dass Lehrer/innen und Eltern vom Wert des Instruments überzeugt werden und diese Sicht auch an die Jugendlichen weitergeben müssen. Zum anderen wurden onlinegestützte Verfahren ins Gespräch gebracht.

Kontrovers diskutiert wurde die Nutzung des Portfolioinstruments für Bewerbungen. Obwohl dies nicht dem vorrangigen Ziel des Portfolioinstruments entspricht, gingen einige Befragte davon aus, dass mittelfristig die Vorlage des Portfolioinstruments in Vorstellungsgesprächen oder bei Bewerbungsschreiben erwartet würde. Zum Befragungszeitpunkt scheint es allerdings (noch?) unüblich gewesen zu sein, dass bei Bewerbungen um Ausbildungsplätze nach der Vorlage des Portfolioinstruments gefragt wird. Einerseits sahen einige Befragte darin eine Chance für Schüler/innen, dass sie über das Instrument ihre Aktivitäten und ihr Interesse für einen Beruf nachweisen können, was vor allem bei schlechten Schulnoten eine zusätzliche Möglichkeit der Profilierung für einen bestimmten Ausbildungsplatz darstellen kann. Andererseits wurde befürchtet, dass Schüler/innen auf diese Weise zu früh auf einen bestimmten Bereich festgelegt werden. StuBOs, Fachkräfte und Akteure der Wirtschaft stimmten darin überein, dass das Portfolioinstrument vor allem für die Gestaltung von Bewerbungen genutzt werden kann, indem die Schüler/innen sich mit Hilfe des Instruments nochmals vergegenwärtigen, wo ihre Stärken liegen und was sie für das Erreichen ihres Berufsziels bisher geleistet haben – dies entspricht auch der Zielsetzung bezüglich des Einsatzes dieses Instruments im Rahmen des Landesvorhabens. Die Vorlage des Instruments bei Unternehmen wurde hingegen nicht zuletzt von Vertreter/innen der Wirtschaft als zu aufwändig betrachtet.

Sowohl die Berufsberater/innen als auch die Fallmanager/innen in den Jobcentern würden gern das Portfolioinstrument mit seiner Dokumentation der durchlaufenen Standardelemente in die individuellen Beratungsprozesse einbinden, da sie auf diese Weise zum einen Synergieeffekte nutzen und zum anderen eine ganzheitliche Begleitung der Jugendlichen ermöglichen wollen. Im Befragungszeitraum wurde allerdings konstatiert, dass die Jugendlichen das Portfolioinstrument nur selten in die Beratung mitbringen, wobei es hier erhebliche regionale und auch schulspezifische Unterschiede zu geben schien. Die Nutzung des Instruments im Beratungsprozess wurde vor allem für die Begleitung derjenigen Jugendlichen als wichtig erachtet, bei denen die Eltern dies nicht leisten (können), wie eine Fallmanagerin im Jobcenter hervorhebt: *„In der Realität sieht es natürlich so aus, dass die Jugendlichen, die sowieso nicht so viel Unterstützungsbedarf brauchen, die führen natürlich ihren Berufswahlpass auch ganz toll und ganz stolz und haben alles eingetragen und machen sich Gedanken; haben im besten Fall auch noch die Eltern, die dahinterstehen und so ein bisschen darauf achten.“* Gerade die Jugendlichen, die besonders nötig eine Unterstützung und kontinuierliche Begleitung brauchen würden, nutzen das Instrument nach Wahrnehmung der Fachkräfte am wenigsten.

Weitergabe und Nutzung von Daten im Spannungsfeld zwischen kontinuierlicher Begleitung und Freiwilligkeit

In der Debatte um die Nutzung des Portfolioinstruments wird ein in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ angelegtes Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Kontinuität deutlich. Auf der einen Seite wird das Recht der Schüler/innen zum selbstbestimmten Umgang mit den Daten und zur Sicherung ihres individuellen Entscheidungsspielraums gesehen. Die schon im Hinblick auf die Ergebnisse der Potenzialanalysen bei Eltern und Lehrer/innen wahrgenommene Befürchtung, dass Jugendliche „abgestempelt“ werden, reduziert die Akzeptanz. Auf der anderen Seite erfordert die Umsetzung eines systematischen und kontinuierlich begleiteten Orientierungsprozesses ein Mindestmaß an Verbindlichkeit im Hinblick auf die Dokumentation der einzelnen Schritte und ihrer Ergebnisse. Fehlt diese Verbindlichkeit, werden die Instrumente genau von denjenigen am wenigsten genutzt, die die Unterstützung und Be-

gleitung am stärksten benötigen würden. Dieses Problem wurde nicht nur, wie soeben erwähnt, von den Fallmanager/innen angesprochen, sondern von Akteuren aus allen Bereichen. Im Befragungszeitraum war zu beobachten, dass dieses Spannungsfeld dazu führt, dass die Instrumente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht immer in der intendierten miteinander verknüpften Form – und umso weniger im Sinne eines systematischen Prozesses – eingesetzt werden (können), so dass ihr Potenzial nicht ausgeschöpft werden kann.

Die Fachkräfte der Beratung gingen von unterschiedlichen Rollenverständnissen aus, was das Verhältnis zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit betrifft. Tendenziell betonten Berufsberater/innen der Arbeitsagentur eher die Freiwilligkeit, während einige Mitarbeiter/innen der Jobcenter für mehr Verbindlichkeit plädierten. Diese Unterscheidung hängt natürlich zum Teil mit den unterschiedlichen Rechtsgrundlagen zusammen – während die Berufsberatung ein offenes Angebot darstellt, werden Jugendliche im SGB-II-Bereich vom Fallmanagement verpflichtend eingeladen. Diese unterschiedliche Basis erklärt die unterschiedlichen Auffassungen jedoch nur zum Teil, denn auch bei den Berufsberater/innen fanden sich Plädoyers für mehr Verbindlichkeit, und einige Mitarbeiter/innen der Jobcenter setzten eher auf Freiwilligkeit: *„Das bringen einige mit, andere auch nicht, und wir akzeptieren das, je nachdem, ob das vorliegt oder nicht. Aber da bin ich so zwiegespalten: Auf der einen Seite finde ich es gut, wenn man so was hätte. Auf der anderen Seite, so, wie ich es gesagt habe: Es muss auch okay sein, wenn man irgendwas nicht zu Ende gemacht hat, oder wenn man da schlechte Erfahrungen gemacht hat, dass man das abhakt, und dass es nicht einem ewig hinterhergetragen wird.“*

Umgekehrt warnten andere Vertreter/innen der Jobcenter vor Parallelprozessen: *„Und da ist jetzt so ein bisschen die Frage: Wo ist dann (...) so eine Verbindlichkeit für den Fallmanager, dann vielleicht auch zu sagen: ‚So. Es ist jetzt Deine Aufgabe, den auch mitzubringen und das musst Du auch bitteschön tun beim nächsten Mal, damit ich überhaupt eine Grundlage habe, da auch draufzuschauen und die Dinge, die Du im Rahmen Deiner Berufsorientierung gemacht hast, dann auch berücksichtigen zu können.‘ Sonst haben wir wieder zwei Systeme, die parallel laufen: Der Schüler macht die Berufsorientierung nach den vorgegebenen Standardelementen; (...) und der Fallmanager fängt von vorne an, macht vielleicht im schlimmsten Fall auch noch was ganz Anderes mit einer ganz anderen Ausrichtung und einer ganz anderen Zielrichtung und einem anderen Ergebnis. Ja, und dann die Schüler, die eh schon vielleicht Schwierigkeiten haben, sind dann völlig durcheinander und haben dann überhaupt gar keine Motivation mehr, mitzumachen. Also, das wäre jetzt der absolute Worst Case.“*

Man dürfe daher nicht, so die Einschätzung einer anderen Fallmanagerin, aus den Ängsten eines Teils der Eltern (vgl. 4) die Schlussfolgerung ziehen, auf die Nutzung und Weitergabe von Daten generell zu verzichten, denn dies sei problematisch für diejenigen, deren Eltern sich nicht so stark um ihre Kinder kümmern: *„Also wenn Eltern Angst haben, dass Jugendliche in eine bestimmte Richtung gedrängt werden (...), dann ist das ja immer ein Zeichen dafür, dass die Eltern sich interessieren und den Prozess beobachten (...). Und die Kinder, ich würde jetzt nicht sagen, die brauchen kein ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘, aber die kämen auch so zurecht (...). Aber diejenigen, wo keiner Angst hat, wo es allen egal ist, das sind ja diejenigen, wo die Lehrer wissen müssen: Was ist denn das Ergebnis? Oder wo ein Jobcenter wissen muss: Tut er sich jetzt schwer in der Berufsorientierung oder was ist denn überhaupt dabei herausgekommen? Kann ich ihn vielleicht noch irgendwo unterstützen?“* Insofern warben die Berater/innen dafür, Überzeugungsarbeit zu leisten und Ängste abzubauen. Nach ihrem Verständnis sollten die Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ja genau nicht Ergebnisse und Berufswege festschreiben, sondern eine Auseinandersetzung dokumentieren. Dieses Verständnis gelte es den Eltern, Lehrer/innen und Jugendlichen zu vermitteln.

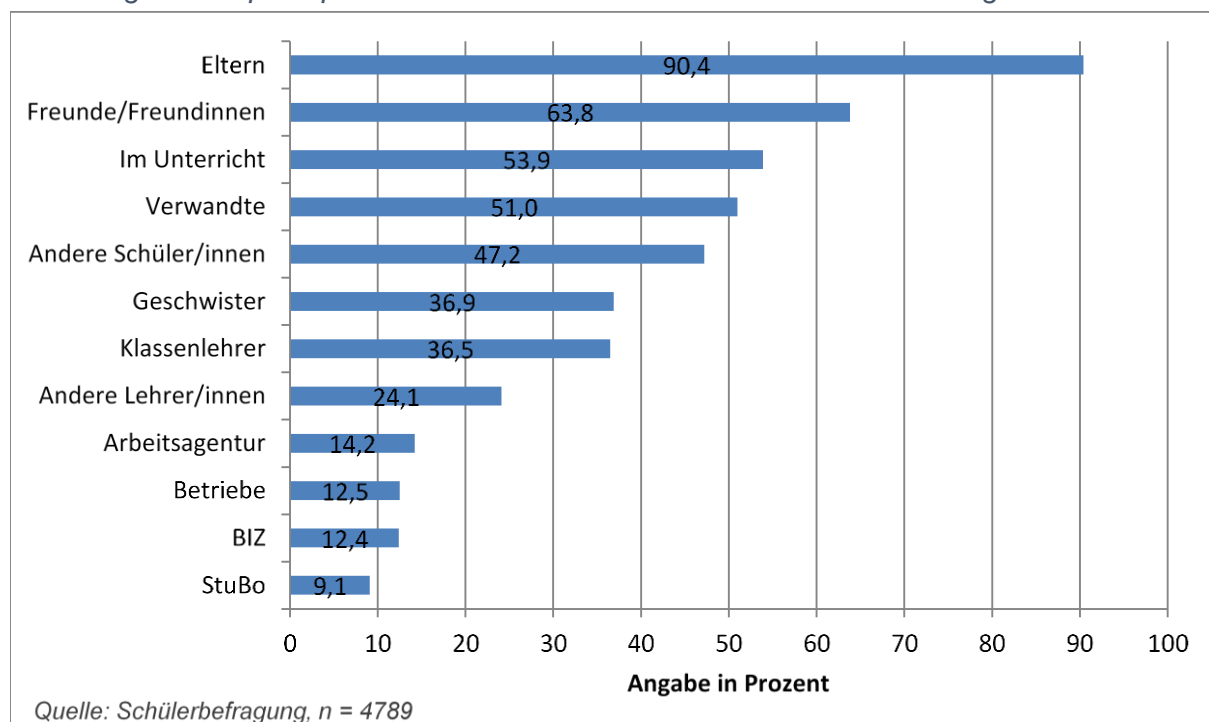
4 Die Rolle der Eltern

Den Eltern wird allgemein ein hoher Stellenwert im Prozess der Berufswahl ihrer Kinder beigemessen. Die beteiligten Akteure stellten durchgehend fest, dass ein Konzept der Berufs- und Studienorientierung wie „Kein Abschluss ohne Anschluss“ die – durch eigene Erfahrungen, aber auch empirische Studien (vgl. bspw. Oechsle et al. 2009; Puhmann 2013) belegte – Tatsache berücksichtigen muss, dass die Eltern einen starken Einfluss auf die Berufswahlentscheidung ihrer Kinder ausüben. Sowohl die Rahmenbedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, als auch die Meinung und die Wünsche der Eltern haben eine hohe Bedeutung für die individuellen Entscheidungen über den Bildungs- und Berufsweg. Insofern gibt es in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ein Standardelement zur Elternarbeit: „Eine frühzeitige und systematische Einbindung der Eltern (Erziehungsberechtigten) begleitet den gesamten schulischen Prozess der Berufs- und Studienorientierung.“ (SBO 2.3, MAIS 2012: 21)

Hohe Bedeutung der Eltern im Berufs- und Studienorientierungsprozess

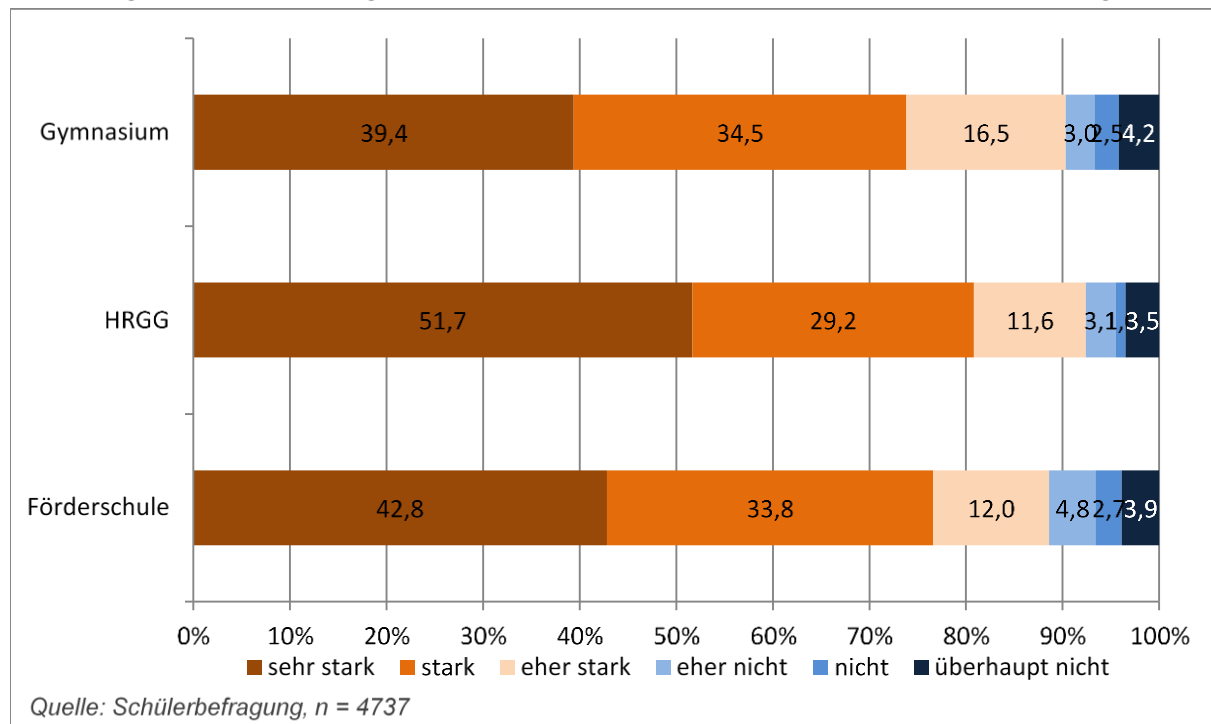
Betrachtet man die Wahrnehmung der Schüler/innen, die sich aus der Schülerbefragung ablesen lässt (Abbildung 17), so wird deutlich, dass im Bereich der Berufs- und Studienorientierung die wichtigsten Ansprechpartner/innen aus dem persönlichen Umfeld kommen. Gefragt danach, mit wem bzw. bei welchen Gelegenheiten sie über dieses Thema geredet haben, wurden mit weitem Abstand am häufigsten die Eltern genannt. Gut die Hälfte der Schüler/innen hat auch im Unterricht über dieses Thema gesprochen (was angesichts der Anforderung, die Berufs- und Studienorientierung in schulinterne Curricula zu integrieren, ein eher geringer Wert ist). Insgesamt verzeichneten neben den Eltern andere Ansprechpartner/innen aus dem persönlichen Umfeld die höchsten Anteile an Nennungen – Freundinnen und Freunde, Verwandte, andere Schüler/innen und Geschwister. Mit weitem Abstand folgten Lehrer/innen – in der Regel die oder der Klassenlehrer/in, manchmal andere Lehrkräfte, am seltensten die StuBOs. Institutionelle Ansprechpartner/innen wurden dagegen deutlich seltener genannt.

Abbildung 17: Ansprechpartner/innen in der Berufs- und Studienorientierung



Die Schüler/innen sahen in ihren Eltern die wichtige Unterstützer im Prozess der Berufs- und Studienorientierung. Insgesamt empfanden über alle Schulformen hinweg die Schüler/innen die Unterstützung durch ihre Eltern als sehr stark oder stark (Abbildung 18). Überhaupt nicht durch die Eltern unterstützt fühlte sich kaum jemand. Zwischen den Schulformen waren hier nur geringe Unterschiede festzustellen. Die Eltern nahmen nach Aussage der Schüler/innen durchweg auch Anteil an einzelnen Elementen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Unabhängig von der Schulform erhielten mehr als drei Viertel der Schüler/innen durch die Eltern Unterstützung bei der Wahl eines Praktikumsplatzes. Hierbei war die Unterstützung durch die Eltern bei Schüler/innen der Förderschulen am weitesten verbreitet.

Abbildung 18: Unterstützung durch die Eltern bei der Berufs- und Studienorientierung



Ambivalente Einschätzungen der Rolle der Eltern

Während die befragten Schüler/innen ein hohes Maß an elterlicher Unterstützung wahrnahmen, schätzten viele StuBOs das Engagement vieler Eltern als unzureichend ein – sowohl bei der Begleitung des Orientierungsprozesses ihrer Kinder als auch im Hinblick auf die Bereitschaft, Informationsangebote der Schulen zu nutzen oder sich mit Ergebnissen von Potenzialanalysen auseinanderzusetzen. Umgekehrt nahmen andere Befragte bei einem Teil der Eltern sehr festgefügte Vorstellungen von der Zukunft ihres Kindes wahr und empfanden es als problematisch, dass diese Vorstellungen ihrer Einschätzung nach oft weder mit den Potenzialen der Kinder noch mit den Realitäten von Arbeitsmarkt und Ausbildung übereinstimmten. Sowohl Fachkräfte der Beratung als auch StuBOs berichteten von der Erfahrung, dass Schüler/innen eher den Empfehlungen ihrer Eltern als den Hinweisen aus der Beratung folgen, was vielfach als problematisch angesehen wurde.

