

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

Materialband



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

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

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

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

SOKO Institut GmbH  
Ritterstr. 19  
33602 Bielefeld

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

## **Inhalt**

### **Einführung: Die Evaluation des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“**

#### **Teil I: Die Umsetzung von KAoA – Perspektiven der Akteure**

(Martin Brussig / Johannes Kirsch / Monique Ratermann / Sybille Stöbe-Blossey unter Mitarbeit von Iris Nieding)

#### **Teil II: KAoA aus der Sicht der Schüler/innen – Ergebnisse der Befragung**

(Bernhard Boockmann / Sebastian Nielen unter Mitarbeit von Lukas Fervers und Annika Reiff)

#### **Teil III: Zusammenfassung und Ausblick: Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen**

(Bernhard Boockmann / Martin Brussig / Sybille Stöbe-Blossey)

## Inhalt

**Einführung: Die Evaluation des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“**

- 1 Berufs- und Studienorientierung im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ . 7
- 2 Der Untersuchungsauftrag..... 9

**I Die Umsetzung von KAoA – Perspektiven der Akteure**

- 1 Methodisches Vorgehen..... 11
- 2 Die Kommunalen Koordinierungsstellen..... 13
  - 2.1 Die Kooperation in der Kommune..... 13
    - 2.1.1 Die Organisation der Kommunalen Koordinierungsstellen..... 13
    - 2.1.2 Gremien im Kontext von KAoA..... 16
    - 2.1.3 Zusammenarbeit der Akteure..... 21
  - 2.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen..... 24
    - 2.2.1 Potenzialanalyse..... 24
    - 2.2.2 Berufsfelderkundung..... 32
    - 2.2.3 Anschlussvereinbarung..... 39
    - 2.2.4 Weitere Elemente der Berufs- und Studienorientierung..... 41
  - 2.3 Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAoA..... 43
    - 2.3.1 Die Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen..... 43
    - 2.3.2 Herausforderungen bei der Umsetzung von KAoA..... 46
- 3 Akteure der Beratung..... 49
  - 3.1 Die Akteure der Beratung und ihre Einbindung in KAoA..... 49
    - 3.1.1 Aufgabenfelder der Beratungsinstitutionen..... 49
    - 3.1.2 Veränderungen in der Berufsberatung..... 50
    - 3.1.3 Die Schnittstellen zwischen den Institutionen..... 52
    - 3.1.4 Die Einbindung der Beratungsinstitutionen in KAoA..... 56
  - 3.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen..... 58
    - 3.2.1 Potenzialanalyse..... 58
    - 3.2.2 Berufsfelderkundung..... 60
    - 3.2.3 Anschlussvereinbarung..... 63
    - 3.2.4 Portfolioinstrument..... 65
  - 3.3 Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAoA..... 67
    - 3.3.1 Die Akzeptanz der dualen Ausbildung..... 67
    - 3.3.2 Die Rolle der Eltern im Prozess der Berufsorientierung..... 68
    - 3.3.3 KAoA und die Gender-Perspektive..... 69
    - 3.3.4 KAoA und die Bedarfe von bildungsbenachteiligten Jugendlichen..... 71
    - 3.3.5 Probleme der Standardisierung..... 72
- 4 Die Akteure der Wirtschaft..... 76
  - 4.1 Die Akteure der Wirtschaft und ihre Einbindung in KAoA..... 76
    - 4.1.1 Allgemeine Aufgaben von Industrie- und Handelskammern und Kreishandwerkerschaft..... 76
    - 4.1.2 Einbindung in das KAoA-Netzwerk..... 77
    - 4.1.3 Die Rolle der Wirtschaftsvertreter/innen im KAoA-Netzwerk: Einwerben von Plätzen für die Berufsfelderkundungen als Hauptaufgabe..... 78
  - 4.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen..... 80

4.2.1	Potenzialanalysen .....	80
4.2.2	Berufsfelderkundungen .....	82
4.2.3	Anschlussvereinbarungen .....	84
4.3	Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAoA .....	85
4.3.1	Probleme und Entscheidungsbedarfe.....	85
4.3.2	Erwartungen an KAoA.....	87
5	Die Schulen .....	89
5.1	Die Implementierung von KAoA an den Schulen und die Rolle der StuBOs .....	90
5.1.1	Arbeitsgrundlagen der StuBOs.....	90
5.1.2	Die Einführung von KAoA.....	91
5.1.3	Die Funktion der StuBOs bei der Umsetzung von KAoA .....	92
5.2	Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen.....	96
5.2.1	Potenzialanalyse .....	97
5.2.2	Berufsfelderkundungen .....	99
5.2.3	Anschlussvereinbarung .....	102
5.2.4	Portfolioinstrument .....	104
5.3	Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAoA .....	106
5.3.1	Die Rolle der Eltern im Berufsorientierungsprozess .....	106
5.3.2	Standardisierung und Zielgruppenorientierung als Spannungsfeld .....	108
5.4	Die Perspektive der Schulaufsicht.....	111
5.4.1	Die Kooperation im Rahmen von KAoA.....	111
5.4.2	Herausforderungen bei der Umsetzung von KAoA .....	113
<b>II KAoA aus der Sicht der Schüler/innen – Ergebnisse der Befragung</b>		
1	Methodisches Vorgehen .....	117
1.1	Stichprobe.....	117
1.2	Feldbericht .....	117
1.3	Gewichtung .....	120
2	Der Prozess der Berufs- und Studienorientierung und die Umsetzung von KAoA aus Sicht der Schüler/innen .....	121
2.1	Ausgangsbedingungen der Schüler/innen .....	121
2.2	Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen.....	127
2.2.1	Die Teilnahme an ausgewählten Standardelementen.....	127
2.2.2	Anzahl der Elemente .....	129
2.3	Potenzialanalyse .....	130
2.3.1	Präsenz der Potenzialanalyse .....	130
2.3.2	Vor- und Nachbereitung in der Schule.....	131
2.3.3	Aufbewahrung der Ergebnisse .....	132
2.3.4	Bewertung der Nützlichkeit der Potenzialanalyse .....	133
2.4	Berufsfelderkundungen .....	135
2.4.1	Durchführung der Berufsfelderkundungen.....	135
2.4.2	Inhalte der Berufsfelderkundungen.....	139
2.4.3	Vor- und Nachbereitung in der Schule.....	139
2.4.4	Dokumentation der Ergebnisse .....	140
2.4.5	Bewertung der Berufsfelderkundungen .....	141
2.5	Anschlussvereinbarung .....	142

2.5.1	Durchführung .....	142
2.5.2	Vorbereitung an der Schule.....	143
2.5.3	Inhalte der Anschlussvereinbarung .....	144
2.5.4	Aufbewahrung der Ergebnisse .....	144
2.5.5	Bewertung der Anschlussvereinbarung .....	145
2.5.6	Umsetzung der Pläne aus der Anschlussvereinbarung .....	146
2.6	Weitere Elemente der Berufs- und Studienorientierung.....	147
2.7	Berufs- und Studienorientierung als Prozess: Zusammenhang der Elemente von KAoA 150	
2.8	Berufs- und Studienorientierung an den Schulen .....	151
2.9	Unterstützung durch die Eltern .....	155
2.10	Genderspezifische Aspekte.....	156
3	Ergebnisse der Berufs- und Studienorientierung.....	160
3.1	Nachdenken über berufliche Pläne.....	160
3.2	Schwierigkeiten bei der Meinungsbildung.....	163
3.3	Erreichbarkeit des Wunschberufs.....	166
3.4	Angezielter Verbleib nach Abschluss von Klasse 10 .....	169
3.5	Anzahl der Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz .....	174
4	Wirkungsanalyse von KAoA.....	176
4.1	Verwendete Verfahren der Wirkungsanalyse.....	176
4.1.1	Differenz-von-Differenzen-Verfahren.....	176
4.1.2	Instrumentvariablen-Verfahren .....	178
4.2	Wirkungen der Einbeziehung in KAoA.....	179
4.3	Wirkungen einzelner Elemente von KAoA .....	182
4.3.1	Wirkungen der Potenzialanalyse .....	182
4.3.2	Wirkungen der Berufsfelderkundung .....	183
4.3.3	Wirkungen der Anschlussvereinbarung .....	184
4.3.4	Wirkungen des Durchlaufens von drei Elementen .....	185
4.4	Schlussfolgerungen aus der Wirkungsanalyse .....	186
<b>III Zusammenfassung und Ausblick: Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen</b>		
1	Weiterentwicklung auf der lokalen Ebene .....	188
2	Stärkung der Implementierung an den Schulen .....	189
3	Qualitätsentwicklung für ausgewählte Standardelemente .....	191
4	Information und Kommunikation .....	195
5	Standardisierung und Zielgruppenorientierung .....	197
6	Bildungsmonitoring und Wirkungsforschung .....	199
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>		<b>201</b>
<b>Literatur.....</b>		<b>204</b>

# Einführung: Die Evaluation des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“

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.

Der hier vorgelegte Bericht reflektiert eine bestimmte Phase des Ausbaus des Landesvorhabens. Er bezieht sich auf die Situation im Schuljahr 2014/15 und spiegelt den Umsetzungsstand und die von den Akteuren im Prozess wahrgenommenen Chancen und Probleme in diesem Zeitraum.

## 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.<sup>1</sup>

### 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

<sup>1</sup> [www.berufsorientierung-nrw.de/standardelemente/uebergangsgestaltung/anschlussvereinbarung/](http://www.berufsorientierung-nrw.de/standardelemente/uebergangsgestaltung/anschlussvereinbarung/) (Zugriff 16.09.2015)

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, Vereinbarungen zwischen den Partnern, Nachhalten der Wirksamkeit, Qualitätssicherung und Evaluierung auf lokaler Ebene.“<sup>2</sup>

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. Im Endausbau werden jährlich über 500.000 Schüler/innen die Standardelemente durchlaufen.

---

<sup>2</sup> [www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang\\_schule\\_beruf/](http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang_schule_beruf/) (Zugriff 17.02.2015)



## 2 Der Untersuchungsauftrag

Im Fokus der Evaluation standen hauptsächlich die Implementierung der Berufs- und Studienorientierung für Schüler/innen der Sekundarstufe I und die dafür erforderlichen kommunalen Strukturen und Prozesse. Dazu wurden zum einen an der Umsetzung von KAoA beteiligte lokale Akteure und zum anderen Schüler/innen der Sekundarstufe I befragt. Zum anderen wurden die Prozesse der Berufs- und Studienorientierung thematisiert und die Erfahrungen der Befragten mit Umsetzung von KAoA erhoben. Zum anderen galt den Elementen „Potentialanalyse“, „Berufsfelderkundung“ und „Anschlussvereinbarung“ eine besondere Aufmerksamkeit, weil es sich hier um Elemente handelt, die im Rahmen von KAoA erstmals flächendeckend eingeführt werden, so dass ihre Implementierung im Untersuchungszeitraum in besonderem Maße im Zentrum des Interesses stand. Insofern werden diesen Elementen in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse eigene Abschnitte gewidmet.

Für die Erhebungen wurden qualitative und quantitative Methoden genutzt und sowohl verschiedene an der Umsetzung von KAoA 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"> <li>Interviews mit Kommunalen Koordinierungsstellen, Akteuren der Beratung und Akteuren der Wirtschaft</li> <li>Gruppendiskussionen mit StuBOs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Online-Befragung aller Kommunalen Koordinierungsstellen</li> <li>Schülerbefragung in den Klassenstufen 8 bis 10 in 75 Schulen verschiedener Schulformen in den Fallstudien-Kommunen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gruppendiskussion mit Vertreter/inne/n der Schulaufsicht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kurzbefragung der StuBOs und Klassenlehrer/innen an den in die Schülerbefragung einbezogenen Schulen</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

Der Fragebogen der Online-Befragung wurde von allen 50 angeschriebenen Kommunalen Koordinierungsstellen<sup>3</sup> 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 Vermittlung von Kontakten zu den anderen in ihrer Kommune einzubeziehenden Akteuren den Forschungsprozess unterstützt haben.

In diesem Abschlussbericht werden in Teil I die Auswertungen der Akteursbefragungen und in Teil II die Ergebnisse der Schülerbefragungen dargestellt. Teil III enthält eine Synthese von zentralen Resultaten als Grundlage für die Ableitung von Handlungsempfehlungen.

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

# **Teil I: Die Umsetzung von KAoA – Perspektiven der Akteure**

Teil I des Abschlussberichts enthält eine Auswertung der Erfahrungen mit der Umsetzung von KAoA aus der Sicht von verschiedenen an der Umsetzung von KAoA beteiligten lokalen Akteuren, die im Rahmen der Evaluation befragt wurden. Die Ergebnisse der Befragungen werden hier getrennt nach Akteursgruppen dargestellt (Kommunale Koordinierungsstellen, Beratung, Wirtschaft, Schule). In Kapitel 1 wird zunächst ein Überblick über das methodische Vorgehen gegeben; die Vorgehensweise bei der Befragung der einzelnen Akteursgruppen wird dann am Anfang des jeweiligen Kapitels detailliert dargestellt. Kapitel 2 enthält die durch vertiefende Auswertungen der Interviews ergänzten Ergebnisse der Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen, Kapitel 3 befasst sich mit den Akteuren der Beratung, Kapitel 4 mit den Akteuren der Wirtschaft und Kapitel 5 mit dem schulischen Bereich, wobei zuerst die Perspektive der StuBOs und abschließend die der Schulaufsicht thematisiert wird.

## 1 Methodisches Vorgehen

Zu Beginn der Evaluation wurde eine Bestandsaufnahme über den Stand der kommunalen Strukturen, Prozesse und Konzepte zur Umsetzung von KAoA durchgeführt. Diese Bestandsaufnahme erfolgte über eine Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen mit Hilfe des Programms „Lime Survey“, das die Programmierung und Datenerfassung im Rahmen einer Online-Befragung unterstützt.

Für eine vertiefte Analyse wurden Fallstudien in ausgewählten Kommunen durchgeführt. Diese Fallstudien wurden zum einen in fünf Referenzkommunen angesiedelt, da dort durch den früheren Start am ehesten Erfahrungen vorliegen, die eine Einschätzung der Wirkungen von KAoA ermöglichen und eine Interpretation der Befunde aus den standardisierten Befragungen anleiten konnten. Zum anderen wurden fünf weitere Kommunen einbezogen, um eine Einschätzung über die Umsetzung von KAoA in der Fläche zu erhalten. Die Auswahl erfolgte aus den 24 Kommunen, die im Schuljahr 2013/14 mit der Umsetzung der Potenzialanalyse in Klasse 8 begonnen haben. Damit sollte sichergestellt werden, dass der Prozess in den ausgewählten Kommunen hinreichend weit gediehen ist, um die Fragen zur Implementation 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. In allen Kommunen startete die Fallstudie mit einem Interview mit der Koordinierungsstelle. Diese wurde um Unterstützung bei der Herstellung von Kontakten zu anderen vor Ort relevanten Akteuren gebeten, mit denen Interviews und Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

Als Erhebungsinstrument wurde 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. Zum anderen wurden Gruppendiskussionen eingesetzt (Liebig/Nentwig-Gesemann 2002). Sie wurden genutzt, um unterschiedliche Erfahrungen, Standpunkte und deren Begründungen zu erheben. Durch die Diskussionsdynamik von Gruppendiskussionen ergeben sich Informationen, die im Einzelgespräch nicht so geäußert worden wären. Zugleich übernahmen sie 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 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. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse werden in einem iterativen Prozess die Aussagen der Gesprächspartner auf die Untersuchungsfragen bezogen und weitere Kategorien gewonnen, die „aus dem Feld kommen“, also an die Wahrnehmung und Praxis der Beteiligten anschließen (vgl. Mayring 2007).

Die Interviews mit den Kommunalen Koordinierungsstellen wurden zwischen August und November 2014 durchgeführt; Interviews und Gruppendiskussionen mit den anderen Akteuren fanden von Dezember 2014 bis Juni 2015 statt. Die standardisierte Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen wurde in Form einer Online-Befragung Ende November 2014 freigeschaltet; Antworten gingen bis Anfang Januar 2015 ein. Alle 50 angeschriebenen Koordinierungsstellen haben sich an der Befragung beteiligt. Ihnen, den Interviewpartner/inne/n in den Fallstudien-Kommunen und den Teilnehmer/inne/n an den Gruppendiskussionen sei an dieser Stelle sehr herzlich für ihre Mitwirkung gedankt.

Jedes der vier folgenden Kapitel enthält eine Darstellung der Perspektive der jeweiligen Akteursgruppe und des methodischen Vorgehens bei der Befragung der jeweiligen Gruppe. Vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Aufgabenspektrums haben die einzelnen Akteursgruppen zu unterschiedlichen Fragen, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und in unterschiedlicher Ausführlichkeit Stellung genommen. Insofern sind die die Ergebnisdarstellungen auch unterschiedlich gegliedert und fallen unterschiedlich ausführlich aus. Eine übergreifende Auswertung und die Ableitung von Handlungsempfehlungen erfolgen im Zuge der Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse in Teil III des Abschlussberichts.

Auf eine Kennzeichnung oder gesonderte Darstellung der in den zehn Fallstudien erfassten Kommunen wird aus Gründen der Anonymisierung verzichtet. Im dritten und vierten Kapitel wurden jeweils unterschiedliche Teilgruppen von Akteuren in die Auswertungen einbezogen (Arbeitsagenturen, Jobcenter und Jugendberufshilfe bzw. Kammern, Kreishandwerkerschaften und einzelne Unternehmen). Die Aussagen der Teilgruppen sind jeweils mit entsprechenden Kürzeln gekennzeichnet. Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden zum Zweck der Anonymisierung ohne Angabe des Geschlechts der Befragten ausgewertet. In der folgenden Darstellung wird für die Bezeichnung von einzelnen Befragten teilweise die weibliche, teilweise die männliche Form verwendet.

## 2 Die Kommunalen Koordinierungsstellen

Die standardisierte Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen zur Umsetzung von KAoA und zu ihren bisherigen Erfahrungen wurde im November 2014 durchgeführt. Die Befragung wurde vorbereitet durch Interviews mit Kommunalen Koordinierungsstellen in den zehn Fallstudien-Kommunen. Darunter befanden sich fünf Referenzkommunen und fünf Kommunen der 2. Welle, damit sowohl Erfahrungen auf der Basis einer möglichst weitgehenden Umsetzung von KAoA als auch im Hinblick auf die landesweite Ausdehnung einbezogen werden konnten. Insgesamt gab es zum Zeitpunkt der Online-Befragung – bei 53 Kommunen in Nordrhein-Westfalen – 50 Kommunale Koordinierungsstellen. In einem Fall ist eine selbstständige Agentur zuständig, die für eine Stadt und einen Kreis arbeitet, in zwei Fällen war die Gründung zum Befragungszeitpunkt noch nicht erfolgt. In der Online-Befragung wurden sieben Koordinierungsstellen in Referenzkommunen sowie 23 in Kommunen der 2. und 20 in Kommunen der 3. Welle erfasst.

Um die Feldkenntnis der Koordinierungsstellen möglichst weitgehend für die Evaluation zu nutzen, wurden in den Erhebungen sowohl Aktivitäten der Koordinierungsstellen als auch Fragen thematisiert, die über ihren unmittelbaren Zuständigkeitsbereich hinausgehen. Erfragt wurden zunächst die Strukturen in der jeweiligen Kommune, also die Ansiedlung und Ausstattung der Koordinierungsstelle, die Gremienstruktur und die zentralen Themen der Gremien. Des Weiteren ging es um die Beschreibung der Zusammenarbeit mit anderen lokalen Akteuren und um die Kooperationserfahrungen. Einen Schwerpunkt der Befragung bildete die Umsetzung der Standardelemente im Hinblick auf die Prozessorganisation und auf erste Bewertungen. Dabei standen diejenigen Standardelemente im Mittelpunkt, die in der Diskussion im Schuljahr 2014/15 besondere Beachtung fanden. Außerdem wurde nach einigen Aktivitäten der Koordinierungsstellen zur Förderung der Umsetzung und nach der Qualitätssicherung gefragt. Den Abschluss des Fragebogens bildeten offene Fragen zur Gesamteinschätzung.

Da die Arbeitsschwerpunkte der Kommunalen Koordinierungsstellen unterschiedlich sind und nicht alle Befragten zu jedem Thema etwas sagen können, enthielten fast alle Fragen auch die Möglichkeit, die Rubrik „keine Antwort“ anzukreuzen. Diese Möglichkeit wurde von den Befragten ebenso genutzt wie umgekehrt das Angebot, bei einigen Fragen in offenen Kommentaren Stellung zu nehmen und die angekreuzten Antworten auf diese Weise zu differenzieren und zu ergänzen.

### 2.1 Die Kooperation in der Kommune

#### 2.1.1 Die Organisation der Kommunalen Koordinierungsstellen

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

„Aufgaben der kommunalen Koordinierung:

- 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.“<sup>4</sup>

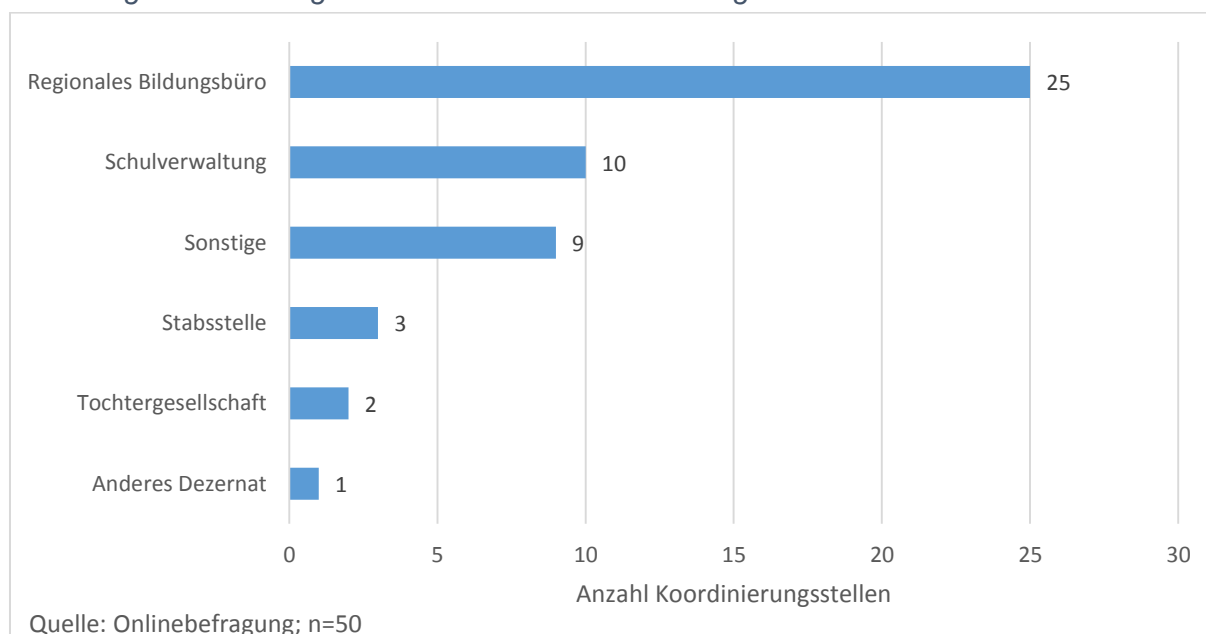
Die Kommunalen Koordinierungsstellen sind in den Städten und Kreisen jeweils etwa zur Hälfte im Regionalen Bildungsbüro oder in anderen Bereichen angesiedelt – häufig in der Schulverwaltung, teilweise auch als Stabsstelle oder in anderen Dezernaten der kommunalen

<sup>4</sup> [www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/uebergang-schule-beruf-in-nrw/informationen-fuer-akteure-vor-ort.html](http://www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/uebergang-schule-beruf-in-nrw/informationen-fuer-akteure-vor-ort.html) (Zugriff 27.02.2015)

len Verwaltung oder in zwei Fällen auch in einer Tochtergesellschaft der Kommune (Abbildung 1).

Bei der Auswertung der Interviews zeigt sich, dass die Entscheidung darüber, wo eine Koordinierungsstelle angesiedelt wird, meistens auf der Grundlage vorhandener Projekte und Strukturen in der Kommune getroffen wird und dass jede Form der Ansiedlung mit jeweils spezifischen Vorteilen verbunden ist. Einige Befragte betonen, dass durch die Einbindung der Koordinierungsstelle in das Bildungsbüro der Zusammenhang mit dem Regionalen Bildungsnetzwerk<sup>5</sup> und den in diesem Kontext aufgebauten Kooperationsstrukturen erleichtert wird. 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 kommen, die einige Befragte im Hinblick auf unterschiedliche Organisationslösungen ansprechen: So wird 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 kann. In einem anderen Fall wird die Nutzung der Schulkontakte, die sich aus der Integration in die Schulverwaltung ergeben, als vorteilhaft für die Implementierung von KAoA 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 KAoA hervorgehoben wird und sich der Zugang nicht auf Akteure eines bestimmten Bereichs konzentriert. 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 KAoA nutzbar gemacht werden können.

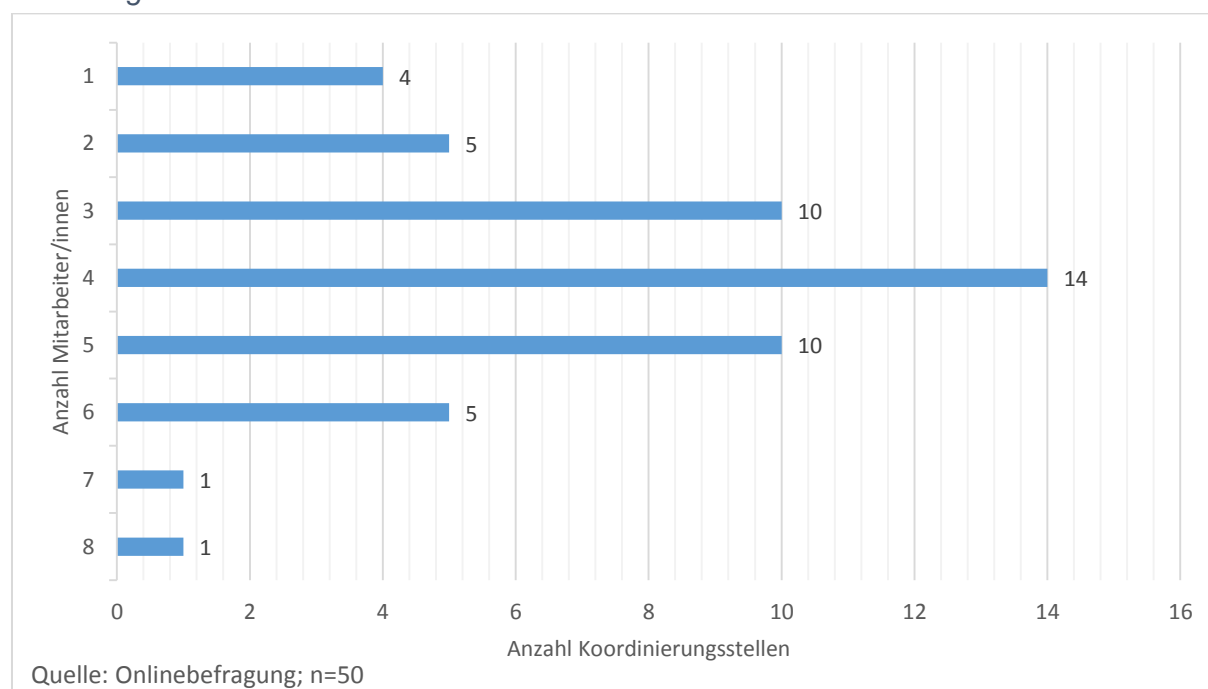
Abbildung 1: Ansiedlung der Kommunalen Koordinierungsstelle



<sup>5</sup> 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. <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/index.htm> (Zugriff 17.02.2015)

Die Ausstattung der Kommunalen Koordinierungsstellen ist unterschiedlich (Abbildung 2). Die meisten Koordinierungsstellen beschäftigen vier bis fünf Mitarbeiter/innen, in Einzelfällen gibt es bis zu acht Personen, in anderen Fällen aber auch nur drei oder weniger. Gefördert werden bis zu vier Stellen. Dass die Anzahl der Beschäftigten vielfach höher ist, liegt zum einen daran, dass sich in knapp vier Fünfteln darunter ein mehr oder weniger großer Anteil von Teilzeitbeschäftigten befindet. Zum anderen zeigte sich in den Interviews, dass in einigen Kommunen kommunales Personal, das sich mit dem Übergang Schule-Beruf befasst, zusätzlich in die Koordinierungsstelle integriert wird. Die in einigen Koordinierungsstellen sehr geringe Anzahl an Personen ist hauptsächlich dadurch begründet, dass es Personalfluktuation gibt und dass sich einige Stellen zum Befragungszeitpunkt noch im Aufbau befanden. Was den ersten Punkt betrifft, so wurde in den Interviews die teilweise an der Bewilligungsdauer der Fördermittel des Landes orientierte Befristung der Arbeitsverträge als ein Problem für die Kontinuität des Personaleinsatzes thematisiert. Zum zweiten Punkt ist festzustellen, dass es fast ausschließlich Kommunen der 3. Welle sind, in denen zum Befragungszeitpunkt nur zwei oder weniger Mitarbeiter/innen beschäftigt waren. Mehr als fünf Beschäftigte finden sich hingegen nahezu ausschließlich in Kommunen der 2. Welle und in Referenzkommunen. Insgesamt stellt der Blick auf die Personalausstattung also eine Momentaufnahme dar. Deutlich wird zum einen, dass nicht nur das Vorhaben KAOA, sondern auch jede Kommunale Koordinierungsstelle eine Aufbauphase benötigt. Zum anderen zeigt sich, dass die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit interkommunal sehr heterogen sind.<sup>6</sup>

Abbildung 2: Anzahl der Mitarbeiter/innen



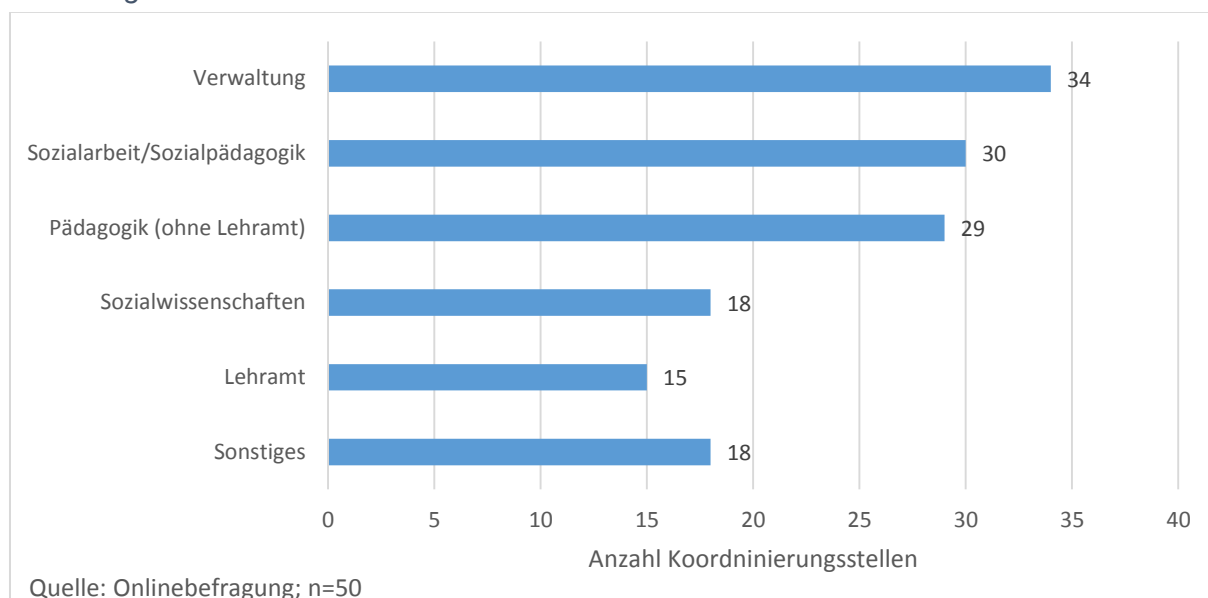
Die Kommunalen Koordinierungsstellen bestehen in der Regel aus multiprofessionellen Teams (Abbildung 3). In etwa zwei Dritteln der Koordinierungsstellen sind Verwaltungsqualifikationen vertreten. Jeweils mehr als die Hälfte verfügt über Beschäftigte mit Qualifikationen aus dem Bereich der sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik oder der Pädagogik. In gut einem Drittel der Fälle gibt es Sozialwissenschaftler/innen, bei einem knappen Drittel Lehrer/innen. Genannt werden des Weiteren ökonomische und geisteswissenschaftliche Kompetenzen

<sup>6</sup> Diese Heterogenität zeigte sich bereits bei der 2012/13 durchgeführten Analyse der Implementationsprozesse in den sieben Referenzkommunen (MAIS 2014: 12ff.). Bei der flächendeckenden Umsetzung des Landesvorhabens fällt dieser Befund zwangsläufig noch deutlicher aus, da nun auch Kommunen integriert sind, bei denen das Thema der Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf bislang weniger Beachtung gefunden hatte.

sowie in Einzelfällen Ingenieure/innen, Geograph/inn/en und Kommunikationswissenschaftler/innen. Im Durchschnitt sind in jeder Koordinierungsstelle 2,9 Qualifikationsgruppen vertreten.

In etwa der Hälfte der Kommunen gab es schon vor dem Start von KAoA eine Koordinierungsstelle, die sich mit dem Themenfeld des Übergangs von der Schule in den Beruf oder mit Fragen der Jugendarbeitslosigkeit befasste. Die erste derartige Stelle wurde bereits 2004 gegründet. In den Fallstudien-Kommunen zeigt sich, dass an bestehende Strukturen angeknüpft wird. In einigen Kommunen – vor allem, aber nicht nur in den Referenzkommunen – hat das Thema „Übergang Schule-Beruf“ schon eine längere Tradition, was dann zum Teil auch mit Koordinierungsstrukturen innerhalb der Verwaltung verbunden war. In diesen Fällen wurden die vorhandenen Strukturen in KAoA überführt und teilweise modifiziert oder erweitert. Dass vor dem Start von KAoA 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 KAoA 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 gab es schon vor KAoA eine Koordinierungsstelle zu diesem Themenfeld.