Vor allem die StuBOs an Gymnasien waren oft mit Vorbehalten der Eltern gegenüber „Kein Abschluss ohne Anschluss“ konfrontiert. Diese Vorbehalte hängen zum Teil damit zusammen, dass einige Eltern der Meinung sind, dass ihr Kind sowieso später studieren werde und die Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe I daher Zeitverschwendung sei. Andererseits befürchteten anscheinend manche Eltern, ihr Kind könne durch die Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung „abgestempelt“ oder in eine bestimmte Richtung gedrängt werden (vgl. 3.4). Wie bereits im Hinblick auf die Potenzialanalysen dargestellt, müs-

sen die Schulen oft viel Überzeugungsarbeit leisten (vgl. 3.1). Schulformübergreifend haben einige StuBOs jedoch auch erlebt, dass Eltern die Berufs- und Studienorientierung in der Schule als wichtige Unterstützung empfinden und im Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit als großen Fortschritt ansehen.

Insgesamt gab es aus allen Schulformen sowohl Beispiele für die Wahrnehmung einer eher positiven als auch einer eher negativen Grundstimmung unter den Eltern. Ob und inwieweit dies durch unterschiedliche Formen der Kommunikation von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ an den einzelnen Schulen beeinflusst wird, kann auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse nicht entschieden werden; die wahrgenommenen Unterschiede legen jedoch die Schlussfolgerung nahe, dass es sich lohnt, Faktoren für eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Partnerschaft zwischen Schule und Eltern näher zu analysieren.

Der Trend zu höheren Schulabschlüssen und das Interesse an der dualen Ausbildung

Im Hinblick auf alle Gruppen von Schüler/inne/n stellten die StuBOs sehr häufig fest, dass sich die Eltern (auch in Real- und Hauptschulen) für ihr Kind das Abitur wünschen. Dass das *„Abitur die höchste Wertigkeit in den Augen der Eltern hat“* und dass Eltern sich wünschen, dass ihre Kinder ihre Schullaufbahn am Berufskolleg oder in der Oberstufe von Gesamtschulen und Gymnasien fortsetzen, könne auch mit deren eigenen Erfahrungen in ihrer Berufsorientierungsphase erklärt werden: *„Ich glaube, das ist immer noch so in den Köpfen auch der Eltern, was aber auch kein Wunder ist, weil die Eltern, von denen wir heute reden, das sind ja die, die genau aus der Zeit kamen, als es keine Ausbildungsplätze gab. (...) Und diese Eltern sind diejenigen, die unsere heutigen Schüler beeinflussen.“*

Bislang, so die allgemeine Einschätzung der Fachkräfte der Beratung, hat sich an dem *„Trend zur Verlängerung des Schulbesuchs“* durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nichts geändert. Weiterhin streben Eltern oft für ihre Kinder den höchstmöglichen Schulabschluss an. Dies beobachteten die Berater/innen besonders häufig bei den Realschulen, was auch dazu führe, dass die Schulen großen Wert darauf legen, dass möglichst viele Schüler/innen den Weg zum Abitur gehen: *„Ja, bei den Realschulen ist es häufig, dass sie sagen, wir möchten eigentlich, dass unsere Schüler dann die Sek. II machen. Wir werben damit, dass ein hoher Anteil unserer Schüler nachher noch quereinsteigt, um das Abitur zu machen, und da gar nicht so viel Interesse an betrieblicher Ausbildung besteht.“* Dies sei für die Schulen wichtig, weil die Chancen zum Erwerb der Hochschulreife für die Eltern ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Schulen in der Sekundarstufe I sei, so eine Mitarbeiterin eines Jobcenters: *„Weil Eltern auch die Schulen entsprechend auswählen, weil es ist ja mittlerweile auch eine Existenzfrage von Schule geworden.“* Aus der Sicht von Vertreter/inne/n der Wirtschaft wurde dieser Trend als problematisch eingestuft, so dass ein Bedarf für eine bessere Information der Eltern artikuliert wurde: *„Vielleicht muss man auch noch mal die Eltern stärker involvieren, weil die Eltern immer noch die Hauptrolle dabei spielen, die Jugendlichen zum Teil auch – kann man auch ganz offen sagen – von beruflicher Bildung abzuhalten, um dann gleich zu sagen: ‚Sieh zu, dass du irgendwie dein Abitur kriegst, und den Abschluss kriegst, damit du schnell studierst‘. Das ist ja unser Strukturproblem, das wir derzeit haben.“*

Manche Eltern, aber auch einige Lehrkräfte befürchteten, dass es bei der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ weniger um eine ergebnisoffene Beratung mit dem Ziel einer optimalen Unterstützung der einzelnen Jugendlichen gehe, sondern dass diese dem Bedarf der Wirtschaft entsprechend orientiert werden sollen. Viele StuBOs berichteten, dass sie diesbezügliche Vorbehalte auf Seiten von Eltern erleben, insbesondere bei denjenigen, die großen Wert darauf legen, dass ihr Kind die Hochschulreife erreicht. Dabei stehe nicht unbedingt der Wunsch im Vordergrund, dass das Kind in jedem Falle studieren solle, jedoch werde das Abitur angestrebt, um alle Möglichkeiten offenzuhalten. Dieser Aspekt ist von umso größerer Bedeutung, als vielfach auch für Ausbildungen im dualen System das Abitur vorausgesetzt wird oder zumindest erwünscht ist.

Gründe für das große Interesse der Eltern an höheren Schulabschlüssen sahen die Berater/innen – neben der allgemeinen bildungspolitischen Debatte, in der die Frage höherer Schulabschlüsse seit Jahren betont wird – darin, dass viele Eltern weder die Komplexität des

Schulsystems noch die Chancen des Systems dualer Ausbildung durchschauen: *„Was super differenziert ist. Wir haben hier wirklich so eine Karte hängen zur Systematik zu der Anschlusslösung. (...) Man braucht ein DIN-A2-Blatt, um das überhaupt abbilden zu können. Und wenn man sich das einfach mal klarmacht, dann ist, glaube ich, genauso klar, dass man gar nicht voraussetzen kann, dass Eltern immer Bescheid wissen über die Möglichkeiten.“* Insbesondere gilt dies nach Wahrnehmung einiger Beratungsfachkräfte und StuBOs für Eltern mit Migrationshintergrund: *„Und wenn dann noch andere, sprachliche Hinderungsgründe dazukommen von Eltern oder auch andere Kulturkreise – duale Ausbildung ist ja etwas Besonderes –, dann ist manchmal gar nicht klar, was das ist und was die Vor- und Nachteile sind.“*

Der Beratung und Information der Eltern wird somit eine hohe Bedeutung beigemessen. Dabei geht es zum einen um das Konzept der dualen Ausbildung mit seiner Verzahnung von Theorie und Praxis und die damit für die Arbeitsmarktintegration und auch für die Motivation der Jugendlichen verbundenen Vorteile. Zum anderen ist offenkundig vielen Eltern nicht hinreichend bekannt, welche Aufstiegsmöglichkeiten das duale System bietet. So sind die traditionellen Wege der Fortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirt) inzwischen dahingehend ergänzt wurden, dass die Durchlässigkeit in das Hochschulsystem gestärkt wurde; es gibt es bspw. die Möglichkeit des Studiums für beruflich Qualifizierte; an den nordrhein-westfälischen Berufskollegs ist unter bestimmten Voraussetzungen der Erwerb der Fachhochschulreife im Rahmen der dualen Ausbildung möglich. Inwieweit an den Schulen und in der Berufsberatung eine Information über diese Möglichkeiten stattfindet, kann auf der Basis der diesem Bericht zugrunde liegenden Befragungen nicht beurteilt werden. Die Frage der Beratung und Information der Schüler/innen, aber nicht zuletzt auch der Eltern dürfte jedoch im Handlungsfeld 3 von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ („Erhöhung der Attraktivität der dualen Berufsausbildung“) von großer Relevanz sein.

Bessere Integration der Eltern in den Prozess als Desiderat

Die Akteure der Beratung legten großen Wert auf die Einbindung der Eltern und erprobten dafür im Befragungszeitraum zum Teil neue Wege der Information und Kommunikation. In ihrer Arbeit nahmen sie große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen wahr und berichteten von Einzelbeispielen, in denen die Einbindung auch von Eltern in schwierigen Lebenssituationen gut gelang. Auch die Befragten aus den Kommunalen Koordinierungsstellen hielten die Einbeziehung der Eltern in den Prozess der Berufs- und Studienorientierung durchweg für ein relevantes Thema. Knapp die Hälfte der Kommunalen Koordinierungsstellen initiierte den Ergebnissen der Online-Befragung zufolge sogar eigene Maßnahmen dazu, wobei in Interviews vor allem auf den diesbezüglichen Unterstützungsbedarf der Schulen hingewiesen wurde. Die Kommunalen Koordinierungsstellen, die keine eigene Elternarbeit durchführten, begründeten dies in der Online-Befragung meistens damit, dass sie die Einbeziehung der Eltern als Aufgabe der einzelnen Schulen betrachteten (18 Fälle) oder dass bereits andere Institutionen Angebote für Eltern machten (fünf Fälle). Für vier Befragte spielten beide Gründe eine Rolle, vier machten keine Angabe. Eigene Maßnahmen der Kommunalen Koordinierungsstelle zur Einbeziehung der Eltern fanden sich in Kommunen der 3. Welle etwas seltener als in den anderen Kommunen.

Zu den eigenen Aktivitäten, die die Befragten aus den Kommunalen Koordinierungsstellen erwähnten, gehörten vor allem Elternabende – eigene Veranstaltungen, bspw. zur Information über die Potenzialanalyse, schulformübergreifende Elternabende, ein „Elternday“ oder die Teilnahme an Elternabenden und Schulpflegschaftssitzungen von einzelnen Schulen. Eine Kommune plante zum Befragungszeitpunkt einen Workshop für Schulpflegschaftsvorsitzende zur Entwicklung von zielgerichteten Angeboten für Eltern. In einzelnen Fällen wurde die Stadtschulpflegschaft eingebunden. Des Weiteren gab es Handreichungen und Elternflyer sowie Musteranschreiben, die den Schulen zur Information der Eltern zur Verfügung gestellt wurden. In einer Kommune wurden gemeinsame Berufsfelderkundungen für Eltern und Schüler/innen organisiert. In einigen Fällen wurde daran gearbeitet, die Schulen stärker für die Einbeziehung der Eltern zu sensibilisieren, etwa, indem mit ihnen Workshops zur Elternarbeit durchgeführt wurden. Einige Koordinierungsstellen setzten einen Schwerpunkt bei der

Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund, indem sie bspw. Informationsmaterialien in unterschiedlichen Sprachen entwickelten, Elternabende im Rahmen der interkulturellen Elternarbeit anboten oder mit Migrantenselbstorganisationen kooperierten.

Die Zusammenarbeit mit den Elternvertretungen an Schulen spielte im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in der Praxis offenkundig kaum eine Rolle, und wenn, dann wurde sie von den Kommunalen Koordinierungsstellen häufiger als die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren als eher unbefriedigend wahrgenommen (vgl. 2.1). Auch bei den Befragungen der StuBOs zeigt sich, dass die Elternvertretungen in die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ meistens nicht involviert sind. Offenkundig wird die unmittelbare Arbeit mit den Eltern für erfolgsversprechender gehalten. Hier gab es nicht nur zwischen den Schulformen, sondern auch zwischen den einzelnen Schulen erhebliche Unterschiede im Hinblick darauf, wie gut die Zusammenarbeit im Orientierungsprozess gelingt. Angesichts der hohen Bedeutung, die den Eltern im Prozess der Berufs- und Studienorientierung zugemessen wird, ist eine nähere Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen und vorhandenen Projekten und guten Beispielen zur Einbindung der Eltern von Interesse (vgl. dazu bspw. Bundesagentur für Arbeit / Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 2014).

5 Die Gender-Perspektive

Wichtige Ziele des Konzepts von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bestehen darin, geschlechtersensible Beratungsprozesse zu implementieren und einen Beitrag dazu zu leisten, die Orientierung an traditionellen Geschlechterrollen bei der Berufswahl abzubauen. Vor diesem Hintergrund wurden zum einen in der Schülerbefragung Unterschiede in den Sichtweisen von Mädchen und Jungen herausgearbeitet. Zum anderen wurden die Frage der Geschlechtersensibilität des Beratungsprozesses und die diesbezüglichen Erfahrungen und Einschätzungen der Akteure in den Interviews und Gruppendiskussionen thematisiert.

Eine im Frühjahr 2012 in den Referenzkommunen durchgeführte Recherche (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit 2013a) zeigte, dass Genderfragen in der Berufs- und Studienorientierung überall ein relevantes Thema waren, allerdings in unterschiedlicher Intensität. Eine zeitgleich durchgeführte landesweite Recherche (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit 2013b) belegte darüber hinaus, dass es schon vor der Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eine Vielzahl von diesbezüglichen Projekten gab, die Bezüge zu den Standardelementen aufweisen. Der Trägerverbund GenderKompetent-NRW bietet ein breites Spektrum an Maßnahmen zur Beratung und Qualifizierung der Akteure im Hinblick auf Fragen der geschlechtersensiblen Begleitung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf.¹²

Zu vermuten ist jedoch, dass die verschiedenen Ansätze nicht immer mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verknüpft und in ein Gesamtkonzept integriert werden. Die geschlechtersensible Gestaltung des Beratungsprozesses bildete im Befragungszeitraum kein Schwerpunktthema für die beteiligten Akteure, was sich sowohl in der Bedeutung des Themas in den Steuerungsgremien als auch in den Aussagen in den Interviews spiegelte. Offenkundig war die Arbeit im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im diesem Zeitraum stark von den Bemühungen um eine flächendeckende Einführung der neuen Standardelemente geprägt (vgl. 3). Wenn dabei Genderfragen thematisiert wurden, konzentrierte sich die Diskussion vor allem auf Möglichkeiten des Abbaus von Geschlechterstereotypen bei der Berufswahl.¹³

Abbau von Geschlechterstereotypen bei der Berufswahl als langfristiger Prozess

Die Umsetzung der Zielsetzung, Geschlechterstereotypen im Berufswahlverhalten zu reduzieren, erweist sich als schwierig. Vor allem von den Akteuren der Beratung wurde darauf hingewiesen, dass eine geschlechteruntypische Berufswahl sowohl bei den Jugendlichen als auch bei deren Eltern oft auf Akzeptanzprobleme stößt und auch die Integration in den Arbeitsmarkt nach wie vor Probleme aufwerfen kann.

Die Schülerbefragungen zeigten darüber hinaus, dass die beruflichen Vorstellungen der Schüler/innen noch stark von geschlechterbezogenen Stereotypen geprägt waren. Diese bezogen sich zunächst auf den Prozess der Berufs- und Studienorientierung; in diesem Prozess einen typischen Männerberuf kennenzulernen, fanden 43% der Jungen wichtig oder sehr wichtig, aber nur 11% der Mädchen (Abbildung 19). Allerdings war bei Mädchen das Interesse am Kennenlernen von typischen Frauenberufen auch nicht sehr viel stärker ausgeprägt – nur 17% fanden dies wichtig oder sehr wichtig; bei den Jungen hingegen gab es wesentlich deutlichere Unterschiede: Knapp die Hälfte hatte gar kein oder kaum ein Interesse am Kennenlernen von typischen Frauenberufen. Diese Ergebnisse kann man zum einen dahingehend interpretieren, dass bei Jungen die Orientierung an Geschlechterrollen stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen; zum anderen scheinen typische Frauenberufe aus der Sicht

¹² www.genderkompetent-nrw.de/ (Zugriff 26.10.2015)

¹³ Vor diesem Hintergrund wurde der Ansatz von GenderKompetent-NRW inzwischen erweitert: Der Trägerverbund bietet seit dem 01.01.2016 ein „Beratungskonzept für die Implementierung des Qualitätsstandards Geschlechtersensibilität an, das die Kommunalen Koordinierungen in der Umsetzung unterstützen will“. (www.genderkompetent-nrw.de/Genderkompetent.NRW/Zum-Projekt/GenderKompetent-2.0-NRW-2016-2017; Zugriff 23.05.2016)

der Jugendlichen generell weniger attraktiv zu sein als typische Männerberufe. Beide Aspekte wurden von Fachkräften der Beratung bestätigt, die die Erfahrung machten, dass es – bei allen Schwierigkeiten, die Orientierung an Geschlechterrollen überhaupt aufzubrechen – immer noch eher möglich ist, Mädchen für typische Männerberufe zu interessieren als umgekehrt.

Abbildung 19: Kennenlernen von typischen Männer- oder Frauenberufen

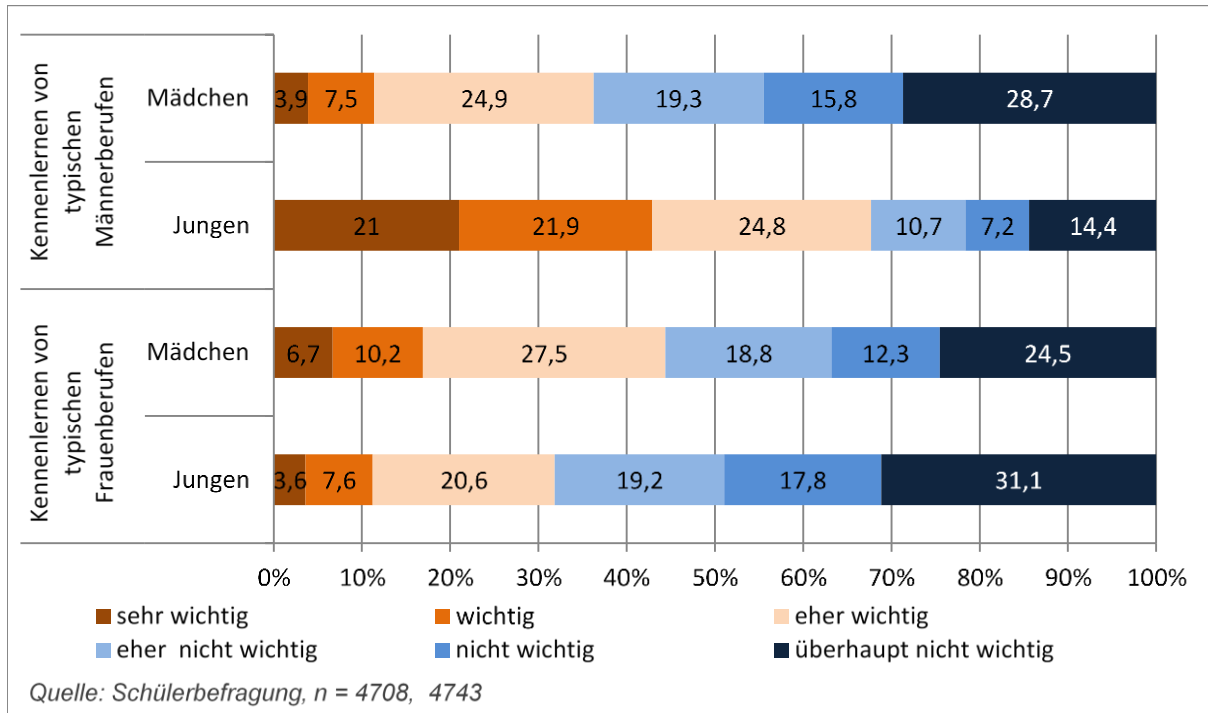
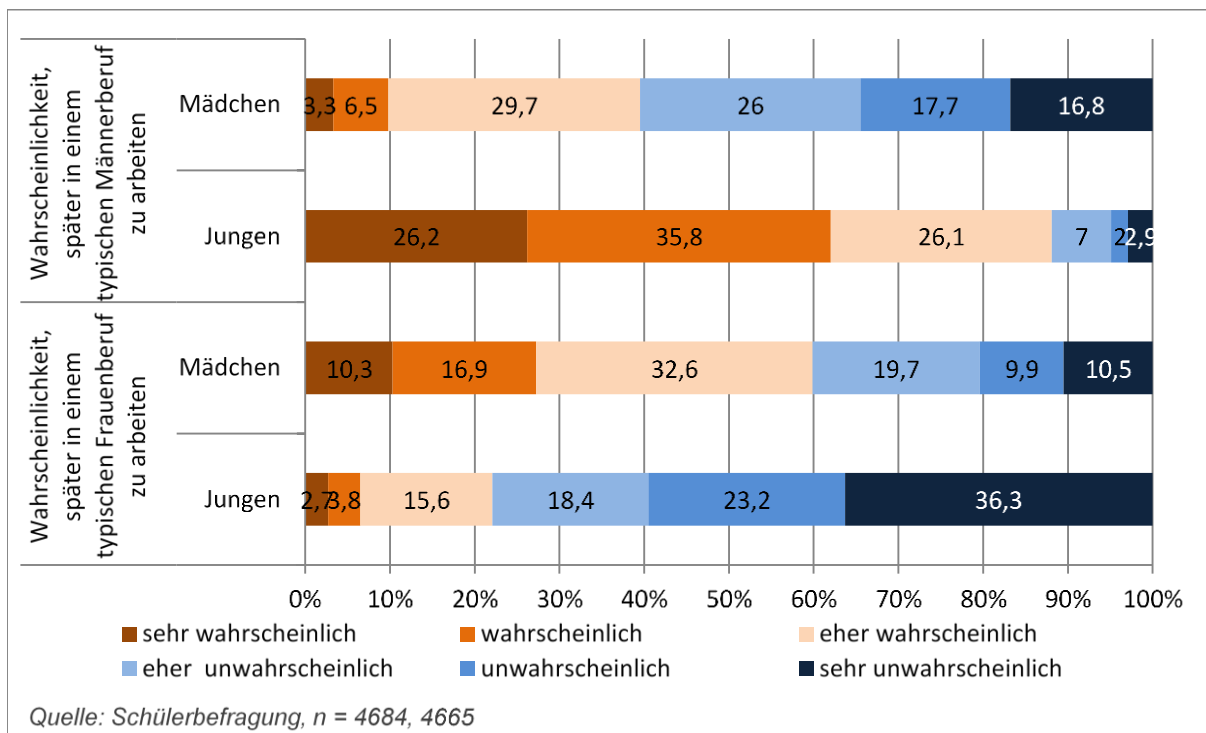


Abbildung 20: Wahrscheinlichkeit, später in einem typischen Männer- oder Frauenberuf zu arbeiten

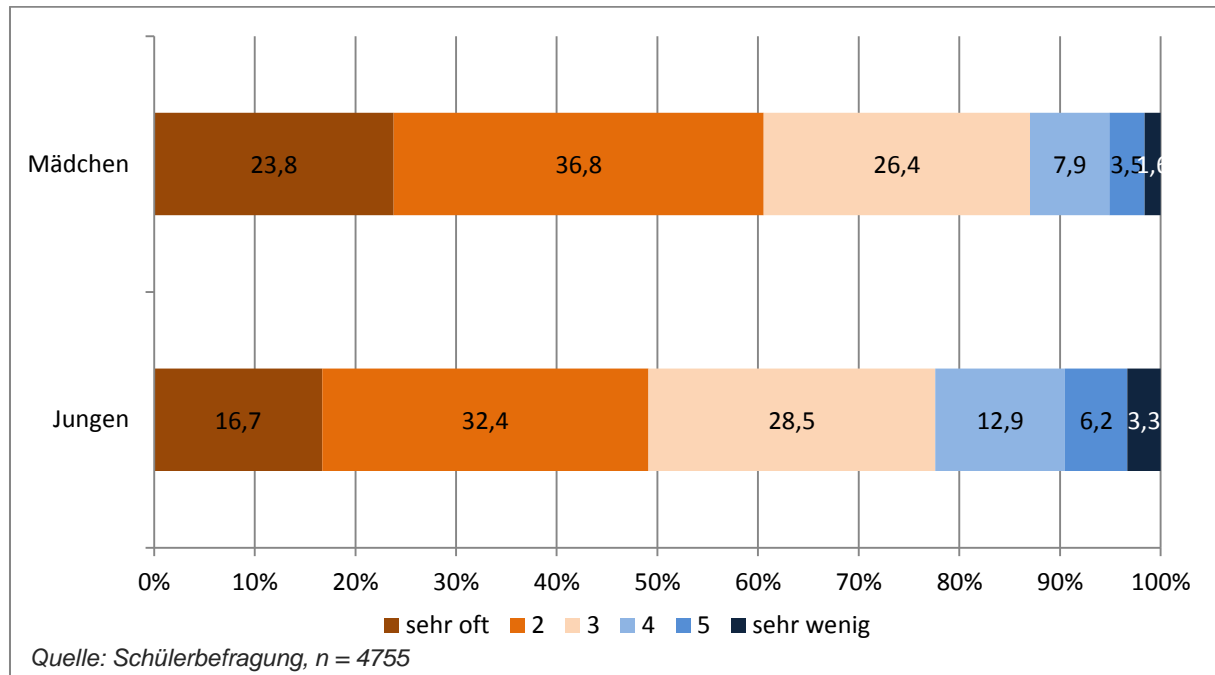


In ähnlicher Weise unterschieden sich auch die eigenen Erwartungen der Jugendlichen für ihre berufliche Zukunft stark nach dem Geschlecht. Ein gutes Viertel der weiblichen Jugendlichen hielt es für (sehr) wahrscheinlich, später in einem typischen Frauenberuf zu arbeiten, während es bei den männlichen Jugendlichen knapp 7% waren (Abbildung 20). Auch hier zeigt sich, dass das Interesse an typischen Männerberufen sich zwar zwischen den Geschlechtern unterscheidet, aber insgesamt höher ist als das an Frauenberufen. Fast zwei Drittel der Jungen und 10% der Mädchen sahen sich später (sehr) wahrscheinlich in einem typischen Männerberuf; hinzu kamen immerhin knapp 30% der Mädchen, die dies für eher wahrscheinlich hielten. Es wird also auch hier deutlich, dass die Orientierung der Jungen an typischen Männerberufen stärker ausgeprägt ist als die der Mädchen an typischen Frauenberufen.

Geschlechterspezifische Unterschiede bei den Ergebnissen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“

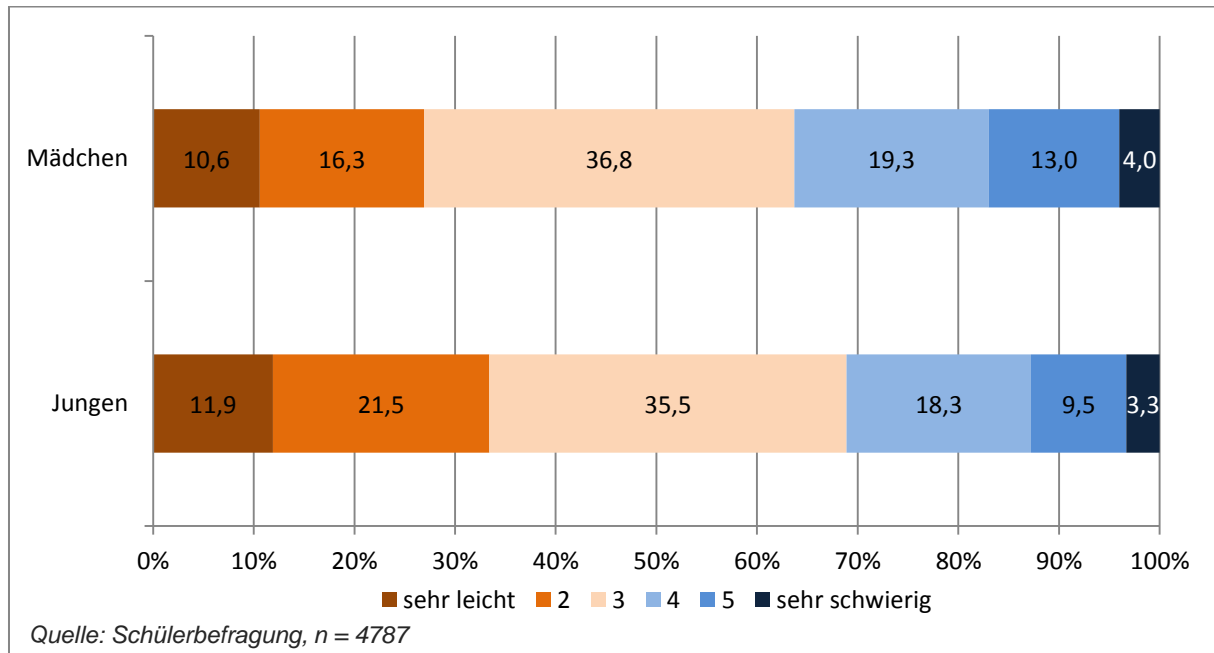
Um den Stand der Berufs- und Studienorientierung zu erfassen, wurden den Schüler/innen einige Fragen zu ihrem Umgang mit diesem Thema gestellt. Dabei ließen sich geschlechterspezifische Unterschiede feststellen. Mädchen dachten häufiger als Jungen über ihre beruflichen Pläne nach (Abbildung 21). Sie fanden es im Durchschnitt etwas schwieriger als Jungen, sich eine Meinung über ihre berufliche Zukunft zu bilden (Abbildung 22). Seltener als Jungen strebten sie nach der 10. Jahrgangsstufe eine duale Ausbildung an (Abbildung 23), was nicht nur damit zusammenhängt, dass viele typische Frauenberufe, vor allem im Sozial- und Gesundheitsbereich, vollzeitschulische Ausbildungen erforderten, sondern auch damit, dass Mädchen häufiger als Jungen angaben, weiter zur Schule gehen zu wollen.

Abbildung 21: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Mädchen und Jungen



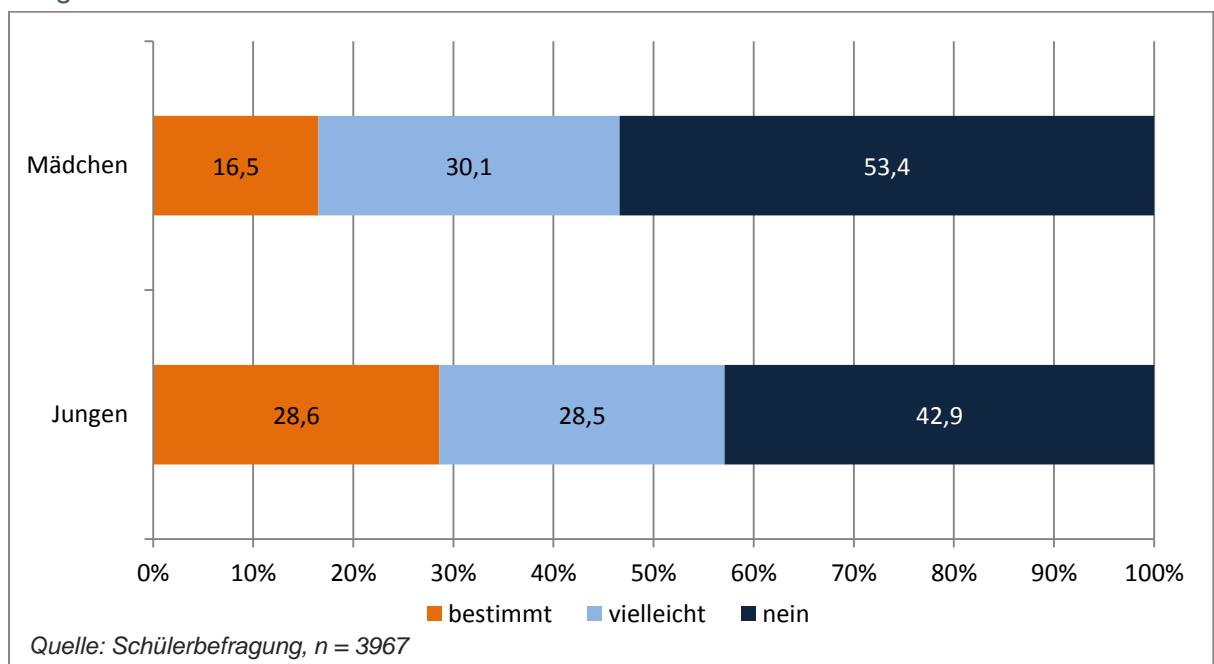
Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigten sich auch in den Wirkungen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“, die mit statistischen Methoden (Vergleichsgruppenanalysen) ermittelt wurden. Dabei wurde zum einen verglichen, wie sich Zehntklässler/innen aus den Referenzkommunen und aus den anderen Kommunen im Hinblick auf diese Indikatoren unterschieden, wobei durch eine Differenzialbetrachtung zu den Neuntklässler/innen mögliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Kommunen berücksichtigt wurden. Zum anderen wurden Unterschiede zwischen Gruppen analysiert, die infolge der unterschiedlichen Einführungszeitpunkte von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ an einer unterschiedlichen Anzahl von Standardelementen teilgenommen hatten. Diese Analysen haben zwar nur wenige statistisch signifikante Ergebnisse geliefert; einige Tendenzen lassen sich jedoch ermitteln. So zeigt sich, dass die in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einbezogenen Zehntklässlerinnen aus den Referenzkommunen sich stärker mit ihrer beruflichen Zukunft beschäftigten als die Mädchen in den weiteren Kommunen, in denen diese Alterskohorte noch nicht in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ integriert war. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Schülerinnen, die die Standardelemente „Potenzialanalyse“, „Berufsfelderkundung“ und „Anschlussvereinbarung“ durchlaufen haben, mit denjenigen vergleicht, die an weniger oder keinem dieser Standardelemente teilgenommen haben. Schülerinnen der ersten Gruppe fiel es signifikant leichter, sich eine Meinung über ihre berufliche Zukunft zu bilden. Somit scheinen die Effekte von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bei Mädchen eher der intendierten Zielsetzung zu entsprechen, wonach „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zu verstärkter Reflexion führen und zugleich den Problemdruck zu mindern helfen soll. Bei den Jungen ließen sich derartige Effekte nicht oder zumindest nur in geringerer Ausprägung ermitteln.

Abbildung 22: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Mädchen und Jungen



Chancen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wurden von den Fachkräften der Beratung vor allem darin gesehen, dass die Intensivierung der Berufs- und Studienorientierung generell den Blick auf unterschiedliche Möglichkeiten erweitert und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch Berufe jenseits der traditionellen Orientierung in Betracht gezogen werden. Dies könnte sich mittelfristig vor allem für Mädchen als bedeutsam erweisen, weil die Ergebnisse der Vergleichsgruppenanalysen darauf hindeuten, dass bei den Schülerinnen die Effekte der systematischen Berufs- und Studienorientierung stärker sind als bei den Schülern.

Abbildung 23: Duale Berufsausbildung nach der 10. Jahrgangsstufe – nach Mädchen und Jungen



6 Die besonderen Bedarfe von unterschiedlichen Zielgruppen

Das Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zielt darauf ab, „einen verbindlichen Prozess der Berufs- und Studienorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen für die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen ab der 8. Jahrgangsstufe einzuführen“ (MAIS 2012: 10). In der Beschreibung des Landesvorhabens wird darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Zielgruppen dabei jeweils passende Angebote benötigen: „Spezifische Schülergruppen, etwa mit dem Ziel der Fach- bzw. allgemeinen Hochschulreife, bzw. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf erhalten zusätzlich spezifische verbindliche Standardelemente, um ihren Berufs- und Studienorientierungsprozess zielgenau zu unterstützen.“ (MAIS 2012: 11)

Dementsprechend enthält „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einige Standardelemente, die auf diese zielgenaue Unterstützung ausgerichtet sind. An Schüler/innen, die die (Fach-)Hochschulreife anstreben, richtet sich das Standardelement „Studienorientierung“: „Schüler/innen orientieren sich über die Studienvoraussetzungen für die von ihnen bevorzugten Berufsfelder bzw. Berufsbilder.“ (SBO 6.5, MAIS 2012: 36) Für Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf gibt es mehrere zusätzliche Elemente. Dazu gehört zunächst die Möglichkeit, an trägergestützten Berufsfelderkundungen teilzunehmen (vgl. 3.2). Als spezifische Maßnahme gibt es zum Beispiel die Praxiskurse (SBO 6.3): „Die Praxiskurse werden ab dem 9. Jahrgang nach dem schulischen Betriebspraktikum von außerschulischen Trägern und/oder Betrieben mit eigens dafür qualifiziertem Personal mit einem Umfang von 24 Zeitstunden durchgeführt. (...) Die Vor- und die Nachbereitung finden in der Schule statt. Eltern und Berufsberatung werden darin einbezogen.“ (MAIS 2012: 34) Des Weiteren kann Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, zusätzliche Praxiserfahrung im Rahmen eines individuell gestalteten Langzeitpraktikums zu erlangen (SBO 4): „Ergänzend zum Betriebspraktikum bietet das Langzeitpraktikum ausgewählten Schüler/innen auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, trotz fachlicher bzw. persönlicher Schwierigkeiten einen direkten Übergang von der Schule in eine Ausbildung zu erreichen.“ (MAIS 2012: 35) Auch die Übergangsphase kann im Rahmen der Übergangsbegleitung (SBO 7.2) individuell unterstützt werden: „Bei der systematischen Gestaltung des Übergangs benötigen einzelne Schüler/innen eine individuelle Unterstützung durch eine Begleitung des Berufseinstiegs.“ (MAIS 2012: 38) Darüber hinaus wurden die Maßnahmen des Übergangssystems umgestaltet (Handlungsfeld 2, MAIS 2012: 41ff.), um für Schüler/innen, die nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schulen nicht unmittelbar in Ausbildung, Studium oder Beruf einmünden, klarere und stärker zielführende Perspektiven als bisher zu schaffen.