Abbildung 3: Vorhandene Qualifikationen



### 2.1.2 Gremien im Kontext von KAoA

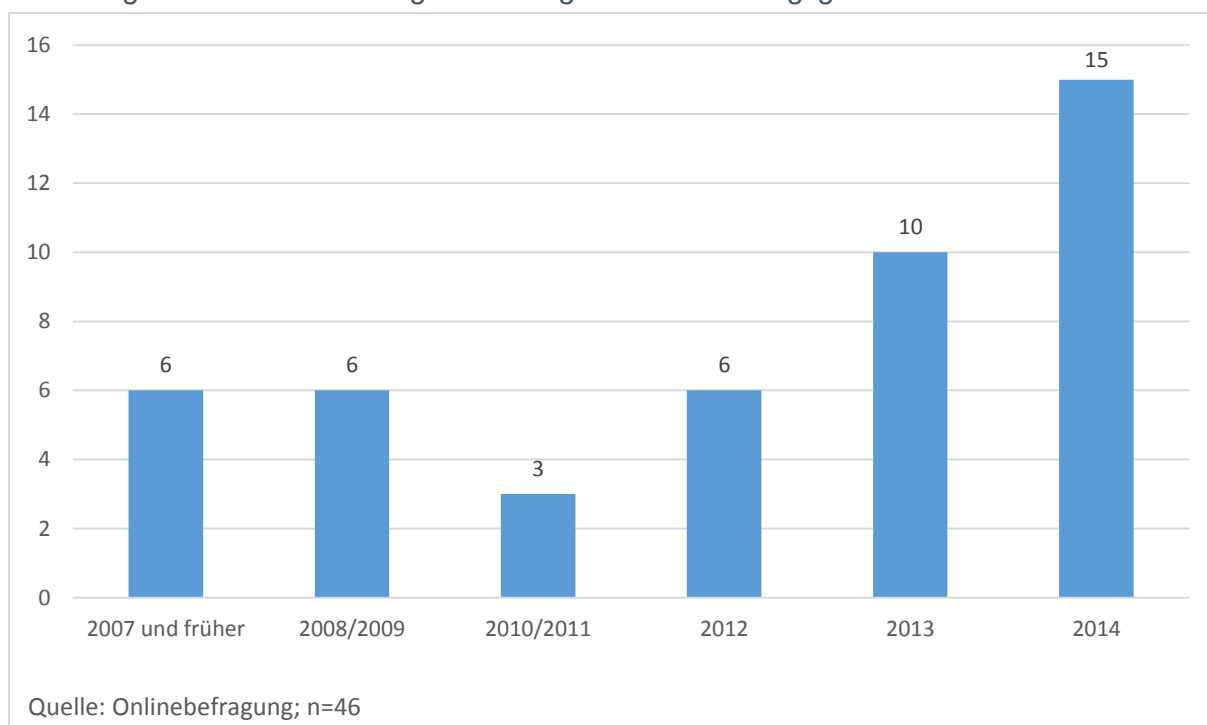
In fast allen Kommunen (mit zwei Ausnahmen) gibt es ein Gremium, das für die strategische Steuerung von KAoA zuständig ist. Bei den beiden Ausnahmen handelt es sich um Kommunen der 3. Welle, so dass ähnlich wie im Hinblick auf die Personalausstattung davon auszugehen ist, dass sich die Strukturen zum Befragungszeitpunkt noch im Aufbau befanden. Die Bezeichnungen dieser strategischen Gremien sind sehr unterschiedlich; in etwa der Hälfte der Fälle steht der Begriff „Steuerung“ im Namen (bspw. Steuerungsgruppe, -gremium, -kreis oder „Steuergruppe“), neunmal findet sich der Begriff „Lenkungskreis“, sechsmal die Bezeichnung als „Beirat“. Darüber hinaus finden 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 KAoA zuständig sind. Vielmehr wurde KAoA in einigen Kommunen in bereits vorhandene Gremien integriert. Knapp die Hälfte (42%) der Befragten gibt an, dass das strategische Gremium schon vor KAoA bestand. Darunter befinden sich drei Kom-



munen der 3. Welle; insgesamt sind 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 KAoA entwickelte Strukturen vorzufinden. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Kommunen, in denen es auch schon vorher Koordinierungsstellen gab. Die ersten Gremien wurden bereits 2005 gegründet (Abbildung 4). Ähnlich wie im Hinblick auf die Kommunalen Koordinierungsstellen angemerkt, wird auch bei den Gremien vielfach an vorhandene Strukturen angeknüpft. In der Mehrheit der Fälle jedoch wurde das Gremium erst für KAoA gegründet, so dass von KAoA offenkundig ein erheblicher Impuls für die flächendeckende Entwicklung von Kooperationsstrukturen zum Thema Schule-Beruf ausging.

Abbildung 4: Jahr der Gründung der strategischen Steuerungsgremien



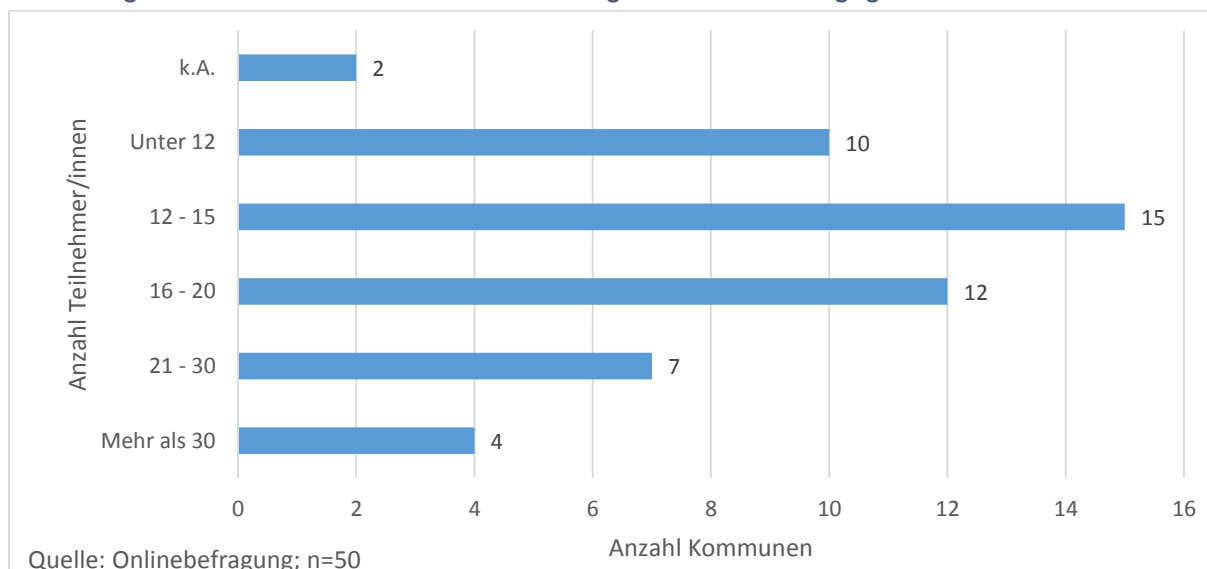
Betrachtet man die Akteure, die in den Gremien vertreten sind, so zeigt sich, dass es einige Institutionen gibt, die fast überall dabei sind (Abbildung 5). Dies trifft in erster Linie auf die Arbeitsagentur und auf die Industrie- und Handelskammer zu. Häufig genannt werden auch die Handwerkskammer bzw. 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 kommen in der Regel noch Vertreter/innen der kreisangehörigen Kommunen dazu. Diese Institutionen lassen sich somit als „Kernbestand“ der lokalen Steuerung von KAoA bezeichnen.

In jeweils etwas weniger als der Hälfte sind die Berufskollegs und die allgemeinbildenden Schulen und die Wirtschaftsförderung vertreten. Oft genannt werden des Weiteren Oberbürgermeister/in bzw. Landrat/-rätin. Universitäten und Fachhochschulen sind in einem Drittel der Fälle beteiligt (vorrangig, aber keineswegs nur an Hochschulstandorten). Bei einem knappen Drittel ist das Kommunale Integrationszentrum involviert. Nur in wenigen Fällen findet sich eine Mitwirkung der Kompetenzzentren Frau und Beruf oder der Gleichstellungsstellen, der freien Träger der Jugendhilfe, der Bildungsträger, der Landwirtschaftskammer oder von einzelnen Unternehmen. Als weitere Akteure werden noch einzelne Dezernent/inn/en, Beigeordnete, Fachbereichsleitungen und Kreisdirektor/inn/en genannt, des Weiteren die Regionalagentur oder das Bildungsbüro.

Abbildung 5: Mitwirkende Akteure am strategischen Steuerungsgremium



Abbildung 6: Anzahl der Teilnehmer am strategischen Steuerungsgremium

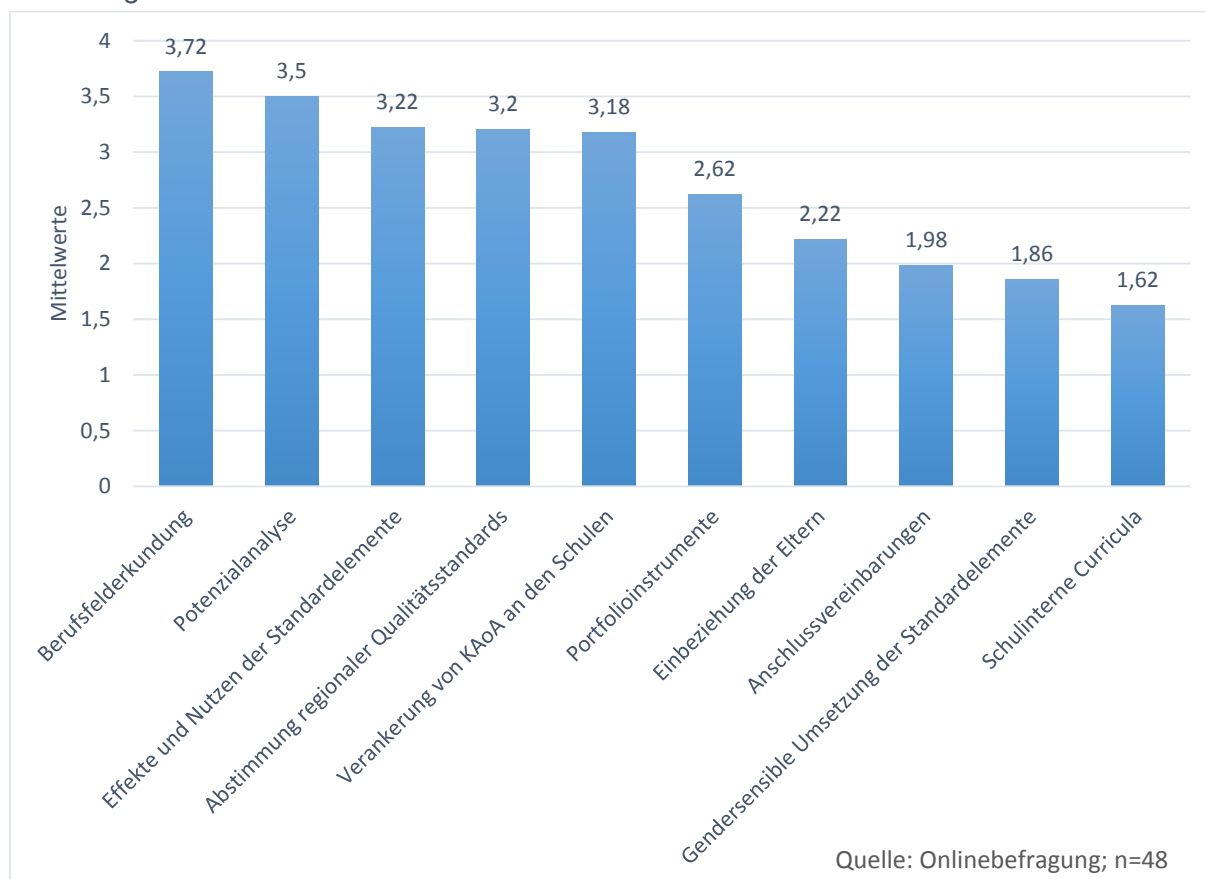


In den meisten strategischen Gremien sind vorwiegend Führungskräfte vertreten (80%). In knapp der Hälfte der Fälle (40%) nehmen ausschließlich feste Mitglieder teil, in den anderen Kommunen gibt es feste Mitglieder und Gäste. Wechselnde Teilnehmerkreise lassen sich nirgendwo vorfinden. Dies zeigt, dass es bei der Bildung der Gremien offenkundig um den Aufbau von nachhaltigen Arbeitsstrukturen und nicht um punktuelle Kommunikation mit wechselnden Akteuren geht. Die Gremien sind unterschiedlich groß und haben zwischen 8 und 40 Teilnehmer/innen (Abbildung 6). Gut die Hälfte der Gremien trifft sich drei- bis viermal

im Jahr. Etwa ein Drittel tagt seltener (ein- bis zweimal), acht Gremien treten fünf- bis sechsmal zusammen und eines sogar häufiger.

Die strategischen Gremien behandeln ein breites Themenspektrum. In der Befragung konnten die Mitarbeiter/innen der Koordinierungsstellen in einer Liste ankreuzen, ob ein Thema in ihrem Gremium häufig (4), manchmal (3), selten (2) oder nie (1) eine Rolle spielt. Abbildung 7 gibt die Mittelwerte wieder. Ein Mittelwert von 4 würde bedeuten, dass das Thema in allen Kommunen häufig behandelt wird, ein Wert von 1 würde heißen, dass das Thema in keiner Kommune eine Rolle spielt.

Abbildung 7: Behandelte Themen im Gremium



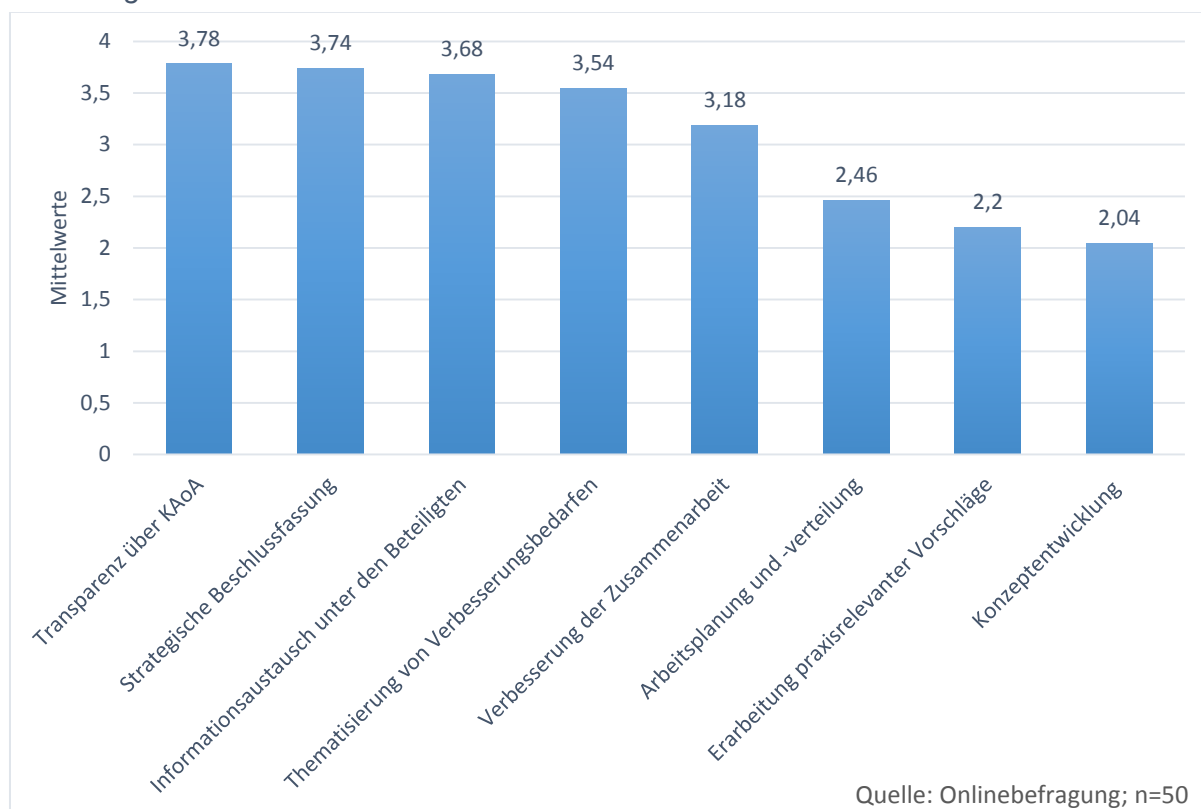
Von besonderer Bedeutung in den Diskussionen der Gremien scheinen die Berufsfelderkundung und die Potenzialanalyse sowie die Effekte und der Nutzen der Standardelemente zu sein. Insgesamt lässt sich somit eine hohe Bedeutung der Standardelemente in der Arbeit der Gremien feststellen. Ähnlich wichtig sind offenkundig regionale Qualitätsstandards und die Verankerung von KAOA an den Schulen. Im mittleren Bereich liegen die Portfolioinstrumente sowie die Einbeziehung der Eltern. Seltener werden die Anschlussvereinbarungen und die schulinternen Curricula thematisiert. Schulinterne Curricula werden, dies zeigt sich auch in den Interviews, oft eher als Angelegenheit der einzelnen Schule betrachtet. Für die Begleitung der Entwicklung wird die Zuständigkeit vielfach ausschließlich oder vorrangig der Schulaufsicht zugeschrieben.

Dass die gendersensible Umsetzung im Spektrum aller Themen nur selten angesprochen wird, bedeutet nicht, dass sie nicht stattfindet. Möglicherweise könnte dies eher auf die geringe Beteiligung der Gleichstellungsstellen am Steuerungsgremium zurückzuführen sein. 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) belegt darüber hinaus, dass es schon vor der Implementierung von KAoA eine Vielzahl von diesbezüglichen Projekten gab, die Bezüge zu den Standardelementen aufwiesen. 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.<sup>7</sup> Zu vermuten ist jedoch, dass diese Ansätze nicht immer mit KAoA verknüpft und in ein Gesamtkonzept integriert werden. Die relativ geringe Beachtung des Themas in den Steuerungsgremien kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass diese Vermutung zutrifft.

Im Hinblick auf die Funktionen der Gremien werden die Schaffung von Transparenz über KAoA und die strategische Beschlussfassung am häufigsten genannt, gefolgt von einem Informationsaustausch der Beteiligten untereinander (Abbildung 8). Neben der Kernaufgabe von Steuerungsgremien – Beschlüsse zur Umsetzung zu fassen – drückt sich hier der enorme Informationsbedarf zum Programm selbst wie auch der Akteure untereinander aus. Wichtig ist auch die Thematisierung von Verbesserungsbedarfen, des Weiteren die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren. Eher operative Funktionen spielen demgegenüber eine geringere Rolle – dies gilt für die Arbeitsplanung und -verteilung, die Erarbeitung praxisrelevanter Vorschläge und die Konzeptentwicklung.

Abbildung 8: Funktionen der Gremien



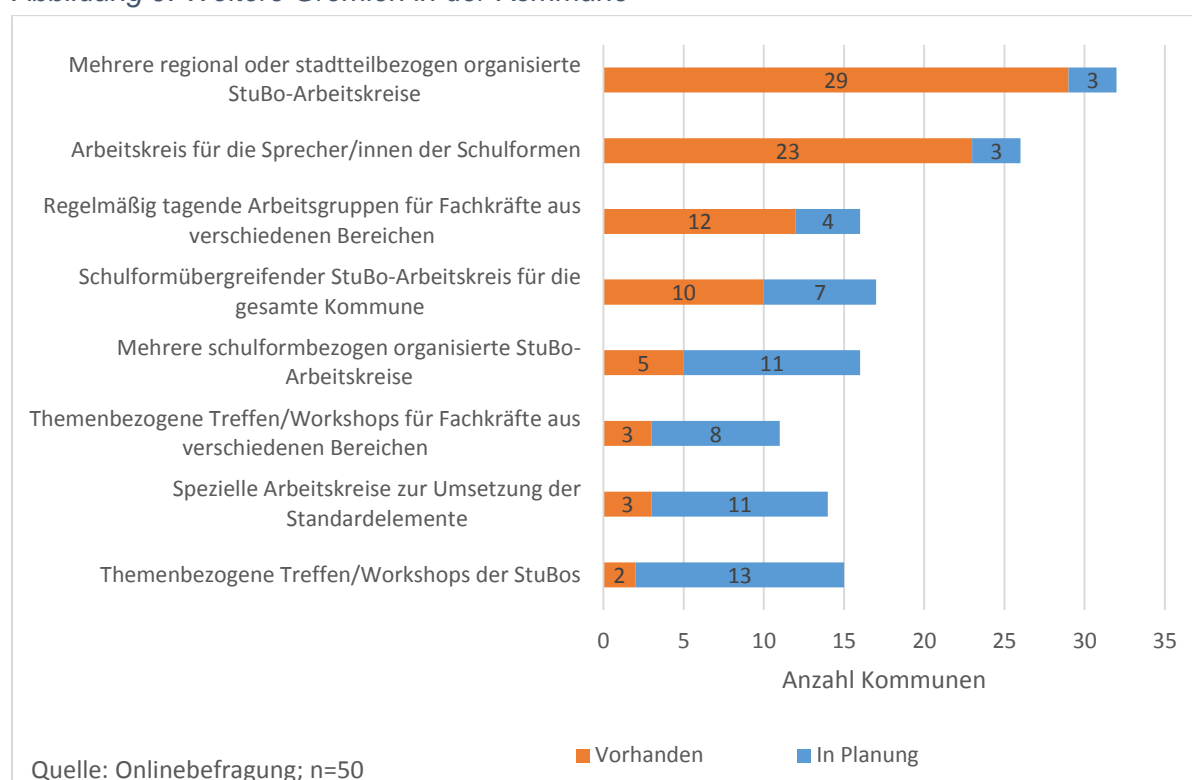
Über die strategische Steuerung hinaus gibt es in den Kommunen eine Vielzahl von weiteren Gremien (Abbildung 9). Dass der Ausbau von KAoA zum Befragungszeitpunkt bei Weitem nicht abgeschlossen war, zeigt sich daran, dass in vielen Fällen weitere Gremien in Planung waren.

In vielen Fällen bestehen spezielle Arbeitskreise zur Umsetzung der Standardelemente; in den meisten Kommunen sind sie, wenn noch nicht vorhanden, dann zumindest in Planung. Es gibt verschiedene Formen der Zusammenarbeit der Studien- und Berufswahlkoordina-

<sup>7</sup> [www.genderkompetent-nrw.de/](http://www.genderkompetent-nrw.de/) (Zugriff 26.10.2015)

tor/inn/en der Schulen („StuBOs“). Am häufigsten finden sich schulformbezogene Arbeitskreise; stadtteil- oder regionalbezogene Einheiten spielen demgegenüber eine geringere Rolle. Ein schulformübergreifender Arbeitskreis besteht in gut der Hälfte der Fälle; des Weiteren gibt es themenbezogene Workshops und teilweise auch Arbeitskreise für die Sprecher/innen der Schulformen. Die verschiedenen Formen der StuBO-Arbeitskreise finden sich teils alternativ, teils in unterschiedlichen Kombinationen. Themenbezogene Treffen für Fachkräfte aus unterschiedlichen Bereichen werden in etwa drei Fünftel der Kommunen angeboten, regelmäßig tagende Arbeitsgruppen etwa in der Hälfte. Darüber hinaus nennen zwei Fünftel der Kommunen noch – teilweise mehrere – weitere Gremien – beispielsweise Arbeitskreise der Bildungsträger, der Jugendberufsagenturen, der Schulen und Hochschulen, der Stadtteilbüros und Arbeitskreise zur rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit oder zur dualen Ausbildung, zur Inklusion. Die Vielfalt der Gremien deutet darauf hin, dass KAOA in den Kommunen als intensiver Kooperationsprozess begriffen wird.

Abbildung 9: Weitere Gremien in der Kommune



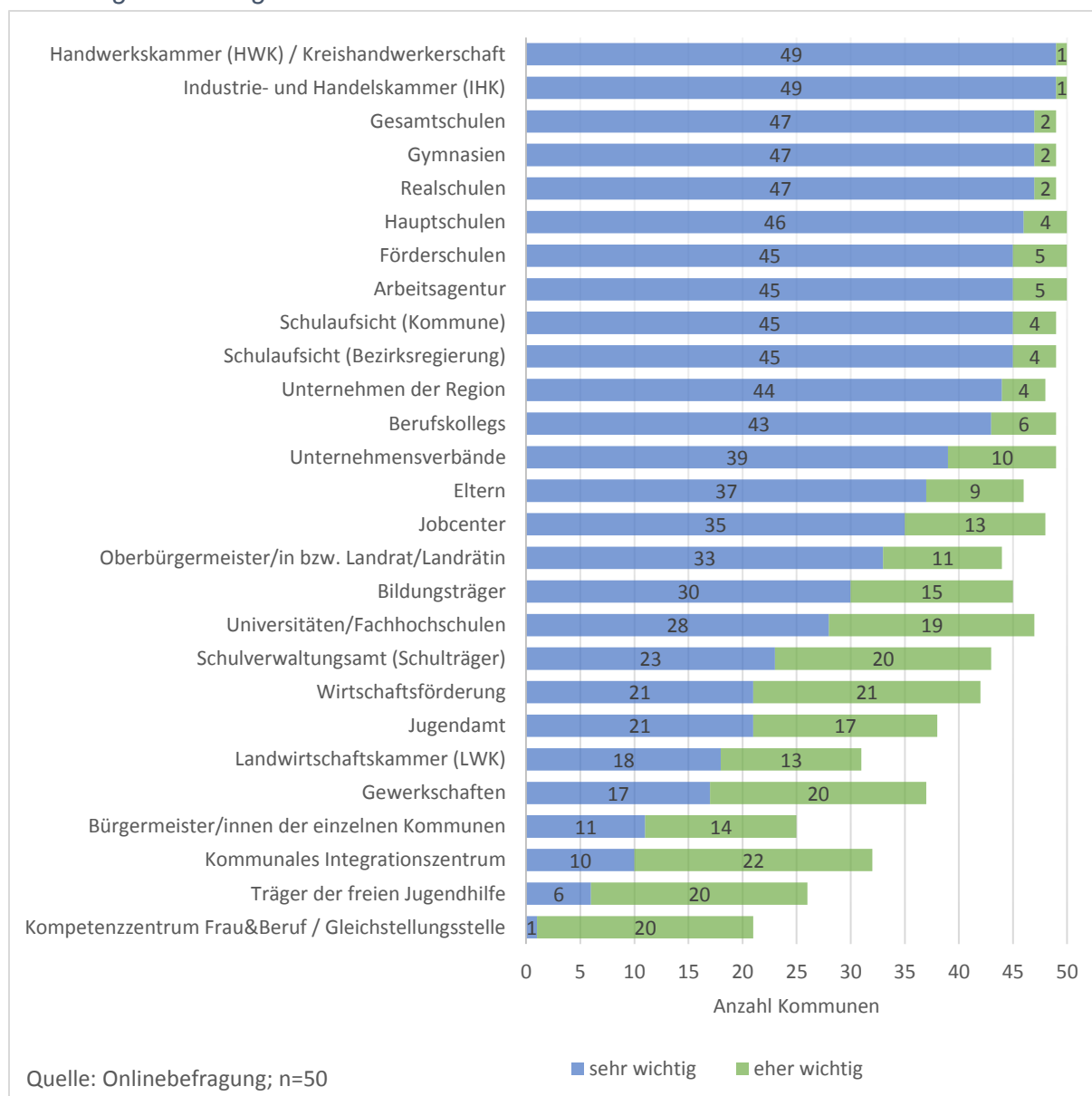
### 2.1.3 Zusammenarbeit der Akteure

Betrachtet man die Antworten auf die Frage danach, für wie wichtig die Kommunalen Koordinierungsstellen verschiedene Akteure für eine gelingende Umsetzung von KAOA halten, so fällt zunächst auf, dass fast alle genannten Akteure von der Mehrheit der Befragten als „sehr wichtig“ oder zumindest „eher wichtig“ eingestuft werden (auf einer Viererskala, die außerdem noch die Items „weniger wichtig“ und „unwichtig“ enthält). Die größte Bedeutung wird den Kammern – Industrie- und Handelskammer und Handwerkskammer bzw. Kreishandwerkerschaft – zugemessen, gefolgt von den Schulen der verschiedenen Schulformen, der Arbeitsagentur und der Schulaufsicht (örtlich und überörtlich). Konsequenterweise sind die Leitungsebenen in der einen oder anderen Form in das zentrale KAOA-Steuerungsgremium eingebunden. Abbildung 10 zeigt, welche Akteure von den Befragten jeweils als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ eingestuft werden.

Die Zusammenarbeit mit den Akteuren wird überwiegend positiv bewertet (Abbildung 11). Dass sich bei dieser Frage bei einigen Akteuren hohe Fallzahlen in der Kategorie „keine Angabe“ finden, hängt damit zusammen, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen die Zu-

sammenarbeit nur dann bewertet haben, wenn sie hinreichende Erfahrungen mit dem jeweiligen Akteur haben.

Abbildung 10: Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Akteuren

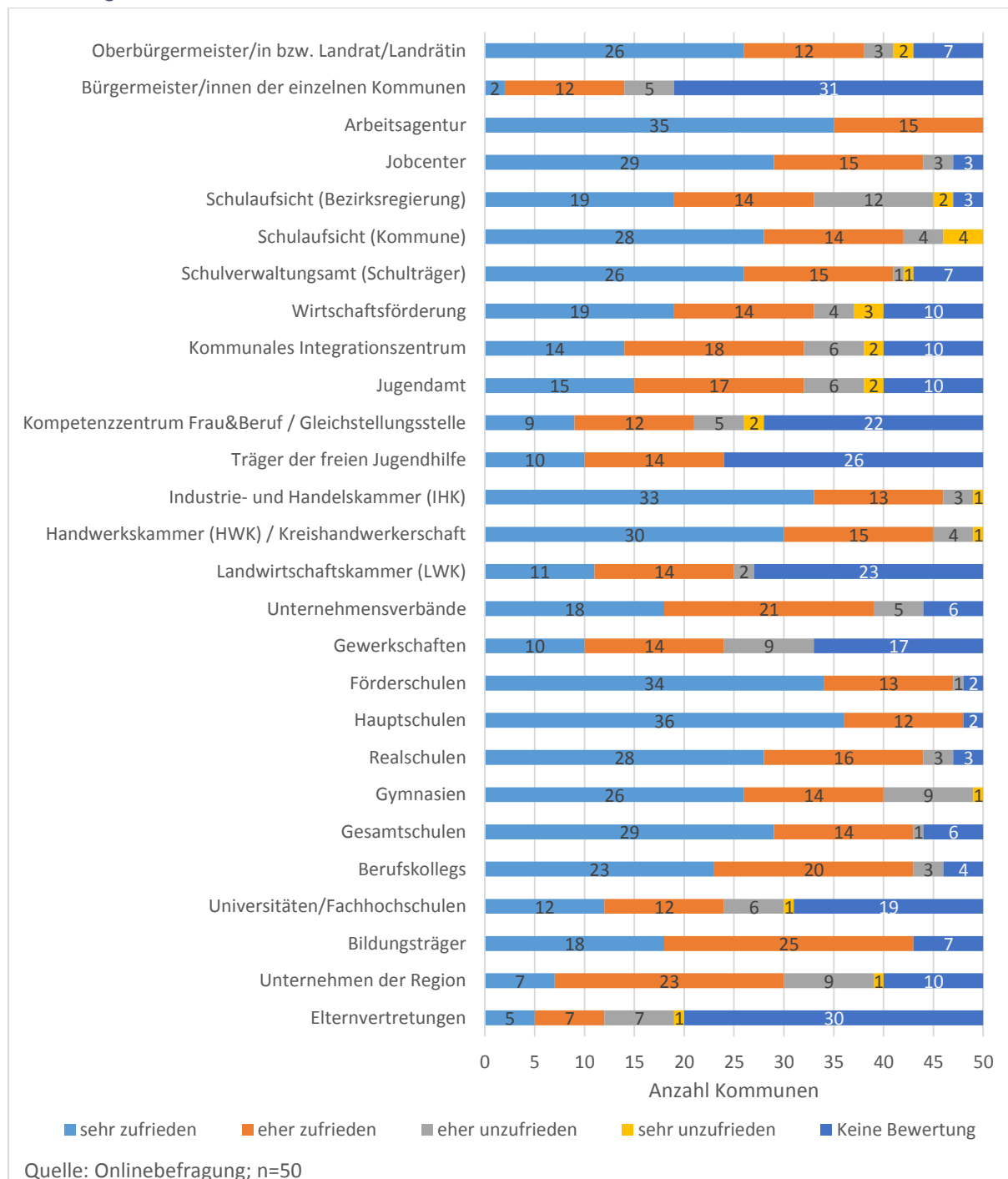


Besonders hoch ausgeprägt ist die Zufriedenheit in der Kooperation mit der Arbeitsagentur; hier äußert sich keine/r der Befragten unzufrieden. Dies gilt auch für die Bildungsträger und für die freien Träger der Jugendhilfe; allerdings wurde die Zusammenarbeit mit Ersteren von sieben und mit Letzteren von 20 Befragten nicht in die Bewertung einbezogen. Sehr hoch sind auch die Zufriedenheitswerte im Hinblick auf die Organisationen der Wirtschaft – bezogen auf Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern bzw. Kreishandwerkerschaften, Landwirtschaftskammern und Unternehmensverbände gibt es jeweils nur sehr wenige Stimmen der Unzufriedenheit. Gleiches gilt für die Jobcenter.

Auch mit der Zusammenarbeit mit Oberbürgermeister/innen und Landrät/innen sind die meisten kommunalen Koordinierungsstellen zufrieden. Bezogen auf die Bürgermeister/innen der kreisangehörigen Kommunen fallen die fünf Befragten, die „eher unzufrieden“ sind, etwas stärker ins Gewicht, weil diese Frage nur von Koordinierungsstellen in Kreisen beantwortet wurde. Bezogen auf andere kommunale Einheiten – die Jugendämter, die kommunalen Integrationszentren und die Wirtschaftsförderung – ist die Anzahl der (eher) unzufriede-

nen Stimmen geringfügig höher; des Weiteren geben hier mehr Koordinierungsstellen mangels Kooperationserfahrung keine Bewertung ab. Es sind also längst nicht überall alle einschlägigen kommunalen Einheiten in die Zusammenarbeit eingebunden. Was Universitäten und Fachhochschulen betrifft, so gibt es in zwei Fünfteln der Fälle keine Erfahrungen; dort, wo es Erfahrungen gibt, sind sie überwiegend positiv und zu einem Viertel negativ.

Abbildung 11: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit der Akteure



Bezüglich der Schulen fallen Unterschiede zwischen den Schulformen auf. Keine/r der Befragten ist mit der Zusammenarbeit mit Hauptschulen (eher) unzufrieden; im Hinblick auf Förderschulen und Gesamtschulen gibt es jeweils einen Einzelfall, bei den Realschulen und Berufskollegs je drei und bei den Gymnasien zehn Fälle. Den Interviews aus den Fallstudien zufolge wird in einigen Gymnasien die Notwendigkeit einer frühen Berufsorientierung in der

hier vorgesehenen Form, insbesondere einer Anschlussvereinbarung in Klasse 9, kritisch beurteilt. Die Einschätzungen der Gymnasien hierzu sind aber keineswegs einheitlich.

Vergleichsweise negativ wird die Zusammenarbeit mit Elternvertretungen bewertet. Von den – allerdings nur 20 – Kommunalen Koordinierungsstellen, die eine Bewertung abgeben, äußert sich fast die Hälfte eher negativ. In vielen Fällen gibt es also offenkundig keine Zusammenarbeit mit den Elternvertretungen, und wenn es sie gibt, sind die Erfahrungen gemischt. Dieser Befund sollte weiter aufgeklärt werden, da der Elterneinfluss in der Berufsorientierung hoch ist (vgl. bspw. Oechsle u.a. 2008, Puhlmann 2013).

Jeweils neun bzw. zehn mit der Zusammenarbeit (eher) unzufriedene Befragte gibt es bezüglich der Gewerkschaften und der Unternehmen. Eher kritisch wird von einigen auch die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht bei der Bezirksregierung betrachtet. Hier sind zwölf Befragte unzufrieden und zwei sehr unzufrieden. Im Hinblick auf die kommunale Schulaufsicht gibt es mehr Zufriedenheit – hier sind jeweils vier Befragte eher oder sehr unzufrieden, während 28 sogar sehr zufrieden sind. Bezogen auf das kommunale Schulverwaltungsamt (Schulträger) gibt es kaum Unzufriedenheit. Spannungen mit der Schulaufsicht bei den Bezirksregierungen werden auch in den Interviews mehrfach erwähnt. Inhaltlich scheint hier zum einen die Klärung der wechselseitigen Rollen in der Umsetzung von KAoA eine Rolle zu spielen, zum anderen das Spannungsfeld zwischen örtlicher und überörtlicher Ebene.

## **2.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen**

Im zweiten Teil der Befragung ging es um die Umsetzung der Standardelemente. Dabei standen Fragen zu den Potenzialanalysen, zu den Berufsfelderkundungen und zu den Anschlussvereinbarungen und zu weiteren Elementen im Mittelpunkt. Die Schwerpunktsetzungen bei der Auswahl der in der Befragung vertieft behandelten Standardelemente ergaben sich daraus, inwieweit Elemente durch KAoA neu eingeführt bzw. erstmals für eine flächendeckende Umsetzung vorgesehen waren. In den Interviews hatte sich gezeigt, dass diese Elemente im Befragungszeitraum in den Kommunen besonders intensiv diskutiert wurden.

### **2.2.1 Potenzialanalyse**

#### **2.2.1.1 Umsetzungsstand der Potenzialanalysen**

Tabelle 1 zeigt, dass über die Referenzkommunen hinaus bereits im Schuljahr 2013/14 in einem Teil der Kommunen flächendeckend Potenzialanalysen durchgeführt wurden. Dabei gibt es deutliche Unterschiede je nach Schulform: Am häufigsten wurden die Hauptschulen schon komplett erfasst, am seltensten die Gymnasien. Die Zahlen zu den Sekundarschulen und weiteren Schulformen der Sekundarstufe I sind nur begrenzt aussagefähig, weil es diese Schulformen nicht in allen Kommunen gibt und weil sie in vielen Fällen noch nicht bis in die Jahrgangsstufe 8 hinein ausgebaut sind. Der Überblick über das Schuljahr 2014/15 veranschaulicht die Entwicklung: Es gibt kaum noch Kommunen, in denen noch Schulformen unberücksichtigt geblieben sind. Zwar werden die Schulen – auch hier unterschiedlich je nach Schulform – oft noch nicht flächendeckend erfasst; der Einstieg ist jedoch fast überall erfolgt.



Tabelle 1: Durchführung der Potenzialanalysen

	An dieser Schulform bisher noch nicht		An einem Teil dieser Schulform		Flächendeckend an allen Schulen dieser Schulform		k.A.
	2013/14	2014/15	2013/14	2014/15	2013/14	2014/15	
Förderschule	5	2	26	31	15	17	4
Hauptschule	4	0	20	21	23	29	3
Realschule	6	0	26	32	14	18	4
Gymnasium	14	2	22	36	9	11	5
Gesamtschule	6	1	26	31	15	17	3
Sekundarschulen/weitere Schulformen Sek. I	19	16	5	9	7	8	19

Quelle: Onlinebefragung

### 2.2.1.2 Ausschreibung der Potenzialanalysen

Für das Schuljahr 2014/15 musste die Vergabe der Potenzialanalysen in allen Kommunen neu ausgeschrieben werden. Die Kommunen hatten die Möglichkeit, für die Ausschreibung entweder die Dienstleistung der LGH (Landes-Gewerbeförderungsstelle des Handwerks) in Anspruch zu nehmen oder eine eigene Ausschreibung auf den Weg zu bringen. Bei der Ausschreibung der Potenzialanalysen für das Schuljahr 2014/15 haben sich 22 der befragten Kommunen der Ausschreibung durch die LGH angeschlossen, 28 haben sich für eine eigene kommunale Ausschreibung entschieden. Bei den Kommunen der 3. Welle ist der Anteil derjenigen, die die Dienstleistung der LGH genutzt haben, mit 13 von 20 höher als bei den Kommunen der 2. Welle und bei den Referenzkommunen. Viele Kommunen der 2. Welle und die meisten Referenzkommunen haben sich hingegen für eine eigene Ausschreibung entschieden, um, wie in den Interviews deutlich wurde, möglichst weitgehend an den Strukturen anknüpfen zu können, die sie bis dahin aufgebaut hatten. Mit der Ausschreibung wurden die bis dahin praktizierten Verfahren der Vergabe der Potenzialanalyse und der Zuordnung der Anbieter zu den Schulen aufgebrochen. Dies stieß überwiegend auf Kritik, die in den Interviews und beispielsweise auch auf den Regionalkonferenzen der Kommunalen Koordinierungsstellen geäußert wurde.

In denjenigen Kommunen, die sich an der LGH-Ausschreibung beteiligt haben, sind nur drei der Befragten der Meinung, dass diese Ausschreibung alle Kriterien enthält, die sie für die Qualität von Potenzialanalysen als wichtig erachten. 15 Befragte finden die als wichtig angesehenen Kriterien teilweise wieder, eine/r gar nicht, die übrigen machen keine Angabe. Zu kurz kommt nach Meinung einiger Befragter der regionale Bezug der Bildungsträger. Einige Befragte heben bei den Antworten auf eine offene Frage hervor, dass sie sich gewünscht hätten, bewährte Partnerschaften fortsetzen zu können. Vereinzelt wird bedauert, dass sonderpädagogische Kompetenzen nicht hinreichend berücksichtigt wurden, ein/e andere/r Befragte/r vermisst die Einbeziehung interkultureller Kompetenz. Vor allem aber wird kritisiert, dass für das einzusetzende Personal zu hohe Anforderungen definiert wurden. Es sei zwar sinnvoll, so ein/e Befragte/r, dass in einem Team sowohl sozialpädagogische Fachkompetenz als auch Ausbildungserfahrung im Rahmen der dualen Ausbildung vertreten sein sollen, es sei jedoch unrealistisch, dies als Doppelqualifikation von den einzelnen Beschäftigten zu verlangen. Der Kostenrahmen von 100 Euro lasse nach Einschätzung von mehreren Befragten so hohe Anforderungen nicht zu, und sie seien für die Qualität der Potenzialanalyse auch nicht notwendig. Zu hohe Anforderungen auf dem Papier würden eher dazu führen, dass „Abstriche bei der Durchführung vor Ort“ zu erwarten seien. Als problematisch wird auch erachtet, dass die Träger die Fahrtkosten übernehmen sollen, weil auch dies zu einer Kostenbelastung der Träger führe und die Bewerbung unattraktiver mache.

Der wichtigste Grund dafür, sich dennoch für die Beteiligung an der LGH-Ausschreibung zu entscheiden, lag darin, dass eine eigene Ausschreibung als rechtlich und vom Verfahren her zu aufwändig eingeschätzt wurde (Abbildung 12). An zweiter Stelle steht der als zu knapp empfundene Zeitrahmen. Nur wenige Koordinierungsstellen fanden hingegen die inhaltliche

Gestaltung einer eigenen Ausschreibung zu kompliziert. Auch die Einschätzung, dass die LGH-Ausschreibung den eigenen inhaltlichen Ansprüchen entsprechen würde, findet sich kaum. Die Hoffnung, dass sich überregionale Anbieter mit hoher Qualität bewerben würden, hat für niemanden eine Rolle gespielt. Ausschlaggebend für die Beteiligung an der LGH-Ausschreibung waren also vor allem Verfahrensfragen und eine Fehlervermeidungsstrategie, während die inhaltliche Gestaltung eher auf Kritik stößt.

Abbildung 12: Gründe, sich an der LGH-Ausschreibung zu beteiligen

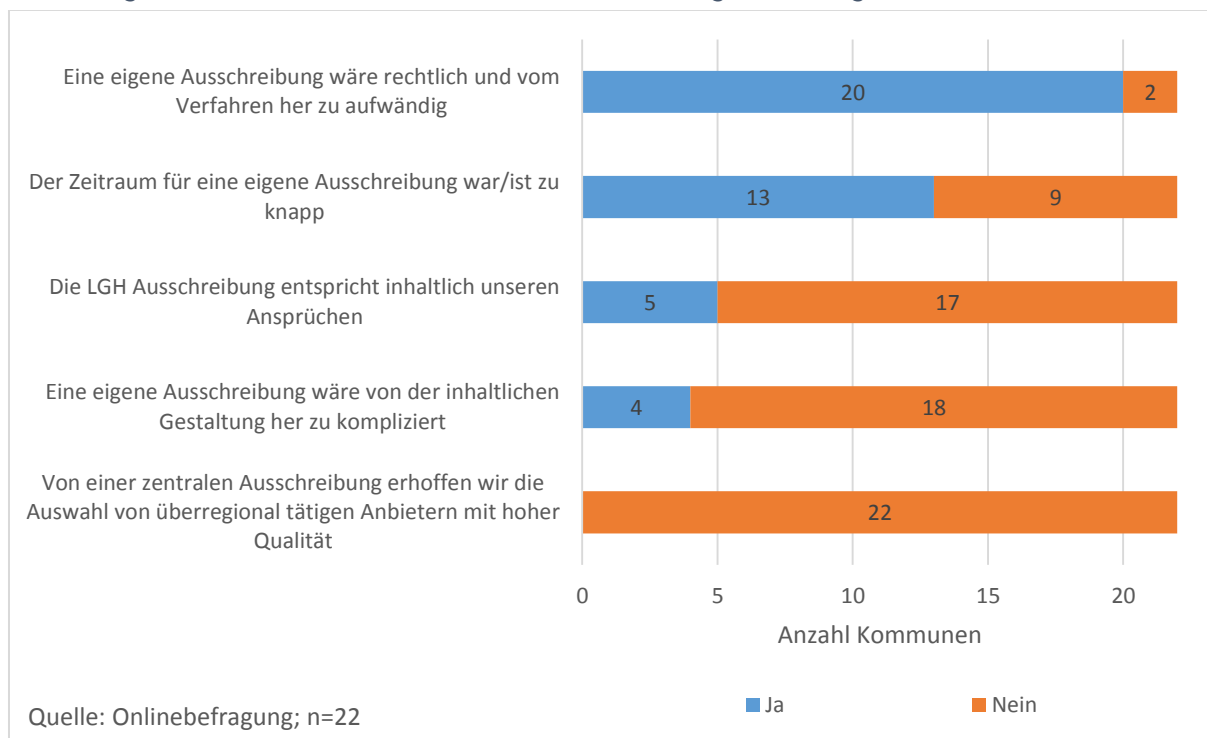
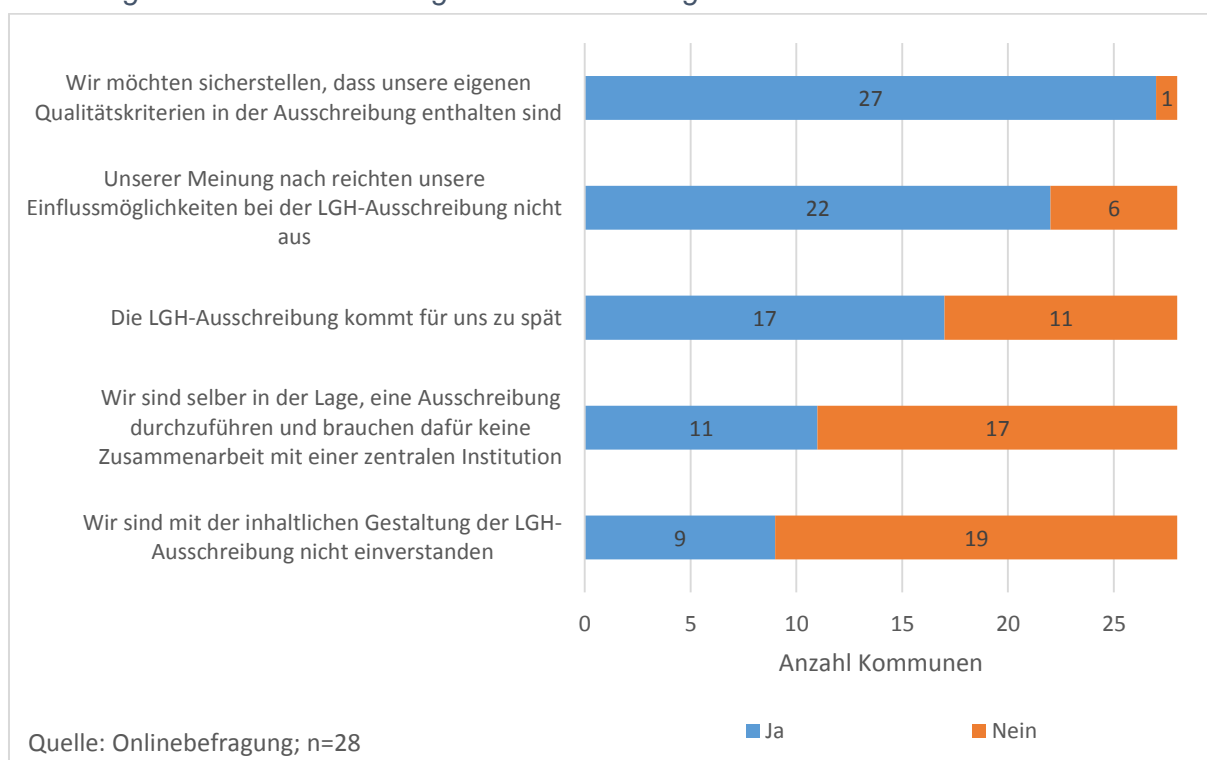


Abbildung 13: Gründe für eine eigene Ausschreibung



In den meisten strategischen Gremien sind vorwiegend Führungskräfte vertreten (80%). In knapp der Hälfte der Fälle (40%) nehmen ausschließlich feste Mitglieder teil, in den anderen Kommunen gibt es feste Mitglieder und Gäste. Wechselnde Teilnehmerkreise lassen sich nirgendwo vorfinden. Dies zeigt, dass es bei der Bildung der Gremien offenkundig um den Aufbau von nachhaltigen Arbeitsstrukturen und nicht um punktuelle Kommunikation mit wechselnden Akteuren geht. Die Gremien sind unterschiedlich groß und haben zwischen 8 und 40 Teilnehmer/innen (Abbildung 6). Gut die Hälfte der Gremien trifft sich drei- bis viermal im Jahr. Etwa ein Drittel tagt seltener (ein- bis zweimal), acht Gremien treten fünf- bis sechsmal zusammen und eines sogar häufiger.

### **2.2.1.3 Qualitätskriterien für die Potenzialanalysen**

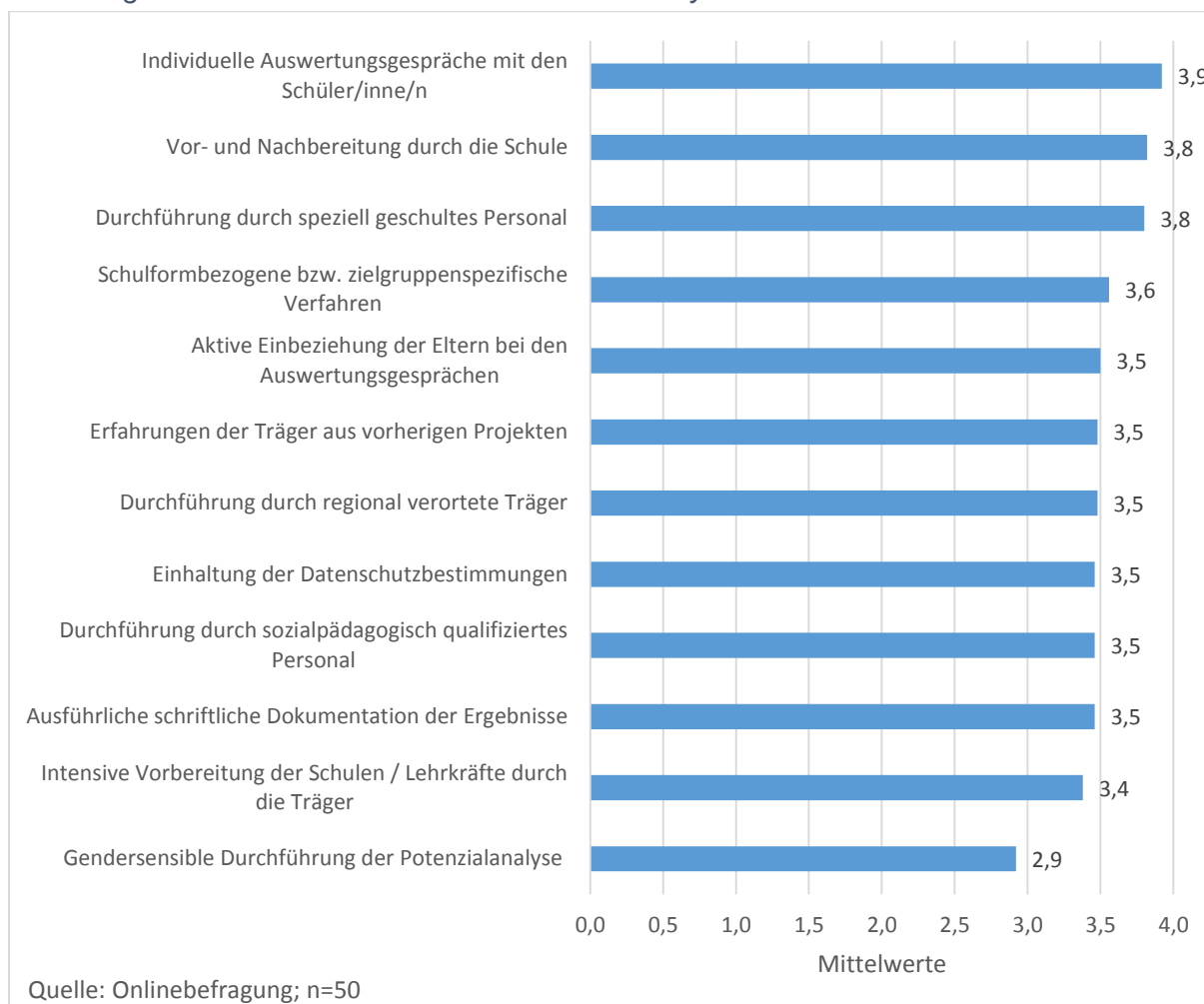
Im Hinblick auf die Einschätzung von Kriterien für die Qualität von Potenzialanalysen sind 38 von 50 Befragten der Meinung, dass hinsichtlich der Kriterien für die Qualität einer Potenzialanalyse Unterschiede zwischen den Schulformen erforderlich sind, 11 sehen keine Unterschiede und eine/r ist unentschieden. Zur Begründung dafür wird in der folgenden offenen Frage angeführt, dass ein „unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad“ erforderlich sei, der dem „Leistungsvermögen der Schüler/innen je nach Schulform“ angepasst sei. Einerseits komme es darauf an, für Gymnasien „auch die Studienorientierung einzubeziehen“. Andererseits werden vielfältige Praxisanteile in den Aufgabenstellungen für Förderschüler/innen gefordert. Verwiesen wird auch auf die besonderen Bedarfe „mit Blick auf die Beschulung von Seiteneinsteigern und von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf“. Insgesamt seien „mindestens drei Abstufungen bei den Testungen erforderlich“.

Die Frage nach wichtigen Qualitätskriterien für eine Potenzialanalyse wurde bei allen abgefragten Kategorien mit jeweils einer bis zwei Ausnahmen von allen Befragten beantwortet. Die Mittelwerte geben daher einen guten Überblick über die Gewichtung der einzelnen Kriterien. Die Angabe „sehr wichtig“ wurde mit 4 codiert, „wichtig“ mit 3, „weniger wichtig“ mit 2 und „nicht wichtig“ mit 1. Ein Blick auf Abbildung 14 zeigt, dass alle abgefragten Kriterien eine hohe Bewertung erhalten. Der Anspruch an die Durchführung der Potenzialanalysen ist somit sehr hoch. An der Spitze liegt die Einbeziehung individueller Auswertungsgespräche, die von nahezu allen Befragten als sehr wichtig eingeschätzt wird; ähnliche Werte erreichen die Vor- und Nachbereitung durch die Schule und die Durchführung durch speziell geschultes Personal. Die spezielle Schulung des Personals wird somit etwas höher bewertet als die sozialpädagogische Qualifikation. Am geringsten, aber immer noch mit einem Mittelwert von 2,9 wird die gendersensible Durchführung der Potenzialanalyse bewertet.

Die Sicherung der Qualität der Potenzialanalysen spielt für die Kommunalen Koordinierungsstellen eine wichtige Rolle, wie sich auch an den weiter unten (vgl. 2.3) angesprochenen Aktivitäten auf diesem Gebiet zeigt. Ein Blick auf die Antworten zu den offenen Fragen nach Kriterien für die Qualität von Potenzialanalysen deutet ebenfalls darauf hin, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen die Aufgabe der Qualitätsentwicklung intensiv aufgreifen, denn die Fragen werden ausführlich und auf breiter Basis beantwortet. Inhaltlich zeigt sich ein recht homogenes Bild; zwar werden in den einzelnen Antworten unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, kontroverse Bewertungen lassen sich jedoch kaum identifizieren. Besonders häufig werden der regionale Bezug der Träger und eine zielgruppenspezifische, nach den Anforderungen der verschiedenen Schulformen differenzierte Durchführung der Potenzialanalysen erwähnt. Was den letzteren Aspekt betrifft, gibt es allerdings einzelne abweichende Auffassungen; in den Interviews wurde deutlich, dass diese Differenzierung nicht in allen Kommunen vorgenommen wird. Eine hohe Bedeutung wird auch dem Einsatz von qualifiziertem Personal beigemessen. Was allerdings unter einer angemessenen Qualifikation zu verstehen ist, wird nur in wenigen Fällen näher erläutert. In einem Fall wird von „pädagogischer Qualifikation“ gesprochen, in einem anderen Fall von „eigenen arbeitsweltlichen Erfahrungen“. Angesichts der oben angesprochenen Kritik an als unrealistisch hoch wahrgenommenen Anforderungen in der LGH-Ausschreibung dürfte es sich lohnen, die Frage nach der Definition der notwendigen Qualifikationen für das durchführende Personal in Zukunft

näher zu diskutieren und auf der Basis der bisherigen Erfahrungen zu angemessenen Standards zu kommen.

Abbildung 14: Qualitätskriterien für die Potenzialanalyse



Häufig erwähnt wird auch die Einbeziehung der Eltern („Infoveranstaltung und Auswertungsgespräch“), des Weiteren die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Lehrer/inne/n und die Vor- und Nachbereitung mit den Schulen. Dem eingesetzten Verfahren wird eine hohe Bedeutung beigemessen – es soll „*handlungsorientiert*“ und „*lebensweltorientiert*“ sein, den „*Fokus auf Stärken und Interessen der Schüler*“ legen und „*schulformbezogen*“ sowie „*zielgruppengerecht*“ sein. Einzelne Befragte legen auch Wert auf die Berücksichtigung von „Gender und Diversity im Konzept“. Betont wird auch die Notwendigkeit der „*Aussagekraft der Ergebnisse*“, die „*schriftlich dokumentiert*“ und im „*Berufswahlportfolio festgehalten*“ werden und in einem Auswertungsgespräch besprochen werden sollen.

Einige Befragte fordern die „*Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Kommunalen Koordinierungsstelle*“, die Mitwirkung an Evaluationen und die Orientierung an in der Kommune definierten Kriterien. In Flächenkreisen wird darüber hinaus auf die Notwendigkeit der Organisation des Transports hingewiesen; der Durchführungsort müsse „*mit dem ÖPNV in angemessener Zeit erreichbar*“ sein.

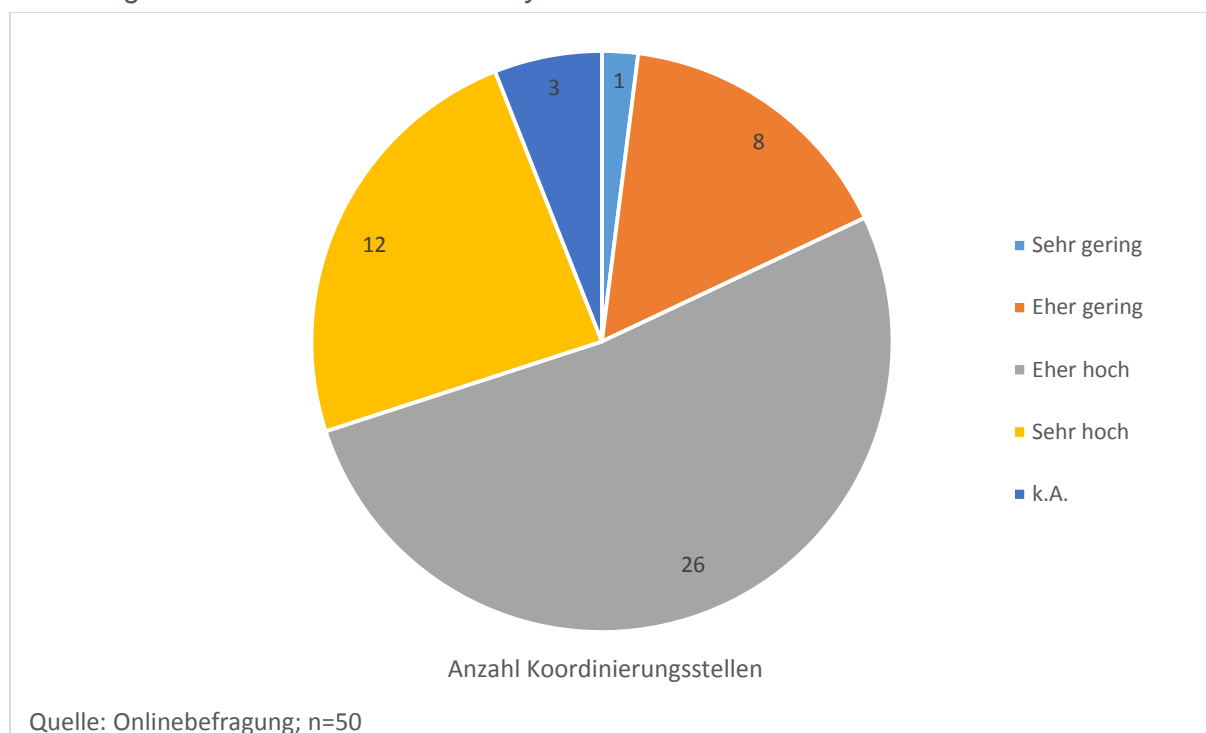
#### 2.2.1.4 Erfahrungen mit den Potenzialanalysen

Der Nutzen der Potenzialanalysen für die Berufs- und Studienorientierung der Schüler/innen wird von den Befragten mehrheitlich als eher hoch eingeschätzt (Abbildung 15). Die hohe Akzeptanz dieses Instruments, die bereits in der Analyse der Implementationsprozesse in den sieben Referenzkommunen konstatiert wurde (MAIS 2014: 60), bestätigt sich also hier.

Bei der Frage nach den Erfahrungen, die bisher mit der Umsetzung der Potenzialanalyse gemacht wurden, fällt bei vielen Themen der hohe Anteil der Befragten auf, die keine Angabe machen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass sich die Umsetzung der Potenzialanalyse in einem Teil der Kommunen noch im Anfangsstadium befindet. Diejenigen Befragten, die keine Angaben machen, kommen überwiegend – bei einigen Items sogar ausschließlich – aus Kommunen der 3. Welle. Zum anderen wurden auch Themen abgefragt, zu denen den Kommunalen Koordinierungsstellen nicht unbedingt Informationen vorliegen.

Ein Teil der Kommunalen Koordinierungsstellen musste viel Überzeugungsarbeit leisten, um die Schulen für die Durchführung der Potenzialanalysen zu gewinnen (Abbildung 16). Immerhin drei Befragte sagen, dass diese Feststellung voll zutreffe, elf weitere stimmen teilweise zu. Die Anzahl derjenigen, die gegenteilige Erfahrungen gemacht haben, liegt allerdings etwas höher. Das Bild zu diesem Thema ist also sehr heterogen. Wenn die Potenzialanalysen durchgeführt wurden, sind die Rückmeldungen von Seiten der Schulen weit überwiegend positiv. Dazu passt auch, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen häufig eine hohe oder sehr hohe Akzeptanz bei den Schulen wahrnehmen; nur zwei Befragte sind der Meinung, dass dies eher nicht zutreffe. Allerdings gibt es dabei offensichtlich Unterschiede zwischen den Schulformen – mehr als die Hälfte der Befragten hat diese Erfahrung gemacht, nur acht sind der Meinung, dass es (eher) keine Unterschiede gebe.

Abbildung 15: Nutzen der Potenzialanalyse

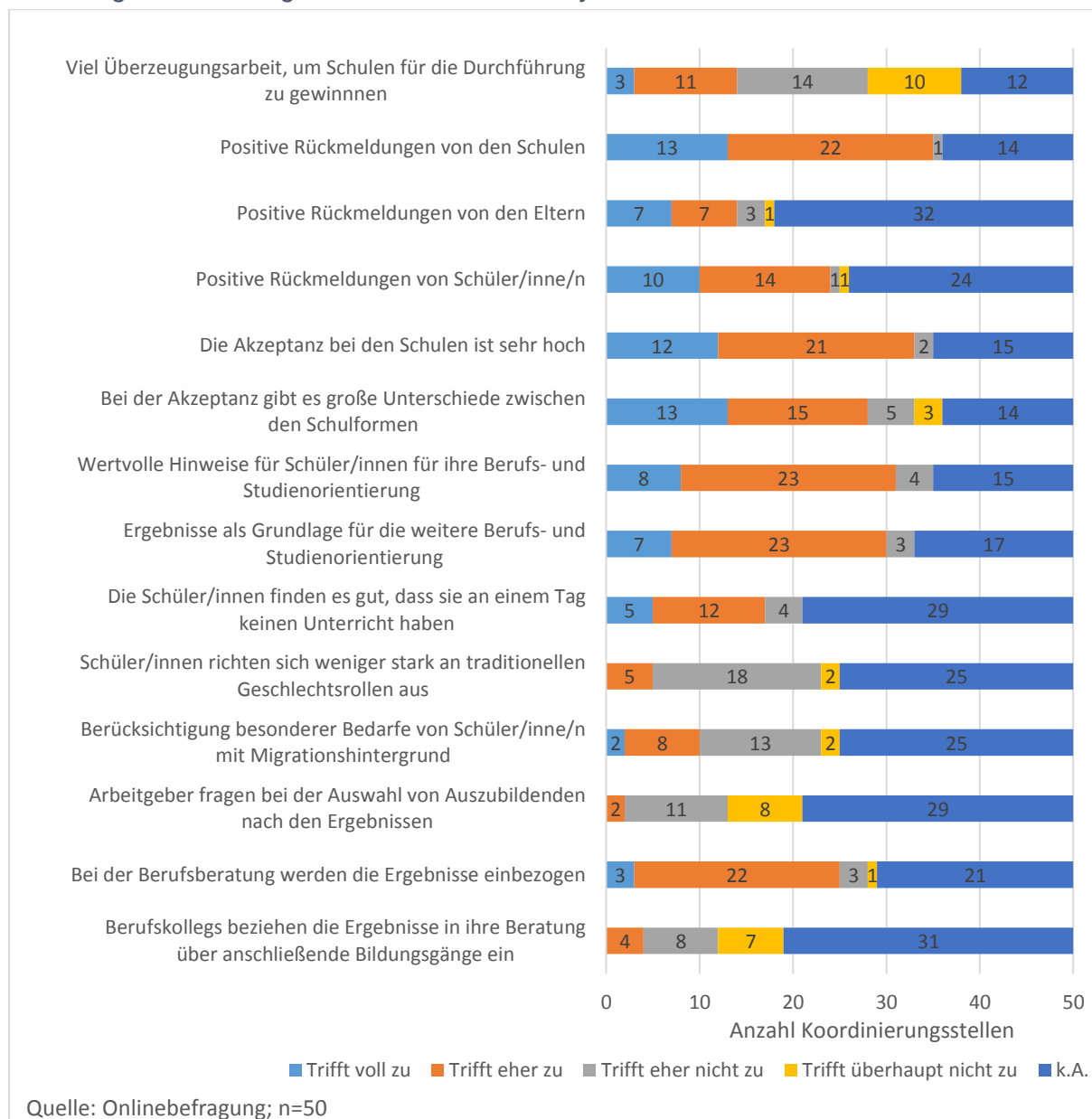


Rückmeldungen von Eltern hat offenkundig nur ein gutes Drittel der Befragten erhalten. Auch diese Rückmeldungen waren anscheinend überwiegend positiv. Immerhin von gut der Hälfte der Koordinierungsstellen wurden Rückmeldungen von Schüler/innen/n wahrgenommen; diese waren fast ausschließlich positiv. Insgesamt zeigt sich also, dass es in einigen Fällen schwierig war, die Potenzialanalysen auf den Weg zu bringen, die Bewertung jedoch recht günstig ausfällt.