Alle diese spezifischen Angebote knüpfen an den in Kapitel 3 beschriebenen Prozess der Berufs- und Studienorientierung an, der für alle Schüler/innen ab Jahrgangsstufe 8 eine einheitliche Struktur hat. Diese Tatsache wird von vielen Akteuren einerseits angesichts der damit verbundenen verbindlichen Verankerung der Berufs- und Studienorientierung als ein wesentlicher Vorteil von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ betrachtet. Andererseits ist es gerade diese Standardisierung, die in der Praxis vielfältige Diskussionen auslöst.

Zielgruppenspezifisch unterschiedliche Bedarfe bei der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ als Problem der Standardisierung

Mehrfach wurde in den Befragungen ein Spannungsfeld zwischen den Erfahrungen mit Projekten, die in der Vergangenheit eine qualitativ hochwertige Berufs- und Studienorientierung an einzelnen Schulen ermöglichten, einerseits und dem Anspruch der flächendeckenden Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ andererseits deutlich (vgl. 2.2). Dies gilt für einzelne Instrumente (Potenzialanalysen, aber auch Berufsfelderkundungen) ebenso wie für das System als Ganzes. Während einige einen Qualitätsverlust im Vergleich zu früheren Projekten bedauerten, gewichteten andere den Vorteil einer flächendeckenden Umsetzung höher und sahen in der Reduzierung der Angebote an früheren Projektschulen den Preis für die breite Umsetzung, die mit den hohen Standards früherer Projekte als nicht finanzierbar eingeschätzt wurde (vgl. 3.1). In Schulen, die bisher einen eher geringeren Wert auf die Berufs- und Studienorientierung gelegt haben, empfanden die StuBOs die Verbindlichkeit und

Standardisierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ als hilfreich, um das Thema an den Schulen zu verankern (vgl. 2.2).

Vielfach wurde dabei allerdings die Frage aufgeworfen, ob die allgemeinen Standards für alle Zielgruppen ausreichend und den jeweils unterschiedlichen Bedarfen angemessen sind. Insbesondere die StuBOs der unterschiedlichen Schulformen sahen hier große Unterschiede. Diese Unterschiede betreffen, wie bereits angemerkt, erstens die Ausgestaltung der Instrumente, also bspw. die Inhalte der Potenzialanalyse oder das Formular für die Anschlussvereinbarung. Zweitens wurden differenzierte Bedarfe im Hinblick auf die Zeitpunkte artikuliert – während der Start der Berufs- und Studienorientierung im Gymnasium in Jahrgangsstufe 8 von vielen als verfrüht angesehen wurde, plädierten StuBOs von Haupt- und Förderschulen aus der Sicht ihrer Zielgruppe für einen noch früheren Beginn. Drittens schließlich sahen StuBOs der Gymnasien durch die eng getakteten Lehrpläne des achtjährigen Gymnasiums gerade in der Mittelstufe Zeitprobleme, wohingegen StuBOs an Haupt- und Förderschulen die verringerte Intensität der Berufsorientierung im Vergleich zu früheren Projekten bedauerten. Vor allem bei den Befragungen von Akteuren aus dem Schulbereich, aber auch aus der Beratung wird ein Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung und Zielgruppenorientierung deutlich.

Insbesondere aus der Sicht von Haupt- und Förderschulen fand sich in den Gruppendiskussionen oft die Kritik, dass der eigenen Schule infolge der durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eingeführten Standardisierung Berufsorientierungsmaßnahmen verloren gegangen sind, die besser ausgestattet gewesen seien als die „Kein Abschluss ohne Anschluss“-Standardelemente und mit denen man in der Vergangenheit durchweg gute Erfahrungen gemacht habe. Der Verlust bewährter Maßnahmen betraf in einigen Fällen auch Gymnasien, wobei hier vor allem Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung in der Oberstufe betroffen waren: *„Den Förderschulen (...) fallen Module weg, die sie nicht mehr bezahlen können. Und ich will mich da sozusagen als Vertreterin des Gymnasiums auch gar nicht so sehr beschweren, weil ich glaube: die anderen Schulen trifft es wirklich härter. Aber auch wir hatten zum Beispiel einen Workshop in der Oberstufe, der finanziert worden ist, zum Teil von der Agentur für Arbeit. Und die Mittel sind dann gestrichen worden, mit der Begründung: ‚Das fließt jetzt alles in ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘. Da können wir nichts dafür.‘ Insofern sind sogar auch wir davon betroffen.“* Dass Ressourcen, die bislang für die Sekundarstufe II eingesetzt wurden, nun im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in die Sekundarstufe I verlagert wurden, berichteten sowohl StuBOs im Hinblick auf die Schwerpunkte ihrer Arbeit als auch Berufsberater/innen bezogen auf die Zeit und die Mittel zur Projektförderung, die ihnen für die Kooperation mit Schulen zur Verfügung standen.

In den Befragungen der Schüler/innen kamen kritische Bewertungen der Elemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ vor allem auf den Gymnasien vor. Dort wurde bspw. die Nützlichkeit der Anschlussvereinbarung stärker in Frage gestellt als in anderen Gruppen (vgl. 3.3), und der Nutzen eines vorgelagerten Standardelements für die nachfolgenden Elemente wurde als geringer eingestuft als bei anderen Schüler/inne/n (vgl. 3.4). In den Statements der gymnasialen StuBOs klang in diesem Zusammenhang immer wieder an, dass ihre Schulform wegen der Schulzeitverkürzung (G8) ein besonders dicht gedrängtes Unterrichtsprogramm zu bewältigen habe, das kaum zeitliche Spielräume für zusätzliche Aktivitäten lasse: *„Jetzt haben wir G8 irgendwie auf die Beine gestellt und haben den Schülern ordentlich Stunden draufgepackt und jetzt können wir das auch noch einfach oben draufpacken; irgendwie wird es schon gehen! Aber es ist einfach definitiv keine Zeit. Wir müssten bei uns die Kinder samstags einbestellen, um mit denen irgendetwas in Richtung Berufsorientierung zu machen.“*

Pauschal ablehnende Haltungen wurden in den Gruppendiskussionen allerdings auch aus dem Bereich der Gymnasien nur relativ selten zum Ausdruck gebracht; insgesamt wurde eher eine stärkere Flexibilisierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ gefordert. Besonders weitreichend war der – von Vertreter/inne/n unterschiedlicher Schulformen mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung artikuliert – Vorschlag, die Verpflichtung zur Durchführung definierter Standardelemente zu ersetzen durch eine Nachweispflicht, dass die betreffende Schule Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung durchgeführt hat, wobei die konkre-

ten Maßnahmen weitgehend frei gewählt bzw. selbst ausgestaltet werden sollten. Auf diese Weise solle erreicht werden, dass nur solche Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung durchgeführt werden, die an die einschlägigen Erfahrungen der jeweiligen Schule anknüpfen bzw. an die Bedarfe des betreffenden Schultyps angepasst sind. Dieser Wunsch nach Flexibilisierung steht allerdings im Widerspruch dazu, dass einige StuBOs gerade die verbindliche Festlegung von Elementen und Zeitpunkten als hilfreich erachteten, um die Umsetzung von Berufs- und Studienorientierung in ihrer Schule sicherzustellen (vgl. 2.2). Vor diesem Hintergrund geht es wahrscheinlich eher um eine dem jeweiligen Bedarf angepasste Gestaltung der einzelnen Standardelemente und vor allem um zielgruppenspezifische Ergänzungen und die Verzahnung mit weiteren Angeboten.

Diskussionsbedarf im Hinblick auf die Förderung von benachteiligten Zielgruppen

Problematisiert wurde von vielen Befragten die Situation von Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf, der individuell sehr unterschiedliche Gründe haben kann – beispielsweise kann es um sonderpädagogischen Förderbedarf gehen, um familiäre oder persönliche Schwierigkeiten, Krankheiten oder Probleme in der Schule. Insbesondere die Vertreter/innen der Jobcenter und der Jugendberufshilfe thematisierten mehrfach die Frage, ob „Kein Abschluss ohne Anschluss“ den Bedarfen von Jugendlichen optimal gerecht wird, die mehr oder andere Formen der Unterstützung brauchen als die meisten anderen: *„Ob es jetzt für alle Schüler ausreichend ist, insbesondere die, die vielleicht noch ein bisschen arbeitsmarkt- und ausbildungsferner sind, das muss, glaube ich, erst mal noch die Praxis zeigen.“* Damit wurde ein Thema aufgegriffen, dem bereits von den im Rahmen der Implementationsanalyse in den sieben Referenzkommunen befragten Akteuren eine hohe Bedeutung zugemessen wurde (MAIS 2014: 89). Die in diesem Kontext artikulierten Unsicherheiten im Hinblick darauf, ob Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf von den Standardelementen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ hinreichend erreicht werden (können) (MAIS 2014: 108), spiegelte sich in vielen Äußerungen der Akteure der Beratung wider. Auch einige Vertreter/innen der Wirtschaft nahmen einen Ungleichheiten verstärkenden Effekt wahr und befürchteten, dass das standardisierte Angebot der Berufs- und Studienorientierung eher von jenen genutzt wird, die sich auch unabhängig davon um ihre berufliche Zukunft kümmern, während tendenziell jene nicht oder weniger erreicht werden, die besondere Unterstützung benötigen (vgl. 3.4).

Allerdings gibt es im Gesamtkonzept von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ mit der trägergestützten Berufsfelderkundung, den Praxiskursen, dem Langzeitpraktikum und der Übergangsbegleitung durchaus Standardelemente, die sich auf Angebote für Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf beziehen. Diese Elemente fanden in den Interviews jedoch kaum Erwähnung; die Übergangsbegleitung wurde zwar mehrfach angesprochen, aber eher im Kontext anderer Programme und nicht als Teil von „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Offenkundig standen die für alle geltenden Standardelemente – Potenzialanalysen, (betriebliche) Berufsfelderkundungen, Praktika und Anschlussvereinbarungen – sowie die Herausforderungen für deren flächendeckende Implementierung zum Befragungszeitpunkt stark im Mittelpunkt der Diskussion um „Kein Abschluss ohne Anschluss“, so dass zielgruppenspezifische Elemente (noch) nicht hinreichend wahrgenommen wurden. Des Weiteren schien es noch an einer Verzahnung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ mit anderen Elementen zur Förderung von Schüler/innen mit besonderem Bedarf zu fehlen. Von Bedeutung ist in diesem Kontext nach wie vor ein breites Spektrum an Maßnahmen zur sozialen Stabilisierung und zur Vorbereitung des Übergangs in den Beruf. Dazu gehören Bildungsgänge der Berufskollegs, Maßnahmen von Arbeitsagentur und Jobcenter ebenso wie Angebote der Jugendhilfe. Durch die neugestalteten Bildungsgänge an den Berufskollegs, deren Regelungen (MSW 2015) zum Schuljahr 2015/16 in Kraft getreten sind, und durch die Einführung veränderter Elemente im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ stand dieses System im Befragungszeitraum in einem Veränderungsprozess. Die Einführung der Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und ihre Verknüpfung mit anderen Instrumenten der Förderung und Beratung befanden sich somit offenkundig noch in einer Entwicklungsphase. Insofern muss die Frage offen bleiben, inwieweit die im Folgenden angesprochenen Proble-

me, die von den Befragten aus den verschiedenen Bereichen artikuliert wurden, grundsätzlicher Art oder durch Unsicherheiten im Veränderungsprozess bedingt sind.

Vor allem von Beratungsfachkräften wurde die Sorge formuliert, dass immer noch Jugendliche „verloren gehen“, so ein Berufsberater. Aus der Sicht der Jobcenter wurde diese Sorge vor allem im Hinblick auf ihre Zielgruppe akzentuiert: *„Also auch wenn ich ein tolles System habe, fallen trotzdem Leute raus. Und ich glaube, dass das in der Konzeption nicht gut mitgedacht war. Also die Frage, was machen wir mit denen, die an den verschiedenen Stellen übrig bleiben, und das ist eben die Thematik Jugendberufshilfe und Thematik SGB II auch. Wir haben das zwar hier von Anfang an mitgedacht (...) und gesagt, so, was brauchen wir an den Rändern noch? Ich fand es schade, dass es (...) in der theoretischen Konzeption eigentlich so nicht so wirklich vorkommt.“*

Dabei wurden von mehreren Befragten die Situationen von Schulabbruch und Schulverweigerung angesprochen. Vertreter/innen der Jugendhilfe verwiesen darauf, dass diese Zielgruppen durch die Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht wirklich zu erreichen seien: *„Die Instrumente von ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ erreichen ja (...) die Jugendlichen, die da sind. Das Problem ist ja (...), dass wir auch eine Gruppe haben, die auch gar nicht so klein ist letztendlich, die durch diese Instrumente nicht unbedingt erreicht werden, weil die nicht kommen. Und die muss ich reinholen (...) Das ist eben dieser Pfad, auf den wir uns von der Jugendberufshilfe fokussiert haben.“* Auch eine Berufsberaterin äußerte die Befürchtung, dass bei der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ diejenigen vergessen werden, die *„durch das Raster fallen“*. Betont wurde dabei, dass der Anspruch von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ darin bestehe, im Sinne des Ansatzes präventiver Sozialpolitik alle Jugendlichen zu erreichen. Gerade dieser Anspruch, so eine Jobcenter-Mitarbeiterin, berge das Risiko in sich, dass der Eindruck entstehe, man habe nun alle Probleme gelöst: *„Ja, wenn ich mich ausschließlich auf ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ beziehe, mich damit zurücklehne und sage, okay, ich habe jetzt eigentlich alle, gut, und die paar (...) egal, wollen wir nicht mehr drauf gucken, das spielt keine Rolle. Das sollte und darf nicht geschehen. Ich erlebe häufig solche großangelegten Dinge dann so, dass man sagt, wir haben jetzt alle, alle erwischt, wir haben alle abgedeckt und damit haben wir kein Geld mehr für Schulverweigerer-Projekte.“* Die Weiterführung von zielgruppenspezifischen Projekten, so eine andere Fallmanagerin, sei notwendig, damit *„alle Schüler die Möglichkeit bekommen, einen Beruf zu erlernen. Das war das Ziel. (...) Dann muss ich doch nicht nur die mitdenken, die mit so einem System klarkommen, weil Schwierigkeiten machen uns doch die, die nicht damit klarkommen.“* Bislang hatte keiner der Befragten die Erfahrung gemacht, dass auf lokaler Ebene mit dieser Begründung zielgruppenspezifische Projekte eingestellt worden wären; die Besorgnis darüber, dass Schwerpunkte zuungunsten von besonders benachteiligten Zielgruppen verlagert werden könnten, wurde jedoch von vielen Befragten sowohl aus den Schulen als auch aus dem Bereich der Beratung geäußert.

Ein besonderes Problem wurde von einigen StuBOs formuliert, deren Schulen Inklusion praktizieren. Inklusionsschüler/innen, die zieldifferent unterrichtet werden, haben andere Bedarfe als die anderen Schüler/innen ihrer Schule, und auch bei Schüler/inne/n, die zielgleich am Unterricht teilnehmen, müssen ihre Behinderungen bei der Berufswahl berücksichtigt werden. Für die Schulen führt dies zu einem hohen Aufwand für die individuelle Begleitung dieser Schüler/innen, und sie sind inhaltlich auf die Kooperation mit spezialisierten Partner/inne/n angewiesen. Von Bedeutung ist dabei die Zusammenarbeit mit Förderschulen bzw. den sonderpädagogischen Fachkräften, mit den Integrationsfachdiensten und mit der Agentur für Arbeit; in der Beschreibung des entsprechenden Standardelements (SBO 2.2.1) ist festgelegt, dass für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Fachkräfte der Reha-Beratung zuständig sind (MAIS 2012: 19). Des Weiteren wird das Programm „STAR“ (Schule Trifft Arbeitswelt)¹⁴, das auf eine Stärkung der Teilhabe von schwerbehinder-

¹⁴ www.berufsorientierung-nrw.de/projekte/star/ (Zugriff 26.11.2015)

ten Menschen an Ausbildung und Beschäftigung abzielt und als eine Säule die Förderung der Berufs- und Studienorientierung enthält, inzwischen flächendeckend umgesetzt.¹⁵

Dennoch sahen einige StuBOs Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung für diese Zielgruppen: *„Und dann haben wir immer noch das Problem, dass wir, wenn wir Inklusion ernsthaft betreiben wollen, können wir nicht immer sagen: ‚Ja, ihr geht noch zu einer Extraveranstaltung, und ihr bleibt da weg, weil ihr ja gymnasial seid‘, so unterlaufen wir ja die Inklusion oder den Inklusionsgedanken ständig und permanent.“* Einerseits wurde insbesondere im gymnasialen Bereich ein Problem darin gesehen, dass man für Jugendliche mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, die dort inklusiv beschult werden, nicht oder nur mit großem Aufwand in der Lage sei, geeignete Angebote der Berufs- und Studienorientierung vorzuhalten, weil hierzu zusätzliche Informationen eingeholt und spezielle Konzepte in den Schulalltag integriert werden müssten. Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnahme von inklusiv beschulten Schüler/innen an zielgruppenspezifischen Maßnahmen dem Inklusionsziel zuwiderlaufe. Insgesamt wurde ein hohes Maß an Unsicherheit darüber deutlich, wie sich eine gute Berufs- und Studienorientierung für Inklusionsschüler/innen gestalten lässt und wie mit dem Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung und unterschiedlichen individuellen Bedarfen umgegangen werden kann. Unklar blieb dabei, wie ein Modell einer inklusiven Berufs- und Studienorientierung aussehen könnte.

Kritisch wurde des Weiteren angemerkt, dass in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ die Seiteneinsteigerproblematik zu wenig berücksichtigt wird. Gefordert wurden vor allem organisatorische Lösungen, die sicherstellen, dass auch Schüler/innen, die in der 8. Jahrgangsstufe noch nicht die jeweilige Schule besuchten, angemessen in das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einbezogen werden können – dies gilt für Zuwanderer/innen ebenso wie bei Zuzügen aus anderen Bundesländern. Dabei wurde von den StuBOs nicht infrage gestellt, dass die einzelnen Elemente der Berufs- und Studienorientierung systematisch aufeinander aufbauen sollen – im Gegenteil: Das Ziel der diesbezüglichen Überlegungen richtete sich eher darauf, Lösungen zu finden, die es ermöglichen, diese Systematik auch für Schüler/innen implementieren zu können, die – aus welchen Gründen auch immer – in Jahrgangsstufe 8 die Potenzialanalyse verpasst haben. Die inzwischen beschlossene Regelung, dass Schüler/innen ab dem Schuljahr 2016/17 eine eventuell in der 8. Jahrgangsstufe versäumte Potenzialanalyse in der 9. Jahrgangsstufe nachholen können, dürfte vor diesem Hintergrund auf breite Zustimmung stoßen.