Über die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass die Schüler/innen aus der Potenzialanalyse wertvolle Hinweise für ihre Berufs- und Studienorientierung entnehmen können, nur vier vertreten die gegenteilige Auffassung. Ähnlich fällt die Einschätzung im Hinblick auf die Frage aus, ob die Ergebnisse als Grundlage für den weiteren Prozess der Berufs- und Studienorientierung genutzt werden. Zu der Frage, ob die Schüler es gut finden, aufgrund der Potenzialanalysen für einen Tag keinen Unterricht zu haben, gibt nur weniger als die Hälfte der

Befragten eine Einschätzung ab; von diesen ist die Mehrheit der Meinung, dass dies der Fall sei. Nur jeweils die Hälfte der Befragten nimmt Stellung zu den Fragen, ob die Potenzialanalysen dazu beitragen, dass die Schüler/innen sich weniger an traditionellen Geschlechtsrollen ausrichten und dass die besonderen Bedarfe, Fähigkeiten und Interessen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Zu beiden Themen werden wenig Effekte gesehen – bezogen auf das Aufbrechen von Rollenstereotypen nehmen nur fünf Befragte einen gewissen Beitrag der Potenzialanalyse wahr, im Hinblick auf die Berücksichtigung von Bedarfen, Fähigkeiten und Interessen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind es immerhin zehn.

Abbildung 16: Erfahrungen mit der Potenzialanalyse



Über die Nutzung der Ergebnisse der Potenzialanalysen im weiteren Beratungsprozess ist den Koordinierungsstellen offenkundig (noch) wenig bekannt. Immerhin die Hälfte hat die Erfahrung gemacht, dass die Ergebnisse bei der Beratung durch die Arbeitsagentur einbezogen werden. Dies ist angesichts der noch kurzen Laufzeit von KAOA ein hoher Wert, der wahrscheinlich mit der oben angesprochenen intensiven Einbindung der Arbeitsagenturen in KAOA zusammenhängt. Von einer Berücksichtigung der Ergebnisse bei der Beratung durch

die Berufskollegs berichten nur zwölf Befragte; dass Arbeitgeber bei der Auswahl von Auszubildenden darauf zurückgreifen, haben nur zwei Befragte wahrgenommen. Die geringe Berücksichtigung durch Berufskollegs und Arbeitgeber lässt sich natürlich zum Befragungszeitpunkt auch dadurch erklären, dass erst zum Ende des Schuljahres die ersten Schulabgänger/innen zu erwarten sind, die das KAOA-System durchlaufen haben, während in bisherigen Jahrgängen nur Schüler/innen aus Schulen mit besonderen Projekten (bspw. Startklar) die Möglichkeit zur Teilnahme an Potenzialanalysen gehabt hatten.

Bei den Antworten auf die offenen Fragen zu den ersten Erfahrungen mit der Potenzialanalyse bemerken einige Befragte, dass es sich um ein „*gutes Einstiegsinstrument*“ handelt; die Potenzialanalyse sei „*ein wichtiges Basiselement, auf dem weitere Unterstützungsmaßnahmen aufbauen*“. Einige Befragte halten die eintägige Dauer für unzureichend und verweisen auf frühere Projekte, in denen eine dreitägige Durchführung Standard war. Dabei wird hervorgehoben, dass insbesondere für Förderschüler/innen mehr Zeit erforderlich sei. Umgekehrt kritisiert aber auch eine Befragte, dass selbst der eine Tag „*zu viel Zeitaufwand für eine Momentaufnahme in der 8. Klasse*“ mit sich bringe.

Vor allem wird die offene Frage für eine Kritik am Ausschreibungsverfahren im Schuljahr 2014/15 genutzt. Viele Befragte betonen die Wichtigkeit der „regionalen Nähe“ der Träger und des Aufbaus einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Schulen: „*Qualität kann nur über eine vertrauensvolle, wachsende Zusammenarbeit zwischen Träger und Schule erreicht werden, d. h., feste Träger-Schul-Kooperationen sind notwendig.*“ Ein anderer Befragter berichtet von positiven Erfahrungen der Schulen und führt dies auf die gute Kooperation zurück, die er durch das Ausschreibungsverfahren gefährdet sieht: „*Die enge Einbindung der Partner Schulen, Träger und KoKo hat den Erfolg der PA im Schuljahr 13/14 begünstigt. Das aktuelle Verfahren untergräbt den bislang positiven Entwicklungsprozess und wirkt sich negativ auf die Akzeptanz des Landesprogramms bei den Partnern aus.*“ Kritisiert wird auch die zeitliche Verzögerung im Hinblick auf die Ausschreibungen und die Finanzierungszusagen. Bei der Gestaltung von Ausschreibungsverfahren sollte demnach künftig so weit wie möglich darauf geachtet werden, dass es einen hinreichenden zeitlichen Vorlauf gibt und eine verlässliche Kooperation über mehrere Jahre ermöglicht wird.

Gefragt nach positiven Rückmeldungen zu den Potenzialanalysen verweisen erneut viele Befragte darauf, dass „*die Potenzialanalyse ein guter Einstieg in eine systematische Berufsorientierung ist*“. Hervorgehoben wird auch, dass die Potenzialanalyse einen anderen „*Blickwinkel auf die Schüler/innen außerhalb von Notenrelevanz*“ ermöglicht: „*Lehrer sind überrascht von Stärken, die Schüler/innen im Unterricht nicht gezeigt haben.*“ Zu den positiven Erfahrungen trägt aus der Sicht von mehreren Befragten zum einen die Orientierung an Stärken der Schüler/innen bei, zum anderen das persönliche Auswertungsgespräch, das den Jugendlichen „*Wertschätzung*“ vermittelt. Mehrere Befragte haben auch wahrgenommen, dass den Schüler/innen die Aufgaben „*Spaß gemacht*“ haben und der Tag eine „*positive Erfahrung*“ für sie gewesen sei.

Was die negativen Rückmeldungen betrifft, so werden von einigen Befragten nochmals die Kritikpunkte am Ausschreibungsverfahren und an der mit einem Tag teilweise als zu kurz empfundene Dauer angesprochen. Darüber hinaus wird deutlich, dass es in einzelnen Fällen Qualitätsprobleme gegeben hat – genannt werden zum Beispiel Defizite beim eingesetzten Personal, unverständliche Auswertungen, verspätete Rückmeldungen und unzureichende Dokumentationen. Vereinzelt wird auch von Vorbehalten bei den Eltern, von einer unzureichenden elterlichen Mitwirkung und von Weigerungen bei der Unterzeichnung von Datenschutzerklärung berichtet. Mehrere Befragte weisen darauf hin, dass viele Gymnasien die Durchführung der Potenzialanalyse in Klasse 8 als verfrüht ansehen; darüber hinaus gibt es im Gymnasialbereich manchmal Probleme dadurch, dass „*die Träger aus der Benachteiligtenförderung kommen*“ und „*ihre Verfahren für Gymnasiast/inn/en nicht zielgruppengerecht*“ seien.

Zusammenfassend lässt sich aus diesen Antworten, wie auch aus den Antworten auf die standardisierten Fragen, eine grundsätzlich weitgehend positive Bewertung des Standardlements „Potenzialanalyse“ durch die Kommunalen Koordinierungsstellen entnehmen. Die regionale Einbindung der Träger und der Aufbau einer langfristigen Zusammenarbeit zwi-

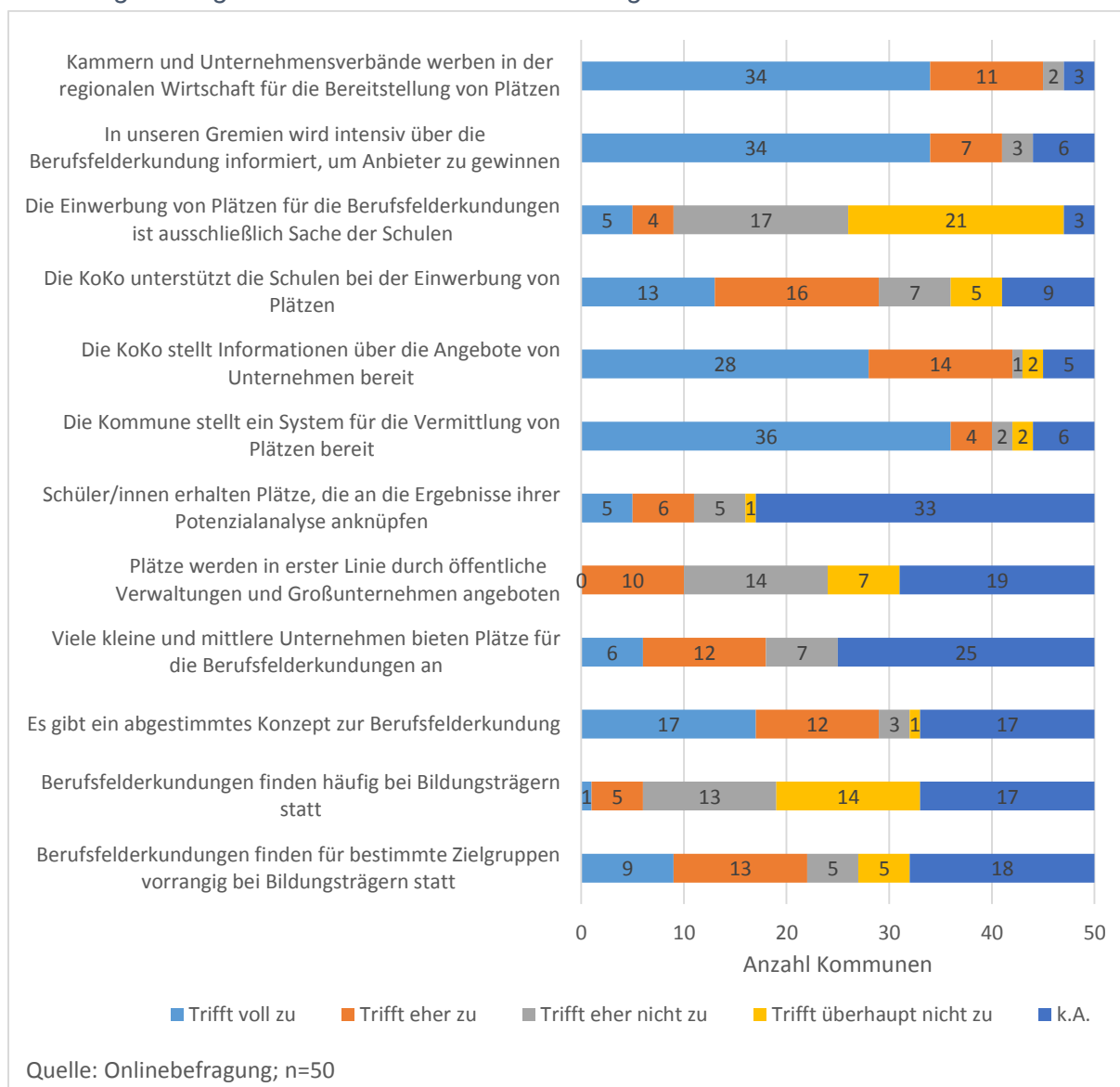
schen diesen und sowohl den Schulen als auch den Kommunalen Koordinierungsstellen werden als wichtige Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Potenzialanalyse angesehen. Im Hinblick auf die Umsetzung liegen in den Kommunen, die schon im Schuljahr 2013/14 auf breiter Basis mit Potenzialanalysen gearbeitet haben, differenzierte Erfahrungen zur Qualität und zu notwendigen und wünschenswerten Standards vor.

## 2.2.2 Berufsfelderkundung

### 2.2.2.1 Organisation der Berufsfelderkundungen

Was die Organisation der Berufsfelderkundung betrifft, so werden die Fragen, die eher die Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen betreffen, jeweils von den meisten Kommunen beantwortet, während Bewertungen, die mit ersten Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung zusammenhängen, nur von weniger als der Hälfte vorgenommen werden (Abbildung 17).

Abbildung 17: Organisation der Berufsfelderkundungen



In fast allen Kommunen werben Kammern und Unternehmensverbände in der regionalen Wirtschaft für die Bereitstellung von Plätzen für die Berufsfelderkundung. Diese Feststellung



passt zu der weiter oben angesprochenen positiven Bewertung der Kooperation (vgl. 2.1.3). In den KAoA-Gremien spielt das Thema „Berufsfelderkundung“ in den meisten Fällen eine wichtige Rolle. Auch diese Aussage deckt sich mit den Angaben über den Stellenwert des Themas in der Arbeit der Gremien (vgl. 2.1.2). Unterschiede zwischen den Kommunen gibt es offenkundig bei der Art und der Intensität, mit der die Schulen bei der Organisation der Berufsfelderkundungen unterstützt werden. Neun Vertreter/innen der Kommunalen Koordinierungsstellen sind (eher) der Meinung, dass jede Schule ihr eigenes Netzwerk aufbauen müsse und allein für die Einwerbung von Plätzen verantwortlich sei, 38 lehnen diese Aussage (eher) ab. Ähnlich ist das Meinungsbild bei der Frage, ob die Kommunalen Koordinierungsstellen die Schulen bei der Einwerbung von Plätzen unterstützen; mit zwölf Verneinungen fällt hier der Anteil der Koordinierungsstellen, die die Schulen nicht oder nur wenig unterstützen, noch etwas höher aus. In den meisten Kommunen stellen die Kommunalen Koordinierungsstellen Informationen über die Angebote von Unternehmen bereit. In den meisten Fällen gehört dazu auch ein System zur Vermittlung von Plätzen. Die Kommunalen Koordinierungsstellen verstehen sich eher als „Koordinatoren“ und weniger als „Leistungserbringer“.

Ob die Schüler/innen in der Regel Plätze erhalten, die an die Ergebnisse der Potenzialanalysen anknüpfen, scheint den meisten Koordinierungsstellen nicht bekannt zu sein – zwei Drittel beantworten diese Frage nicht, nur zehn haben die Einschätzung, dass dies (eher) zutrefte. Von einem abgestimmten Konzept zur Berufsfelderkundung berichten – zum Teil mit Einschränkungen – 29 Befragte. Die Fragen danach, wo die Berufsfelderkundungen stattfinden, werden jeweils nur von etwas mehr als der Hälfte der Koordinierungsstellen beantwortet – ein Hinweis darauf, dass zum einen die Umsetzung noch in den Anfängen steckt und zum anderen nicht überall Informationen darüber vorliegen. Die manchmal in Diskussionen geäußerte Annahme, dass Berufsfelderkundungen in erster Linie in öffentlichen Verwaltungen und Großunternehmen stattfinden, findet sich in der Befragung nicht bestätigt; nur zehn Befragte stimmen dieser Aussage eher zu. Dementsprechend lehnen auch nur sieben die Aussage eher ab, dass viele kleine und mittlere Unternehmen Plätze anbieten. Nur wenige, nämlich sechs Befragte geben an, dass Berufsfelderkundungen häufig bei Bildungsträgern stattfinden. Im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen sieht die Einschätzung anders aus: Fast die Hälfte der Befragten gibt an, dass es Zielgruppen gibt, die ihre Berufsfelderkundung vorrangig bei Bildungsträgern machen, nur zehn lehnen diese Aussage (eher) ab.

In vielen Kommunen gibt es eine technische Unterstützung für die Informationen über Angebote und/oder die Vermittlung von Plätzen für Berufsfelderkundungen; viele weitere Aktivitäten sind geplant. Allgemeine Informationen über Unternehmen, die Berufsfelderkundungen anbieten, gibt es dabei in 17 Kommunen, 20 weitere planen dies. Ähnlich sieht das Bild im Hinblick auf Informationen über Plätze aus; hier besteht in 19 Fällen ein Angebot, in 21 ist es geplant. Noch etwas weniger weit entwickelt ist das elektronische Buchungssystem über eine Internetplattform: In 16 Kommunen besteht bereits ein solches System, in 28 ist es geplant. Betrachtet man die drei Maßnahmen der elektronischen Unterstützung im Vergleich, so wird deutlich, dass sie miteinander zusammenhängen – in vielen Kommunen sind entweder alle drei Komponenten bereits umgesetzt oder alle drei in der Planung.

In den Interviews in den Fallstudien-Kommunen fiel auf, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen sehr unterschiedliche Wege gehen, um die Berufsfelderkundungen zu organisieren. Insbesondere ist der Grad an zentraler Koordination sehr unterschiedlich ausgeprägt. In einigen Fällen werden in Abstimmung mit den Schulen Tage oder auch Wochen festgelegt, an denen die einzelnen Schulen Berufsfelderkundungen durchführen, wobei vor allem das Ziel verfolgt wird, die Tage so zu verteilen, dass nicht für einzelne Tage mehrere Schulen gleichzeitig auf die Unternehmen zugehen. In anderen Fällen erfolgt die Terminierung vollständig durch die einzelnen Schulen. Alle Koordinierungsstellen sind – oft in Zusammenarbeit mit Kammern, Unternehmensverbänden und der Arbeitsagentur – an der Akquise von Unternehmen beteiligt. Teilweise beschränkt sich ihre Rolle darauf, Informationen an diejenigen Unternehmen zu versenden, die nicht als Mitglieder durch die Kammern erfasst werden (bspw. an Verwaltungen oder Freiberufler). Die Kammern übernehmen in fast allen Kommunen eine wichtige Multiplikatorenfunktion. In einigen Fällen werden den Informa-

tionen an die Unternehmen Rückmeldebogen beigelegt, mit denen die Unternehmen ihre Plätze für die Berufsfelderkundung anmelden können. Einige Koordinierungsstellen stellen den Schulen die Angebote in Form von Excel-Listen zur Verfügung, und es ist dann Sache der Schulen bzw. der einzelnen Schüler/innen, auf dieser Grundlage einen Platz zu finden. Eine Koordinierungsstelle bietet an, dass sich unversorgte Schüler/innen direkt an sie wenden, um mit Hilfe der Kammern Unterstützung bei der Suche zu erhalten.

Die meisten Fallstudien-Kommunen verfügen bereits über eine Datenbank oder Online-Plattform zur Vermittlung von Plätzen oder sind dabei, ein solches System aufzubauen. Die Umsetzung und die Pflege der Systeme gestalten sich allerdings häufig als schwierig; oft wird noch an einer Optimierung gearbeitet. In einigen Regionen gibt es dafür eine interkommunale Kooperation. Für die Vermittlungsfunktionen gibt es unterschiedliche Lösungen: In einem Beispiel werden die mit den Schulen vereinbarten Tage und Wochen in die Datenbank eingepflegt; die Unternehmen können auf diese Weise ihre Platzangebote für die einzelnen Schulen einstellen und die Schulen auf dieser Basis die Plätze an die Schüler/innen verteilen. In einem anderen Beispiel werden die Angebote der Unternehmen erfasst, und die Schüler/innen können sich über die Plattform mit einem Unternehmen in Verbindung setzen.

Um die Durchführung der Berufsfelderkundungen erst einmal in Gang zu bringen, werden in vielen Kommunen unterschiedliche, meistens pragmatische Wege gewählt. Dass die Berufsfelderkundungen zu den Ergebnissen der Potenzialanalyse passen, so ein Interviewpartner, sei zwar ein wünschenswertes und mittelfristig auch anzustrebendes Ziel, für den Einstieg sei dies jedoch illusorisch. Auch andere betonen, dass es erst einmal darum gehe, das System in Gang zu bringen und möglichst viele Schulen einzubeziehen. Dazu werden auch informelle Wege genutzt, wie bspw. die Ansprache der Eltern durch die Schulen mit der Bitte, die Berufsfelderkundung an ihren Arbeitsplätzen zu ermöglichen. Dass die Schulen bestehende Netzwerke und Unternehmenskooperationen nutzen, ist vielfach selbstverständlich.

Es gibt allerdings auch Schulen, dies wurde in den Interviews deutlich, die schon länger mit dem Instrument der Berufsfelderkundung arbeiten – manchmal intensiver, als dies jetzt im Rahmen von KAoA flächendeckend vorgesehen ist. Ähnlich wie Schulen, die eine dreitägige Potenzialanalyse kennen, oft die Verkürzung auf einen Tag bedauern, gibt es auch bezüglich der Berufsfelderkundungen vor allem dort Kritik, wo man der Meinung ist, vorher schon „mehr gemacht“ zu haben. Andere Interviewpartner äußerten hingegen die Meinung, dass die Standardisierung der Instrumente der Preis für ihre flächendeckende Einführung sei; die Intensität, in der einzelne Projektschulen manche Instrumente der Berufsorientierung genutzt hätten, sei flächendeckend nicht zu erreichen.

### **2.2.2.2 Mitwirkung der Unternehmen bei der Berufsfelderkundung**

Die Bereitschaft der Unternehmen zum Angebot von Berufsfelderkundungen wird von den Kommunalen Koordinierungsstellen gemischt eingeschätzt. Für sehr hoch hält sie niemand, immerhin knapp die Hälfte der Befragten (23) ist jedoch der Meinung, dass die Bereitschaft eher hoch sei. 13 schätzen sie als eher gering, fünf sogar als sehr gering ein, neun haben dazu keine Meinung.

Gefragt nach den Motiven, die für die Unternehmen eine Rolle spielen bei der Entscheidung darüber, Berufsfelderkundungen anzubieten, sind nach Einschätzung der Kommunalen Koordinierungsstellen unternehmensbezogene Aspekte am wichtigsten (Abbildung 18; die Abbildung gibt die Mittelwerte wieder, wobei eine sehr hohe Bedeutung eines Motivs mit 4 und eine sehr niedrige Bedeutung mit 1 codiert wurde.). An der Spitze steht nach Meinung der Befragten der Wunsch von Unternehmen, Werbung für bestimmte Berufsfelder zu machen. Eine hohe Bedeutung wird auch dem Kennenlernen von eventuellen späteren Auszubildenden und der Imagepflege für das Unternehmen zugemessen. An vierter Stelle steht nach Auffassung der Befragten das Engagement für eine gute Ausbildung. Das Engagement für die Region und die soziale Verantwortung werden zwar von einer geringeren Zahl, aber immer noch von der Mehrheit der Befragten als Motive wahrgenommen. Bei der Frage nach sonstigen Motiven wird vor allem auf den Fachkräftemangel hingewiesen, dem Unternehmen entgegenwirken wollen. Auch könne es um das Kennenlernen von Interessent/inn/en für

Praktikumsplätze und um die „Vermeidung von sinnloser Wahl oder Abbruch eines späteren Praktikumsplatzes“ gehen.

Abbildung 18: Motive für Unternehmen, Berufsfelderkundungen anzubieten

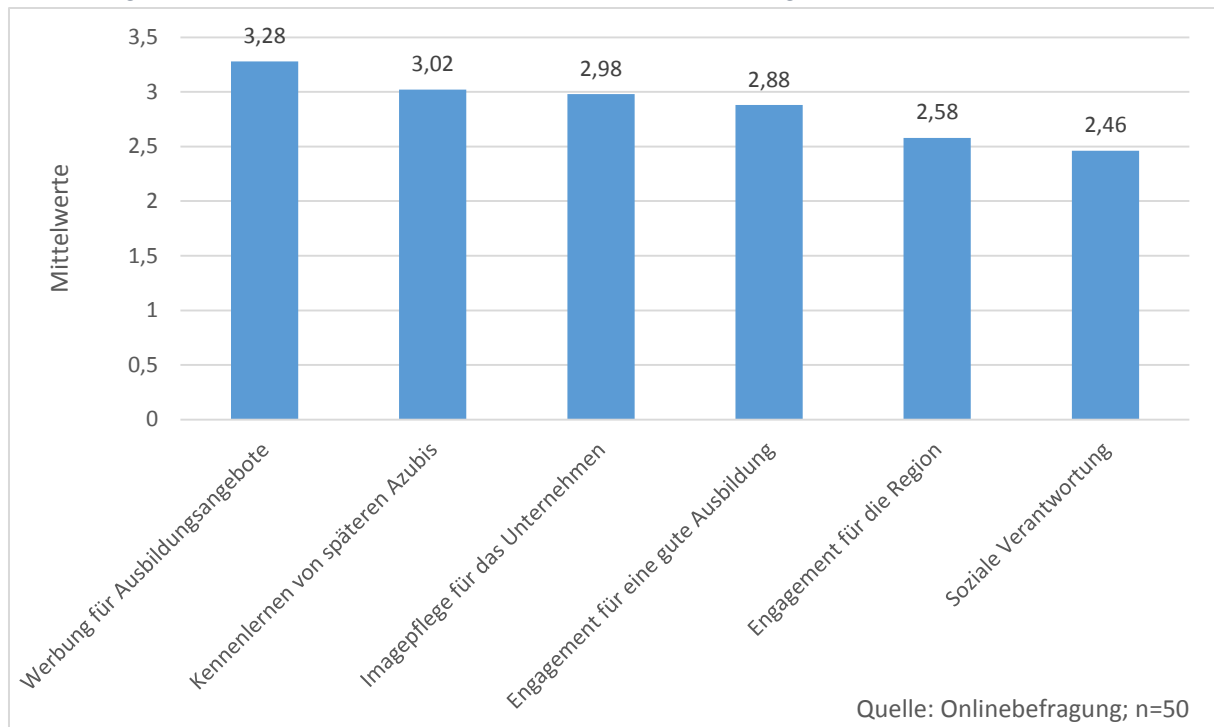
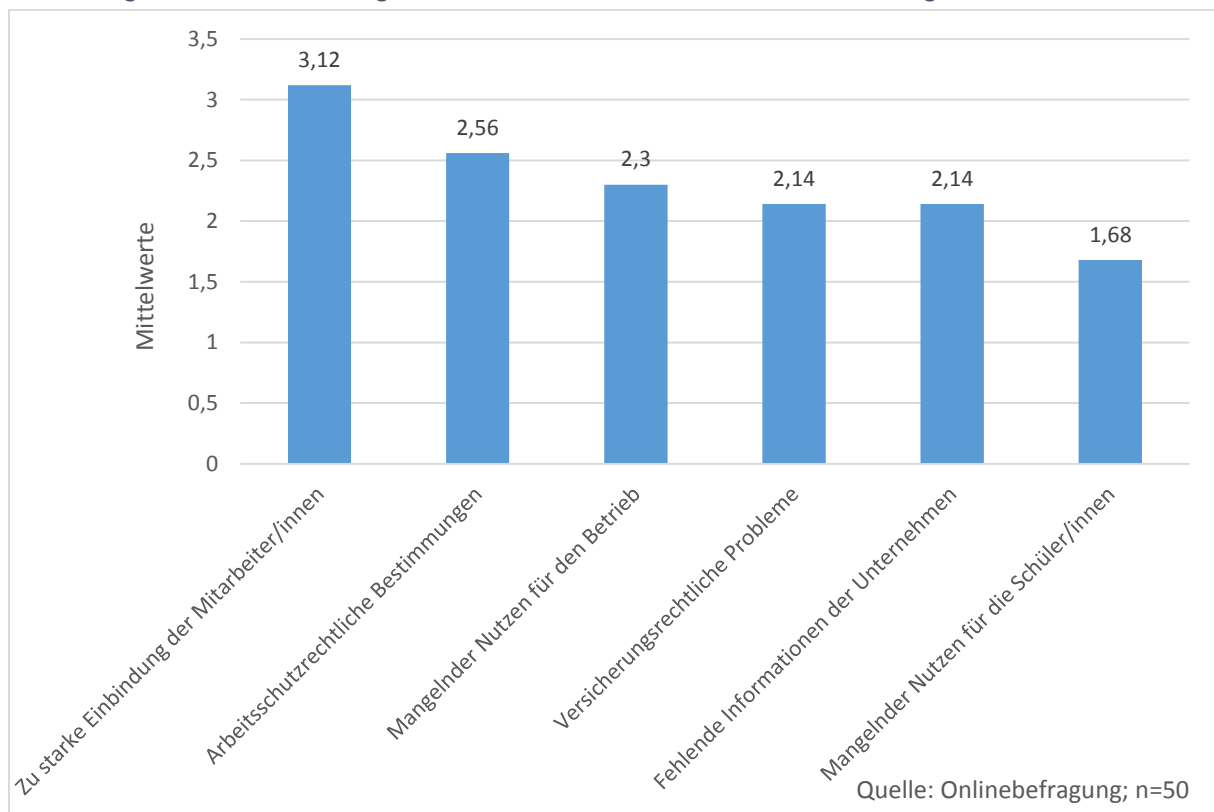


Abbildung 19: Einschränkungen für Unternehmen, Berufsfelderkundungen anzubieten



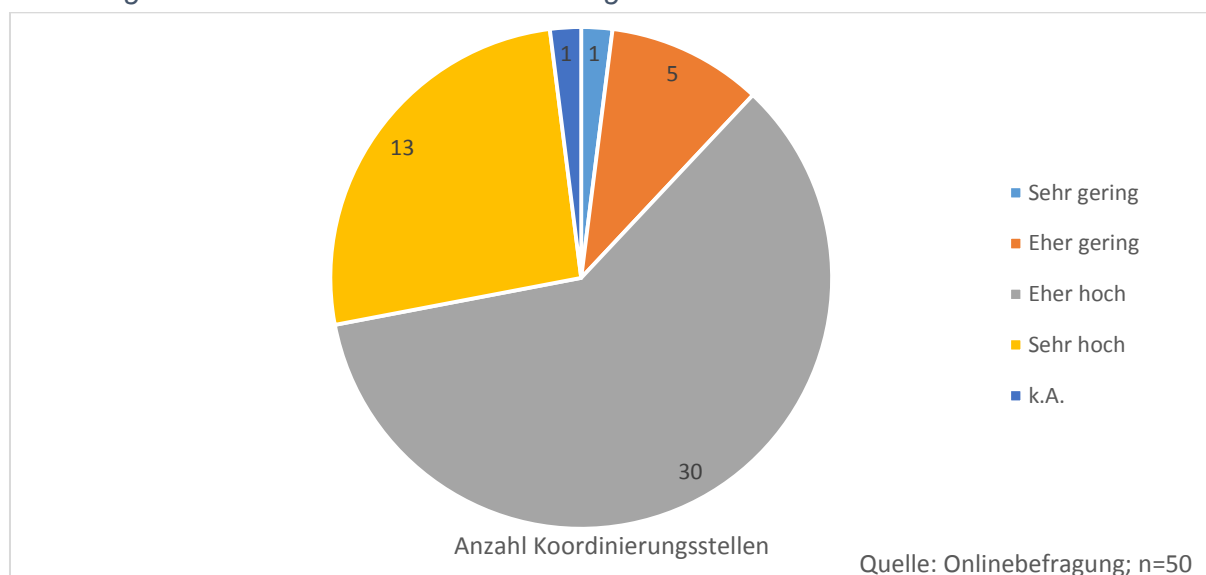
Nach den Problemen gefragt, die möglicherweise dem Angebot von Plätzen entgegenstehen, werden vor allem die zu starke Einbindung der eigenen Mitarbeiter/innen bei der Pla-

nung, Organisation und Durchführung sowie arbeitsschutzrechtliche Bestimmungen angeführt; versicherungsrechtliche Probleme scheinen demgegenüber eine geringere Rolle zu spielen und werden nur von weniger als der Hälfte als mögliches Problem gesehen (Abbildung 19). Gut die Hälfte der Befragten sieht Informationsdefizite bei den Betrieben, etwas mehr vermuten einen mangelnden Nutzen für den Betrieb. Dass hingegen ein mangelnder Nutzen auf Seiten der Schüler/innen eine Rolle spielen könnte, meinen nur sieben Befragte. Als weitere Gründe wird vor allem darauf verwiesen, dass einige Betriebe die Schüler/innen in Klasse 8 für zu jung halten und den Aufwand für eine eintägige Maßnahme als zu hoch empfinden.

### 2.2.2.3 Erfahrungen mit den Berufsfelderkundungen

Die Bewertung des Nutzens der Berufsfelderkundungen für Schüler/innen fällt bei den Kommunalen Koordinierungsstellen sogar noch etwas positiver aus als bei den Potenzialanalysen (Abbildung 20). Die Mehrheit bewertet den Nutzen als eher hoch, 13 Befragte sogar als sehr hoch.

Abbildung 20: Nutzen der Berufsfelderkundungen



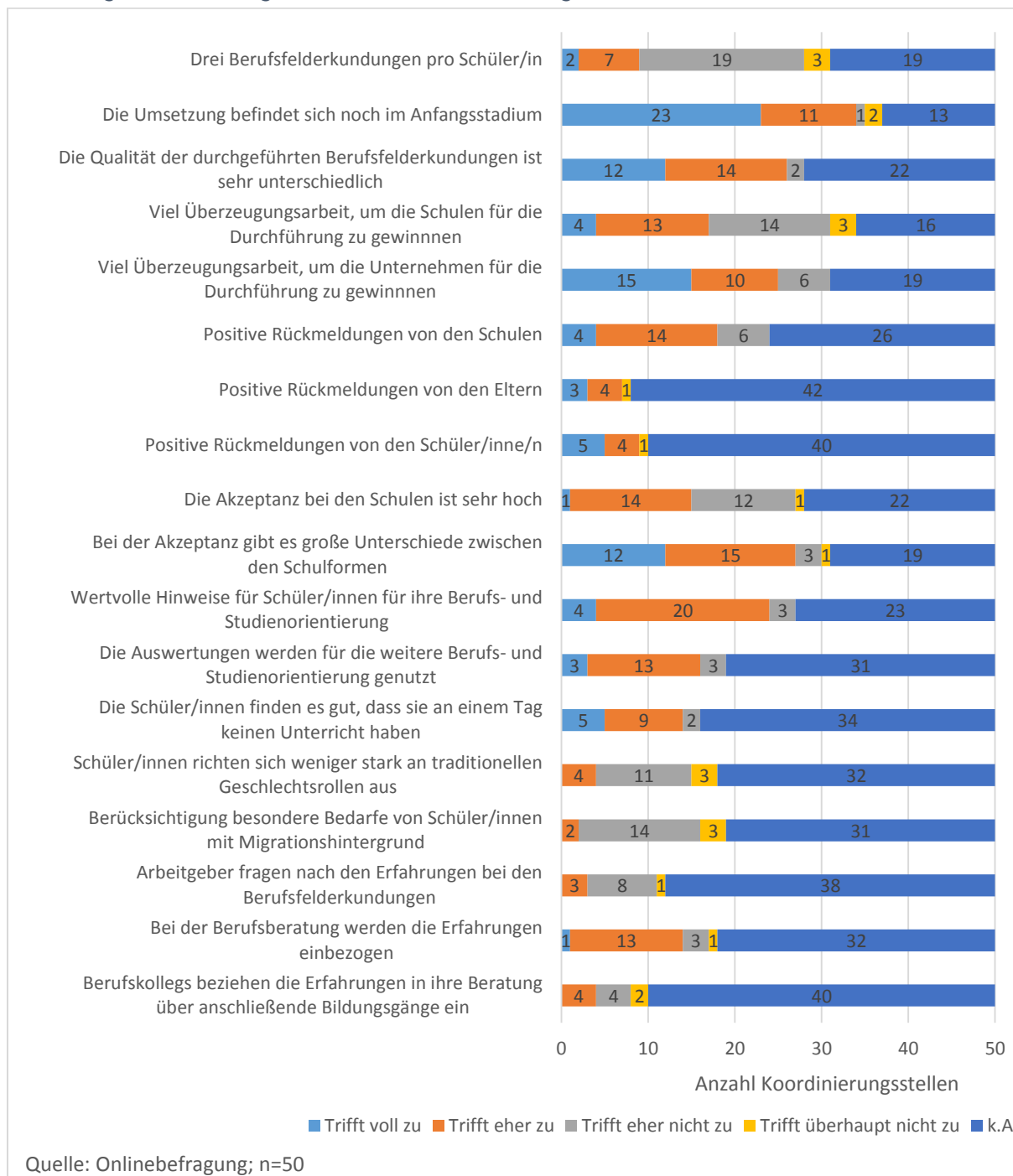
Bei der Frage nach den Erfahrungen im Einzelnen zeigt sich hier ein im Vergleich zu dem entsprechenden Thema bei den Potenzialanalysen noch höherer Anteil an Befragten, die keine Angabe machen (Abbildung 21). Dies ist zum einen dadurch erklärbar, dass sich die Umsetzung noch im Anfangsstadium befindet, und auch hier ist der Anteil der Befragten, die keine Angaben machen, in den Kommunen der 3. Welle besonders hoch. Zum anderen sind die Kommunalen Koordinierungsstellen bei den Berufsfelderkundungen weniger direkt involviert als bei den Potenzialanalysen, für die sie ja die Anbieter organisieren.

Ob an den meisten Schulen drei Berufsfelderkundungstage pro Schüler/in in unterschiedlichen Berufsfeldern durchgeführt werden, scheint 19 Koordinierungsstellen nicht bekannt zu sein. Nur neun sind der Auffassung, dass dies voll oder eher zutrifft. Eine genau dem Konzept von KAoA entsprechende Umsetzung der Berufsfelderkundungen scheint damit – auch quantitativ – eher die Ausnahme als die Regel zu sein. Dies entspricht der Tatsache, dass Vermittlungs- und Informationssysteme zwischen Angebot und Nachfrage erst noch im Aufbau begriffen sind (s.o.). Etwa zwei Drittel der Befragten geben denn auch an, dass sich die Umsetzung noch im Anfangsstadium befinde, weitere 13 machen dazu keine Angabe. Zur Qualität der durchgeführten Berufsfelderkundungen hat fast die Hälfte der Befragten keine Einschätzung; fast alle anderen sind der Meinung, dass die Qualität unterschiedlich ist.

17 Befragte berichten, dass sie viel Überzeugungsarbeit leisten mussten bzw. müssen, um die Schulen für die Durchführung der Berufsfelderkundungen zu gewinnen, genauso viele haben allerdings die gegenteilige Erfahrung gemacht. Im Hinblick auf die Unternehmen ist das Bild eindeutiger; hier spricht die Hälfte von viel Überzeugungsarbeit. Dass 16 bzw. 19 Befragte die beiden Fragen nicht beantworten, deutet darauf hin, dass sie sich mit dem Thema noch nicht sehr intensiv auseinandergesetzt haben. Eine hohe Akzeptanz bei den Schulen sehen 14 Befragte, fast gleich viele meinen, dies treffe nicht bzw. in einem Fall sogar überhaupt nicht zu. Die Hälfte der Befragten bemerkt dabei Unterschiede zwischen den Schulformen, nur vier verneinen dies.

Positive Rückmeldungen der Schulen haben 18 Befragte wahrgenommen; mehr als die Hälfte kann dazu (noch) nichts sagen. Zu den Rückmeldungen von Eltern und Schüler/inne/n gibt es kaum Einschätzungen; wenn, dann sind diese Rückmeldungen überwiegend positiv. Knapp die Hälfte der Befragten meint, dass die Schüler/innen aus den Berufsfelderkundungen wertvolle Hinweise für ihre Berufs- und Studienorientierung entnehmen können, etwa ebenso viele haben dazu keine Meinung. Noch seltener äußern sich die Befragten darüber, ob die Auswertungen für den weiteren Prozess der Berufs- und Studienorientierung genutzt werden; 15 Befragte gehen davon aus, dass dies (eher) zutrifft.

Abbildung 21: Erfahrungen mit Berufsfelderkundungen



Bei dieser wie bei allen weiteren Fragen liegt der Anteil derjenigen, die keine Einschätzung abgeben, immer zwischen 31 und 40. Eine große Mehrheit konnte also zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Auskunft geben. Von denjenigen, die die Frage beantwortet haben, sind fast alle der Auffassung, dass die Schüler/innen es gut finden, für die Berufsfelderkundung einen Tag schulfrei zu haben. Einen Beitrag zur Reduzierung der Orientierung an traditionellen Geschlechterrollen oder zur Berücksichtigung der besonderen Bedarfe, Interessen und Fähigkeiten von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund sieht kaum jemand. 14 Befragte haben wahrgenommen, dass die Arbeitsagenturen die Ergebnisse in ihre Beratungen einbeziehen; bei den Berufskollegs und den Arbeitgebern scheint dies bislang kaum der Fall zu sein. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse in sehr hohem Maße wider, dass die Umsetzung der Berufsfelderkundungen, wie von vielen Koordinierungsstellen auch angegeben, noch im Anfangsstadium steckt. Dies wird verstärkt dadurch, dass angesichts des – bedingt durch die Ausschreibungen – späten Starts der Potenzialanalysen im Schuljahr 2014/15 auch die Be-

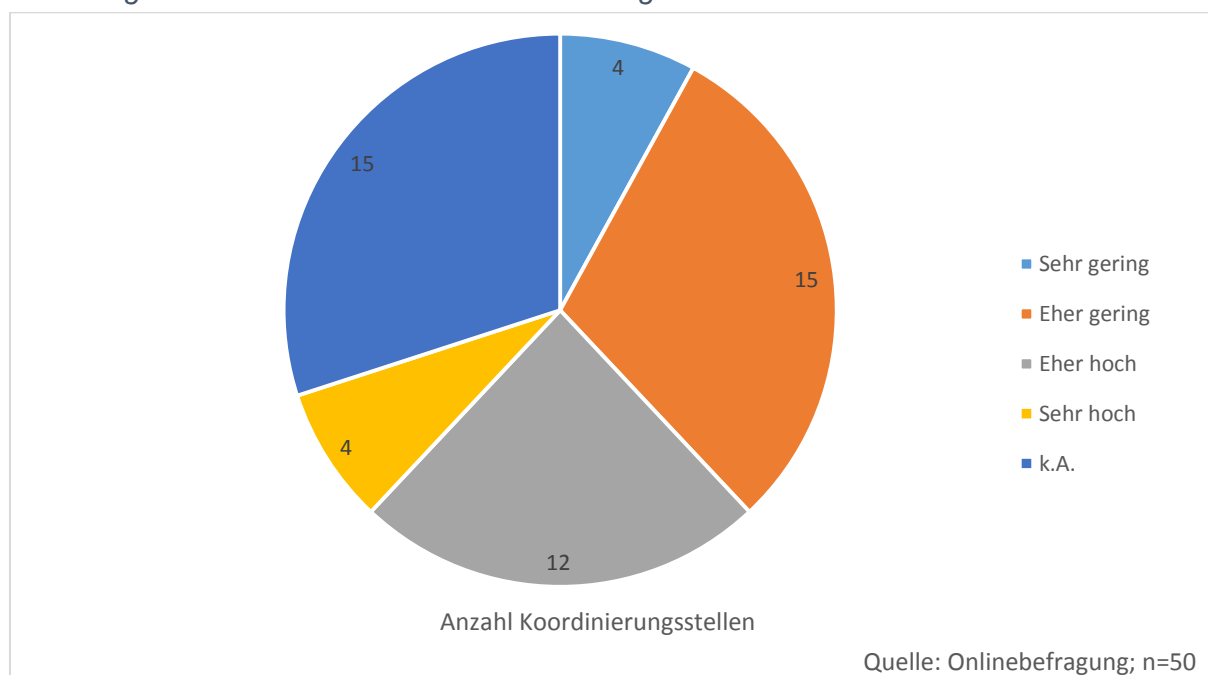
rufsfelderkundungen erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnen können (oder teilweise auch losgelöst von den Potenzialanalysen stattgefunden haben), wie einige Befragte in Antworten auf die ergänzende offene Frage anmerken. Positiv hervorgehoben wird in diesen Antworten darüber hinaus, dass Schüler/innen auf der Basis der Erfahrungen aus den Berufsfelderkundungen die Entscheidung über das erste Praktikum zum Teil „bewusster fällen“ und dass einige Betriebe aufgrund von positiven Erfahrungen bei den Berufsfelderkundungen mehr Praktikumsplätze anbieten. Unternehmen, so ein/e Befragte/r, wünschen sich „*ein besseres Matching, d. h., sie wollen keine Schüler, die von ihren Lehrern geschickt werden, sondern sie wollen nur motivierte Schüler, die sich auch wirklich interessieren*“. Bedauert wird von einigen Befragten, dass die Kommunalen Koordinierungsstellen zu wenig in die Qualitätssicherung eingebunden sind: „*Rückmeldungen aus den Schulen zur Umsetzung der Berufsfelderkundungen sind derzeit freiwillig. Für den QM-Prozess würde es hilfreich sein, hier die Schulen zu verpflichten, Aussagen der Schüler/innen und deren Eltern zu bündeln.*“ Bei der Qualitätssicherung, so kritisieren andere Befragte, haben quantitative Aspekte zu stark den Vorrang, die Ausgestaltung werde zu wenig berücksichtigt.

### 2.2.3 Anschlussvereinbarung

Anschlussvereinbarungen sind ein Element der koordinierten Übergangsgestaltung und sollen in der Klasse 9 den Stand der Berufs- und Studienorientierung der einzelnen Schüler/innen sowie ihre weiteren Pläne dokumentieren. In aggregierter Form sollen diese Daten von den Kommunen für die Planung von Angeboten zum Übergang Schule-Beruf genutzt werden.

Im Schuljahr 2013/14 wurden die Anschlussvereinbarungen offenkundig noch in kaum einer Kommune flächendeckend abgeschlossen. Nur zwei Befragte bejahen dies für ihre Kommune, ein/e weitere/r gibt an, dass an vielen Schulen Anschlussvereinbarungen realisiert wurden. In 22 Fällen war dies an einzelnen Schulen der Fall, in 20 noch gar nicht, fünf Befragte machen keine Angabe. Insofern handelt es sich um ein Instrument, das noch neu ist und mit dessen Umsetzung und mit dessen Verwendung zum Befragungszeitpunkt noch wenige Erfahrungen vorliegen. Die Einschätzungen zum Nutzen der Anschlussvereinbarungen fallen weit weniger positiv aus als bezogen auf die Potenzialanalyse und die Berufsfelderkundungen (Abbildung 22). 15 Befragte haben dazu noch keine Einschätzung; von denjenigen, die die Frage beantworten, ist über die Hälfte eher skeptisch.

Abbildung 22: Nutzen der Anschlussvereinbarungen



Aufschluss über die Gründe dafür geben die Antworten auf die offene Frage zu den Erwartungen im Hinblick auf den Nutzen der Anschlussvereinbarungen. Immerhin 34 Befragte und darunter fast alle diejenigen, die eine Einschätzung zum Nutzen abgegeben haben, haben bei dieser Frage von der Möglichkeit eines Kommentars Gebrauch gemacht. Da dieses Standardelement und seine Implementierung in vielen Fällen kritisch gesehen werden, wird auf die Kritikpunkte hier näher eingegangen. Kritisch bewertet werden dabei vor allem die Kombination von pädagogischer und planerischer Zielsetzung, die nicht immer als zielgruppengerecht angesehene Gestaltung und eine unzureichend vorbereitete Einführung. Die folgenden Zitate geben einen Überblick über die angesprochenen Aspekte:

- *„In der aktuellen Form wenig Nutzen. Pädagogischer und evaluierender Zweck der AV sollte getrennt werden. AV muss dringend überarbeitet werden. Einführung zielgruppenorientierter AV notwendig. AV sollte Anfang Januar / Ende des ersten Schulhalbjahres vorliegen, damit sie sinnvoll in die Beratungsstruktur in der 9.2 eingebunden werden kann.“*
- *„Diese muss grundsätzlich verändert werden, damit sie einen Nutzen entfalten kann! Die Anschlussvereinbarung sollte gemeinsam mit den Partnern Schule, Schüler, Eltern, Agentur für Arbeit geschlossen werden. In der APO-BK sollte die Nutzung durch die BKs geklärt werden, um die Anschlussfähigkeit und nachhaltige Weiterarbeit der Vereinbarung zu gewährleisten. Die Schule sollte Ressourcen erhalten, um das Instrument jedes Halbjahr anpassen zu können. Dies muss durch MSW gestützt und gefordert werden, da die Schulen es sonst als lästige Pflicht empfinden und nur halbherzig damit arbeiten.“*
- *„Die Anschlussvereinbarung kann – bei guter Vorbereitung durch die Schule – ein pädagogisches Instrument sein, das den SuS hilft, die nächsten Schritte der Berufsorientierung zu klären. Da die AV aber m.E. derzeit übers Knie gebrochen wird (vor allem bei den Gymnasien bleibt keine Zeit für Überzeugungsarbeit), halte ich den Einsatz derzeit für kontraproduktiv. Völlig ungeeignet ist die AV als Planungsinstrument für Maßnahmen im Übergang. Da die AV derzeit beide Funktionen erfüllen soll, scheint mir ein sinnvoller Einsatz nicht möglich.“*
- *„Die AV muss verständlich bzw. verstehbar für ALLE SuS sein, um Akzeptanz zu erlangen. Sie muss als sinnvolles Instrument auch bei den LuL akzeptiert sein. Beides ist im SJ 13/14 noch nicht der Fall gewesen und scheint sich auch in diesem SJ nicht zu verbessern. Grund u.a.: Rückmeldungen zu der Nutzbarkeit der AV wurde seitens des MSW zwar eingefordert, aber nicht berücksichtigt. Dies stützt Demotivation!“*
- *„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.“*

Die Kritikpunkte beziehen sich also schwerpunktmäßig einerseits auf die Gestaltung des Formulars, so wie es im Jahr 2014 zur Anwendung kam, andererseits auf die Kombination zwischen Planungs- und Beratungsinstrument. Einige Befragte sehen einen individuellen Nutzen für die Schüler/innen 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“. Vor allem werden eine unzureichende Vorbereitung der Schulen, eine mangelnde Einbindung der Kommunalen Koordinierungsstellen in den Planungs- und Umsetzungsprozess und eine unzureichende Auswertung der Erfahrungen des ersten Durchlaufs erwähnt. Dabei wird auch deutlich, dass sich die Debatte sehr stark auf das auszufüllende Dokument fokussiert und weniger auf seinen Stellenwert als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung. Bezogen auf die Anschlussvereinbarungen wird von den Kommunalen Koordinierungsstellen also sowohl konzeptioneller als auch verfahrensbezogener Diskussionsbedarf artikuliert. Nur in fünf Fällen wird die Hoffnung geäußert, 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. Mehrere Befragte hingegen betonen explizit, dass das Instrument „nicht für Planungsprozesse auf Ebene des Kreises“ sei und dass „der



Nutzen hinsichtlich einer Bedarfsplanung (Ausbildungsangebot etc.) als sehr gering eingestuft“ werde.

Die Konzeption, nach der die aggregierte Auswertung der Anschlussvereinbarungen für die Planung der Bildungsangebote nach der Sekundarstufe I 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 sprechen 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.<sup>8</sup> Auch im Zusammenhang mit der Etablierung der regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen wurden in vielen Kommunen Monitoring-Verfahren entwickelt.<sup>9</sup> Der Umsetzungsstand des Bildungsmonitorings unterscheidet sich allerdings interkommunal erheblich. Während sich der Prozess in einigen Kommunen noch im Anfangsstadium befindet, haben andere Kommunen spezielle Berichte zur Analyse von Bildungsübergängen erstellt und schreiben ihre Daten regelmäßig fort; bei einigen wird in diesem Kontext auch die Schulentwicklungsplanung für die Berufskollegs erwähnt, die im Hinblick auf die Bildungsangebote nach der Sekundarstufe I wichtig ist. Die Einbindung der Kommunalen Koordinierungsstellen in die Bildungsbüros (vgl. 2.1.1) dürfte vorteilhaft sein für die Verknüpfung der Arbeit im Rahmen der Bildungsnetzwerke mit der Implementierung von KAOA.

#### 2.2.4 Weitere Elemente der Berufs- und Studienorientierung

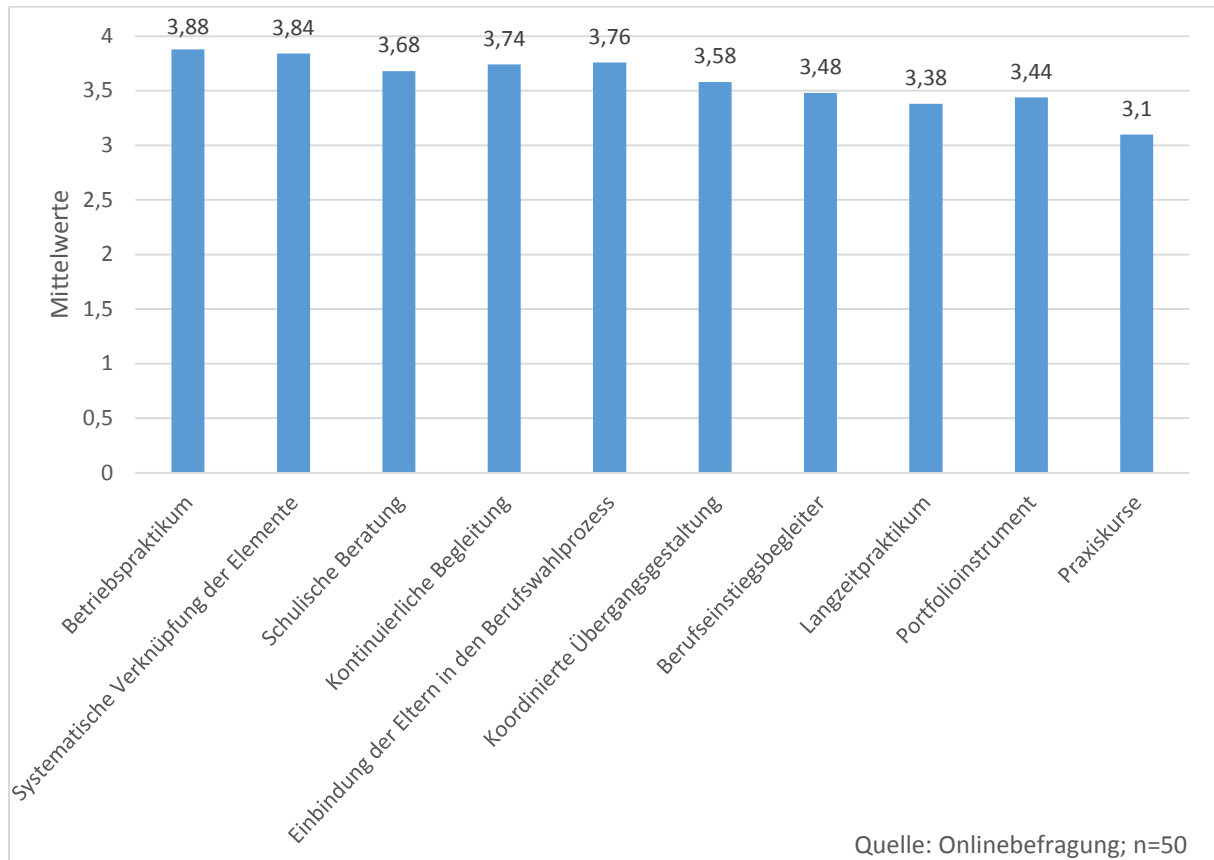
Neben den drei Standardelementen, die angesichts ihrer Bedeutung in der aktuellen Diskussion einen Schwerpunkt der Online-Befragung bildeten, wurden die Kommunalen Koordinierungsstellen nach ihrer Einschätzung von weiteren Elementen der Berufs- und Studienorientierung gefragt. Dabei wurden sowohl einige weitere Standardelemente als auch weitere Instrumente sowie Querschnittsthemen angesprochen. In den Antworten zeigt sich, dass alle abgefragten Elemente von Seiten der Kommunalen Koordinierungsstellen hohe Bewertungen erhalten (Abbildung 23). An der Spitze steht dabei das Betriebspraktikum. Besonders hohe Bedeutung wird auch allen Aspekten beigemessen, die etwas mit einem „roten Faden“ in der Berufs- und Studienorientierung zu tun haben – die systematische Verknüpfung der einzelnen Elemente, die schulische Beratung und die kontinuierliche Begleitung des Prozesses durch die Schule. Auch die Einbindung der Eltern in den Berufswahlprozess wird von den meisten für sehr wichtig gehalten. Es folgen die koordinierte Übergangsgestaltung, die Berufseinstiegsbegleiter, das Langzeitpraktikum, das Portfolioinstrument und die Praxiskurse.

Weitere, in einer offenen Frage angesprochenen Elemente sind vor allem die Berufsberatungen durch die Agentur für Arbeit, des Weiteren die „*Einbindung der Betriebe in den Berufswahlunterricht*“, die „*fächerübergreifende curriculare Einbindung der Berufsvorbereitung*“, die Schulsozialarbeit und die Lehrerfortbildung.

<sup>8</sup> [www.lernen-vor-ort.info/de/271.php](http://www.lernen-vor-ort.info/de/271.php) (Zugriff 01.12.2015)

<sup>9</sup> Für einen Überblick vgl. die Darstellungen der einzelnen Kommunen unter [www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/](http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/) (Zugriff 01.12.2015).

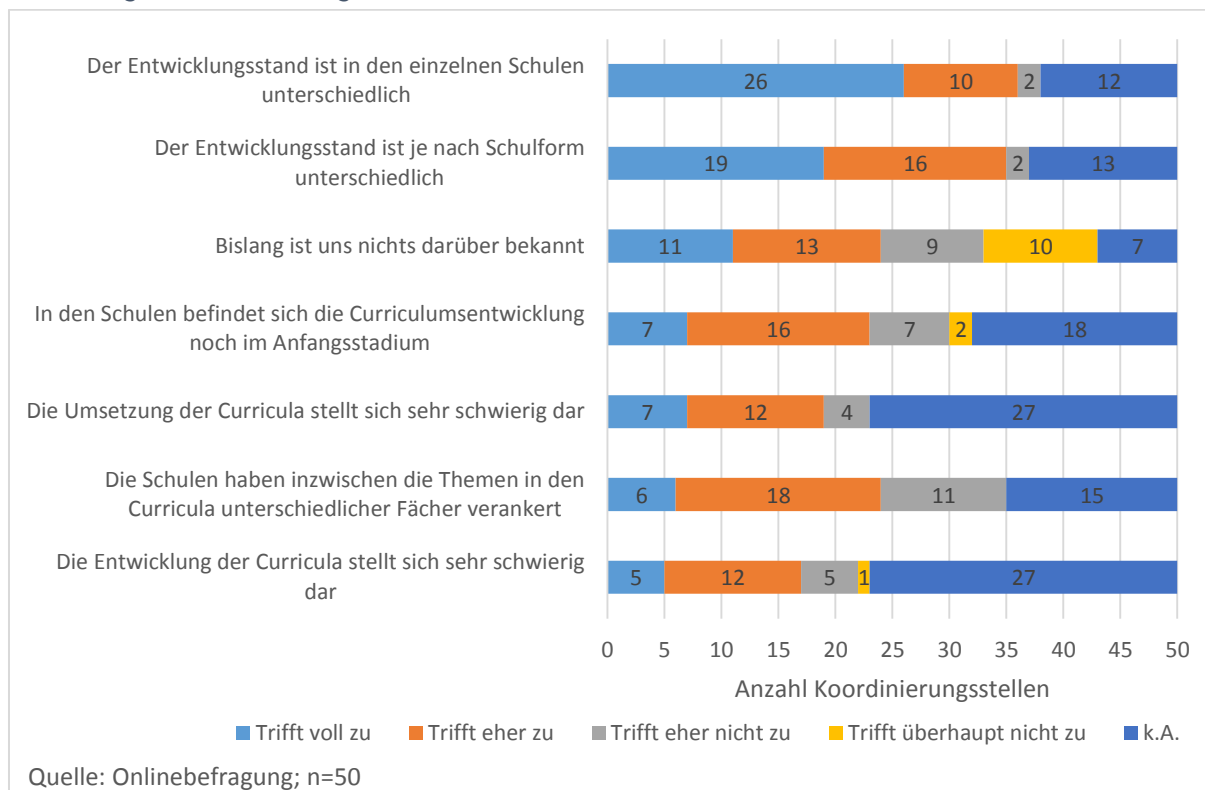
Abbildung 23: Weitere Elemente der Berufs- und Studienorientierung



Was die schulinternen Curricula betrifft, so gibt fast die Hälfte der Befragten (24) an, dass ihnen bislang nichts darüber bekannt ist (Abbildung 24). Demnach wird bei den folgenden Fragen auch in hohem Maße die Möglichkeit genutzt, „keine Angabe“ anzukreuzen. 23 Befragte sind der Meinung, dass sich die Curriculumsentwicklung noch im Anfangsstadium befindet, nur neun sehen dies anders. Die meisten Befragten vertreten die Einschätzung, dass der Entwicklungsstand je nach Schulform und auch an den einzelnen Schulen unterschiedlich ist; bei beiden Fragen sind nur jeweils zwei Befragte anderer Meinung. 24 Befragte gehen davon aus, dass die Schulen inzwischen Themen der Berufs- und Studienorientierung in den Curricula unterschiedlicher Fächer verankert haben. Mehr als die Hälfte der Befragten will keine Einschätzung darüber abgeben, ob die Entwicklung und die Umsetzung der Curricula schwierig sind. Von denjenigen, die sich dazu äußern, vertreten in beiden Fällen die meisten die Auffassung, dass es Schwierigkeiten gibt.

Bei den offenen Fragen weisen einige Befragte darauf hin, dass die Curriculumsentwicklung nicht ihr Thema, sondern das der Schulaufsicht sei. Einige bemängeln eine unzureichende Begleitung der Schulen, regen die Erarbeitung von „*Handreichungen*“ an und betonen, dass „*die Entwicklung eines passenden Curriculums Zeit und damit einhergehend verlässliche und dauerhafte Strukturen*“ benötige. Eine Befragte stellt fest, dass sich „*Fachvertretungen der einzelnen Schulfächer der Verankerung der Berufsorientierung in den Curricula entgegenstellen*“. Insgesamt zeigt sich, dass den Koordinierungsstellen – entsprechend der Aufgabenteilung – eher wenig über die Entwicklung der schulinternen Curricula bekannt ist. Den Umsetzungsstand beurteilen sie, soweit sie ihn einschätzen können, eher skeptisch.

Abbildung 24: Entwicklung der schulinternen Curricula



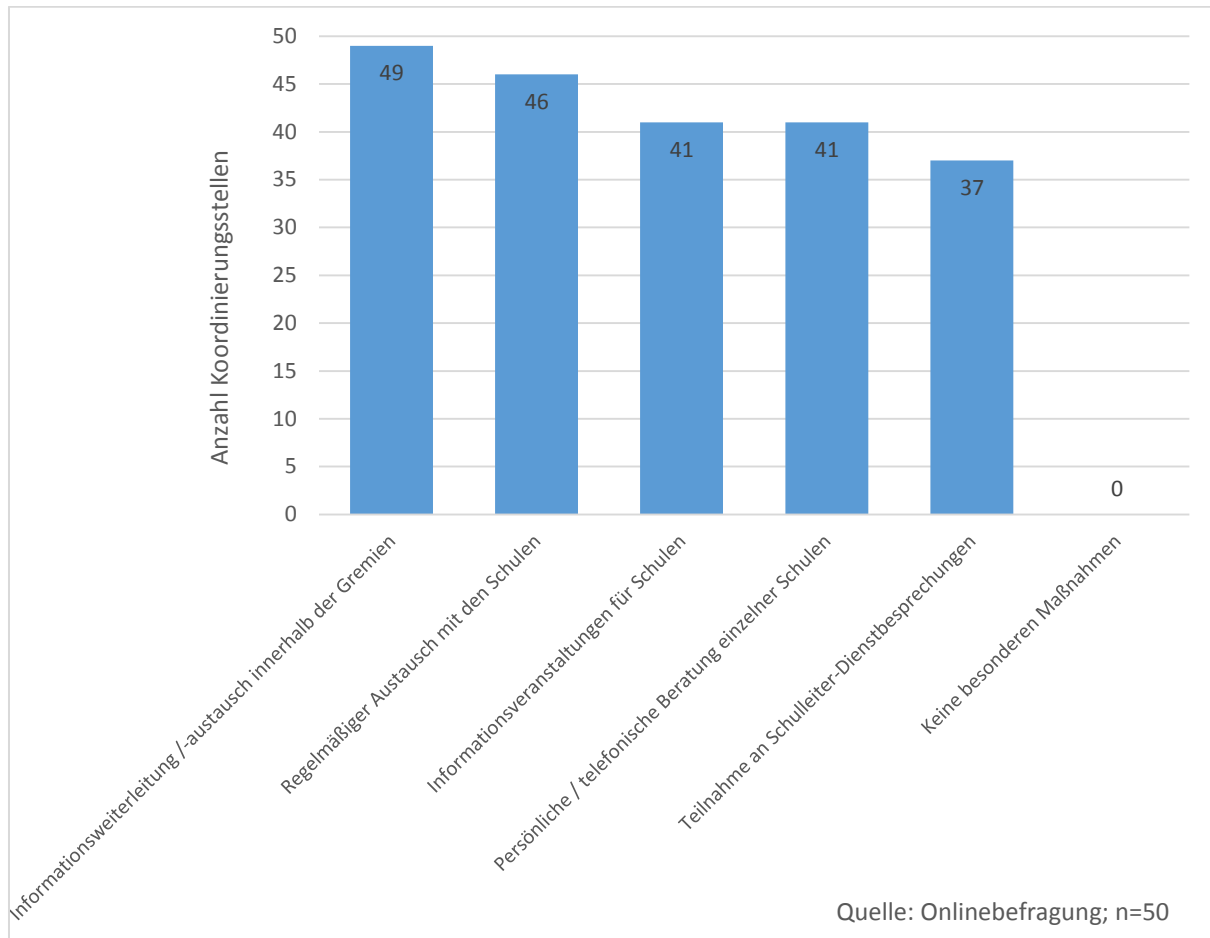
## 2.3 Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAOA

### 2.3.1 Die Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen

Im Fragebogen wurde zu einigen Themenfeldern nach Aktivitäten der Kommunalen Koordinierungsstellen gefragt. Dabei wurde das Arbeitsspektrum der Koordinierungsstellen selbstverständlich nicht vollständig abgedeckt, so dass der folgende Abschnitt keinen Überblick über ihr gesamtes Tätigkeitsspektrum, sondern lediglich einen Einblick in ausgewählte Felder gibt.

Alle Kommunalen Koordinierungsstellen entfalten Aktivitäten, um die Verankerung der Standardelemente an den Schulen zu unterstützen (Abbildung 25). Fast alle erwähnen in diesem Zusammenhang die Weiterleitung und den Austausch von Informationen innerhalb der Gremien, des Weiteren den regelmäßigen Austausch mit den Schulen während des gesamten Umsetzungsprozesses. Jeweils ungefähr vier Fünftel der Befragten berichten von persönlichen bzw. telefonischen Beratungen einzelner Schulen sowie von Informationsveranstaltungen für die Schulen. Fast ebenso häufig wird die Teilnahme an Schulleiter-Dienstbesprechungen erwähnt. Darüber hinaus werden in der offenen Frage einige weitere Maßnahmen erwähnt. Dazu gehören vor allem Workshops und in einzelnen Fällen auch Lehrerfortbildungen, des Weiteren die Bereitstellung von Informationsmaterialien und Checklisten. Bei allen diesen Aktivitäten fallen im Übrigen kaum Unterschiede zwischen den Kommunen der unterschiedlichen Wellen auf. Daraus lässt sich schließen, dass Maßnahmen zur Förderung der Verankerung von KAOA an Schulen ein Element der Tätigkeit der Koordinierungsstellen bilden, sobald sie ihre Arbeit aufnehmen.