Einige StuBOs, an deren Schulen Klassen für zugewanderte Jugendliche eingerichtet sind, verwiesen besonders auf den Bedarf dieser Schüler/innen: Bei ihnen geht es darum, dass sie sowohl die deutsche Sprache lernen als auch – angesichts ihres Alters – gleichzeitig in das System der Berufs- und Studienorientierung integriert werden müssen. Angesichts der gestiegenen Zahlen an jugendlichen Flüchtlingen dürfte diese Problematik inzwischen einen noch weitaus höheren Stellenwert haben, als dies im Befragungszeitraum abzusehen war.¹⁶ Wie die Darstellung unter 2.1 zeigt, waren die Kommunalen Integrationszentren, die bei der Verknüpfung von Bildung und Integration eine Schlüsselrolle spielen, bislang nicht in allen Kommunen in die Steuerungsgremien von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einbezogen. Dies hängt zweifellos einerseits mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten der Kommunalen Integrationszentren zusammen, andererseits ist zu beachten, dass es neben der Mitwirkung in Steuerungsgremien auch andere Formen der gemeinsamen Planung und Absprache gibt. Für die Zukunft wird eine Vernetzung zwischen den Maßnahmen der Kommunalen Integrationszentren mit der Weiterentwicklung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im Kontext der Zielsetzung, Integration durch Bildung zu fördern, von wachsender Bedeutung sein.

¹⁵ www.lwl.org/LWL/Soziales/integrationsamt/leistungen/star-schule-trifft-arbeitswelt/star--initiative-inklusion (Zugriff 26.11.2015)

¹⁶ Vgl. dazu die Dokumentation der Fachtagung: „Kein Abschluss ohne Anschluss. Den Übergang Schule-Beruf migrationssensibel gestalten“ (10.09.2015); www.gib.nrw.de/themen/jugend-und-beruf/uebergangssystem/veranstaltungen/fachtagung-kein-abschluss-ohne-anschluss.-den-uebergang-schule-beruf-migrationssensibel-gestalten (Zugriff 26.11.2015)

7 Perspektiven nach der Sekundarstufe I

Von Akteuren aus allen Bereichen wurde hervorgehoben, dass ein Kriterium für den Erfolg von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht nur darin bestehen dürfe, wie der Übergang nach der Sekundarstufe I verlaufe, sondern auch darin, inwieweit es gelinge, die Berufs- und Studienorientierung und die Entwicklung des persönlichen Bildungs- und Berufswegs der Schüler/innen in der Sekundarstufe II bzw. in der entsprechenden Altersgruppe weiterzuführen. Ein erfolgreicher Übergang nach der Sekundarstufe I sei keine Garantie dafür, dass Jugendliche nicht im weiteren Verlauf, bspw. durch den Abbruch von Schule, Bildungsmaßnahmen oder Ausbildungen, „verloren gehen“. Verwiesen wurde in diesem Kontext auf nach wie vor hohe Quoten des Abbruchs von Ausbildungen und von Bildungsgängen der Berufskollegs. Insbesondere aus der Sicht der Wirtschaft wurde ein hohes Interesse daran artikuliert, sowohl das Interesse der Schüler/innen an der dualen Ausbildung zu steigern als auch die Zahl der Abbrüche zu verringern.

Somit wird deutlich, dass sich die Qualität der Berufs- und Studienorientierung erst im weiteren Verlauf des Übergangsprozesses zeigt. Sie könnte nach dem Abschluss der 10. Jahrgangsstufe in Form von Indikatoren wie zum Beispiel Zufriedenheitsmaßen oder Abbruchquoten und -gründen erhoben werden. Die Messung dieser Indikatoren würde eine Längsschnittbetrachtung erfordern, die jedoch im Rahmen der Evaluation noch nicht möglich war. Sobald die ersten Jahrgänge nach „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eine Ausbildung bzw. die Sekundarstufe II durchlaufen, wäre eine solche Erhebung von großem Interesse.

Also ergibt sich in einem doppelten Sinne die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit auf die Entwicklungen über den Übergang nach der Sekundarstufe I hinaus zu richten. Zum einen geht es darum zu beobachten, wie sich die Bildungs- und Berufswege der Schüler/innen nach dem Abschluss der Sekundarstufe I entwickeln und welchen Effekt „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf diese Entwicklung hat. Dabei wären das Übergangssystem, die duale Ausbildung und die allgemein- und berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II in den Blick zu nehmen. Zum anderen wurde von vielen Befragten gefordert, bei der weiteren Entwicklung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ sowohl die Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen als auch die Berufskollegs verstärkt zu beachten und intensiver einzubeziehen.

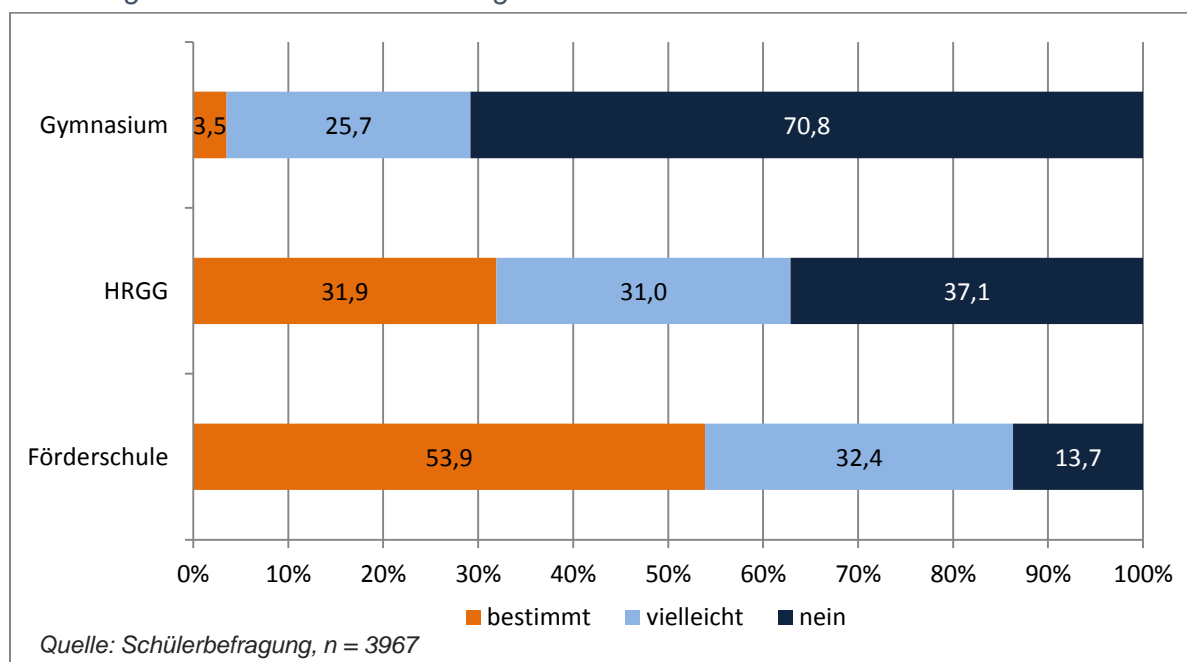
Hohes Interesse am Erwerb höherer Schulabschlüsse

Bei den Schülerbefragungen wurde nach den Plänen für die Zeit nach der 10. Jahrgangsstufe gefragt, also ob bspw. eine berufliche Ausbildung in einem Betrieb, eine Ausbildung auf einem Berufskolleg oder die Fortsetzung des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II beabsichtigt war. Bei den Schüler/innen auf Gymnasien waren die Pläne weitgehend einheitlich: Fast alle wollten in die Sekundarstufe II gehen. In den anderen Schulformen waren die Pläne stärker abgestuft. Schüler/innen auf Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen wollten zu 39% bestimmt und zu weiteren 26% vielleicht die Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule besuchen; ähnlich hoch waren die Anteile derjenigen, die den Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses am Berufskolleg ins Auge fassten (wobei für viele Befragte beide Formen der Oberstufe in Frage kommen). 23% der befragten Schüler/innen gaben an, bestimmt eine Ausbildung in einem Betrieb beginnen zu wollen, 33% konnten sich dies vielleicht vorstellen, die übrigen auf keinen Fall. Differenziert man nach Schulformen, so lässt sich feststellen, dass das Interesse an einer dualen Ausbildung bei den Gymnasiast/inn/en am geringsten und bei den Förderschüler/inn/en am höchsten war; bei den Schüler/inn/en von Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen lag es im mittleren Bereich (Abbildung 24).

Auch wenn im Fragebogen nach den Planungen für die Zeit nach der Jahrgangsstufe 10 gefragt war, war aus dem Antwortverhalten zu schließen, dass viele Schüler/innen zeitlich aufeinander folgende Optionen einbezogen haben. So gibt es Jugendliche, die „bestimmt“ einen höheren Schulabschluss und eine duale Ausbildung planen. Aus dieser Einbeziehung von späteren Optionen erklärt sich auch der Anteil von immerhin knapp 29% der Gymnasiast/inn/en, die „vielleicht“ die Aufnahme einer dualen Ausbildung beabsichtigen. Da 94% der

Gymnasiast/inn/en sagten, dass sie auf jeden Fall in die Oberstufe gehen wollten, ist davon auszugehen, dass sich viele von ihnen vorstellen konnten, nach dem Abitur eine duale Ausbildung zu beginnen.

Abbildung 24: Duale Berufsausbildung – nach Schulart



Im Rahmen der Vergleichsgruppenanalyse, bei denen die Zehntklässler/innen aus den Referenzkommunen verglichen wurden mit denjenigen aus den anderen Kommunen, in denen die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ erst später begonnen hatte, wurden signifikante positive Einflüsse der Teilnahme an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im Hinblick auf die Absicht, eine duale Berufsausbildung zu beginnen, festgestellt. Dies galt allerdings nur für die männlichen Jugendlichen; bei den weiblichen Jugendlichen waren keine derartigen Effekte erkennbar. Anders als bei der Wirkung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ insgesamt war jedoch keine vergleichbare Wirkung der einzelnen Standardelemente auf die weiteren Pläne festzustellen; dies gilt sowohl für die Teilnahme an der Potenzialanalyse und den Berufsfelderkundungen und den Abschluss einer Anschlussvereinbarung als auch für die Kombination von diesen drei Elementen.

Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass es weniger die einzelnen Standardelemente als solche sind, die das Interesse an einer dualen Ausbildung stärken, sondern die Prozesse, die damit verbunden sind. So wäre zum Beispiel denkbar, dass bei den Zehntklässler/innen in den Referenzkommunen Berufsfelderkundungsplätze in Betrieben gezielter ausgewählt wurden oder dass in schulischen Beratungsprozessen und im Kontext der Vorbereitung der Anschlussvereinbarungen deutlicher auf die Chancen dualer Ausbildungen verwiesen wurde. Insofern könnte man die Unterschiede in den Ergebnissen als Hinweis darauf interpretieren, dass die begleitenden Prozesse im Hinblick auf die Stärkung des Interesses an einer dualen Ausbildung von höherer Bedeutung sind als das Durchlaufen der einzelnen Standardelemente. Möglicherweise werden an Schulen, die schon länger an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ beteiligt sind, die einzelnen Elemente und ihre Ergebnisse intensiver individuell mit den Schüler/innen besprochen und mit Blick auf die nächsten Schritte im Prozess ausgewertet. Inwieweit diese Interpretationen zutreffen, kann jedoch anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht entschieden werden.

Insgesamt bestätigt sich anhand der Ergebnisse der Schülerbefragung der Befund eines ungebrochenen Interesses an höherwertigen Schulabschlüssen, das von vielen Akteuren auch bei den Eltern wahrgenommen wurde (vgl. 4). Der hohe Anteil von Jugendlichen, die diesen Wunsch äußerten, verdeutlicht noch einmal den Stellenwert des Problems, das im

Kontext der Diskussion um die Anschlussvereinbarung von StuBOs und Beratungsfachkräften aufgeworfen wurde: Wenn sich diese Planungen jedes Jahr bei einer mehr oder weniger großen Anzahl von Schüler/inne/n als nicht realisierbar erweisen (vgl. 3.3), ist offenkundig, dass ein hoher Bedarf an Beratung im Vorfeld besteht, wenn vermieden werden soll, dass Jugendliche in dieser Situation am Ende der Jahrgangsstufe 10 mangels kurzfristig verfügbarer Alternative zu Verlegenheitslösungen greifen (müssen).

Des Weiteren deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Bestrebungen zum Erreichen höherwertiger Schulabschlüsse und das Interesse an einer dualen Ausbildung nicht im Widerspruch zueinander stehen müssen. Auch dies wurde im Zusammenhang mit den Wünschen der Eltern für die Bildungs- und Berufslaufbahn ihrer Kinder bereits angemerkt (vgl. 4). Wenn die duale Ausbildung auch nach dem Erwerb der Fachhochschulreife oder des Abiturs eine interessante Option ist, ist es wichtig, dass diese Option angemessen in die Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II einbezogen wird.

Bessere Verzahnung der Berufs- und Studienorientierung in den Sekundarstufen I und II

Die Standardelemente, die in der Diskussion um „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im Befragungszeitraum im Mittelpunkt standen, sind zeitlich schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I angesiedelt. Vor diesem Hintergrund wurden von vielen Befragten Probleme thematisiert, die mit dem Verhältnis der Sekundarstufen I und II, mit der Verzahnung der Berufs- und Studienorientierung in diesen beiden Stufen und damit verbunden mit der Einbindung der Gymnasien, der Oberstufen der Gesamtschulen und der Berufskollegs in das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zusammenhängen.

Um die Akzeptanz des Gesamtsystems bei den Gymnasien zu steigern, schlug eine Berufsberaterin vor, verstärkt an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Weiterführung der Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II und zur Verzahnung dieses Prozesses mit den Standards der Sekundarstufe I zu arbeiten: *„Ich glaube, wir brauchen ein eigenes Konzept für die Sek-II.“* Aktuell sei die Befürchtung der Schulen, dass Ressourcen für die Sekundarstufe II fehlen (vgl. 6), durchaus berechtigt. Es sei jedoch wichtig, *„in der 10. Klasse wirklich einzusteigen und zu sagen, so Leute, guckt mal hin. Wer von euch hier ein duales Studium machen will, der muss viel früher an den Start gehen, weil er sich bewerben muss, als der, der sich um einen Studienplatz bewirbt. Wer eine Ausbildung machen will, wo in der Regel Abiturienten eingestellt werden, muss auch viel früher für sich klare Entscheidungen getroffen haben als für das Studium, und um das vorzubereiten, peilen wir die 10. Klasse an. Damit da noch genügend Zeit ist, dass man selbst für sich mal auslotet und dann trotzdem noch die Bewerbungsphase richtig erwischt.“*

Damit wurde die Notwendigkeit der Weiterführung der Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II hervorgehoben. Im Konzept von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wird dabei bislang vor allem die Studienorientierung fokussiert, wie aus der Einleitung zur Darstellung der Standardelemente hervorgeht: *„In der gymnasialen Oberstufe zielt die pädagogische Arbeit der Schule darauf, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Erwerb der Hochschulreife studierfähig sind. Hierzu ermöglichen die Schulen mit gymnasialer Oberstufe ihren Schülerinnen und Schülern spätestens in der Sekundarstufe II über geeignete Kooperationen mit Hochschulen und/oder Betrieben Einblicke in die Anforderungen von Berufen und/oder Studiengängen. Die Angebote der Studienberatung der Arbeitsagentur und der Hochschulen sind dabei einzubeziehen.“* (MAIS 2012: 12) Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Potenzialanalyse wird darauf verwiesen, dass für die Sekundarstufe II ergänzende Online-Tools eingesetzt werden können: *„Für die gymnasiale Oberstufe steht – ergänzend zur Potenzialanalyse in der Sekundarstufe I – ein kostenfreies Online-Selfassessment-Tool für die Studienorientierung zur Verfügung (studifinder.de, power-test.abi.de).“* (MAIS 2012: 29) Das einzige Standardelement, das gezielt für Schüler/innen der Sekundarstufe II konzipiert ist, bezieht sich auf die Studienorientierung (SBO 6.5, MAIS 2012: 36).

Angesichts dessen, dass ein großer Anteil der späteren Absolvent/inn/en der Sekundarstufe II ein Studium aufnehmen wird, ist diese Akzentsetzung sinnvoll und notwendig. Wie bspw. die Aussagen der zitierten Berufsberaterin zeigen, sollte die Beratung in der Sekundarstufe II jedoch nicht ausschließlich die Studienorientierung fokussieren; vielmehr geht es gleichermaßen darum, passende Zeitschienen und Angebote zu definieren, um den Schüler/inne/n auch die Möglichkeiten der Bewerbung für Ausbildungsplätze und für ein duales Studium zu verdeutlichen.

8 Synthese und Handlungsempfehlungen

In diesem Abschlussteil wird eine Synthese der zentralen Evaluationsergebnisse vorgelegt, die auf einer Querschnittsauswertung der verschiedenen Erhebungen beruht. Daraus werden Handlungsempfehlungen abgeleitet, die sich sowohl an die Landesebene als auch an die lokalen Akteure richten und Fragen der Gestaltung einzelner Standardelemente ebenso einbeziehen wie den Gesamtprozess der Berufs- und Studienorientierung. Dabei wird berücksichtigt, dass die Qualität der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht nur vom Konzept und den Verfahrensregelungen abhängig ist. Vielmehr spielen die Wahrnehmung der Akteure und die damit verbundene Akzeptanz eine wesentliche Rolle, so dass Aspekte der Information und Kommunikation von entscheidender Bedeutung sind.

8.1 Weiterentwicklung auf der lokalen Ebene

Die Aufgaben, die sich mit der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf der lokalen Ebene stellen, sind in Nordrhein-Westfalen flächendeckend angenommen worden. Dies gilt sowohl für die Einrichtung von Kommunalen Koordinierungsstellen, die eine zentrale Funktion für die Organisation und Moderation der lokalen Prozesse und die Qualitätssicherung übernehmen, und von Steuerungsgremien als auch für die Mitwirkung der verschiedenen Akteure an der Umsetzung des Landesvorhabens. Kammern, Kreishandwerkerschaften und Wirtschaftsverbände engagieren sich in hohem Maße für „Kein Abschluss ohne Anschluss“; insbesondere bei der Einwerbung der Plätze für Berufsfelderkundungen. Teilweise wurden dafür neue Stellen eingerichtet und somit zusätzliche Ressourcen in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eingebracht. Die Arbeitsagenturen intensivieren ihre Kooperation mit Schulen; bei den Jobcentern gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob die Präsenz des Jobcenters an Schulen für die Zielgruppe eher stigmatisierend oder eher nützlich im Sinne einer ganzheitlichen Begleitung ist. Daher unterscheiden sich auch die örtlichen Strategien. Insgesamt hoffen die Akteure der Beratung auf Synergieeffekte und Entlastungen dadurch, dass die Schüler/innen besser vororientiert zur Beratung kommen und Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ im Beratungsprozess genutzt werden können. Die Vertreter/innen der Schulaufsicht sehen ihre Aufgaben darin, die Schulen bei der Einführung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zu unterstützen, Informationen zu „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zu verbreiten, die Qualitätsentwicklung zu fördern und an der regionalen Steuerung mitzuwirken. Auch wenn die Umsetzungsstrategien örtlich unterschiedlich sind und es in Einzelfällen zu Konflikten kommt, lässt sich kein Bedarf an einer landesweiten Nachsteuerung im Hinblick auf die Strukturentwicklung identifizieren.