Abbildung 25: Aktivitäten zur Verankerung der Standardelemente



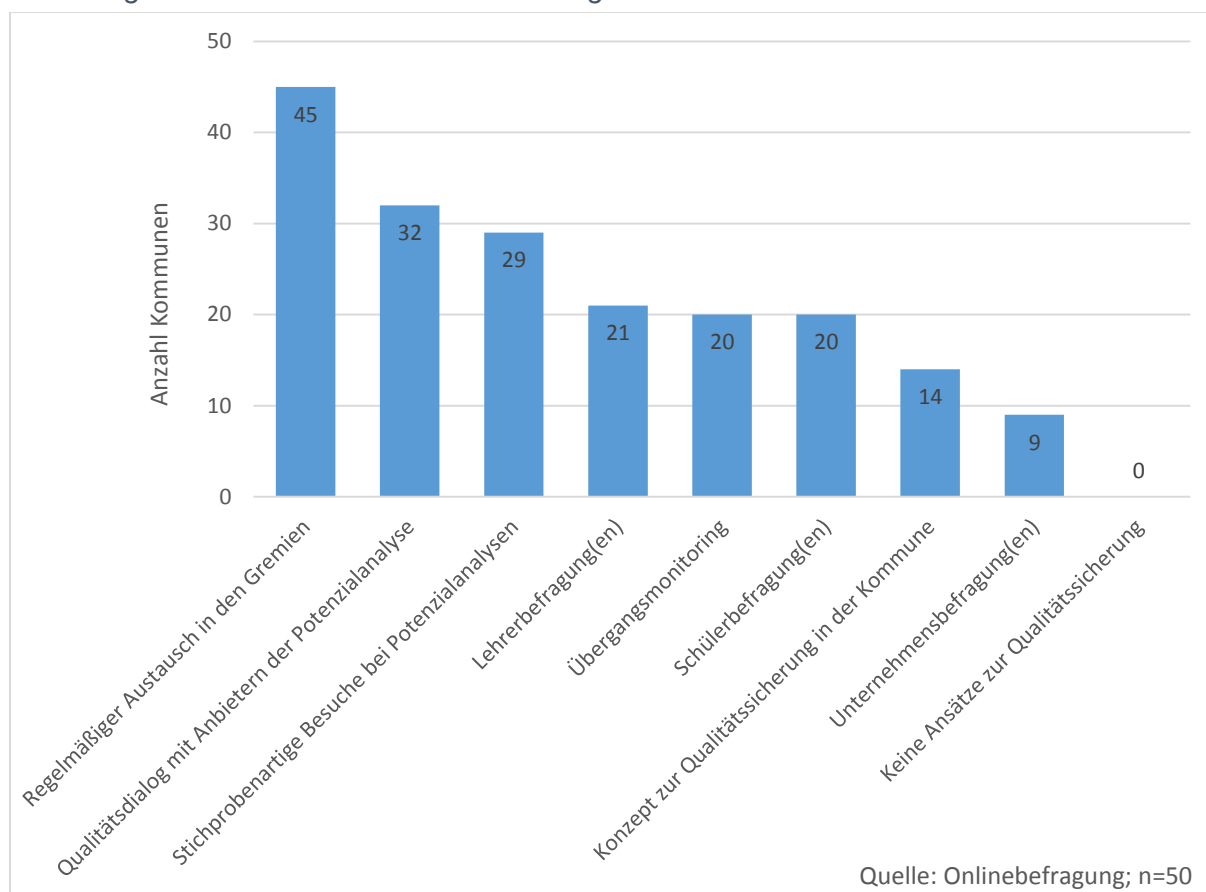
Alle Befragten halten die Einbeziehung der Eltern in den Prozess der Berufs- und Studienorientierung für ein relevantes Thema. Gut die Hälfte der Kommunalen Koordinierungsstellen initiiert allerdings keine eigenen Maßnahmen dazu, meistens deshalb, weil sie die Einbeziehung der Eltern als Aufgabe der einzelnen Schulen bezeichnen (18 Fälle) oder weil bereits andere Institutionen Angebote für Eltern machen (fünf Fälle). Für vier Befragte spielen beide Gründe eine Rolle, vier machen keine Angabe. Eigene Maßnahmen der Kommunalen Koordinierungsstelle zur Einbeziehung der Eltern finden sich in Kommunen der 3. Welle etwas seltener als in den anderen Kommunen.

Zu den eigenen Aktivitäten, die die Befragten erwähnen, gehören 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 plant einen Workshop für Schulpflegschaftsvorsitzende zur Entwicklung von zielgerichteten Angeboten für Eltern. In einzelnen Fällen wird die Stadtschulpflegschaft eingebunden. Des Weiteren gibt es Handreichungen und Elternflyer sowie Musteranschreiben, die den Schulen zur Information der Eltern zur Verfügung gestellt werden. In einer Kommune werden gemeinsame Berufsfelderkundungen für Eltern und Schüler/innen organisiert. In einigen Fällen wird daran gearbeitet, die Schulen stärker für die Einbeziehung der Eltern zu sensibilisieren, etwa, indem mit ihnen Workshops zur Elternarbeit durchgeführt werden. Einige Koordinierungsstellen setzen einen Schwerpunkt bei der Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund, indem sie bspw. Informationsmaterialien in unterschiedlichen Sprachen entwickeln, Elternabende im Rahmen der interkulturellen Elternarbeit anbieten oder mit Migrantenselbstorganisationen kooperieren. Angesichts der hohen Bedeutung, die den Eltern im Prozess der Berufs- und Studienorientierung zugemessen wird, ist eine nähere Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen zur Einbindung der Eltern von Interesse (vgl. dazu bspw. Bundesagentur für Arbeit / Bun-

desarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 2014). Dabei sollte diskutiert werden, welche Akteure hier welchen Beitrag leisten können.

Schließlich wurde das Thema der Qualitätssicherung von KAOA angesprochen (Abbildung 26). An den Antworten zeigt sich, dass dies für alle Befragten ein Thema ist. Die meisten verfügen über ein Spektrum an verschiedenen Maßnahmen der Qualitätssicherung. Besonders häufig wird der regelmäßige Austausch in den Gremien erwähnt. In knapp zwei Dritteln der Kommunen findet sich ein Qualitätsdialog mit Anbietern der Potenzialanalyse, bei fast ebenso vielen gibt es stichprobenartige Besuche bei den Potenzialanalysen, wobei in der Mehrheit der Fälle beide Maßnahmen miteinander verknüpft werden. In gut der Hälfte der Kommunen werden Befragungen durchgeführt – in jeweils 21 Fällen gibt es Schüler- bzw. Lehrerbefragungen, in neun Fällen Unternehmensbefragungen. In neun Kommunen werden zwei dieser Zielgruppen befragt, in sieben Fällen sogar alle drei. Ein Übergangsmontoring im Sinne einer zahlenmäßigen Auswertung von Übergängen ist in 20 Kommunen vorzufinden. 14 verfügen über ein Konzept zur Qualitätssicherung in der Kommune. In der offenen Frage wird vor allem darauf hingewiesen, dass einige Elemente der Qualitätssicherung noch in Planung sind. Weitere Maßnahmen betreffen die Evaluation zu den Standardelementen sowie die Vorgabe von Qualitätskriterien für deren Umsetzung, Befragungen von Kammern, Unternehmensverbänden und Bildungsträgern, Hospitationen und Qualitätszirkel.

Abbildung 26: Ansätze zur Qualitätssicherung



Unterschiede zwischen den Kommunen der verschiedenen Wellen lassen sich nur beim Übergangsmontoring und dem Qualitätsdialog mit Anbietern der Potenzialanalyse erkennen; nur bei diesen beiden Elementen fällt der Anteil der Kommunen, in denen sie praktiziert werden, in den Kommunen der 3. Welle geringer aus als bei den anderen. Die Qualitätssicherung scheint somit von Anfang an ein Thema der Kommunalen Koordinierungsstellen zu sein. Aus den Interviews lässt sich außerdem schließen, dass Methoden, die schon vor KAOA genutzt wurden, beim Start von KAOA in das Landesvorhaben eingebracht werden; so

berichteten einige Interviewpartner/innen davon, dass ihre Kommunen bereits seit Längerem bspw. ein Übergangsmoitoring praktizierten oder Befragungen durchführten.

### 2.3.2 Herausforderungen bei der Umsetzung von KAoA

Im letzten Teil des Fragebogens wurde in offenen Fragen um die Beschreibung von Erfahrungen mit KAoA sowie um die Formulierung von Veränderungsbedarfen zum einen auf Seiten des Landes, zum anderen in der eigenen Kommune gebeten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Landesvorhaben KAoA auf kommunaler Ebene flächendeckend aufgegriffen worden ist. Je nach örtlicher Ausgangssituation wurden neue Strukturen aufgebaut oder die Vorgaben des Landesvorhabens KAoA 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, wobei sich in den Kreisen zusätzliche Herausforderungen durch die Notwendigkeit der Integration der einzelnen Kommunen und durch die flächenmäßige Ausdehnung ergeben, welche die Organisation von Kooperation erschwert. Angesprochen werden von einigen Befragten 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 KAoA führt. Systematische diesbezügliche Abweichungen zwischen den Regierungsbezirken, den unterschiedlichen kommunalen Größenklassen oder je nach politischen Mehrheitsverhältnissen sind ebenso wenig vorzufinden. Vielmehr ist die interkommunale Heterogenität eher durch jeweils gewachsene Strukturen und örtliche politische Prozesse und Prioritätensetzungen zu erklären.

Insgesamt fällt die Bewertung des inhaltlichen Gesamtkonzepts von KAoA bei den kommunalen Koordinierungsstellen positiv aus. Begrüßt werden 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 wird auch der Ansatz, die Berufs- und Studienorientierung als kontinuierlichen Prozess zu betrachten, dessen einzelne Elemente im Sinne eines „roten Fadens“ miteinander verknüpft sind.

In den offenen Fragen der Online-Befragung machten 40 Befragte von der Möglichkeit Gebrauch, Erfahrungen zu schildern, 42 nannten Verbesserungsbedarfe auf Landesseite und 12 sprachen Verbesserungsbedarfe in der eigenen Kommune an. Letztere beziehen sich vor allem auf eine (weitere) Verbesserung der Zusammenarbeit der lokalen Akteure und der Wahrnehmung der Verantwortung jeder einzelnen Institution: *„Die relevanten Akteure müssen sich stärker ihrer jeweiligen Verantwortung, erwachsend aus den Zuständigkeiten, bewusst sein und danach handeln; ansonsten ist die Kommunikation gut, der generelle Wille zur Beteiligung ist da.“* Einzelne Befragte verweisen darüber hinaus auf eine stärkere Einbindung der kreisangehörigen Kommunen, eine aktivere Beteiligung der Schulen und eine bessere zeitliche Koordinierung der Berufsfelderkundungen.

Bei den Berichten über die Erfahrungen mit KAoA steht die Kritik an der Organisation des Umsetzungsprozesses durch das Land im Vordergrund. 30 der 40 Nennungen beziehen sich auf dieses Thema. Einige Beispiele zeigen, dass es vor allem um Fragen der Zeit- und Finanzplanung und der Kommunikation geht:

- *„Leider entwickeln sich im gesamten Umsetzungsprozess Störungen im Hinblick auf die Finanzierung, die zeitliche Abfolge, die Zuverlässigkeit getroffener Absprachen, die Umsetzungsschritte, Transparenz und Kommunikation.“*
- *„Am Beispiel der Potenzialanalyse-Ausschreibung ist klar geworden, dass eine Systemänderung im laufenden Prozess viel Zeit, Engagement und Energie hat verpuffen lassen. Deutlicher: zu massiven Verärgerungen inhaltlich und besonders zur Intransparenz des Verfahrens geführt hat. Demotivation, Unverständnis und Frust sind alltägliche kommunizierte Zustände unter den Partnern.“*

- *„Negativ: Rahmenbedingungen auf Landesebene auch in der 3. Welle immer noch nicht verbindlich geklärt: Finanzierung Portfolioinstrumente lange unsicher, europaweite Ausschreibung der Potenzialanalyse führt zu erheblichen Verzögerungen bzw. Verunsicherungen, Förderung der kommunalen Koordinierungsstellen ab 2015 noch nicht abgesichert etc.“*
- *„Eine abgestimmte, verlässliche und vor allem jährlich wiederkehrende Planung wäre für alle Beteiligten wünschenswert und sollte im Jahr 2015 im Dialog erarbeitet werden (z.B. in Formaten wie der Entwicklungswerkstatt der GIB zur Qualitätsentwicklung und –sicherung bezogen auf die Potenzialanalyse und die Berufsfelderkundung). Darüber hinaus muss eine verbindliche Rollenklärung (vor für die Rollen der GIB, der Bezirksregierung und der KoKo) vorgenommen werden. Die Tatsache, dass das Landesvorhaben langfristig angelegt ist, die Bewilligung der Fördermittel für die KoKo jedoch immer nur für ein Jahr erfolgt, erschwert die Umsetzung vor Ort. Hier wäre eine Verlängerung der Bewilligungszeiträume wünschenswert.“*
- *„Die Personalressourcen, die für die Umsetzung zur Verfügung gestellt werden, sind im Verhältnis zur Größe einer Kommune zu gering. Die Zusagen vom MAIS über die finanziellen Ressourcen für die Potenzialanalyse kommen zu spät. Die inhaltliche Begleitung der Schulen durch die schulfachliche Seite lässt zu wünschen übrig. Die Kommunikation zwischen den einzelnen Ebenen einer Organisation ist oft schwierig. Z.B. MSW zur Bezirksregierung, Wirtschaftsvertretungen zu den einzelnen Betrieben.“*
- *„MAIS und MSW arbeiten nicht genug zusammen. Finanzierungs- und Förderbedingungen sind weiterhin zu kompliziert. Informationen und Entscheidungen auf Landesebene kommen oft zu spät.“*

Gewünscht wird also vor allem eine verlässliche und kontinuierliche Planung bezogen auf Rahmenbedingungen, Abläufe und Fördermittel. Dementsprechend beziehen sich auch zahlreiche Aussagen bei der Frage nach den Verbesserungsbedarfen auf dieses Themenfeld. Gefordert werden insbesondere eine längerfristig orientierte Jahresplanung, die über mehrere Schuljahre verbindliche Abläufe sichert, frühzeitige Zuweisungen von Finanzmitteln, eine bessere Information und eine Kommunikation „auf Augenhöhe“.

Nichtsdestoweniger betonen viele Befragte, dass sie den Ansatz von KAOA insgesamt für sinnvoll halten und die Erfahrungen vor Ort grundsätzlich positiv sind. Hervorgehoben wird vor allem eine gute Entwicklung der Zusammenarbeit der lokalen Akteure, die *„positiv erlebt“* wird: *„Schulen, Unternehmen und alle relevanten Partner werden wacher und aufmerksamer.“* Einige bemerken eine hohe Akzeptanz bei den Schulen. Im Einzelnen gibt es hier allerdings Unterschiede in den Einschätzungen: Mehrere Befragte unterstreichen, dass es durch KAOA nun gelungen sei, *„alle Schulformen zu erreichen“*, und stellen fest: *„Schulen, die bisher wenig mit Berufsorientierung zu tun hatten, interessieren sich nun auch.“* Insbesondere sei *„Berufsorientierung nun auch an Gymnasien verankert“*. Hingegen nehmen zwei Befragte bei den Gymnasien eine klare Ablehnung wahr.

Mehrere Befragte sehen einen entscheidenden Vorteil von KAOA darin, dass es nun *„landesweite Mindeststandards“* gibt und dass die *„Projektitis beendet“* sei. Umgekehrt bedauern zwei Befragte die Standardisierung und verweisen darauf, dass einige Schulen durch verschiedene Programme bereits über Erfahrungen mit Potenzialanalysen und Berufsfelderkundungen verfügen und dass diese Instrumente in den früheren Programmen intensiver ausgestaltet waren. *„Die engagierten Schulen erleben massive Verluste im Vergleich zur Projektförderung, die anderen sehen sich erheblichen Mehrbelastungen ausgesetzt. Nur vereinzelt wird die Intensivierung von Berufsorientierung in Schulen begrüßt. Die Durchführbarkeit mancher Standardelemente (Berufsfelderkundung) wird von Schulen und Betrieben bezweifelt.“* Die unterschiedlichen Einschätzungen zeigen, dass die Prozesse bei den einzelnen Kommunen durchaus unterschiedlich verlaufen.

Eine grundsätzliche Ablehnung des Konzepts von KAOA und des Ansatzes der kommunalen Koordinierung findet sich jedoch weder bei der Frage nach den Erfahrungen noch bei der nach den Verbesserungsbedarfen. Positiv hervorgehoben wird die Vernetzung der kommunalen Koordinierungsstellen untereinander, und Verbesserungsbedarfe sollten nach Auffassung einiger Befragter *„vor allem in den Fachgremien“*, bspw. in den von der GIB organisierten Entwicklungswerkstätten, diskutiert werden. In diesem Kontext wird auch mehrfach eine

„Rollenklärung“ für die Kommunalen Koordinierungsstellen gefordert. Abfragen von Landesseite, so mehrere Befragte, sollten stärker qualitative statt quantitative Aspekte berücksichtigen und zeitlich – vor allem für die Schulen – besser geplant und koordiniert werden. Darüber hinaus wird im Hinblick auf die Verbesserungsbedarfe eine Reihe von Einzelpunkten genannt:

Gewünscht wird mehr Flexibilität bei der Umsetzung der Berufsfelderkundungen. So wird angeregt, sie in den Gymnasien eher in Klasse 9 als in Klasse 8 durchzuführen. Die Gewichtung zwischen Berufsfelderkundungen bei Bildungsträgern und bei Betrieben wird von den Befragten unterschiedlich bewertet. Im Hinblick auf die Potenzialanalysen wird eine stärker zielgruppenspezifische Gestaltung gewünscht. Auch hier wird ein späterer Zeitpunkt für die Gymnasien in die Diskussion gebracht; andere Befragte halten eine erneute Potenzialanalyse in der Sekundarstufe II für sinnvoll. Im Hinblick auf die Weiterführung der Berufs- und Studienorientierung wird eine stärkere Berücksichtigung der Sekundarstufe II eingefordert. Andere Befragte halten eine größere Beachtung der besonderen Belange von Förderschülern für notwendig.

Bezogen auf das Gesamtkonzept werden mehrfach flexiblere Umsetzungsvorgaben für die Standardelemente vor Ort gefordert. Dort, wo landeseinheitliche Regelungen sinnvoll und notwendig sind, wird die Erstellung von Handreichungen und Musterformulierungen angeregt, insbesondere in Bezug auf Datenschutzerklärungen. Mehrfach angesprochen werden auch eine bessere fachliche Unterstützung der Schulen und mehr Fortbildungsangebote für Lehrer/innen und vor allem für die StuBOs. Im Hinblick auf die inhaltliche Weiterentwicklung von KAoA wünschen sich einige Befragte eine stärkere Förderung der Elternarbeit, mehr Partizipation der Schüler/innen und eine höhere Aufmerksamkeit für die anderen Handlungsfelder, da die aktuelle Diskussion zu stark von „den Standardelementen der Berufs- und Studienorientierung dominiert“ sei. Strukturell wird von einigen eine bessere Personalausstattung für die Koordinierungsstellen in größeren Kommunen gefordert. Andere Befragte sehen die Notwendigkeit einer intensiveren Einbindung der Jugendhilfe, insbesondere im Hinblick auf eine Einbeziehung des zuständigen Ministeriums (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport) auf Landesebene.

Insgesamt zeigen die Antworten auf die offenen Fragen, dass von Seiten der Kommunalen Koordinierungsstellen vor allem Diskussionsbedarf in Bezug auf Fragen des Verfahrens, der Kommunikation und der Organisation besteht. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Anregungen für die inhaltliche Weiterentwicklung, die auf der Basis einer grundsätzlichen Befürwortung und Unterstützung des Gesamtkonzepts formuliert werden. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass es inzwischen bei den Kommunalen Koordinierungsstellen ein umfassendes Potenzial an Erfahrungen gibt, das konstruktiv in die Debatte eingebracht werden kann.



### 3 Akteure der Beratung

Akteure der Beratung wurden in allen zehn Fallstudien-Kommunen befragt. Der folgenden Auswertung liegen neun Interviews mit Vertreter/innen/ der Arbeitsagenturen, sechs mit Vertreter/inne/n der Jobcenter und drei mit Vertreter/inne/n der Jugendhilfe zugrunde. Bei der Arbeitsagentur handelte es sich um Mitarbeiter/innen aus der Berufsberatung oder um Leitungskräfte aus dem Bereich, dem die Berufsberatung zugeordnet ist, in der Regel mit Teamleitungsfunktionen, 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.

Unter den in den zehn Fallstudien erfassten Kommunen ist das Jobcenter in jeweils der Hälfte der Fälle als zugelassener kommunaler Träger und als gemeinsame Einrichtung organisiert. Jeweils drei dieser Jobcenter sind in der Befragung erfasst. Die Arbeitsagenturen wurden in allen Fallstudien-Kommunen befragt; dass es sich nicht um zehn, sondern um neun Interviews handelt, liegt daran, dass zwei der zehn Fallstudien-Kommunen zu einem gemeinsamen Agenturbezirk gehören.

In der folgenden Darstellung werden die Befragten unabhängig von ihrer Institution und der konkreten Funktion unter dem Begriff „Berater/innen“ zusammengefasst; dort, wo Unterschiede zwischen Arbeitsagentur, Jobcenter und Jugendberufshilfe deutlich werden, wird explizit darauf hingewiesen. Bei Interviewzitatoren wird zur Kennzeichnung der Befragten aus Arbeitsagenturen die Bezeichnung „AA“ verwendet, für die Jobcenter „JC“ und für die Jugendhilfe „JH“; eine Zuordnung zu den einzelnen zehn Fällen erfolgt aus Gründen der Anonymisierung nicht. Die Schwerpunkte der Interviews lagen auf den folgenden Fragen:

- Welche Rolle schreiben sich die Akteure aus den Beratungsinstitutionen zu?
- Welche Möglichkeiten und welche Probleme sehen sie in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben für KAoA?
- Wie bewerten sie das Programm KAoA und seine Standardelemente?

#### 3.1 Die Akteure der Beratung und ihre Einbindung in KAoA

##### 3.1.1 Aufgabenfelder der Beratungsinstitutionen

In allen drei in dieser Befragung erfassten Institutionen finden sich Aufgabenbereiche, die relevant für KAoA sind. Bei den Arbeitsagenturen betrifft dies vor allem die Berufsberatung, des Weiteren die Vermittlung von Ausbildungsstellen. Die Berufsberatung ist Ansprechpartner für alle Jugendlichen, und in der Regel ist jeder Schule ein/e Berater/in zugeordnet. Das Angebot für die Jugendlichen umfasst Informationsveranstaltungen (sowohl an der Schule als auch im Berufsinformationszentrum) sowie individuelle Sprechstunden. Teilweise gibt es dabei nach Sekundarstufe I und II getrennte Zuständigkeiten. Darüber hinaus sind die Reha-Teams für Jugendliche mit Förderbedarfen verantwortlich. Die Jobcenter sind für das Fallmanagement bei Jugendlichen aus SGB-II-Bedarfsgemeinschaften zuständig. Im Alter von 15 Jahren werden die Jugendlichen zu einem Gespräch über ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg eingeladen. Im Hinblick auf die Berufsberatung und die Ausbildungsvermittlung gibt es für die Jugendlichen aus SGB-II-Haushalten Schnittstellen mit der Arbeitsagentur, die in der Praxis örtlich unterschiedlich ausgestaltet sind (s.u.). 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, wobei es Schnittstellen mit der Jugendhilfe gibt. Die Angebote der Jugendhilfe umfassen zum einen die allgemeine Jugendsozialarbeit, wobei im Kontext von KAoA vor allem die Schulsozialarbeit relevant ist, zum anderen verschiedene zielgruppenspezifische Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. Von besonderer Bedeutung ist dabei aus der Sicht der befragten Akteure die Aufgabe, Jugendliche anzusprechen, die über das Schulsystem nicht (mehr) erreichbar sind (Schulabbruch und Schulverweigerung).

Teilweise berichten die Befragten auch von einer systematischen Arbeit an und mit Berufskollegs. Zwar seien die Schüler/innen an Berufskollegs grundsätzlich schon „vororientiert“, weil sie an berufsbezogenen Bildungsgängen teilnehmen. Jedoch sei vor allem in denjenigen Bildungsgängen, die eine berufsbezogene Qualifikation mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses verbinden, zu beobachten, dass die Schüler/innen noch in einem Orientierungs- und Übergangsprozess stecken. In der Regel schließen die Schüler/innen nach dem Besuch des Berufskollegs eine Ausbildung oder ein Studium an, so dass Orientierungsbedarf im Hinblick auf den nächsten Schritt besteht. Dies gilt selbst dort, wo nicht nur berufliche Kenntnisse, sondern Berufsabschlüsse (bspw. in einem Assistentenberuf nach Landesrecht) vermittelt werden. Insofern werden die Berufskollegs von einigen Arbeitsagenturen in ähnlicher Weise betreut wie die allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe II. Die Akzente werden dabei örtlich offenkundig unterschiedlich gesetzt.

### 3.1.2 Veränderungen in der Berufsberatung

Die Berufsberatung durch die Arbeitsagentur wird in allen in der Befragung erfassten Regionen mit KAOA verknüpft und erfährt dadurch Veränderungen. Strukturell äußern sich diese Veränderungen vor allem darin, dass die Beratung nun früher startet als vor der Implementierung von KAOA. Während vorher in den meisten Fällen Informationsveranstaltungen für die 9. Klassen durchgeführt worden waren, hat sich dieser Zeitpunkt nun in die 8. Klasse verlagert. Der Start erfolgt meistens durch eine Klassenveranstaltung, teilweise begleitet von Elternabenden; individuelle Sprechstunden werden zu einem späteren Zeitpunkt angeboten.

Einzelberatungen werden sowohl an den Schulen als auch im Dienstgebäude der Arbeitsagentur durchgeführt. Ein Vorteil der Beratung in den Schulen wird in der Verkürzung der Wege gesehen, denn für die Beratung im Dienstgebäude gilt: *„Nicht jeder kommt hier an.“* (AA) Umgekehrt weisen aber auch einige Befragte darauf hin, dass das Gebäude der Agentur nach wie vor ein wichtiger Beratungsort ist: *„Also kurz anlegen, Zwischenstände, das sind Dinge, die man mal gut während des Schulalltags klären kann, aber eine umfassende Beratung, nehmen wir so wahr, nehmen auch die Schüler gerne eher hier in Anspruch, weil das dann noch einmal ein anderer Rahmen ist. Ist auch eine andere Ruhe, in der man sich nochmal mit dem Thema berufliche Zukunft auseinandersetzen kann, als das vielleicht so in diesem Schulalltag möglich ist, wenn man mal so aus dem Unterricht aussteigt.“* (AA)

Teilweise gibt es außerdem vorgeschaltete Aktionen, die in der Regel nicht alle Schulen erfassen, die auch weiterhin ergänzend zu KAOA geplant sind. So berichten einige Arbeitsagenturen von dem Projekt „Komm auf Tour“: *„Ich glaube, es ist gut, spielerisch anzufangen. (...) Ich bin immer noch sehr beeindruckt von Komm-auf-Tour. (...) Was in den 8. Klassen stattfindet und was so sehr spielerisch mit der Berufswahl umgeht. Also das ist ein Parcours den man durchläuft. (...) Und das ist so ein bisschen, wie Spiel des Lebens. Da gibt es Zukunftstunnel, da gibt es die sturmfreie Bude. Verschiedene Facetten und ich habe immer die Gelegenheit, durch diesen Parcours, wie beim Zirkeltraining, durchzugehen und Erfahrungen zu sammeln und werde beobachtet und bekomme dann Hinweise von den Beobachtern in Form von so Aufklebern. An der Stelle hast du gezeigt, dass du sehr gut mit den Händen was tun kannst. An der Stelle hast du gezeigt, dass du sehr gut zuhören kannst, und wenn die Jugendlichen dann aus dem Parcours rauskommen, sind die bunt beklebt von oben bis unten mit den einzelnen Hinweisen darauf, wo sie eine Stärke gezeigt haben (...) und dann gibt es nachher so riesengroße Schränke, die dann passen zu den einzelnen Symbolen, die kann ich dann aufmachen und dann kriege ich so ein Einblick, das ist wie so ein Guckkasten, in die Arbeitswelt. Welche Berufe können dahinterstecken. Also sehr spielerisch.“* (AA)

Bei der Bereitstellung derartiger zusätzlicher Angebote setzen die Agenturen unterschiedliche Akzente. Unterschiede gibt 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. So berichtet bspw. ein Berater von einer Vereinbarung innerhalb der Berufsberatung, dass mit allen Schüler/inne/n vor Abschluss der Anschluss-

vereinbarung mindestens einmal gesprochen wird: *„Im Rahmen eines Sprechstundenkontaktes. Und wenn sich da herausstellt, dass die Schüler weiter betreut werden müssen, dann haben wir die auch nochmal eingeladen hier, zu einem ausführlichen Gespräch. In manchen Schulen läuft das hier auch so, dass die Berater sogar bei den Anschlussvereinbarungen dabei sind. Das ist aber so ein bisschen abhängig davon, wie die Schule das gerne macht, und wie die sich mit meinen Kollegen hier abstimmen. Aber wir sind in dem Beratungsprozess ziemlich intensiv einbezogen.“* (AA) Eine andere Beraterin verweist darauf, dass man den Lehrer/inne/n anbietet, sie bei Bedarf bei Gesprächen mit den Schüler/inne/n zu unterstützen; dies sei jedoch nicht in allen Fällen möglich, vielmehr gebe es *„unterschiedliche Abstufungen“*. (AA)

Ideal wäre aus der Sicht einiger Berater/innen eine Art *„Lotsenfunktion“* 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 auch 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 eine Vorauswahl zu gehen. Um wirklich jeden Schüler auch zum richtigen Zeitpunkt zu erwischen.“* (AA) Die Auswertung der Potenzialanalysen könnte aus der Sicht der Befragten eine Grundlage für eine solche Vorauswahl bieten. Ein solches systematisches Vorgehen scheint allerdings bisher ein Desiderat zu sein.

Von Bedeutung sind die angesprochenen *„unterschiedlichen Abstufungen“* und der Wunsch nach einer *„Vorauswahl“* vor allem deshalb, weil den Berufsberatungen der Arbeitsagentur mit der Umsetzung von KAoA keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, obwohl der Beratungsprozess früher startet, mehr Jugendliche erreicht und intensiver wird. Dieser Aspekt wird von allen Befragten hervorgehoben und teilweise als Problem betrachtet: *„Und teilweise ist es dann tatsächlich so, dass wir in diesem Berufsorientierungsteil dann halt auch ein Stück weit mehr Ressource reinstecken und den an anderer Stelle dann versuchen, aufzufangen. Also das ist natürlich schon eine Komprimierung der Arbeitssituation.“* (AA) Gleichzeitig drücken einige Befragte die Hoffnung aus, dass sich mittelfristig Arbeitserleichterungen ergeben: *„Und hoffen dann halt auch (...), mit zunehmender Systematisierung, dass dann auch Synergieeffekte deutlich werden, dass man halt auch merkt, dass auch teilweise Arbeitsentlastungen entstehen dadurch, dass auch Dinge besser vorbereitet sind.“* (AA) Bislang allerdings nehmen die Befragten diese Synergieeffekte erst ansatzweise wahr.

Bei Bedarf bieten sowohl die Arbeitsagentur als auch die Jobcenter den Jugendlichen weitere Tests an, bspw. zur Ergänzung oder Aktualisierung der Potenzialanalyse oder auch zur Feststellung der Ausbildungsfähigkeit. Für die Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen stehen den Fachkräften der Beratung unterschiedliche Maßnahmen zur Verfügung. Dazu gehören Instrumente, die – wie bspw. die ausbildungsbegleitenden Hilfen oder die Einstiegsqualifizierung – bundesweit angewandt werden, und es gibt unterschiedliche Formen des Einsatzes von Berufseinstiegsbegleiter/inne/n und des Coachings für Jugendliche. Übergangsbegleiter/innen sind teilweise an (bestimmten) Schulen angesiedelt, teilweise werden die Jugendlichen in speziellen Maßnahmen begleitet. Unabhängig von der Organisationsform kommt es vor allem auf die individuelle Unterstützung der Jugendlichen an. Dabei betonen einige Befragte, dass es wichtig sei, familiäre Benachteiligungen auszugleichen und für Jugendliche, die „aus bildungsferneren Bevölkerungsschichten kommen und dort die Unterstützung durch das Elternhaus manchmal etwas weniger intensiv ausfällt“, die Funktion zu übernehmen, die *„vielleicht bei anderen Familien durch das Elternhaus mit wahrgenommen wird“* (AA).

Von Bedeutung ist auch 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 zum Schuljahr 2015/16 in Kraft getretene Neugestaltung der Bildungsgänge an den Berufskollegs (MSW 2015) und durch die Einführung veränderter Elemente im Rahmen von KAoA (MAIS 2012: 43ff.) befindet sich dieses System in einem Ver-

änderungsprozess. So berichten einige Befragte von der Einführung der „Produktionsschule“<sup>10</sup>. Die Umsetzung der Standardelemente von KAOA und ihre Verknüpfung mit anderen Instrumenten der Förderung und Beratung befinden sich offenkundig zum Befragungszeitpunkt noch in einem Entwicklungsprozess.

### 3.1.3 Die Schnittstellen zwischen den Institutionen

Die Darstellung der Aufgaben der einzelnen Institutionen der Beratung zeigt, dass es zwischen ihnen Schnittstellen gibt. Die Abstimmungsbedarfe werden durch die Implementierung von KAOA verstärkt. Dies gilt sowohl zwischen den Beratungsinstitutionen als auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schulen, deren Funktion im Feld des Übergangs in Ausbildung und Beruf durch KAOA erweitert wird.

Für die Jobcenter, die im Rahmen ihres Aufgabenbereichs die Schüler/innen aus SGB-II-Bedarfsgemeinschaften ab dem 15. Lebensjahr bezogen auf ihren Bildungs- und Berufsweg betreuen, ergeben sich vor allem Herausforderungen, die sich auf die Verknüpfung mit Schule beziehen. Ein Berater berichtet, dass sein Jobcenter im Fallmanagement spezielle Schülerbeauftragte etabliert hat, die sich ausschließlich mit Schüler/innen befassen. Manche Jobcenter beraten auch an den Schulen, wobei es zu dieser Frage in den Regionen höchst unterschiedliche Auffassungen und Lösungen gibt.

Teilweise erfolgt die Beratung an den Schulen ausschließlich durch die allgemeine Berufsberatung der Arbeitsagentur, weil befürchtet wird, dass Jugendliche durch die Präsenz des Jobcenters an Schulen stigmatisiert werden könnten. In einer anderen Region hält man die Präsenz des Jobcenters an Schulen hingegen grundsätzlich für sinnvoll, will aber zunächst anhand von einzelnen Beispielen Erfahrungen sammeln: *„In dem Zusammenhang wird auch viel darüber diskutiert, dass man vielleicht auch die Jugendlichen diskriminiert, dadurch, dass wir da sind. Da gibt es ganz viele Ängste. Und insofern haben wir gesagt, wir pilotieren erstmal das Vorhaben, und beschränken das auf zwei Schulen, mit denen wir erste Erfahrungen sammeln. Und dann schauen wir mal weiter.“* (JC)

In einer Region wurden zum Zeitpunkt der Befragung Kooperationsverträge mit Schulen abgeschlossen, nach denen das Jobcenter künftig in den Berufsorientierungsbüros an bestimmten Schulen präsent sein wird: *„Das heißt, unsere Mitarbeiter beraten von den Schulen aus und begleiten dann Jugendliche, nachdem wir partnerschaftlich mit den dort vorhandenen StuBOs, (...), den Berufsberatern, mit den Übergangskoaches gesprochen haben und dann kann ein Staffelwechsel eigentlich sehr schnell unkompliziert an den Schulen funktionieren.“* (JC) Das Problem der Stigmatisierung lässt sich nach Einschätzung der Beraterin auffangen: *„Das haben wir dann so gelöst, dass wir gesagt haben: Nein, wir sind ja Mitarbeiter, auch als Jobcenter sind wir kommunale Mitarbeiter und als solches gibt es mehrere, auch Übergangskoaches sind teilweise Mitarbeiter der Kommune. Und wir geben uns quasi den Schülern in einer Schule nicht unbedingt zu erkennen (...). Sondern wir sind Mitglied in einem Berufsorientierungsbüro und nur der einzelne Schüler, also der, den wir ganz konkret beraten, der weiß natürlich, wer wir sind.“* (JC)

Dort, wo eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jobcenter bereits etabliert ist, wird sie als sehr hilfreich empfunden. In einer Kommune gibt es Hilfeplanforen an Schulen, in denen neben dem Jugendamt und der Schule auch das Jobcenter vertreten ist. In diesen Foren geht es sowohl um gemeinsame Planungen als auch um Einzelfälle. Der Austausch mit den Beteiligten aus den anderen Institutionen wird als nützlich erachtet; darüber hinaus ergeben sich aus der Kenntnis der Angebote und Maßnahmen an den Schulen Hinweise, die in der Beratungstätigkeit unterstützend genutzt werden können. Fallmanager/innen finden es *„total hilfreich, an diesen Besprechungen teilzunehmen, weil so viel aus den schulischen Aktivitäten da erzählt wird (...) Dann ist es viel einfacher, nachher den Jugendlichen auch in dem Beratungsgespräch noch mal darauf anzusprechen. Der Jugendliche merkt dann ja auch sofort, ah, die weiß, wovon sie redet.“* (JC)

<sup>10</sup> [www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang\\_schule\\_beruf/prod\\_schule/index.php](http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergang_schule_beruf/prod_schule/index.php) (Zugriff 21.09.2015)

Bei den beiden letztgenannten Beispielen handelt es sich um zugelassene kommunale Träger. Möglicherweise hängt die vergleichsweise hohe Intensität der Kooperation damit zusammen, dass die Mitarbeiter/innen des Jobcenters in die Kommunalverwaltung eingebunden sind und daher eine größere Nähe zu anderen Arbeitsbereichen besteht – zu kommunalen Übergangskoaches und zum Jugendamt, aber auch zur Schulverwaltung.

Unabhängig davon, ob das Jobcenter in Form einer gemeinsamen Einrichtung oder eines zugelassenen kommunalen Trägers geführt wird, gibt es Schnittstellen zwischen der Berufsberatung und der Beratung durch das Jobcenter, sobald es um die Vermittlung von Ausbildungsstellen geht. Die Berufsberatung der Arbeitsagentur wendet sich an alle Jugendlichen; bei Jugendlichen aus SGB-II-Bedarfsgemeinschaften ist jedoch das Jobcenter für die Vermittlung von Ausbildungsstellen zuständig (soweit diese Zuständigkeit nicht an die Arbeitsagentur übertragen wurde, wovon aber in unserer Befragung keiner der Befragten berichtete).

Diese Aufteilung wird insbesondere von einigen Berufsberater/innen als problematisch angesehen: *„Das passt auch nicht zum Verständnis eines Berufsberaters an der Stelle, denn Sie müssen dann irgendwann fragen, bekommen Deine Eltern SGB-II-Leistungen. Dann kann ich hier für Dich nicht weiter arbeiten. Das ist nicht zufriedenstellend.“* (AA) In einer Kommune wird der Stellenwert des Problems dadurch reduziert, dass Jobcenter und Arbeitsagentur auf eine gemeinsame Plattform für die Vermittlung von Ausbildungsstellen zurückgreifen. Manche andere Befragte aus den Arbeitsagenturen sehen keine grundsätzliche Schwierigkeit in der Weiterleitung an das Jobcenter, weil sie, sobald es um die Vermittlung geht, auch innerhalb der Arbeitsagentur an eine andere Stelle weiter verweisen. Befragte aus den Jobcentern gewichten die Vorteile der Betreuung der Jugendlichen im Rahmen ihres Fallmanagements höher als die Nachteile der Weiterleitung, so dass keiner der Befragten eine Rückübertragung der Ausbildungsstellenvermittlung an die Agentur befürwortet. Lösungsansätze werden vielmehr in einer erweiterten Kooperation gesehen. Dazu gehören zum einen die weiter oben angesprochenen Aktivitäten einiger Jobcenter in der Kooperation mit Schulen, zum anderen die Erweiterung der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit, die unter dem Stichwort „Jugendberufsagentur“ diskutiert wird (vgl. Exkurs im Kasten).

*Exkurs: Die Entwicklung der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit und der Aufbau von Jugendberufsagenturen*

Die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Rechtskreisen der Sozialgesetzbücher im Allgemeinen und die Einrichtung von Jugendberufsagenturen im Besonderen wird aktuell bundesweit auf breiter Basis diskutiert. Im Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD auf Bundesebene für die laufende Legislaturperiode wird das Thema der „Schnittstellen zwischen den Sozialgesetzbüchern“ aufgegriffen und eine bessere Verzahnung zur Vermeidung von „Sicherungs- und Förderlücken“ (Koalitionsvertrag 2013: 74f.) gefordert. Konkretisierend werden Jugendberufsagenturen angesprochen: „Flächendeckend einzurichtende Jugendberufsagenturen sollen die Leistungen nach den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII für unter 25-Jährige bündeln.“ (ebd.: 66)

Schon 2010 initiierten die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales die „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ zur Erprobung von unterschiedlichen Formen der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit, die unter dem Stichwort „Jugendberufsagentur“ zusammengefasst werden (Bundesagentur für Arbeit 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. Die Handlungsfelder lokaler Kooperation reichen dabei von der Schaffung von Transparenz über den Informationsaustausch und über die Schaffung harmonisierter Abläufe und Maßnahmen bis hin zu einem „One-Stop-Government“ mit einem Zusammenschluss unterschiedlicher Dienstleistungen unter einem Dach (ebd.: 9). Basis der Zusammenarbeit ist eine Kooperationsvereinbarung. In der Praxis wird davon ausgegangen, dass es erhebliche Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen gibt und geben muss, vor allem, weil das Konzept der Bün-

delung von Leistungen unter einem Dach für ländliche Regionen aufgrund weiter Anfahrtswege oft nicht umsetzbar ist.

Im Sommer 2014 wurden bundesweit etwa 150 Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf gezählt, die mit unterschiedlichen organisatorischen Ansätzen und in unterschiedlicher Qualität die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit ausgestalten (wollen) (DGB 2014: 2). Auf der strategischen Ebene geht es bei der Kooperation im Rahmen von Jugendberufsagenturen vor allem um einen Austausch über die Angebote – von einer wechselseitigen Information über die Abstimmung von Projektplanungen bis hin zur Konzipierung und Durchführung gemeinsamer Maßnahmen. Auf der Fallebene steht der einzelne junge Mensch im Mittelpunkt. Instrumente dafür sind gemeinsame Fallbesprechungen sowie die Vereinbarung von Abläufen, die an bestimmten Schnittstellen den Austausch von fallbezogenen Informationen sowie die Koordinierung der jeweiligen Interventionen vorsehen.

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 im Rahmen der Fallstudien zu KAoA untersuchten Kommunen wird von Bestrebungen zum Aufbau von Jugendberufsagenturen und von unterschiedlichen Formen der zielgruppenorientierten Verknüpfung von Leistungen nach SGB II, III und VIII berichtet.

Die Beraterin, die aus der Sicht der Berufsberatung die Weiterleitung der Jugendlichen an das Jobcenter bedauert, verspricht sich eine Verbesserung durch den Aufbau der Jugendberufsagentur: *„Ein Stück weit einfacher wird es jetzt werden durch die Jugendberufsagentur, weil wir dann mit der gemeinsamen Anlaufstelle wirklich an einem Ort sind und dann, glaube ich, fällt das nicht mehr so auf. Weil man dann sagt, der eine macht die Beratung dazu, welcher Beruf kann es denn werden? Und der andere guckt mal, dass das auch realisiert werden kann.“* (AA) Die Bestrebungen zu einer stärkeren Vernetzung werden auch von Befragten aus den Jobcentern befürwortet: *„Also die Aufgaben der Jugendberufsagentur sind genau die Schnittstellen, die wir haben, zu minimieren, so abzustimmen, dass die Jugendlichen quasi nicht (...) sich nach den jeweiligen Institutionen richten, (...) sondern, dass wir gemeinsam als Jugendberufsagentur einen Überblick darüber haben: Welche Angebote haben wir insgesamt? Wie vermarkten wir das, was uns zur Verfügung steht? Und wie bringen wir die Angebote dann an die Jugendlichen? Also wir wollen mehr Klarheit schaffen, Wege erleichtern, Schnittstellen minimieren und darauf hinwirken, dass die Dienstleistungsangebote, die wir für die Jugendlichen anbieten, strukturierter angeboten werden, aber auch viel mehr Klarheit bekommen. Das ist die Aufgabe der Jugendberufsagentur. Also der Kooperationsgedanke - der ist zentral zwischen den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII, also Jobcenter, Agentur für Arbeit und Jugendberufshilfe.“* (JC)

Derartige Kooperationsstrukturen werden in den meisten Regionen diskutiert und entwickelt, allerdings auf sehr unterschiedliche Weise und zum Teil mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Während, wie in den beiden zitierten Beispielen, aus den größeren Städten mehrfach von einer räumlichen Zusammenführung der Dienstleistungen unterschiedlicher Institutionen berichtet wird, geht es im kreisangehörigen Raum oft eher um eine virtuelle Vernetzung, da bei einer räumlichen Konzentration der Angebote die Jugendlichen zu weite Wege zu bewältigen hätten: *„Gleichwohl haben wir unter dem Stichwort ‚Jugendberufsagentur‘ mit der Arbeitsagentur und auch der Leiterin von KAoA, hier im Kreis eine sozusagen virtuelle Jugendberufsagentur vereinbart. Und wir sind derzeit im Gespräch mit unseren vier Jugendämtern, dass sie auch mit ihrer SGB VIII-Sicht sich daran beteiligen (...) Naturgemäß ist es dann so, dass wir, während in KAoA sozusagen das Regelgeschäft der Berufsberatung, Orientierung und Ausbildungsstellenvermittlung funktionieren soll, werden wir im Bereich der Jugendberufsagentur uns eher um Jugendliche kümmern, wo es noch mal um, ja, benachteiligte Jugendliche, um schwierige Elternhäuser geht.“* (JC)

In zwei Kommunen werden für derartige Kooperationen andere Begrifflichkeiten verwendet. In einer dieser Kommunen hat 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 SGB-II-Jugendlichen 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 sieht 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: *„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 z.B. Schüler von Gymnasien.“* (JC) 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 werden im Sommer 2015 auch Sprechstunden der Berufsberatung integriert.

In einer anderen Kommune wird eine zentrale Anlaufstelle für Jugendliche unter der Bezeichnung *„Jugendberufshaus“* aufgebaut: *„Das ist zu BA-lastig, JBA, Jugendberufsagentur. Das ist die Agentur. (...) Und von da haben wir das Jugendberufshaus; wäre für uns ein Begriff, da könnten wir ganz gut mit leben. Da sind dann alle drei drin, aber es ist nicht BA-lastig das Ganze. Von daher der Begriff ‚Jugendberufshaus‘, aber gemeint ist die Jugendberufsagentur.“* (JC) Das Jugendberufshaus wird als Teilbereich im zentralen Gebäude der Arbeitsagentur eingerichtet und wird vor allem den gesamten U-25-Bereich des Jobcenters, die Berufsberatung und die Angebote der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit umfassen.

In einem Kreis wird von einer Zusammenarbeit mit den örtlichen Jugendämtern berichtet, die nicht mit einer räumlichen Zusammenführung, sondern über Kooperationsvereinbarungen zwischen Jobcenter und Jugendämtern gestaltet wird und über den Bereich der Jugendsozialarbeit hinaus auch die gesamte Begleitung der Jugendlichen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung umfasst: *„In der Regel ist es auf Zuruf, bei Bedarf. Bei, wie gesagt, bestimmten Fallkonstellationen haben wir uns vereinbart und auch ein Verfahren festgelegt; so bei bestimmten Stellungnahmen z.B., wenn der Jugendliche aus dem Elternhaus auszieht. (...) Und da sind so die Sichtweisen noch ursprünglich anders gewesen. Weil eben der Eine nicht genau wusste: Worauf muss der Andere denn achten?“* (JC) Flankiert wird die Kooperation durch wechselseitige Infoveranstaltungen, *„weil wir einfach gemerkt haben, dass einfach die Kenntnis über die Arbeit des jeweils anderen Akteurs und auch über seine gesetzlichen Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten viel zu wenig ausgeprägt ist. Und allein deswegen oftmals schon vielleicht in der einen oder anderen Fallkonstellation auch so eine Missstimmung herrschen kann. Und bei beiden Veranstaltungen, also sowohl die Veranstaltung, wo wir die ASD-Mitarbeiter zum Beispiel informiert haben, als auch die Gegenveranstaltung, sag ich jetzt mal, für unsere Fallmanager und Fallmanagerinnen hat auch wirklich auf beiden Seiten für ganz viele Aha-Effekte gesorgt. (...) Und das haben wir natürlich jetzt nur hier auf Ebene des Kreisjugendamtes und der dazugehörigen Jobcenter-Kommunen gemacht und die Informationen natürlich dann auch an die Städte weitergegeben; sowohl wir an die Jobcenter-Städte als auch unser Kreisjugendamt an die städtischen Jugendämter im Rahmen ihrer Arbeitsgruppe.“* (JC)

Bei diesem Beispiel handelt es sich um dieselbe Region, in der die Mitarbeiter/innen des Jobcenters an Hilfeplanforen an den Schulen teilnehmen. Daran zeigt sich also, dass die Kooperation über die Rechtskreise der Sozialgesetzbücher hinaus geht und auch die Schulen umfasst. Des Weiteren verweist die Beraterin aus dem Jobcenter darauf, dass es Vereinbarungen zwischen Jobcenter und Jugendamt gibt, die speziell die Jugendlichen betreffen, die vom Jugendamt Hilfen zur Erziehung erhalten. Hier geht es darum, dass die berufliche Orientierung der Jugendlichen *„als selbstverständlichen Teilaspekt in die Hilfeplanung“* aufgenommen wird. Hier wird deutlich, dass es Schnittstellen zwischen den Zielen von KAoA und der Jugendhilfe gibt, die insbesondere für die Begleitung von Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen relevant sind.

Sowohl die Implementierung von KAoA als auch die Etablierung von Jugendberufsagenturen erfordert also eine Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren, die regional sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Schnittstellen zwischen beiden Vorhaben werden in den Interviews vielfach angesprochen; eine systematische Verknüpfung scheint es jedoch in den meisten Fällen nicht zu geben.

### 3.1.4 Die Einbindung der Beratungsinstitutionen in KAoA

Alle in dieser Befragung erfassten Institutionen und auch alle befragten Personen sind an unterschiedlichen regionalen KAoA-Gremien beteiligt. Allgemein wird KAoA als ein Vernetzungsprojekt angesehen, das die Zusammenarbeit von unterschiedlichen Akteuren erfordert und intensiviert. Mit der Zusammenarbeit vor Ort äußern sich die meisten Befragten weitgehend zufrieden. Dies gilt insbesondere für die Kooperation mit den kommunalen Koordinierungsstellen.

Kritisch betrachtet wird teilweise die Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft. Von den Unternehmen wünschen sich einige Befragte mehr Engagement für die Umsetzung der Standardelemente von KAoA, insbesondere im Hinblick auf die Berufsfelderkundungen. Allerdings haben sie auch hier vielfach Verständnis dafür, dass das Instrument grundsätzlich und umso mehr angesichts der hohen Zahl der erforderlichen Plätze für die Betriebe mit hohem Aufwand verbunden sei. Die Zuständigkeit für die Akquise der Plätze für Berufsfelderkundungen wird in den meisten Fällen vorrangig den Kammern zugeschrieben, verbunden mit dem Aufbau von Buchungsportalen, deren Einrichtung je nach Region unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Arbeitsagenturen und Jobcenter unterstützen die Akquise häufig, indem sie ihre Arbeitgeberkontakte nutzen, um auf das Instrument hinzuweisen. Nur in einer Region scheint die Aufgabe der Akquise von Plätzen in erster Linie bei den einzelnen Schulen zu liegen, wobei die Arbeitsagentur sich in der Verantwortung sieht, die Schulen dabei zu unterstützen. Bei der Rolle der Kammern und Unternehmensverbände werden in diesem Fall Defizite gesehen.

Besonders intensiv wird in den Interviews die Kooperation mit Schulen thematisiert. Einige Befragte weisen darauf hin, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit je nach Einzelfall sehr unterschiedlich gestaltet, was teilweise von der Schulform, noch mehr aber von den handelnden Personen abhängt. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit werden zum einen als Anlaufprobleme betrachtet, weil man einen Teil der Schulen erst noch von der Sinnhaftigkeit von KAoA überzeugen müsse. Zum anderen nehmen mehrere Berater/innen Probleme der Überlastung an den Schulen wahr und äußern vor diesem Hintergrund Verständnis für Probleme in der Umsetzung von KAoA: *„Wir müssen grundsätzlich, glaube ich, hier in Deutschland uns überlegen oder hier in Nordrhein-Westfalen, was muten wir den Schulen noch zu? Was können die Schulen leisten?“* (JC) Insgesamt formulieren die Berater/innen eine hohe Bereitschaft zur Unterstützung der Schulen und signalisieren auch, dass sie auf unterschiedliche Bedarfe der einzelnen Schulen eingehen wollen. Kritisiert wird demgegenüber, dass die Schulen die angebotene Unterstützung nicht immer hinreichend nutzen. Dies gilt auch für bereitgestellte Tools, etwa für die Buchungsportale für Berufsfelderkundung.

Die Schulsozialarbeit wird in einigen Fällen als eine Grundlage der Kooperation betrachtet. In einer Kommune wurde die Schulsozialarbeit, die im Kontext der Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets erweitert wurde, über einen Jugendhilfeträger organisiert, so dass Kontakte mit den Schulen aufgebaut wurden, die für die Implementierung von KAoA genutzt werden konnten: *„Aber wir haben es auch massiv genutzt, um KAoA an den Schulen in den Bezirken auf den Weg zu bringen. (...) Also ich glaube, wenn wir hier dieses Instrument der schulbezogenen Jugendsozialarbeit nicht gehabt hätten, dann wären wir noch nicht da, wo wir heute sind.“* (JB)

Gründe für die Umsetzungsprobleme an Schulen werden neben der allgemeinen Überlastung darin gesehen, dass Schulen eigene Akzente setzen (müssen). Auf Aktivitäten, die in ihr Profil passen, wird ein größerer Wert gelegt als auf die Umsetzung übergreifender Programme: *„Diese Individualität wird es weitestgehend immer geben. (...) Zumal ja auch alle Schulen ja werben. Alle weiterführenden Schulen werben ja mit unterschiedlichen Konzep-*



*ten: seien es die Sprachkompetenzen; sei es eine besondere Förderung in den MINT-Fächern, besondere Quoten in den MINT-Fächern. Wenn man die erreichen will und damit Werbung macht, dann hat das eben erst mal Vorrang.” (JC) Vor diesem Hintergrund reagieren Schulen nach Wahrnehmung der Berater/innen nicht unbedingt auf zentrale Steuerungsimpulse. „Aber es ist sehr kleinschrittig und schwierig auch in der Umsetzung. Weil man Schule vielleicht nicht zentral bestimmen und organisieren kann. Schulleiter sind sehr individuell, die haben noch sehr viele eigene Ideen. Und ich sage es jetzt mal, so ein Erlass eines Ministeriums schreckt nicht gleich jeden Schulleiter auf (...), sondern viele sagen dann auch ‚Nö, für meine Schule sehe ich das nicht und da kämpfe ich auch erst mal so lange gegen, bis man mich von einem anderen, von einem besseren überzeugt.‘” (AA)*

Mehrfach wird auf eine Überlastung der StuBOs hingewiesen: *„Teilweise herrscht auch an Schulen noch die Vorstellung, der StuBO alleine ist für Berufsorientierung zuständig. Das kann der nicht. Der kann sich nicht um alle Schüler kümmern. Also jeder Klassenlehrer muss sich um seine Schüler kümmern. Der StuBO ist derjenige, der das Konzept der Schule vielleicht mit dem Schulleiter entwickelt und seine Kollegen koordiniert und einbindet. Der die strategischen Überlegungen dazu macht. Aber ich glaube, das ist noch ein dickes Brett. Dass wirklich jeder Klassenlehrer in der Verantwortung für seine Schüler ist.” (AA)*

In der Umsetzung von KAOA werden nicht nur große Unterschiede zwischen den Schulen gesehen; vielmehr besteht auch innerhalb der einzelnen Schulen eine große Abhängigkeit von den einzelnen Lehrer/inne/n. Berater/innen berichten darüber, dass die einzelnen Klassen höchst unterschiedlich vorbereitet sind und sie sich daher bei den Informationsveranstaltungen für Schulklassen immer neu auf unterschiedliche Ausgangslagen einstellen müssen. Insofern wird eine Erweiterung der Lehrerfortbildung gefordert: *„Ich glaube, dass es tatsächlich in der Ausbildung und in der Weiterbildung von Lehrern – wie sagt man so schön – Luft nach oben gibt, was die Kenntnisse über Berufsbildung und den Ausbildungsmarkt anbetrifft. Und Lehrer sind und bleiben neben den Eltern immer die ersten Ansprechpartner für Kids. Und mit einer anderen Form von Wissen oder mit einem intensiveren Wissen können Lehrer sich, glaube ich, auch auf so ein System viel, viel leichter einlassen.” (JC)*

Besonders schwierig gestaltet sich aus der Sicht einiger Berater/innen die Zusammenarbeit mit Gymnasien. Angesichts der Standards in KAOA sind die Arbeitsagenturen bestrebt, den Prozess der Berufsorientierung früher zu beginnen, was aber nicht automatisch gelingt: *„Aber nur davon, dass wir hier für uns entscheiden, wir möchten gerne den Berufsorientierungsprozess ein Jahr früher starten, startet der noch nicht früher. Weil wir die Schule dafür brauchen, die sagt, okay, wie baue ich das in den Unterricht ein? Wann habe ich Zeit dafür? Wann kann ich das auch vor- und nachbereiten? Und das sind Vereinbarungen, die Sie halt mit jeder einzelnen Schule treffen müssen und dafür gibt es die jährlichen Kooperationsvereinbarungen.” (AA)*

Um die Akzeptanz bei den Gymnasien zu steigern, schlägt eine Berufsberaterin vor, verstärkt an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Weiterführung der Berufsorientierung 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. (...) Und im Moment heißt es immer noch, für Sek-II kommt was und zum Thema Studienorientierung kommt was, aber das ist meiner Meinung nach zu kurz gegriffen.” (AA) Aktuell sei die Befürchtung der Schulen, dass Ressourcen für die Sekundarstufe II fehlen, 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 ein 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.” (AA)**

Insgesamt zeigt sich in den Interviews, dass die Berater/innen durch die Zusammenarbeit einen recht guten Einblick in die Schwierigkeiten und Bedarfe der Schulen bei der Implementierung von KAOA haben. Vor diesem Hintergrund werden Probleme in der Umsetzung in der

Regel nicht als Konflikte wahrgenommen; eher werden Anforderungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung formuliert.

### 3.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen

Wie bei der Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen, so konzentrierte sich auch die Diskussion mit den Akteuren der Beratung auf die drei Standardelemente Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und Anschlussvereinbarung, deren Umsetzung zum Zeitpunkt der Befragung im Mittelpunkt der Entwicklungen von KAoA stand. Des Weiteren wurde insbesondere von den Akteuren der Beratung die Verknüpfung der Elemente und der Prozesscharakter von KAoA intensiv diskutiert, so dass im Folgenden darauf gesondert eingegangen wird.

#### 3.2.1 Potenzialanalyse

Zusammenfassend sehen die Beraterinnen und Berater die Potenzialanalyse generell als ein sinnvolles Element an, das man jedoch nicht mit Erwartungen überfrachten dürfe: *„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.“* (AA) Einige Befragte vertreten die Auffassung, dass es eine unangemessene Erwartung wäre, aus den Ergebnissen der Potenzialanalyse direkt eine Berufswahl abzuleiten, und kritisieren, dass einzelne Anbieter der Potenzialanalysen in ihren Auswertungsgesprächen genau dies versuchen. Zum einen wird dies als Widerspruch zum Konzept der Potenzialanalyse gesehen, zum anderen betrachten die Befragten die Beratung über die einzelnen Berufe als ihr originäres Kompetenzfeld.

Hingewiesen wird dabei vor allem auf den relativ frühen Zeitpunkt der Potenzialanalyse und darauf, dass sich danach in der Entwicklung von Jugendlichen noch viel verändert: *„Die Ergebnisse, soweit mir das berichtet wurde, sind durchgewachsen, sage ich mal. In Einzelfällen konnte man damit ganz gut arbeiten oder es hat zumindest auch ein Bild widergespiegelt, in anderen Fällen war der Schüler schon wieder auf einem ganz anderen Dampfer. Das muss man einfach so sagen, also Jugendliche sind da ja nicht festgefahren und auch das, was man gut kann, ist ja dann zum Schluss nicht immer der Wunsch: Das möchte ich auch werden.“* (AA) In der Pubertät, so die Einschätzung einiger Befragter, haben die Jugendlichen oft ganz andere Interessen als ihre Berufswegeplanung. Insofern wird 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. Vor diesem Hintergrund halten die Berufsberater/innen es für notwendig, weiterhin ergänzende Angebote zu späteren Zeitpunkten zu unterbreiten.

Unter Beachtung dieser Einschränkungen wird die Potenzialanalyse als sehr hilfreich eingeschätzt: *„Natürlich ist es auch so, dass die Jugendlichen während der Zeit – das sind ja insgesamt zwei Jahre sozusagen, wo der Prozess der Begleitung stattfindet – dass die auch einen Entwicklungsprozess hinter sich haben, und das heißt, dass bestimmte Vorstellungen und Wünsche sich dann auch verändert haben. (...) Aber im Großen und Ganzen sind die Potenzialanalysen hilfreich, sowohl einfach auch für die Jugendlichen, also so sich bewusst mit bestimmten Fragestellungen konfrontiert zu sehen, die wir dann vielleicht noch mal zum Anlass nehmen, um ins Gespräch einzusteigen. (...) Alleine die Tatsache, dass man die Erkenntnisse hat, dass man darauf aufbauen kann – das ist schon viel wert.“* (JC) Unter diesem Gesichtspunkt sehen auch Mitarbeiter/innen der Jugendberufshilfe eine Chance darin, Förderbedarfe für ihre Zielgruppe herauszuarbeiten und frühzeitig zu erkennen.

Mit der Differenzierung nach Zielgruppen – und somit nach Schulformen – wird in den Regionen unterschiedlich umgegangen. Während in einigen Fällen mit einem für alle gültigen einheitlichen Konzept gearbeitet wird, sehen andere in der Differenzierung ein Qualitätskriterium: *„Also wichtig ist natürlich, dass die Potenzialanalysen, dass es da eine bestimmte Zielgruppe gibt, also dass jemand nicht dieselben Testverfahren sowohl von, ich sage mal, För-*

*derschulen bis hin zu Gymnasien macht, sondern dass mit Start tatsächlich der Träger unterschiedliche Konzepte anbietet, also das war ein wichtiger Punkt gewesen.” (AA)*

Viele Befragte gehen auf die Diskussion über die Dauer der Potenzialanalysen ein. In allen Regionen wurden vorher – punktuell und zeitlich befristet – Projekte durchgeführt, die ausführliche Orientierungsangebote und dabei in der Regel dreitägige Potenzialanalysen enthielten. Diese erweiterten Formen sind „durch KAOA quasi verdrängt worden“, so einige Befragte: *„Durch KAOA ist das Land ja in die Rolle getreten und hat gesagt, wir schreiben Standardelemente fest. Potenzialanalyse mal rausgegriffen. Und diese Potenzialanalyse war in der Vergangenheit immer ein großer Bestandteil der vertieften Berufsorientierung, die wir mit unterstützt haben. (...) Also es wird ja vielfach von den Schulen und von den anderen Partner bemängelt, dass der Umfang der Potenzialanalyse eingedampft wurde.” (AA)*

Die Kritik an der Reduzierung des Umfangs ist allen Befragten bekannt, wird jedoch unterschiedlich bewertet: *„Also von den Trägern selbst wird ja oft reklamiert, ein Tag sei zu wenig, es müssten besser zwei Tage sein. Ich lasse es mal so ein bisschen dahingestellt. Also natürlich haben wir ja die große Herausforderung, dass wir dann, wenn wir eine große Menge von Schülern orientieren wollen, wir auch an natürliche Ressourcen stoßen. Also letztendlich müssen wir dann gucken: Was ist finanzierbar, was ist leistbar?“ (JC)* In dieser Sichtweise wird in der Reduzierung des Umfangs quasi der Preis dafür gesehen, dass mit KAOA alle Schüler/innen und nicht nur eine ausgewählte Gruppe erreicht werden.

Andere Befragte greifen die Erfahrungen darüber auf, dass der Zeitpunkt der Potenzialanalyse für die Jugendlichen noch sehr früh sei: *„Die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen, die sind so unterschiedlich. (...) Also insofern ist das mit dem einen Tag vielleicht so ganz okay. Weil wenn man jetzt mehr hätte, grade bei denen, die da noch nicht so weit sind, wäre es ein Stück vertaner Zeit vielleicht.” (AA)* Mit dieser Argumentation wird die Auffassung vertreten, dass eine Potenzialanalyse mit begrenztem Umfang als Start des Prozesses sinnvoll sei, zusätzliche Ressourcen jedoch besser gezielt für weitere Orientierungsangebote zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzt werden sollten als standardmäßig für alle zu Beginn des Prozesses. Dies gelte, so eine Beraterin, vor allem für die Gymnasien, wo ein stärkerer Akzent auf Angebote in der Sekundarstufe II gelegt werden solle.

Entscheidender als die Dauer der Potenzialanalyse sind nach einhelliger Einschätzung der Berater/innen ihre Qualität und ihre Einbindung in den Prozess der Berufsorientierung: *„Und auch bei den Potenzialanalysen, die durchgeführt werden an dem einen Tag, ist es, glaube ich, auch noch mal wichtig sicherzustellen, dass alle Träger da eine gute Qualität einmal abliefern und dass die Ergebnisse, die erzielt werden, auch wirklich so aufbereitet werden, dass sie dann auch für die nachfolgend handelnden Akteure praktisch dann auch verfügbar sind. Und ich glaube, dort unbedingt durch mehr Tage noch vertieftere Ergebnisse zu erzielen, ist meiner Meinung nach nicht so notwendig, wie das, was erzielt worden ist, einfach vernünftig aufzubereiten und den Jugendlichen mitzugeben und allen Akteuren halt praktisch verfügbar zu machen.” (AA)*

Einige Befragte differenzieren diese Einschätzung allerdings je nach Zielgruppe. Insbesondere Mitarbeiter/innen der Jugendberufshilfe sind der Auffassung, dass Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen mehr brauchen als eine eintägige Potenzialanalyse: *„Also für die schwierige Zielgruppe, denke ich mal, ist es auf jeden Fall zu kurz. Wenn noch andere Instrumente mitkommen wie Berufseinstiegsbegleitung usw., dann denke ich mal, ist das ganz gut.” (JH)* An diesen Argumentationslinien wird deutlich, dass die Standardelemente von KAOA nicht isoliert betrachtet werden können, sondern ihren Stellenwert im Gesamtprozess haben.

Die Nutzung der Potenzialanalyse im Orientierungsprozess und in der Beratung setzt allerdings zweierlei voraus. Zum einen müssen die Ergebnisse rechtzeitig vorliegen, damit für den nächsten Schritt – die Auswahl der Berufsfelderkundungen – daran angeknüpft werden kann. Vor diesem Hintergrund kritisieren mehrere Befragte das Ausschreibungsverfahren im Schuljahr 2014/15, das zu zeitlichen Verzögerungen geführt hat. Da die Ausschreibungen für das Jahr 2015/16 früher erfolgt sind, dürfte es sich bei diesem Problem um Anlaufschwierigkeiten handeln, die in der Zukunft keine Rolle mehr spielen werden. Für die Fallstudien hat dies jedoch zur Folge, dass Fragen der Einbindung der Ergebnisse in den Prozess nur be-

grenzt beurteilt werden können; die Einschätzungen der Befragten dazu sind denn auch in mancher Hinsicht eher von Erwartungen als von Erfahrungen gekennzeichnet.

Ein eher grundsätzliches Problem stellt sich bei der zweiten Voraussetzung: 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. Teilweise geschieht dies, allerdings nicht im von den Berater/innen gewünschten Maße. Zudem scheint es hier deutliche Unterschiede je nach Region zu geben. Auf dieses Thema wird im Kontext des Portfolioinstruments noch näher einzugehen sein.

### 3.2.2 Berufsfelderkundung

Das Instrument der Berufsfelderkundungen wird von den Berater/innen generell positiv beurteilt, weil es die Möglichkeit bietet, dass die Schüler/innen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder bekommen und sie ihren Blick „über das Spektrum der bekanntesten 20 Berufe hinaus“ (AA) öffnen. Was die Umsetzbarkeit betrifft, weisen viele Befragte auf das Problem der großen Zahl hin, das sich aus drei Berufsfelderkundungen pro Achtklässler ergibt. Einigkeit besteht darüber, dass eine flächendeckende Versorgung der Schüler/innen ohne eine Datenbank und ein Buchungsportal nicht erreichbar ist. Der Nutzung elektronischer Medien für die organisatorische Umsetzung wird eine sehr hohe Bedeutung beigemessen. Einige Anlaufschwierigkeiten sind damit zu erklären, dass diese Unterstützung erst im Aufbau ist und die Strukturen regional unterschiedlich weit entwickelt sind. Befragte aus den Arbeitsagenturen, deren Bezirke mehr als eine Kommune abdecken, bedauern teilweise, dass die Kommunen in ihrem Bezirk unterschiedliche Portale nutzen, was auch für Unternehmen mit mehreren Standorten oder überregionalem Einzugsgebiet problematisch sei. Hier wird die Forderung nach einer landeseinheitlichen Lösung erhoben. Positiv hervorgehoben wird von einer Befragten, dass sich die Kommunen in ihrer Region abgestimmt und für ein gemeinsames Portal entschieden haben.