Insgesamt fiel die Bewertung des Gesamtkonzepts von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bei allen diesen Befragungsgruppen überwiegend positiv aus. Begrüßt wurden der flächendeckende und systematische Ansatz mit Mindeststandards für alle Schüler/innen und die Kontinuität anstelle von ständig neu zu beantragenden Projekten. Jedoch kritisierten viele Beteiligte die Organisation des Umsetzungsprozesses (Zeit- und Finanzplanung, Kommunikation), was wahrscheinlich größtenteils zeitlich begrenzte Anlaufprobleme betrifft. Gewünscht wurde eine verlässliche und kontinuierliche Planung bezogen auf Rahmenbedingungen, Abläufe und Fördermittel. Angesichts der Größenordnung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ als flächendeckend angelegtes Vorhaben ist zu erwarten, dass sich diese Prozesse nach und nach etablieren müssen, so dass einige Einschätzungen aktuell wahrscheinlich anders ausfallen würden als im Schuljahr 2014/15.

Mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ist die Intention verbunden, die verschiedenen Angebote der Berufs- und Studienorientierung lokal besser zu koordinieren und Parallelstrukturen zu vermeiden. Im Hinblick auf diese Zielsetzung sahen viele Akteure noch Entwicklungsbedarf. Im kreisangehörigen Raum kommt hinzu, dass die einzelnen Kommunen oft eigene, nicht integrierte Projekte durchführen. Parallel zur Weiterentwicklung der lokalen Kooperation durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“ gibt es Impulse für eine erweiterte Koordinierung durch die bundesweiten Initiativen zur Förderung einer rechtskreisübergreifenden Zusam-

menarbeit und zur Einrichtung von Jugendberufsagenturen. Eine systematische Verbindung der verschiedenen Initiativen schien es jedoch in vielen Kommunen zum Befragungszeitpunkt (noch) nicht zu geben, obwohl dieselbe Zielgruppe adressiert wird. Hier dürfte es noch Potenziale für die Nutzung von Synergieeffekten geben.

Insgesamt wurde die Kooperation auf lokaler Ebene trotz lokal unterschiedlich ausgeprägter Konfliktfelder überwiegend positiv bewertet. Der Ruf nach zentralen Lösungen – wie etwa nach einer Rollenklärung der Akteure – ist zwar naheliegend, jedoch ist angesichts der regionalen Differenzierung und der Eigendynamik der lokalen Prozesse nicht zu erwarten, dass das Land für alle akzeptable Regelungen anbieten und ihre Umsetzung sichern könnte.

→ *Empfehlung 1:* Für die lokale Ebene ist zu empfehlen, „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht als abgegrenztes Programm zu betrachten, sondern mit vorhandenen Strukturen zu verknüpfen und unterschiedliche Projekte unter dem Dach des Landesvorhabens zusammenzuführen, um sie in ein lokales Gesamtkonzept zu integrieren. Ein solches Konzept umfasst im Idealfall alle Angebote der verschiedenen Akteure für die Begleitung des Bildungs- und Berufswegs von jungen Menschen. Insbesondere sind Synergieeffekte zwischen der Implementierung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und der Etablierung von Jugendberufsagenturen zu erwarten, wenn beide Ansätze auf lokaler Ebene systematisch miteinander verknüpft werden.

→ *Empfehlung 2:* Das Land kann die lokalen Akteure bei ihren Aufgaben unterstützen, indem es die Aufarbeitung von Beispielen guter Praxis fördert und indem es Qualitätszirkel einrichtet, die sich bei der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ als Instrument des Austauschs bewährt haben. Diese Qualitätszirkel können zum einen für den interregionalen Erfahrungstransfer genutzt werden, zum anderen für die Rückkopplung von auf lokaler Ebene wahrgenommenen Umsetzungsproblemen gegenüber dem Land.

8.2 Stärkung der Implementierung an den Schulen

Die einzelnen Schulen stellen den zentralen Ort für die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ dar. Sie sind nicht nur an der Durchführung der meisten Standardelemente beteiligt, sondern stehen vor der Herausforderung, eine kontinuierliche Begleitung des Orientierungsprozesses im Sinne der in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ intendierten Systematik sicherzustellen. Insgesamt betrachteten die Lehrer/innen im Vergleich zu den anderen befragten Akteuren die Umsetzung des Landesvorhabens am kritischsten. Konflikte entstanden hauptsächlich, wenn Schulen sich entweder schon seit langem besonders intensiv für die Berufs- und Studienorientierung engagierten und in der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eine Absenkung ihrer Standards sahen, oder umgekehrt in Fällen, in denen das Thema vor allem als eine zusätzliche Belastung neben der Kernaufgabe des Fachunterrichts eingestuft wurde. Positiv hervorgehoben wurde aber in Bezug auf beide Konstellationen die mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verbundene Stabilität und Kontinuität: Daraus ergibt sich in der ersteren Konstellation ein Vorteil gegenüber dem projektförmigen (und dadurch grundsätzlich fragilen) Charakter der früheren Berufsorientierungsprogramme. In der letzteren Konstellation besteht der Gewinn durch „Kein Abschluss ohne Anschluss“ darin, dass mit der konkreten Definition der Standardelemente der Stellenwert der Berufs- und Studienorientierung in der Schule auf diese Weise angehoben und diese besser abgesichert und verstetigt wird.

Die Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule erhielt in der Schülerbefragung von der Mehrzahl der Schüler/innen auf Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen Bewertungen im mittleren Bereich. Von diesen Bewertungen setzten sich die Schüler/innen auf Förderschulen mit deutlich positiveren Einschätzungen und auf Gymnasien mit kritischeren Bewertungen ab. Ähnliche schulformbezogene Unterschiede gab es bei der Bewertung der Vor- und Nachbereitung einzelner Standardelemente. Die Einbindung der Berufs- und Studienorientierung in die Curricula befand sich – ebenfalls mit schulformspezifischen Unterschieden – vielfach noch im Anfangsstadium. Insbesondere im Hinblick auf die Gymnasien wurde angesichts des Stundenrasters und der vorhandenen Kernlehrpläne ein Mangel an Zeit für

die Berufs- und Studienorientierung wahrgenommen. Viele StuBOs äußerten Kritik an einer fehlenden Ausstattung mit zeitlichen, personellen und räumlichen Ressourcen (bspw. Berufsorientierungsbüro mit Telefon und Computer). Auch von der Schulaufsicht und den Akteuren der Beratung wurde kritisiert, dass an manchen Schulen die Berufs- und Studienorientierung ausschließlich als Aufgabe der StuBOs angesehen werde. Unterschiede zwischen den Schulen bestehen anscheinend sowohl bei dem Einsatz und bei der Verteilung von Entlastungsstunden als auch bei der Unterstützung durch die Schulleitungen.

Kontroverse Diskussionen gab es zum Verhältnis der Sekundarstufen I und II, zur Verzahnung der Berufs- und Studienorientierung in diesen beiden Stufen und damit verbunden zur Einbindung der Gymnasien und der Berufskollegs in das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Dadurch, dass die Berufs- und Studienorientierung für die Sekundarstufe I im Landesvorhaben weitaus verbindlicher strukturiert wurde als für die Sekundarstufe II, konzentrierten sich viele Akteure im Befragungszeitraum auf die Umsetzung der für viele neuen Standardelemente in den Jahrgangsstufen 8 bis 10, was gleichzeitig zu der Wahrnehmung führte, die Sekundarstufe II werde vernachlässigt. Im Hinblick auf die Gymnasien war nicht die Sinnhaftigkeit der Berufs- und Studienorientierung als solche umstritten, sondern ihr Zeitpunkt. Sowohl Fachkräfte der Beratung als auch Lehrer/innen befürchteten, dass der frühe Start der Beratung Ressourcen bindet, die später in der Sekundarstufe II fehlen. Insofern wurde die Notwendigkeit der Weiterführung der Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II hervorgehoben. Dabei solle nicht nur die Studienorientierung fokussiert werden; vielmehr gehe es nicht zuletzt darum, passende Zeitschienen und Angebote zu definieren, um den Schüler/inne/n auch die Möglichkeiten der Bewerbung für Ausbildungsplätze und für ein duales Studium zu verdeutlichen. Als wichtig wurde somit ein Gesamtkonzept zur (besseren) Verzahnung der Angebote für die Sekundarstufen I und II angesehen. Was die Berufskollegs betrifft, so wurde auch für die Schüler/innen der verschiedenen vollzeitschulischen Bildungsgänge dieser Schulform ein erheblicher Bedarf an Berufs- und Studienorientierung gesehen.

→ *Empfehlung 3:* Die Rolle der StuBOs und die mit dieser Funktion verbundenen Aufgaben und Ressourcen sollten gegenüber den Schulen deutlicher vermittelt werden. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass es sich um eine Koordinierungsfunktion handelt, die die Beiträge der anderen Beteiligten an den Schulen organisieren und bündeln, aber nicht ersetzen kann. Angebote der Lehrerfortbildung, Kommunikationsprozesse mit den Schulleitungen sowie Leitfäden und Handreichungen (die zum Teil bereits vorliegen) können für Umsetzungsprozesse an den einzelnen Schulen sehr nützlich sein.

→ *Empfehlung 4:* Die einzelnen Schulen sollten – ggf. in Abstimmung mit dem Schulträger – Möglichkeiten prüfen, trotz räumlicher Engpässe Berufsorientierungsbüros einzurichten und diese mit Computer, Telefon und Besprechungstisch auszustatten. Damit würden nicht nur die Arbeitsmöglichkeiten der StuBOs verbessert; vielmehr könnten dann auch die Fachkräfte der Beratung einen den Schüler/inne/n bekannten Ort nutzen, und die Schüler/innen hätten eine Anlaufstelle für alle Fragen und Information rund um die Berufs- und Studienorientierung.

→ *Empfehlung 5:* Die Berufs- und Studienorientierung kann insbesondere an den Schulformen, an denen sie bislang weniger stark verankert war, nicht ohne Weiteres in die Umsetzung der Kernlehrpläne integriert werden. Daher sollte zum einen eine schulübergreifende Entwicklung von „Muster-Curricula“ erfolgen, die die Schulen als Orientierung nutzen können. Zum anderen muss schulintern festgelegt werden, in welchen Kompetenzbereichen und Lerninhalten der einzelnen Fächer sinnvoll Beiträge zur Berufs- und Studienorientierung geleistet werden können.

→ *Empfehlung 6:* Die schulischen Beratungsprozesse sollten weiterentwickelt und verstärkt darauf ausgerichtet werden, die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Standardelemente und die Verknüpfung zwischen den einzelnen Elementen zu sichern, so dass die Erkenntnisse aus jeder einzelnen Stufe des Orientierungsprozesses besser für die nächsten Schritte genutzt werden können. Verbesserungsbedarf scheint hier vor allem an den Gymnasien zu bestehen. Darüber hinaus ist eine Auswertung von schulischen Beratungskonzepten zu

empfehlen, um den Schulen die Möglichkeit zu eröffnen, von Beispielen guter Praxis zu lernen.

→ *Empfehlung 7:* Die Berufs- und Studienorientierungsprozesse in der Sekundarstufe II sollten intensiver in den Blick genommen und stärker anschlussfähig an die Standardelemente der Sekundarstufe I gestaltet werden. Es geht dabei sowohl um eine stärkere konzeptionelle Verzahnung der Prozesse über die Altersstufen hinweg als auch um eine kontinuierliche Begleitung der Schüler/innen über den Übergang nach der Sekundarstufe I hinaus. In der gymnasialen Oberstufe sollte dabei neben der Studienorientierung auch verstärkt die Berufsorientierung akzentuiert werden. Entsprechende Konzepte sollten an einzelnen Schulen oder durch schulübergreifende Arbeitsgruppen und unter Beteiligung der Fachkräfte der Beratung modellhaft erarbeitet werden. Die Schulaufsicht sollte in diesem Kontext vorhandene Beispiele guter Praxis identifizieren und für andere Schulen zugänglich machen.

8.3 Qualitätsentwicklung für ausgewählte Standardelemente

Die flächendeckende Einführung von einigen Standardelementen, zu denen bislang, wenn überhaupt, dann vor allem projektbezogene Erfahrungen vorlagen, stand im Befragungszeitraum im Fokus der Diskussion in den Kommunen. Dabei wurden überall sowohl Fragen der quantitativen Umsetzung als auch der qualitativen Weiterentwicklung diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit widmeten die lokalen Netzwerke dabei im Untersuchungszeitraum der Potenzialanalyse, der Berufsfelderkundung, der Anschlussvereinbarung und dem Portfolioinstrument. Diese Themen wurden auch in der Evaluation als Schwerpunkte aufgegriffen, wobei die schulische Beratung ihrem Querschnittscharakter entsprechend in allen Bereichen berücksichtigt wurde.

Die Potenzialanalyse

Der Einstieg in die Durchführung der Potenzialanalysen ist im Schuljahr 2014/15 bis auf wenige Ausnahmen in allen Kommunen und in allen Schulformen erfolgt, wobei die einzelnen Schulen stufenweise in den Prozess integriert wurden. Die Durchführung durch schulexterne Institutionen wurde von den Befragten meistens befürwortet, weil dadurch ein anderer Blick auf die Schüler/innen und ihre Potenziale ermöglicht wird, auch wenn ein Risiko darin gesehen wurde, dass die Ergebnisse tagesformabhängig seien. Da sich die Interessen und Neigungen der Jugendlichen noch vielfach ändern, wurde vor überhöhten Erwartungen an die Potenzialanalyse gewarnt; ihr Stellenwert wurde vor allem darin gesehen, den Prozess der Auseinandersetzung mit beruflichen Wünschen und Möglichkeiten sowie mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen anzustoßen.

Von einigen Befragten wurde auf die dreitägige Dauer von Potenzialanalysen in früheren Programmen verwiesen und die Kürzung bedauert; andere sahen in der Kürzung den (als nicht vermeidbar betrachteten) Preis für die flächendeckende Umsetzung und stufen andere Qualitätskriterien als wichtiger ein als die Dauer. Vielfach wurde betont, dass entscheidend für die Qualität nicht die isolierte Betrachtung der Potenzialanalyse sei, sondern die Einbindung der Ergebnisse in den weiteren Prozess der Berufs- und Studienorientierung im Rahmen der schulischen Beratung.

Die Diskussion im Befragungszeitraum war stark von den Problemen geprägt, die mit der Notwendigkeit der Ausschreibung der Potenzialanalysen im Schuljahr 2014/15 verbunden waren, mit der vorhandene Kooperationen in Frage gestellt wurden. Für die Zukunft wurde die Bedeutung kontinuierlicher Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Anbietern betont. Der Qualität der Potenzialanalysen wurde eine hohe Bedeutung zugemessen. Hervorgehoben wurden Kriterien wie bspw. die Einbeziehung individueller Auswertungsgespräche, die Vor- und Nachbereitung durch die Schule, die Durchführung durch speziell geschultes Personal und für Jugendliche und Eltern verständliche Auswertungsbögen; unterschiedliche Auffassungen bestanden bezüglich der Frage, ob und inwieweit eine zielgruppen- bzw. schulformspezifische Differenzierung der Konzepte notwendig ist. In vielen Kommunen wur-

den Qualitätsdialoge mit den Anbietern initiiert, die von den Vertreter/inne/n der Kommunalen Koordinierungsstellen als sehr effektiv für die Weiterentwicklung eingestuft wurden.

→ *Empfehlung 8:* Bei der Gestaltung der Verfahren zur Ausschreibung von Potenzialanalysen sollte so weit wie möglich darauf hingewirkt werden, dass sich längerfristige Kooperationsbeziehungen zwischen den Anbietern auf der einen Seite und den Kommunalen Koordinierungsstellen und den Schulen auf der anderen Seite entwickeln können. Die Bereitschaft zur Beteiligung an kommunalen Qualitätsdialogen sollte ein Bewertungskriterium bei der Auswahl der Anbieter darstellen.

→ *Empfehlung 9:* Die Erfahrungen mit den Potenzialanalysen sollten unter Beteiligung von lokalen Akteuren – insbesondere von Kommunalen Koordinierungsstellen, Schulen, Fachkräften der Beratung und auch von Anbietern, die ihre Praxiserfahrungen einbringen können – landesweit zusammengeführt werden. Auf dieser Grundlage können mittelfristig Mindeststandards für die Qualität entwickelt werden.

Die Berufsfelderkundung

Im Schuljahr 2014/15 wurden die Berufsfelderkundungen in den an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ teilnehmenden Schulen auf breiter Basis realisiert, jedoch haben bei Weitem nicht alle Schüler/innen die vorgesehenen drei Berufsfelderkundungen absolviert – in der Regel war dies nur bei einem Drittel aller Schüler/innen der Fall, in den Gymnasien sogar nur bei knapp einem Sechstel. Allgemein wurde das Instrument „Berufsfelderkundung“ grundsätzlich positiv bewertet; die Umsetzung befand sich im Befragungszeitraum jedoch vielfach noch im Anfangsstadium. Sowohl die Akteure der Wirtschaft als auch die der Beratung sahen einen erheblichen Bedarf an Information und Unterstützung für die Betriebe; um eine hinreichende Anzahl an Unternehmen für die Bereitstellung von Plätzen zu motivieren, sind offenkundig erhebliche Anstrengungen erforderlich. Kammern und Wirtschaftsverbände engagierten sich in den meisten Fällen sehr intensiv für diese Aufgabe; allerdings wurden auch erhebliche lokale Unterschiede deutlich.

Unterschiedlich waren auch die Einschätzungen über die mittelfristige Realisierbarkeit der Zielsetzung, dass jede/r Schüler/in drei Berufsfelderkundungen in verschiedenen Berufsfeldern wahrnehmen soll. Inwieweit die erhofften Klebeeffekte realisiert werden („erst Berufsfelderkundung, dann Praktikum, dann Ausbildung im selben Betrieb“), konnten die Befragten noch nicht einschätzen. Diskutiert wurden im Hinblick auf die Berufsfelderkundung auch Fragen der Qualität, die sich sowohl auf die Gestaltung als auch auf das Matching, also die individuell passende Zuordnung der Jugendlichen zu den Plätzen, beziehen. Für eine Bewertung sowohl der quantitativen Prognosen als auch der Fragen zur Qualität ist es jedoch noch zu früh.

Unterschiedliche Auffassungen gab es bei der Frage, ob Berufsfelderkundungen ausschließlich in Betrieben oder auch bei Bildungsträgern stattfinden sollten. Das entscheidende Argument für die erste Position besteht darin, dass die Berufsfelderkundungen nicht nur einen Einblick in die Berufe, sondern vor allem auch in die Arbeitswelt und ihre Anforderungen ermöglichen sollen. Andererseits hat ein Teil der Jugendlichen einen erhöhten Unterstützungsbedarf, mit dem die Betriebe überfordert sein können. Um die Vorteile beider Formen der Berufsfelderkundung zu verbinden, wurden kombinierte Lösungen vorgeschlagen. Landesweit wurde inzwischen festgelegt, dass – insbesondere für Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf – jedes Jahr eine bestimmte Quote an Plätzen bei Bildungsträgern verfügbar sein soll.

Die Organisation der Berufsfelderkundung wies interkommunale Unterschiede auf. In den meisten Fällen lag die Aufgabe der Einwerbung von Plätzen vor allem bei den Kammern und Wirtschaftsverbänden, während die Schulen die Beratung und die Zuordnung der Schüler/innen zu den Plätzen sowie die Vor- und Nachbereitung übernahmen. Die Nutzung einer Datenbank für die Platzvermittlung wurde allgemein als unbedingt notwendig angesehen, weil ein Matching bei der hohen Anzahl der zu vermittelnden Schüler/innen nach übereinstimmender Einschätzung der befragten Akteure anderenfalls nicht zu bewältigen ist. In den

Kommunen wurden unterschiedliche Systeme eingeführt bzw. befanden sich im Aufbau. Von Befragten in Kammern und Arbeitsagenturen, deren Tätigkeitsbereich die Grenzen einer Kommune überschreitet, wurden kommunalübergreifende und möglichst einheitliche Lösungen für sinnvoll gehalten. Dies würde eine Abstimmung der Kommunen untereinander erfordern (was bereits in einigen Regionen erfolgt ist).

→ *Empfehlung 10:* Die Erfahrungen mit dem Instrument der Berufsfelderkundung sollten nach einer Anlaufphase in zwei bis drei Jahren erneut evaluiert werden. Dabei sollten zum einen die quantitative Erfüllung der Zielvorgabe sowie unterschiedliche Verfahren der Organisation in den Blick genommen und analysiert werden, welche Akquisestrategien von Kammern und Wirtschaftsverbänden sich als besonders erfolgreich erweisen. Zum anderen sollten Qualitätskriterien für die Gestaltung der Berufsfelderkundungen, das individuelle Matching und die Einbindung in schulische Beratungsprozesse entwickelt werden.

→ *Empfehlung 11:* Dort, wo es noch keine Datenbanken gibt, sollten diese eingerichtet werden. Der Wunsch nach einer Vereinheitlichung der genutzten Datenbanken ist nachvollziehbar; dort, wo die Akteure bereits funktionierende Systeme entwickelt und installiert haben, ist eine Vereinheitlichung aber schwierig zu realisieren, da die wenigsten Akteure bereit sein werden, ein einmal implementiertes System wieder zu verändern. Auch eine regionale Koordinierung ist schwierig, da Städte und Kreise, Arbeitsagenturen, Kammern usw. unterschiedliche Gebietsabgrenzungen haben. Dennoch ist den lokalen Akteuren eine weitestmögliche Abstimmung mit benachbarten Gebieten zu empfehlen, um die Nutzung der Datenbanken über die kommunalen Grenzen hinweg zu vereinfachen.

Die Anschlussvereinbarung als Element der koordinierten Übergangsgestaltung

Im Gegensatz zu Potenzialanalyse und Berufsfelderkundung wurde die Anschlussvereinbarung auch in den an „Kein Abschluss ohne Anschluss“ beteiligten Schulen im Befragungszeitraum nicht vollständig umgesetzt. Insofern gab es noch relativ wenige praktische Nutzungserfahrungen. Positiv hervorgehoben wird von einigen Befragten die Bedeutung des Instruments als Grundlage für eine kontinuierliche Beratung und Bildungsbegleitung. Als wichtig wurde dabei jedoch nicht die Festschreibung eines Ziels, sondern die Dokumentation der ernsthaften Auseinandersetzung mit dem möglichen Berufsweg bewertet. Eine Chance sahen die Akteure der Beratung vor allem in der Nutzung der Anschlussvereinbarung im Beratungsprozess, weil hier Ziele und weitere Schritte besprochen und dokumentiert wurden. Deutlich wurde in den Befragungen jedoch auch, dass der Stellenwert und die Funktion der Anschlussvereinbarung für viele Akteure noch unklar sind; die Aussagen der befragten Akteure fokussierten sich oft stark auf das Formular, ohne dass dessen Stellenwert im Kontext der koordinierten Übergangsgestaltung hinreichend berücksichtigt wurde. Insofern wurde die Anschlussvereinbarung – im Gegensatz zu anderen Standardelementen – mehrheitlich in der bestehenden Form nicht als zielführend und passend eingeschätzt und hat sich als Element einer koordinierten Übergangsbegleitung noch nicht etabliert.

Von Schüler/inne/n und Lehrkräften wurde die Nützlichkeit der Anschlussvereinbarung mehrheitlich als gering empfunden, insbesondere in den Gymnasien. Inwieweit Schüler/innen einen Nutzen in der Anschlussvereinbarung sehen, scheint stark mit den schulischen Beratungsprozessen zusammenzuhängen; das heißt, es kommt vor allem darauf an, ob die Anschlussvereinbarung einfach ausgefüllt wird oder ob sie, wie intendiert, als Element der koordinierten Übergangsbegleitung eingesetzt wird.

Insgesamt gab es im Schuljahr 2014/15 bei allen Akteursgruppen ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit der Umsetzung, bezogen auf die Kombination von pädagogischer und planerischer Zielsetzung, die nicht immer als zielgruppengerecht angesehene Gestaltung und eine als unzureichend vorbereitet betrachtete Einführung. Für die Gymnasien wurde berichtet, dass nur ein sehr kleiner Teil der Schüler/innen nach der 10. Jahrgangsstufe die Schule verlasse und sich die Anschlussvereinbarung auf die Erklärung beschränke, in die Oberstufe gehen zu wollen; für eine konkrete berufliche Perspektive sei es vier Jahre vor Schulabschluss zu früh. Für die Hauptschulen hingegen sahen einige StuBOs den Zeitpunkt in der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 9 schon fast als zu spät an, weil Schritte zur Vorbereitung

der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz im dualen System ihrer Erfahrung nach gerade für diese Gruppe von Schüler/innen schon früher einsetzen müssten. Diese Einschätzung ist allerdings insofern zu relativieren, als Beratungsprozesse nicht erst mit dem Abschluss der Anschlussvereinbarung einsetzen (sollen); insofern spricht nichts dagegen, mit der Vorbereitung der Suche nach einem Ausbildungsplatz deutlich früher zu beginnen.

Als problematisch wurde die Situation derjenigen Schüler/innen beschrieben, die – am Gymnasium, aber auch an Real- und Gesamtschulen – den Weg zum Abitur einschlagen wollen, aber die Versetzung bzw. die Qualifikation nicht schaffen. Für Gymnasiast/inn/en kann das Scheitern in Jahrgangsstufe 10 bedeuten, dass sie den mittleren Schulabschluss nicht erreichen; für Real- und Gesamtschüler/innen, die am Ende der Jahrgangsstufe 10 die geplante Qualifikation für den Besuch der Oberstufe nicht erhalten, bleibt wenig Zeit für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz. Da diese Konstellationen in besonderem Maße zu Verlegenheitslösungen und Warteschleifen führen können, ist es wichtig, derartige Risiken frühzeitig zu erkennen und spätestens im Zuge der Beratung zur Anschlussvereinbarung aufzugreifen.

→ *Empfehlung 12:* Bezogen auf die Anschlussvereinbarungen gibt es sowohl konzeptionellen als auch verfahrensbezogenen Klärungsbedarf. Die Zielrichtung des Instruments sollte präzisiert und besser kommuniziert werden, wobei der Fokus auf den pädagogischen Charakter, die Begleitung und Dokumentation von Orientierungsprozessen und die Einbindung in die schulische Beratung gelegt werden sollte.

→ *Empfehlung 13:* Wenn Schüler/innen planen, das Abitur oder die Fachhochschulreife zu erreichen, sollte – unabhängig von der Schulform – der Akzent der Anschlussvereinbarung und der damit verbundenen Beratung vor allem bei der Frage nach der Erreichbarkeit des angestrebten Schulabschlusses sowie bei Bedarf nach einer dafür möglicherweise notwendigen zusätzlichen Unterstützung und nach eventuellen Alternativen liegen. Für Schüler/innen, bei denen angesichts des Leistungsstandes in der 9. Jahrgangsstufe Risiken für die geplante Schullaufbahn erkennbar sind, sollten verbindlich Beratungsgespräche angeboten werden, in denen mögliche Alternativen erörtert werden. In den Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Arbeitsagenturen sollten Verfahren definiert werden, die es ermöglichen, diese Schüler/innen gezielt an die Angebote der Berufsberatung heranzuführen.

Das Portfolioinstrument

Das Portfolioinstrument dient der individuellen Dokumentation des Prozesses der Berufs- und Studienorientierung und ist somit von entscheidender Bedeutung für die Transparenz des Prozesses. Die Nutzung dieses Instruments unterscheidet sich zwischen den Schulformen. Aus der Sicht der StuBOs wird der Ordner von den Schüler/innen nur dann wirklich genutzt, wenn regelmäßig damit gearbeitet wird. Dem stand jedoch an vielen Schulen die Wahrnehmung von Zeitproblemen entgegen. Die Lagerung größerer Mengen an Ordnern ist für manche Schulen räumlich schwierig, wobei auch auf Probleme des Datenschutzes hingewiesen wurde. Bei den Schüler/innen zuhause scheinen die Ordner nicht selten verloren zu gehen. Lösungswege wurden zum einen darin gesehen, dass Lehrer/innen und Eltern vom Wert des Instruments überzeugt werden und diese Sicht auch an die Jugendlichen weitergeben. Zum anderen wurden onlinegestützte Verfahren vorgeschlagen. Im Hinblick auf Bewerbungen dient das Instrument weniger der Vorlage im potenziellen Ausbildungsbetrieb als der gezielten Vorbereitung einer Bewerbung. In dieser Vorbereitung – im Sinne einer Reflexion des bisherigen Orientierungsprozesses und der dabei identifizierten Stärken und Interessen – liegt der Nutzen des Portfolioinstruments im Rahmen des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“.

→ *Empfehlung 14:* Für die praktische Ausgestaltung des Portfolioinstruments sollten onlinegestützte Verfahren geprüft werden.

→ *Empfehlung 15:* Mit Hilfe von Handreichungen könnten den Schulen, die dies bisher noch nicht praktizieren, Anregungen für die Integration des Portfolioinstruments in den Unterricht gegeben werden. Auch bei der Gestaltung von Lehrplänen und schulischen Curricula ist die Arbeit mit dem Instrument zu berücksichtigen. Auf diese Weise könnte die Arbeit mit dem Portfolioinstrument verstetigt werden und der Zusammenhang zwischen den Standardelementen im Unterricht und in der schulischen Beratung besser sichtbar werden.

→ *Empfehlung 16:* Alle Beteiligten, die in die Beratung von Jugendlichen involviert sind, sollten den Wert des Portfolioinstruments vermitteln, es in den Prozess einbeziehen und regelmäßig danach fragen. Dies sollte sowohl in den Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Berufsberatung als auch in Leitfäden von Jobcentern, Arbeitsagenturen und Einrichtungen der Jugendberufshilfe verankert werden. Auf diese Weise könnte die kontinuierliche Nutzung mittelfristig zur Routine werden.

8.4 Information und Kommunikation

Im Rahmen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ist die Umsetzung von kontinuierlichen Orientierungsprozessen intendiert, deren Elemente systematisch aufeinander aufbauen und eine individuelle Begleitung der einzelnen Schüler/innen beinhalten. Vor allem für Jugendliche, die von ihrer Familie auf ihrem Bildungs- und Berufsweg nicht umfassend unterstützt werden können, wurde in der Umsetzung eines solchen Prozesses ein erhebliches Potenzial für die Realisierung von Bildungs- und Berufschancen gesehen. Sowohl die Kontinuität des Prozesses als auch die Verzahnung der einzelnen Elemente erfordern eine Dokumentation von Aktivitäten und Ergebnissen. Mit dem Portfolioinstrument steht ein Hilfsmittel für diese Dokumentation zur Verfügung. Sowohl die Berufsberater/innen als auch die Fallmanager/innen in den Jobcentern würden gern die Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in die individuellen Beratungsprozesse einbinden, da sie auf diese Weise Synergieeffekte nutzen und eine ganzheitliche Begleitung der Jugendlichen ermöglichen könnten. Die Berater/innen berichteten jedoch, dass die Auswertungen von Potenzialanalysen, die Anschlussvereinbarungen oder das Portfolioinstrument nur selten zur Beratung mitgebracht wurden – allerdings mit erheblichen sowohl schulspezifischen als auch regionalen Unterschieden.

Betrachtet man die Ergebnisse der Schülerbefragung, so sind die Zusammenhänge zwischen den Elementen „Potenzialanalyse“, „Berufsfelderkundung“, „Praktikum“ und „Anschlussvereinbarung“ und die Einbindung der einzelnen Elemente in die schulischen Beratungsprozesse ausbaufähig, wobei die schulfornbezogenen Unterschiede erheblich sind. Die Dokumentation der Ergebnisse der einzelnen Elemente erfolgte nur begrenzt; der Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen war für die Schüler/innen noch nicht hinreichend transparent; die Elemente waren offenkundig im Beratungsprozess noch nicht optimal individuell aufeinander abgestimmt. Insofern sind die Standardelemente zwar in ihrer Gesamtheit vom Konzept her durchaus zielführend und passend; die Potenziale eines kontinuierlichen Prozesses konnten jedoch noch nicht voll ausgeschöpft werden. Gründe dafür liegen sicher darin, dass sich die Einbindung in schulische Beratungsprozesse in vielen Schulen im Befragungszeitraum noch im Entwicklungsstadium befand. Von grundsätzlicher Bedeutung sind jedoch Ängste im Hinblick auf die Dokumentation des Prozesses und seiner Elemente.

Als problematisch erwiesen sich häufig Vorbehalte von Eltern und teilweise auch von Lehrkräften im Hinblick darauf, dass Jugendliche „abgestempelt“, in eine bestimmte Richtung gedrängt oder verfrüht zu Entscheidungen verpflichtet werden könnten. Vor diesem Hintergrund müssen StuBos (insbesondere an Gymnasien) oft Überzeugungsarbeit leisten, damit Eltern ihr Einverständnis für die Teilnahme an der Potenzialanalyse geben. Im Hinblick auf die Nutzung des Portfolioinstruments und der Anschlussvereinbarung setzte sich die Problematik fort. In dieser Debatte wird ein in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ angelegtes Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Kontinuität deutlich. Auf der einen Seite steht das Recht der Schüler/innen zum selbstbestimmten Umgang mit den Daten und zur Sicherung ihres individuellen Entscheidungsspielraums. Auf der anderen Seite erfordert die Umsetzung

eines systematischen Orientierungsprozesses zur kontinuierlichen Begleitung ein Mindestmaß an Verbindlichkeit im Hinblick auf die Dokumentation. Fehlt diese Verbindlichkeit, werden die Instrumente genau von denjenigen am wenigsten genutzt, die die Unterstützung und Begleitung am stärksten benötigen. Insofern wird es für die Ausschöpfung der Potenziale der systematischen und kontinuierlichen Begleitung von entscheidender Bedeutung sein, einerseits die Verbindlichkeit der Dokumentation zu stärken und andererseits die damit verbundenen Ängste zu reduzieren.

Insofern kommt dem Standardelement „Elternarbeit“ im Gesamtprozess von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ eine hohe Bedeutung zu. Dabei stellt die Einbindung der Eltern in den Prozess der Berufs- und Studienorientierung eine große Herausforderung für die Schulen dar. Eltern spielen für die Orientierung ihrer Kinder eine wichtige Rolle, werden von diesen in hohem Maße als Unterstützer wahrgenommen und beeinflussen deren Entscheidungen. Jedoch kritisierten viele Akteure einerseits ein mangelndes Engagement vieler Eltern, andererseits eine zu starke und zu wenig informationsbasierte Steuerung der Kinder. Die Kommunalen Koordinierungsstellen sowie Akteure der Beratung und der Wirtschaft initiierten zum Teil unterschiedliche Maßnahmen für eine bessere Integration von Eltern in den Orientierungsprozess. In erster Linie wurde die Einbindung der Eltern allerdings als Aufgabe der Schulen betrachtet, wobei dies offenkundig unterschiedlich gut gelingt – abhängig von der Region, von der Schulform und nicht zuletzt von der einzelnen Schule.

Auch an Schulformen außerhalb des Gymnasiums war nach wie vor der Trend zu beobachten, dass sowohl die Jugendlichen als auch ihre Eltern höhere Schulabschlüsse anstreben. Hintergründe dafür wurden – neben der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre – oft in der Unkenntnis über das duale System und seine Aufstiegsmöglichkeiten (vor allem bei Eltern mit Migrationshintergrund) und in schlechten Erfahrungen der Elterngeneration mit der Knappheit von Ausbildungsplätzen gesehen. Vor allem Interviewpartner/innen aus dem Bereich der Beratung hoben hervor, dass die Komplexität des deutschen Bildungssystems vielfältige Formen der Durchlässigkeit und damit Potenziale zur Realisierung von individuell sehr unterschiedlichen, aber gleichermaßen erfolgreichen Bildungs- und Berufsbiografien bietet, aber gerade deswegen an einem Mangel an Transparenz leidet. Einige Befragte berichteten von Befürchtungen von Eltern und Lehrkräften, dass es bei „Kein Abschluss ohne Anschluss“ weniger um eine ergebnisoffene Beratung der einzelnen Jugendlichen gehe als darum, sie anstelle des Erwerbs eines höheren Schulabschlusses zur frühzeitigen Aufnahme einer Berufsausbildung zu bewegen. Die Verknüpfung der Zielsetzungen einer systematischen Berufs- und Studienorientierung und der Stärkung der dualen Ausbildung in einem gemeinsamen Konzept beinhaltet somit ein Spannungsfeld, das von den beteiligten Akteuren im Beratungsprozess bearbeitet werden muss. Geeignete Formen der Information und Kommunikation sind somit auch hier von hoher Bedeutung.

→ *Empfehlung 17:* Für die Vorbereitung des Orientierungsprozesses spielt die Elternarbeit eine wichtige Rolle. Daher sollte eine Information zum Datenschutz und zum Stellenwert der einzelnen Elemente und ihrer Dokumentation erarbeitet werden, wobei der Charakter der Prozessdokumentation in den Vordergrund gestellt werden muss: Es geht nicht um Verpflichtungen zu bestimmten Entscheidungen, sondern um die notwendige Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und mit der Gestaltung des weiteren Bildungs- und Berufsweges – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Hervorgehoben werden sollte, dass es sinnvoll und notwendig ist, die Ergebnisse im Portfolioinstrument zu dokumentieren und für den weiteren Beratungsprozess verfügbar zu halten, ohne dass damit Ängste vor einer verfrühten Festlegung verbunden werden müssen. Auf diese Weise könnte die Akzeptanz erhöht werden.

→ *Empfehlung 18:* Wenn die Schüler/innen das Portfolioinstrument erhalten, sollte von Anfang an verdeutlicht werden, dass das Instrument später für die Schüler/innen hilfreich sein wird – bei der Berufsberatung und ggf. bei weiteren Beratungen bspw. durch das Jobcenter, die Jugendhilfe, die aufnehmenden Berufskollegs oder andere Institutionen. Entsprechende Hinweise sollten bei den Schüler- und Elterninformationen einbezogen werden. Im Sinne der Aktivierung sollten Eltern Anregungen gegeben werden, wie sie mit ihren Kindern gemeinsam mit dem Portfolioinstrument arbeiten können.

→ *Empfehlung 19:* In der Kommunikation zum Konzept „Kein Abschluss ohne Anschluss“ sollte hervorgehoben werden, dass es vor allem darum geht, Jugendliche bei der Entwicklung ihrer individuellen Perspektiven zu unterstützen und zu begleiten und sie in ihrer Entscheidungsfähigkeit zu stärken. Dazu sollten Informationsmaterialien sowie Standard-Foliensätze für Informationsveranstaltungen (bspw. Elternabende) bereitgestellt werden. Da sich der Bedarf möglicherweise schul(form)-spezifisch unterschiedlich darstellt, ist ein modulartiger Aufbau sinnvoll.

→ *Empfehlung 20:* Eltern und Jugendliche sollten frühzeitig über die verschiedenen Bildungs- und Berufswege – und damit nicht zuletzt auch über die Potenziale der dualen Ausbildung – informiert werden. Dabei sollte eine besondere Aufmerksamkeit auf Familien mit Migrationshintergrund gerichtet werden. Geeignete Materialien und Konzepte für Veranstaltungsformate sollten auf möglichst breiter Basis bekannt gemacht werden. In diesem Kontext ist eine Verknüpfung der Berufs- und Studienorientierung mit dem Handlungsfeld 3 (Attraktivität des dualen Systems) von hoher Bedeutung. Dies gilt auch für die Sekundarstufe II.

→ *Empfehlung 21:* Gegenüber den Eltern und den Jugendlichen sollte deutlich gemacht werden, dass der Erwerb von Abitur oder Fachhochschulreife einerseits und eine duale Ausbildung andererseits keine Gegensätze darstellen. In diesbezüglichen Informationen sollten zum einen die Chancen hervorgehoben werden, die das duale System auch und gerade für Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen bietet. Zum anderen sollte über die Möglichkeiten der Verbindung der dualen Ausbildung mit dem Erwerb höherer Schulabschlüsse informiert werden.

→ *Empfehlung 22:* Angesichts der hohen Bedeutung, die den Eltern im Prozess der Berufs- und Studienorientierung zugemessen wird, sollte verstärkt darüber nachgedacht werden, welche Handlungsoptionen zur Einbindung der Eltern erfolgversprechend sind und welche Akteure hier welchen Beitrag leisten können. Dies kann vor allem durch die Aufarbeitung von in einigen Kommunen und an einigen Schulen vorzufindenden Beispielen guter Praxis geschehen.

8.5 Standardisierung und Zielgruppenorientierung

Die mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verbundene Standardisierung des Angebotsspektrums in der Berufs- und Studienorientierung ist nach Einschätzung der befragten Akteure sinnvoll, um die Einhaltung von Mindeststandards sicherzustellen und Routinen zu schaffen, die den Aufwand von jährlich neu zu definierenden Projekten vermeiden. Intensiv diskutiert wurde jedoch die Frage, ob die Standards für alle Zielgruppen und ihre unterschiedlichen Bedarfe passend und ausreichend sind.

Unterschiede ließen sich zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen erkennen. Zum einen deuten die Ergebnisse der Wirkungsanalysen darauf hin, dass Mädchen durch die Angebote von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ tendenziell besser erreicht werden als Jungen – bei ihnen war sowohl ein höheres Maß an Reflexion ihrer beruflichen Vorstellungen als auch eine nach dem Durchlaufen von Standardelementen des Landesvorhabens stärkere Verringerung der Unsicherheit über ihre berufliche Zukunft zu erkennen. Zum anderen zeigten die Schülerbefragungen (und auch die Erfahrungen von Lehrkräften und Berater/inne/n), dass die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen – und ihrer Eltern – noch stark von geschlechterbezogenen Stereotypen geprägt sind – bei den Jungen noch ausgeprägter als bei den Mädchen. Aus der Sicht der beteiligten Akteure stand diese Thematik im Schuljahr 2014/15 bei der Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ebenso wenig im Mittelpunkt des Interesses wie Fragen der geschlechtersensiblen Gestaltung des Beratungsprozesses; die Arbeit war in der Anfangsphase vielmehr stark von den Bemühungen um eine flächendeckende Einführung der einzelnen Standardelemente dominiert. Chancen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wurden darin gesehen, dass die Intensivierung der Berufs- und Studienorientierung generell den Blick auf unterschiedliche Möglichkeiten erweitert und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch Berufe jenseits der traditionellen Orientierung in Betracht gezogen werden. Damit sind Potenziale für den Abbau eines an Rollenstereotypen

ausgerichteten Berufswahlverhaltens verbunden. Kurzfristig sichtbare Effekte sollten jedoch nicht erwartet werden.

Problematisiert wurde von vielen Befragten die Situation von Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Verbesserungsbedarf wurde erstens im Hinblick auf organisatorische Lösungen artikuliert, die sicherstellen, dass auch Schüler/innen, die in der 8. Jahrgangsstufe noch nicht die jeweilige Schule besuchten, angemessen in das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einbezogen werden können, und dass auch für sie die Realisierung eines Prozesses mit aufeinander aufbauenden Schritten ermöglicht wird – dies gilt für Zuwanderer/innen ebenso wie bei Zuzügen aus anderen Bundesländern. Hier wurde inzwischen eine Lösung geschaffen, die künftig das Nachholen der Potenzialanalyse in der 9. Jahrgangsstufe ermöglicht.

Zweitens wurde insbesondere im gymnasialen Bereich das Problem angesprochen, dass es schwierig ist, für Jugendliche mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, die dort inklusiv beschult werden, geeignete Angebote der Berufs- und Studienorientierung vorzuhalten. Bedenken bestanden drittens im Hinblick darauf, wie sich das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“ für Jugendliche auswirkt, die über das Schulsystem nicht (mehr) erreichbar sind (Schulabbrecher/innen, Schulverweigerer/innen). Generell bestand eine Unsicherheit darüber, inwieweit das System „Kein Abschluss ohne Anschluss“ Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf gerecht wird. Auch Vertreter/innen der Wirtschaft nahmen einen Ungleichheit verstärkenden Effekt wahr und befürchteten, dass das standardisierte Angebot eher von jenen genutzt wird, die sich auch unabhängig davon um ihre Zukunft kümmern, während tendenziell Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf weniger erreicht werden. Insofern hielten einige Befragte die Weiterentwicklung von inhaltlichen Konzepten für bestimmte Zielgruppen und die bessere Verknüpfung von zielgruppenspezifischen Angeboten mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ für notwendig. Ob diese Einschätzung eher durch mangelnde Informationen über vorhandene Fördermöglichkeiten und ihre Einbindung in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bedingt ist oder ob und an welchen Stellen tatsächlich Angebotslücken bestehen, kann anhand der Ergebnisse der Evaluation nicht abschließend entschieden werden, zumal der Untersuchungszeitraum von Veränderungsprozessen – bspw. in der Angebotsstruktur der Berufskollegs insbesondere im Übergangssystem – und den damit verbundenen Unsicherheiten gekennzeichnet war.

→ *Empfehlung 23:* Genderspezifische Initiativen, wie etwa der Girls‘- bzw. Boys‘ Day oder MINT-Tage für Mädchen an Hochschulen, werden ebenso ihre Bedeutung behalten wie Projekte zur Stärkung der Gendersensibilität im Beratungsprozess. Diese Maßnahmen und Programme sollten unter Beteiligung von Akteuren, die eine spezifische konzeptionelle Kompetenz zu diesem Themenfeld haben, weiterentwickelt und mit „Kein Abschluss ohne Anschluss“ verknüpft werden. Die lokalen Akteure sollten dabei Unterstützungsangebote, etwa im Rahmen des Projektes „Genderkompetent“, nutzen.

→ *Empfehlung 24:* Der Bedarf von bestimmten Zielgruppen – Seiteneinsteiger/innen, inklusiv beschulte Schüler/innen, Schulverweigerer/innen, Schüler/innen mit unterschiedlichen besonderen Unterstützungsbedarfen – sowie die Anforderungen, die sich an die einzelnen Institutionen im Umgang mit diesen Zielgruppen hinsichtlich ihrer Berufs- und Studienorientierung stellen, sollten vertieft analysiert werden. Dabei sollten Maßnahmen und Programme innerhalb und außerhalb von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ stärker aufeinander abgestimmt bzw. in das Landesvorhaben überführt und noch besser kommuniziert werden. Die Erfahrungen von Jobcentern, Bildungsträgern und Jugendhilfeinstitutionen in der Arbeit mit diesen Zielgruppen sollten verstärkt einbezogen werden.

→ *Empfehlung 25:* Für Schüler/innen, die – aus welchen Gründen auch immer – in der 8. Jahrgangsstufe nicht an der Potenzialanalyse teilgenommen haben oder später durch die Standardelemente nicht erreicht wurden, sollten transparente Verfahrensregelungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, nachträglich in den Prozess integriert zu werden. Die Einführung der Möglichkeit, die Potenzialanalyse in Jahrgangsstufe 9 nachzuholen, ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung

→ *Empfehlung 26*: Die Frage der nachträglichen Integration in den Prozess der Berufs- und Studienorientierung sowie die Entwicklung zielgruppenspezifischer Ansätze dürften in den kommenden Jahren durch den Zuzug von Flüchtlingen und Zuwanderer/innen von steigender Bedeutung sein. Kurzfristig sollten Konzepte entwickelt werden, die darauf abzielen, die Standardelemente von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ggf. anzupassen, zumindest jedoch sprachentlastet anzubieten. Eine Verknüpfung mit dem Unterricht zum Erlernen der deutschen Sprache erscheint sinnvoll. Dabei empfiehlt sich eine Erweiterung der Kooperation mit den Kommunalen Integrationszentren.

8.6 Bildungsmonitoring und Wirkungsforschung

Ein erfolgreicher Übergang nach der Sekundarstufe I ist keine Garantie dafür, dass Jugendliche nicht im weiteren Verlauf, bspw. durch den Abbruch von Schule, Bildungsmaßnahme oder Ausbildung, „verloren gehen“. Verwiesen wurde in diesem Kontext von vielen Akteuren auf nach wie vor hohe Abbruchquoten bei Ausbildungen und Bildungsgängen der Berufskollegs. Erfolge von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ sind demnach vor allem daran zu messen, wie sich der weitere Verlauf der Bildungs- und Berufsbiografien nach dem Ende der Sekundarstufe I gestaltet.

Bei den im Rahmen der Evaluation durchgeführten Befragungen der ersten in „Kein Abschluss ohne Anschluss“ einbezogenen Alterskohorten im Verlauf der Sekundarstufe I konnten diesbezügliche mögliche Wirkungen noch nicht erhoben werden. Die Erhebungen mussten sich auf subjektive Indikatoren beschränken (bspw. „Häufigkeit des Nachdenkens über berufliche Pläne“ und „Schwierigkeiten bei der Meinungsbildung über die berufliche Zukunft“). Neben diesen stark von subjektiven Wahrnehmungen geprägten Indikatoren wurden für die Wirkungsanalyse Angaben über die erreichten und nächsten Schritte auf dem Weg von der Schule in eine berufliche Ausbildung oder ein Studium erfragt. Insgesamt zeigte die Analyse, dass die kurzfristig bestimmbaren Wirkungen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf die während der Schulzeit messbaren Zielindikatoren begrenzt sind. Insofern können noch keine Aussagen darüber gemacht werden, inwieweit die Entwicklung und Umsetzung von konkreten Anschlussperspektiven bei Schüler/innen, die „Kein Abschluss ohne Anschluss“ durchlaufen haben, besser gelingt als bei anderen. Sinnvoll wäre es deshalb, die weiteren Verläufe der geförderten Schüler/innen auf der Schule und im Übergang in Ausbildung oder Studium weiterzuerfolgen und erreichte (Zwischen-)Stationen sowie Zufriedenheiten mit der zum Ende der Sekundarstufe I getroffenen Übergangsentscheidung und dem eigenen beruflichen Weg festzustellen.

Die Analyse der Übergangsverläufe in der Zeit nach der Beendigung der Sekundarstufe I ist nicht nur im Hinblick auf die Frage nach Wirkungen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ und seiner einzelnen Elemente von Bedeutung, sondern nicht zuletzt für Planungszwecke. Der programmatische Titel des Landesvorhabens, nach dem „kein Abschluss ohne Anschluss“ bleiben soll, erfordert eine Planung, die die von den Jugendlichen formulierten Anschlussperspektiven zu realisieren hilft. Die Nutzung einer aggregierten Auswertung der Anschlussvereinbarungen auf der Grundlage der „EckO“-Datenbank mit dem Ziel der – auch quantitativen – Planung der Angebote für einen konkreten Jahrgang wurde jedoch von den meisten Befragten als Widerspruch zu dem Prozesscharakter des Instruments wahrgenommen und angesichts der schnellen Veränderungen in der Entwicklung der Jugendlichen für nicht realisierbar gehalten. Da die Eintragung der Pläne aus den Anschlussvereinbarungen in die Datenbank im Befragungszeitraum bei Weitem noch nicht flächendeckend erfolgte, war eine Nutzung der Daten zu Planungszwecken bislang schon allein deshalb (noch) nicht möglich. Während sich dieses Problem im Zeitverlauf durch eine verbindliche Verpflichtung zur Dokumentation lösen lässt, müssen die grundsätzlichen Fragen der Nutzbarkeit konzeptionell diskutiert werden. Einige Vertreter/innen aus den Kommunalen Koordinierungsstellen verwiesen in diesem Zusammenhang auf das kommunale Bildungsmonitoring und sahen darin eine geeignete Basis sowohl für die Begleitung und Auswertung von Übergangsverläufen als auch für die Planung. Allerdings stellt sich der Entwicklungsstand des Bildungsmonitorings interkommunal sehr unterschiedlich dar.

→ *Empfehlung 27:* Die Wirkungsanalysen lassen derzeit kurzfristige Effekte von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ auf den Prozess der Berufs- und Studienorientierung nur ansatzweise erkennen. Daher erscheint es geraten, Längsschnittanalysen zu den Verläufen der Bildungs- und Berufswege der Jugendlichen nach dem Übergang von der 10. Jahrgangsstufe in die Ausbildung oder die weitere Schullaufbahn durchzuführen. Bei der methodischen Konzeption derartiger Untersuchungen müssen die Anforderungen des Datenschutzes berücksichtigt werden.

→ *Empfehlung 28:* Ein mittelfristig orientiertes Bildungsmonitoring mit einer Beobachtung der Bildungs- und Berufsperspektiven der Schüler/innen über mehrere Jahre und dem Abgleich mit tatsächlichen Übergangsverläufen bietet die Möglichkeit, steuerungsrelevante Daten für die kommunale Bildungsplanung und die Weiterentwicklung der Angebote der Berufs- und Studienorientierung zu generieren. Die aggregierte Auswertung der Daten aus der „EckO“-Datenbank ist eine mögliche Planungshilfe für die Akteure vor Ort und kann in das Bildungsmonitoring integriert werden. Die einzelnen Kommunen sollten den Stand ihres kommunalen Bildungsmonitorings überprüfen und ggf. im Hinblick auf die Umsetzung von „Kein Abschluss ohne Anschluss“ weiterentwickeln. Angesichts des interkommunal unterschiedlichen Standes des Bildungsmonitorings kann das Land im Rahmen der Förderung der regionalen Bildungsnetzwerke Impulse für die Weiterentwicklung geben.

9 Literatur

- Bäcker, L. / Meetz, F., 2015: Berufs- und Studienorientierung in der Schulpraxis – Leitfaden zu den „Kein Abschluss ohne Anschluss“-Maßnahmen. Frechen. (i.E.)
- Beer, D. / Ternes, E., 2009: Qualifizierung der Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung – Bericht der Qualitätssicherung. Hrsg. G.I.B. (Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung). Bottrop.
- Bundesagentur für Arbeit, 2014: Chancen ergreifen im Arbeitsbündnis Jugend und Beruf. Sozialleistungsträger kooperieren, junge Menschen profitieren. Ostbevern.
- Bundesagentur für Arbeit / Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft, 2014: Leitfaden Elternarbeit. Eltern erwünscht?! Wie Zusammenarbeit in der Berufs- und Studienorientierung gelingen kann. Ostbevern.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abteilung Arbeitsmarktpolitik), 2014: Arbeitsmarkt aktuell 06/2014. Jugendberufsagenturen: Ziele und Erfolgskriterien aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. Berlin.
- Gläser, J. / Laudel, G., 2010: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 2013: Deutschlands Zukunft gestalten. 18. Legislaturperiode. [www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf? blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf?blob=publicationFile) (Zugriff 28.08.2015)
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.), 2013a: Gender in der Berufs- und Studienorientierung in Nordrhein-Westfalen. Band 1: Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW. Die Referenzkommunen im Fokus. Bielefeld.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.), 2013b: Gender in der Berufs- und Studienorientierung in Nordrhein-Westfalen. Band 2: Akteure/Akteurinnen und Arbeitsstrukturen sowie Programme, Aktionen und Instrumente zur Berufs- und Studienorientierung mit Gender-Akzenten in den Gebietskörperschaften NRW. Bielefeld.
- Liebig, B. / Netwig-Gesemann, I., 2002: Gruppendiskussionen. In: Kühl, S. / Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 141-174.
- MAIS (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2012: Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Düsseldorf.
- MAIS (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW), 2014: Kein Abschluss ohne Anschluss. Umsetzung des Landesvorhabens in sieben Referenzkommunen. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Düsseldorf.
- MAIS (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW), 2015: Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in Nordrhein-Westfalen neu gestalten. Düsseldorf.
- MAIS/MFKJKS/RD-BA (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW / Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW / Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit), 2014: Kein Abschluss ohne Anschluss – Verknüpfung mit der Arbeit der (geplanten) Jugendberufsagenturen. [www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_NRW __Anlage_3.pdf](http://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_NRW__Anlage_3.pdf) (Zugriff 16.03.2016)
- Mayring, P., 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. / Kardoff, E. v. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 468-475
- Meetz, F., 2014: Die Beratung bei der Berufs- und Studienorientierung ist Aufgabe einer jeden Lehrkraft. Ideen, Praxis und ein rechtlicher Rahmen. Frechen.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW), 2010: Berufs- und Studienorientierung. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 21.10.2010 (ABI. NRW S. 576ff.). www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/RdErl._BO_April2013.pdf (Zugriff 22.09.2015)

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW), 2015: APO-BK: Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg mit Verwaltungsvorschriften und Erläuterungen für die Schulpraxis. Frechen.

Oechsle, M. / Knauf, H. / Maschetzke, C. / Rosowski, E., 2009: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Reihe: Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 34. Wiesbaden.

Puhlmann, A., 2013: Eltern als Partner beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Vertiefungstext „Familie kommt an“. www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-uebergang-schule-beruf.html (Zugriff 22.09.2015)