Kontrovers wird, ähnlich wie bei der Potenzialanalyse, die Dauer der Berufsfelderkundungen diskutiert. Aus der Perspektive von Trägern wird die Abkehr von der dreitägigen Berufsfelderkundung bedauert: *„Wir müssen uns von vielen Dingen verabschieden, die wir in der dreitägigen Berufsfelderkundung durchaus haben machen können. Das heißt, hier ist kein Schüler, keine Schülerin vom Hof gegangen, die nicht die Dinge, die sie während dieser Berufsfelderkundung gemacht hat, auch mit nach Hause hat nehmen können. Das waren immer kleine Projekte. (...) Das geht nicht mehr. In einem Tag kriegen wir das nicht hin.“* (JH) Parallelen zur Einschätzung bei der Potenzialanalyse gibt es auch im Hinblick darauf, dass die Reduzierung der Dauer im Vergleich zu früheren Projekten als Kompromiss gewertet wird, der notwendig ist, um das Instrument flächendeckend anbieten zu können.

Einige Berater/innen sehen auch Vorteile in der eintägigen Lösung. Der Zugang sei für die Schüler/innen niederschwelliger, so dass sie mehr Mut hätten, etwas Unbekanntes auszuprobieren: *„Es fällt auch leichter aus Schülersicht, wenn man an einem Bereich erst mal nicht so ein großes Interesse hat. Da zu sagen, okay, für einen Tag kann ich mir das mal angucken, als wenn ich mich sofort entscheiden muss, das zwei Wochen zu machen. Also das ist niederschwelliger vom Zugang.“* (AA) Auch in diesem Kontext wird ähnlich argumentiert wie bezogen auf die Potenzialanalyse: Die Niederschwelligkeit erleichtert den Zugang, aber man müsse die Reichweite des Instrumentes richtig einschätzen und dürfe es von den Erwartungen her nicht überfrachten: *„Diese eintägigen Sachen sind eher wirklich nur so eine Neugier wecken.“* (JH)

Der Aspekt des Weckens von Neugier scheint in vielen Fällen mit dem einen Tag erreichbar zu sein, denn einige Berater/innen berichten, dass sie beobachten, dass die Schüler/innen bei der Suche nach Praktika die Erfahrungen aus der Berufsfelderkundung nutzen: *„Aber später, in den Praktikaphasen, kommt das dann schon sehr wohl so, dass man dann auch merkt, dass sich Schüler zurückerinnern, wo sie in der Berufsfelderkundung gute Erfahrungen gemacht haben, und über diesen Weg praktisch auch beim Betrieb landen und später dann halt auch praktisch dort eine Ausbildung zu beginnen.“* (AA)

Bei dieser Wahrnehmung handelt es sich um erste Erfahrungen, die vor allem in den Referenzkommunen bereits vorzufinden sind. Insgesamt ist jedoch auch dort die Diskussion um

die Berufsfelderkundungen noch stark von Anlauf- und Umsetzungsproblemen geprägt. Vielfach steht vor allem die quantitative Zielerreichung im Mittelpunkt; einige Befragte betonen, dass an der Qualität dringend noch gearbeitet werden muss: *„Also das hängt, aus meiner Sicht, sehr davon ab, wie das läuft. Also ich habe das an Schulen erlebt, wo die Schule sich selber kaum gekümmert hat, sondern einfach nur abgehakt hat, hat jeder drei Plätze. Und dann haben einige die Auswahl so betrieben, ah mein Nachbar arbeitet gerade bei Edeka, da kann ich ja mal hingehen oder mache mir einen netten Tag wo auch immer. Also wo die nicht geguckt haben, welches Berufsfeld möchte ich jetzt mal betrachten. (...) Und wo es auch wenig vor- oder nachbereitet wurde. Dann halte ich den Mehrwert für überschaubar. Aber wenn das gut begleitet wird auch über die Schulen. (...) Dann glaube ich schon, dass man da auch einen Einblick kriegt, wenn man dann nicht nur zum Fegen eingesetzt wird in dem Betrieb. Also wenn die Qualität auch entsprechend ist.“* (AA)

Einige Berater/innen weisen vor allem auf den Aufwand für die Schulen hin: *„Denn für Schule ist es natürlich ein riesengroßer Organisationsaufwand, wenn die Schüler in die unterschiedlichsten Himmelsrichtungen sich auf den Weg machen für die Berufsfelderkundung. Wer hält denn nach, ob die da angekommen sind? Können die da überhaupt alleine hinfahren? Also ganz häufig kriegen wir auch die Rückmeldungen, ich kann den Schüler ja gar nicht alleine fahren lassen. Wer hat die Aufsichtspflicht? (...) Das stellt Schule vor große Probleme, aber auch logistisch dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler überhaupt drei Berufsfelderkundungsplätze bekommen, die zur Potenzialanalyse passen. Wer hält das denn nach, dass sich jetzt jeder Schüler angemeldet hat? Und das ist etwas, was wir schon hier auch in der Region immer wieder an Schule adressieren zu sagen, ihr habt die Verantwortung für den Berufswahlprozess. Die Wirtschaft ist in der Verantwortung, Plätze zur Verfügung zu stellen. Aber dass eure Schüler diese Berufswahlerkundungstage auch nutzen und dass die sich sinnvoll aufbauen auf das, was bisher gelaufen ist im Berufswahlprozess, da seid ihr in der Verantwortung und das ist für Schule schwierig.“* (AA)

Ebenso wie die Rolle der Schulen wird von den Berater/innen die Rolle der Unternehmen problematisiert. Viele Unternehmen halten Achtklässler für zu jung; die Betreuungsnotwendigkeiten seien in dieser Altersgruppe größer als das, was die Betriebe leisten könnten. Einige Befragte sehen insbesondere kleine Betriebe mit dem Instrument der Berufsfelderkundung überfordert: *„Ein Handwerksbetrieb, der sich in dieser Zeit auf drei unterschiedliche Jugendliche, die jeweils einen Tag da sind, einlassen soll, ich glaube, das ist sehr problematisch. Wenn ich mir im Baubereich das vorstelle, ich glaube, dann wird man nicht viele finden, wenn die tatsächlich ein bisschen was mitnehmen sollen davon. Denn ich muss für jeden Jugendlichen, den ich mit auf eine Baustelle nehme, muss ich Arbeitsschutzkleidung haben (...). Die müssen morgens um sieben Uhr spätestens auf dem Hof sein (...) Wenn der ein bisschen später kommt, dann ist der Wagen vom Hof.“* (JH)

Einige Berater/innen sind der Meinung, dass die Betriebe von einem Tag keinen Nutzen haben: *„Bisherige Einschätzung ist so, dass Unternehmen sagen, eigentlich ist uns das zu viel Arbeit. (...) Da kostet derjenige an dem Tag nur was. Wenn er den zwei Wochen hat, da kann er ja auch (...) nach zwei, drei Tagen so ein bisschen mitarbeiten. So dass ein Handwerksbetrieb eher sagt, nein, ein Tag, das ist uns zu viel Arbeit.“* (AA) Umgekehrt sehen aber auch einige eine Chance darin, dass ein solches kurzes Angebot für Betriebe weniger Belastung bedeutet als ein Praktikum: *„Einblick in praktische Arbeit. Sie ist auch mit einem Tag in Ordnung. Firmen sind nicht, oder insbesondere kleinere Firmen, und darum geht es ja auch, kleinere Firmen sind nicht in der Lage, sag ich mal, dann regelmäßig und über längeren Zeitraum, Praktikanten da mitzuschleppen.“* (JH)

Hervorgehoben wird von einigen, dass die Betriebe Unterstützung bei der Umsetzung des Instruments brauchen: *„Ich merke, dass Arbeitgeber auch große Probleme mit diesem Thema Berufsfelderkundung haben, die können sich das für sich teilweise gar nicht richtig einsortieren. Wie soll ich das denn als Arbeitgeber überhaupt machen, was heißt das für mich, was kommt da auf mich zu? Da braucht es sehr viel Unterstützung auch noch von zum Beispiel Kreishandwerkerschaft oder IHK oder HWK. Ein Ausbilder-Arbeitskreis im Hotel- und Gastgewerbe, die haben sich so aufgestellt, dass die gesagt haben: Wir entwickeln mal so eine Muster-Berufsfelderkundung. Und da tun sich dann eben auch mehrere Unternehmen*

*zusammen.*” (AA) Es komme darauf an, den Betrieben auch den möglichen Nutzen zu vermitteln, den sie aus der Berufsfelderkundung ziehen können: *„Das ist ja sozusagen die Werbung zu sagen, Mensch, darüber kann man sich zukünftige Nachwuchskräfte (...) sichern beziehungsweise den nächsten Praktikanten auch gewinnen. Erst mal für einen Tag beschnuppern und dann noch mal gucken, wenn es passt und interessant ist, dann auch Praktikum.*” (AA)

Die meisten Berater/innen sind überzeugt davon, dass die Umsetzung der Berufsfelderkundungen eine Anlaufphase braucht. Einzelne Befragte sind optimistisch und vermuten, dass das Instrument *„ein Selbstläufer sein*” (JC) wird: Wenn die Betriebe erst die Erfahrungen gemacht hätten, dass sie auf diese Weise zunächst geeignete Praktikant/inn/en und dann Auszubildende finden können, werden sie ein Eigeninteresse an den Berufsfelderkundungen entdecken und Plätze anbieten: *„Ich glaube, es wird irgendwann mal keiner mehr darüber reden, dass man sich darum kümmern muss, sondern die Betriebe werden einen Nutzen haben.*” (JC) Die Einschätzungen zu dieser Frage unterscheiden sich allerdings deutlich – auch innerhalb derselben Kommune. Einige Befragte sind der Auffassung, dass es auch in einigen Jahren nicht genug Plätze geben wird. Die Unterschiede in den Einschätzungen zeigen, dass es noch zu früh ist, um eine abschließende Bewertung über die Umsetzbarkeit des Instruments zu geben.

Deutlich unterschiedliche Meinungen bei den Befragten gibt es auch im Hinblick auf die Frage, ob und inwieweit die Berufsfelderkundungen vorrangig oder ausschließlich in Betrieben oder – vor allem für bestimmte Zielgruppen – ersatzweise oder auch prioritär tragegestützt stattfinden sollen. Im Rahmen von KAOA ist die Nutzung von trägergestützten Berufsfelderkundungen vor allem für Zielgruppen mit besonderen Schwierigkeiten vorgesehen. Einige Befragte vertreten die Auffassung, dass diese Möglichkeit für diese Zielgruppen intensiv genutzt werden soll. Begründet wird dies zum einen mit der bereits angesprochenen Sorge um eine Überforderung der Betriebe, zum anderen damit, dass diese Jugendlichen mehr Betreuung brauchen, als ein Betrieb sie leisten könnte. Darüber hinaus haben einige die Beobachtung gemacht, dass besser qualifizierte Schüler/innen schwächere Bewerber/innen bei der Konkurrenz um Berufsfelderkundungsplätze verdrängen. In diesem Kontext wird auch die Frage nach der Steuerung bzw. Steuerbarkeit der Platzvergabe aufgeworfen: *„Die Frage ist aber auch, ob denn jetzt unbedingt der Abiturient (...) Berufsfelderkundungen beim Konditor machen muss. (...) Das muss man ja im Hinterkopf haben und da denke ich, müssen wir schon schauen, dass uns die Förderschüler und die Hauptschüler nicht verloren gehen. Die Hauptschüler sind die Schüler, die nachher in betriebliche Ausbildungen gehen wollen und wo wir uns sehr stark bemühen, dass ihnen das auch gelingt. (...) Und dann sollten die Betriebe meiner Meinung nach auch die Gelegenheit haben, die Hauptschüler kennenzulernen. Und da müssen wir mal hinschauen.*” (AA)

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, werden denn auch als wesentliche Argumente dafür genannt, dass gerade für diese Gruppen die Betriebsnähe wichtig ist: *„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.*” (JC) Hervorgehoben wird dabei, dass es eben nicht nur um die Erprobung von Fähigkeiten, sondern vor allem auch um das Kennenlernen der realen Arbeitswelt gehe, was während einer Berufsfelderkundung bei einem Träger nicht möglich sei: *„Also diese Einrichtungen vermitteln keinen Blick in reale Berufswelt, sondern die sind im Regelfalle ein geschützter Rahmen, in der man bestimmte Fertigkeiten sich ansehen kann, die eventuell in einem Ausbildungsberuf dann auch von Vorteil sind. Also bei uns in der Jugendwerkstatt haben wir einen Metallbereich. Da lernt man natürlich, auch mit diesen ganzen Werkstoffen umgehen, feilen und was da alles dazugehört, aber es ist nicht unter Ar-*

*beitsbedingungen, überhaupt nicht. Das können Sie nicht mit einer, mit, also mit einem Einblick jetzt in regelhafte Arbeitswelt vergleichen, null.” (JH)*

Gerade für Jugendliche mit Schulproblemen – bis hin zu Schulverweigerer/inne/n – seien die direkten Kontakte zum Betrieb wichtig, um die erhofften Klebeeffekte – erst Berufsfelderkundung, dann Praktikum, dann Ausbildung zu realisieren. Eine Berufsberaterin berichtet, dass die Arbeitsagentur in ihrem Bezirk erstens die Akquise von Berufsfelderkundungsplätzen intensiv unterstützt und zweitens einen Schwerpunkt bei der Vermittlung von Praktikumsstellen setzt. Diese Entscheidung wurde vor Ort getroffen, weil man sich aufgrund der Klebeeffekte eine Entlastung bei der Ausbildungsstellenvermittlung erhofft.

Ein Mitarbeiter der Jugendberufshilfe schlägt vor, dass es am sinnvollsten sei, für bildungsbenachteiligte Jugendliche die trägergestützte Berufsfelderkundung mit Tagen im Betrieb zu koppeln. Auf diese Weise könne ein Träger die Betreuung sicherstellen und den Jugendlichen gleichzeitig die unmittelbaren betrieblichen Erfahrungen ermöglichen. Ein solches Konzept setzt natürlich die Erweiterung des Instruments auf mehrere Tage voraus. Einige Befragte sind der Meinung, dass dies für bestimmte Zielgruppen sinnvoll wäre. Insgesamt besteht Einigkeit darüber, dass trägergestützte Lösungen in der Anfangsphase aufgrund der Anlaufschwierigkeiten bei der Umsetzung der Berufsfelderkundung gebraucht werden. Dass diese Möglichkeit im Rahmen von KAoA besteht, wird daher einhellig begrüßt. Ob sie aber eine vorübergehende Ersatzlösung darstellt oder auch mittelfristig einen eigenen Stellenwert haben sollte, darüber gehen die Einschätzungen auseinander.

### 3.2.3 Anschlussvereinbarung

Das Instrument der Anschlussvereinbarung wird von den Fachkräften der Beratung grundsätzlich tendenziell positiver beurteilt als von anderen Akteuren. Einige weisen darauf hin, dass es sinnvoll sei, mit Vereinbarungen zu arbeiten. Diese Einschätzung hängt sicher damit zusammen, dass diese Arbeitsweise in der Arbeitsverwaltung verankert ist (bspw. im Hinblick auf die Nutzung von Eingliederungsvereinbarungen): *„Ja, und ist ja bei uns auch ein Element, in der eigenen Beratungstätigkeit. Das heißt ich könnte solche Anschlussvereinbarungen auch nutzen für die eigene Eingliederungsvereinbarung.” (JC)*

Eine Chance wird vor allem in der Funktion der Anschlussvereinbarung im Beratungsprozess gesehen. Insofern wird die Funktion der Anschlussvereinbarung als Element einer koordinierten Übergangsgestaltung von den Fachkräften der Beratung stärker akzentuiert als von anderen Akteuren. Vor allem die Klassenlehrer/innen könnten nach Auffassung einiger Befragter über dieses Instrument stärker in den Prozess involviert werden: *„Ich finde das unter dem Aspekt gut (...), sich zu einem bestimmten Zeitpunkt mit der Schule zusammzusetzen und die Schüler mal einzeln durchzugehen, um einen genauen Überblick zu haben und vor allem unter dem Aspekt, dass auch die Klassenlehrer mehr mit im Boot sind.” (AA)* Wichtig sei dabei jedoch nicht die Festschreibung eines Ziels, sondern die Dokumentation der ernsthaften Auseinandersetzung mit dem möglichen Berufsweg: *„Und ich glaube, ob das dann immer das Ziel wird, was man am Anfang vereinbart hat, das sei mal dahingestellt. Da glaube ich persönlich nicht dran, weil ich glaube, dass im jugendlichen Alter ganz, ganz viel Bewegung ist. Ich glaube aber, es bildet ab: Ich habe mich ernsthaft damit auseinandergesetzt und ich werde quasi mehr oder weniger gezwungen, mich damit auseinanderzusetzen.” (JC)*

Da Jugendliche in diesem Alter nicht immer von sich aus daran interessiert seien, sich mit ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen, sei der „Zwang“ (AA) hilfreich, der durch die Arbeit an der Anschlussvereinbarung ausgeübt werde. Darüber hinaus komme es darauf an, dass den Jugendlichen auch signalisiert werde, dass sich die beteiligten Erwachsenen ernsthaft mit dieser Frage befassen: *„Es bildet einfach ab eine ernsthafte Auseinandersetzung und ich unterstelle ja immer (...), dass die Erwachsenen, die daran beteiligt sind, genauso eine Ernsthaftigkeit den Jugendlichen gegenüber rüberbringen und der mitkriegt, für die Leute, mit denen ich Kontakt bin, sei es der Berufsberater, der Case Manager, der Übergangsbegleiter, der Klassenlehrer, die Eltern – für die ist das wichtig, was ich mache und dass ich plane, und die gucken mit mir zusammen; das, was ich werde, hat einen Wert und ist nicht beliebig. Ich glaube, das ist das Entscheidende.” (JC)*

Trotz der grundsätzlichen Befürwortung der Arbeit mit Vereinbarungen wird vielfach Kritik an der aktuellen Form der Anschlussvereinbarung und dem Umgang mit diesem Instrument geübt. Hier wird vor allem Kritik an der Gestaltung des Formulars geäußert und daran, dass einige Akteure Verbesserungsvorschläge gemacht hätten, die nicht berücksichtigt wurden. Das aktuelle Formular sei „*nicht jugendaffin*“ (JC) und daher ungeeignet: *„Wenn man zu sehr verknüpft an die Sache also rangeht, dann schüttet man das Kind mit dem Bade aus. Weil, dann baue ich ja schon eine Hürde auf. Dann lasse ich Leute was unterschreiben, die gar nicht wissen, was sie unterschreiben. Und das kann eigentlich auch nicht unser Selbstverständnis sein.“* (AA)

Auch sei die Funktion der Anschlussvereinbarung nicht hinreichend geklärt: *„Die Intention dieser Anschlussvereinbarung war nicht klar. Ist das jetzt schlichtweg noch mal eine abschließende Dokumentation für den Jugendlichen eher oder für die Eltern? Oder für wen denn eigentlich? Also, das war so gar nicht richtig klar: Warum, zu welchem Zweck?“* (JC) Vorzufinden ist ein unterschiedliches Verständnis davon, was eine Anschlussvereinbarung ist und wie verbindlich sie sein kann bzw. soll: *„Ja, den Begriff finde ich nicht passend, weil aus meiner Sicht ist das ja keine Vereinbarung, die man irgendwie schließt. Sondern der Schüler trägt da was ein und schreibt da letztendlich auch, nach meinem jetzigen Stand, einfach auf, mit wem hat er gesprochen und was hat er so geplant, aber das ist ja keine Vereinbarung, wo man irgendwie etwas aushandelt oder wohl das einträgt, was (...) jemand anders dann genauso sieht. (...) Und Vereinbarung hört sich für mich so verbindlich an. (...) Es ist ja eher eine Idee, die der Schüler im Kopf hat, was kann ich mir Stand heute vorstellen.“* (AA)

Eine wichtige Funktion der Anschlussvereinbarung könnte nach Auffassung einiger Befragter darin bestehen, dass tatsächlich *„kein Jugendlicher verloren geht“* (JC). Hier werden aus der Sicht der Berater/innen Lücken beklagt; nicht einmal die Berufsschulpflicht für unter Achtzehnjährige werde immer eingehalten, und nach Vollendung des 18. Lebensjahres sei vielfach nicht sichergestellt, dass Jugendliche bei Bedarf weiter begleitet werden: *„Unsere Realität ist, dass wir häufig Schüler in der Beratung haben, junge Menschen mit 17 Jahren, die nichts machen, die aber noch berufsschulpflichtig sind. (...) Das allgemeinbildende Schulsystem stellt, ich sage jetzt mal, dieser Gesellschaft Jugendliche auf die Matte und es ist nicht sichergestellt, dass dieser Jugendliche woanders andockt. (...) Und da soll ja diese Anschlussvereinbarung genau diese Lücke schließen.“* (AA) Es sei demnach aus der Sicht dieses Befragten eigentlich sinnvoll, wenn kein Jugendlicher ohne Anschlussvereinbarung das Schulsystem verlassen würde; dies sei eigentlich auch der Anspruch von KAOA, aber letztlich gebe es für eine solche Verbindlichkeit keine hinreichende gesetzliche Grundlage.

Ebenso wie im Hinblick auf die Ergebnisse der Potenzialanalysen, so wird auch bezogen auf die Anschlussvereinbarungen bedauert, dass sie nicht in der Arbeitsagentur und im Jobcenter ankommen. 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, sind die Erfahrungen dazu natürlich noch sehr begrenzt. Obwohl es dennoch schon einige Schüler/innen mit Anschlussvereinbarungen gibt, berichtet eine Befragte aus dem Jobcenter einer Referenzkommune, eine Abfrage bei den Fallmanager/inne/n habe *„immer zu den Rückmeldungen geführt: ‚Ich habe so ein Ding noch nie gesehen‘“*. (JC) Ein Befragter schlägt vor, die Anschlussvereinbarung mit einer Datenschutzerklärung zu verbinden, in der die Jugendlichen gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis zur Weitergabe der Daten erklären.

Wichtig ist aus der Sicht der Berater/innen, dass die Anschlussvereinbarung nicht nur eine Formalie sein darf. *„Darf halt nicht zur Formalie verkommen. Nach dem Motto, wir müssen jetzt noch eine Anschlussvereinbarung machen, das wäre verkehrt.“* (AA) Einige Arbeitsagenturen legen daher besonderen Wert darauf, sich an der Erarbeitung der Anschlussvereinbarungen zu beteiligen und sie mit zu unterschreiben. Die Organisation und die Intensität der Beteiligung unterscheiden sich von Region zu Region und von Schule zu Schule. Ein Befragter weist außerdem darauf hin, dass es notwendig sei, die Anschlussvereinbarung auch mit konkreten Angeboten zu verbinden: *„So eine Anschlussvereinbarung verliert jedwede Wirkung, wenn nicht dahinter auch Angebote liegen. Das heißt also, wenn der Schüler*



*unterschreibt, du wirst jetzt Tischler, dann muss er gleich fünf Angebote mitkriegen. Und dann muss da auch weiter dran gearbeitet werden an dieser Anschlussvereinbarung.” (AA)*

Insgesamt befindet sich die Anschlussvereinbarung im Hinblick auf Qualität und Verbindlichkeit nach Einschätzung der Befragten noch im Entwicklungsstadium. Nur vereinzelt findet sich die Hoffnung, mittelfristig aus einer Auswertung der Anschlussvereinbarungen Datenmaterial für die Planung zu generieren. Die meisten Befragten sehen diese Möglichkeit nicht; sie betrachten das Instrument als einen Baustein im Orientierungs- und Beratungsprozess, der, wie oben schon angesprochen, die Auseinandersetzung, aber nicht unbedingt ein Ergebnis dokumentiert. Vor allem gebe es zu viele Veränderungen in den Wünschen der Schüler/innen, als dass eine Planung auf der Grundlage von Absichtserklärungen zum Ende der 9. Klasse möglich sei: *„Nee, ist ja Quatsch. 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.” (AA)*

### 3.2.4 Portfolioinstrument

Der Prozesscharakter der Berufsorientierung, der diesbezüglichen Beratung und damit auch von KAOA wird von den Fachkräften der Beratung immer wieder hervorgehoben: *„Wir betrachten auch die Prozesse der Berufsorientierung/-beratung jetzt nicht nur anhand ganz konkreter Bausteine. Also Potenzialanalyse wäre ja ein Baustein unter mehreren. Also letztendlich ist ja die ganze Berufsorientierung und auch die -beratung, also das Klar-Werden: ‚In welche Richtung will ich denn eigentlich gehen?‘ ein Prozess, an dem mehrere beteiligt sind. (...) Wichtig ist nur, dass der Jugendliche weiterhin, also während der ganzen Phase dieser Orientierung immer einen Ansprechpartner hat.” (JC)*

Das Instrument, mit dem die einzelnen Bausteine dokumentiert werden, ist das Portfolioinstrument, das von den meisten als „Berufswahlpass“ bezeichnet wird. Es handelt sich um eine Arbeitsmappe oder einen Ordner, den jede/r Schüler/in hat und der über mehrere Schuljahre hinweg sukzessive vervollständigt wird. Insofern wird diesem Instrument eine hohe Bedeutung beigemessen, und mehrfach wird auf Chancen seiner Nutzung hingewiesen: *„Also ich sehe auf jeden Fall da eine Unterstützung, wenn man mit Jugendlichen wirklich in der 9./10. Klasse noch mal auch spricht und dann auch Bewerbungen bespricht, dann auch noch mal sagt, ‚Was sind Deine Stärken, was sind Deine Fähigkeiten? Was macht Dich aus für diesen Beruf? Warum soll Dich ein Arbeitgeber nehmen?‘ Und dann auch zu sagen: ‚Was haben wir denn festgestellt im Rahmen der Potenzialanalyse?‘ Und sich diese Ergebnisse noch mal im Berufswahlpass dann praktisch anzuschauen und das noch mal durchzudenken als Jugendlicher.” (AA)* Von einigen wird auch eine Chance für die Jugendlichen darin gesehen, wenn sie das Portfolioinstrument bei einer Bewerbung zeigen: *„Du hast da was, Du kannst das auch dem Betrieb zeigen, was Du da alles getan hast und wie Du zu dem Berufswunsch gekommen bist.”* Hervorgehoben wird allerdings, dass dies freiwillig bleiben müsse und nur die Schüler/innen selbst dem potenziellen Arbeitgeber ihre Unterlagen vorlegen sollten.

Vorgeschlagen wird auch, Eingliederungsvereinbarungen in das Portfolioinstrument zu integrieren, um damit eine höhere Verbindlichkeit und vor allem einen besseren Informationsfluss zwischen den unterschiedlichen am Beratungsprozess beteiligten Personen und Institutionen zu schaffen: *„Aber so eine Eingliederungsvereinbarung gehört auch in das Portfolioinstrument und wäre vielleicht ein Punkt, dem Klassenlehrer oder wem auch immer, Beratungslehrer, an der Schule zu sagen, ich war da bei der Agentur für Arbeit und habe das hier besprochen.” (AA)*

Voraussetzung für eine solche prozessbegleitende Nutzung des Instruments ist natürlich, dass die Jugendlichen es zur Beratung mitbringen: *„Das kann ja auch mit einbezogen werden für die Arbeit. Also das bildet quasi einen Ausgangspunkt, wenn die Jugendlichen die Unterlagen mitbringen. Das ist ja freiwillig.” (JC)* Vertreter/innen aller drei in der Befragung erfassten Institutionen bedauern allerdings in vielen Fällen, dass die Jugendlichen das Portfolioinstrument nicht vorlegen: *„In der Realität sieht es natürlich so aus, dass die Jugendli-*

*chen, 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.” (B-JC) Gerade die Jugendlichen, die besonders nötig eine Unterstützung und kontinuierliche Begleitung brauchen würden, nutzen das Instrument nach Wahrnehmung der Fachkräfte am wenigsten.*

Vielfach scheint das Portfolioinstrument nicht bei den Beratungsinstitutionen anzukommen. Wenn die Jugendlichen ihn zuhause haben, ist er nach den Erfahrungen der Berater/innen oft nicht mehr auffindbar, wenn er in der Schule gelagert wird, vergessen die Jugendlichen, ihn am Beratungstag mitzubringen. Die Lehrer/innen, so ein Mitarbeiter der Jugendberufshilfe, haben oft nicht hinreichend Zeit, darauf zu achten, dass das Portfolioinstrument angemessen geführt wird, und auch die Berufsberatung würde noch nicht systematisch genug darauf hinweisen, dass es sinnvoll sei, den Pass mitzubringen. Einige Berater/innen sehen vor allem logistische Probleme bei den Schulen: *„Die Schulen schildern uns aber, dass sie logistische Probleme haben, diese ganzen Berufswahlpässe überhaupt irgendwo zu lagern. Wenn Sie sich einen Ordner für jeden Schüler vorstellen. Dann haben Sie bei drei Jahrgängen, wenn die in der achten Klasse mit dem Ordner anfangen, ordentlich viele Ordner da stehen, und dann bin ich jetzt wieder beim Gymnasium: Die haben ja dann fünf Jahre, Gesamtschule sechs Jahre die Ordner da stehen. Da sagt Schule, wir haben überhaupt nicht den Platz. Wir wissen gar nicht, wo wir die ganzen Berufswahlpässe hinstellen können, geschweige denn so, dass, wenn der Schüler jetzt mal eben zur Beratung kommt, der sich seinen Pass nehmen kann und damit zum Berufsberater geht. Das hat ja auch eine datenschutzrechtliche Komponente. Ich kann ja auch nicht einen Raum nehmen, der offen ist, wo jeder ran kann. (...) Von daher haben wir auch wenig Erfahrung jetzt mit dem Berufswahlpass.” (AA)*

Es sei daher notwendig, die Jugendlichen und die Eltern noch besser über das Instrument und den Umgang damit zu informieren und *„den Nutzen des Portfolioinstrumentes den Jugendlichen noch besser näherzubringen. Und Schrägstrich, den Jugendlichen und deren Eltern natürlich auch. Ich glaube, Eltern müssen da auch mitgenommen werden, weil sie ja letztendlich am Jugendlichen, in der Regel jedenfalls, noch näher dran sind als der Lehrer und erst recht der Berufsberater, die sind ja nur punktuell in dem Prozess dabei. Wenn wir sagen, das ist aber schlecht, dass du das nicht mitgebracht hast, ist das eine Einzelmeinung. Wenn aber Vater und Mutter sich dahinterklemmen, in der richtigen Form und Ansprache natürlich, erhoffe ich mir einen größeren Erfolg. Also das Portfolioinstrument könnte noch stärker und besser benutzt werden.” (AA)*

Die Erfahrungen in den Regionen sind allerdings unterschiedlich. Aus zwei Kreisen wird darüber berichtet, dass die Schulen das Instrument sehr ernst nehmen und daher auch die Eltern entsprechend informiert haben. Einer der Berufsberater nimmt erhebliche Unterschiede gegenüber der Stadt wahr, in der er vorher gearbeitet hat: *„Das ist schon, dass die Schulen hier wirklich dann halt auch in diesen Büros zum größten Teil halt auch die Berufswahlpässe teilweise in Kopie oder im Original lagern. Auch hier stellt man wirklich überraschenderweise fest, dass die Jugendlichen das Ganze auch besser pflegen, als ich das aus der Stadt X heraus kenne. Dass das dann wirklich oft schon funktioniert. Es ist dann auch in einer Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Berater geregelt, wie genau das Ganze läuft. (...) Da gibt es verschiedene Verfahren. Aber die Ergebnisse werden hier schon bereitgehalten und stehen zur Verfügung.” (AA)*

Ob sich die in der Befragung in einigen Beispielen durchscheinenden Unterschiede zwischen Städten und Kreisen verallgemeinern lassen, kann anhand der wenigen Fälle nicht beurteilt werden. Deutlich wird aber, dass regionale Unterschiede vorhanden sind – was vermuten lässt, dass es auch regionale Gestaltungsmöglichkeiten gibt.

In der Befragung wird des Weiteren deutlich, dass die Beteiligten von unterschiedlichen Rollenverständnissen der Beratung ausgehen, was das Verhältnis zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit betrifft. Tendenziell betonen Berufsberater/innen der Arbeitsagentur eher die Freiwilligkeit, während einige Mitarbeiter/innen der Jobcenter für mehr Verbindlichkeit plädieren. Diese Unterscheidung hängt natürlich zum Teil mit den unterschiedlichen Rechtsgrund-

lagen 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/inne/n finden sich Plädoyers für mehr Verbindlichkeit, und einige Mitarbeiter/innen der Jobcenter setzen 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.“* (JC)

Umgekehrt warnen andere Vertreter/innen der Jobcenter vor Parallelprozessen: *„Und da ist jetzt so ein bisschen die Frage: Wo ist dann da der Anpack, also 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.“* (JC)

Einige Berater/innen bringen als Lösungsmöglichkeit die Idee eines Online-Passes in die Diskussion. Zum einen sei dies ein Medium, das bei Jugendlichen besser akzeptiert werde als ein Ordner für Papiere. Zum anderen ließen sich damit viele praktische Probleme lösen: Ein Online-Pass könnte mit Hilfe eines Passwortes immer und an jedem Ort eingesehen werden, Schulen hätten keine Probleme mit der Lagerung, und Jugendliche könnten immer darauf zugreifen, wenn sie in einem Beratungsgespräch sind.

### 3.3 Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAOA

#### 3.3.1 Die Akzeptanz der dualen Ausbildung

Die Berater/innen nehmen in ihrer Arbeit seit Jahren den Trend bei Jugendlichen wahr, nach der Sekundarstufe I weiter zur Schule gehen zu wollen. Für viele Schüler/innen stellt dies durchaus eine sinnvolle Strategie dar. Mit einem höheren Schulabschluss erweitern sie ihre beruflichen Perspektiven, was sich sowohl im Hinblick auf die Bewerbung um Ausbildungsplätze als auch für ein Studium auszahlt. Dass sie ihren allgemeinbildenden Schulabschluss am Berufskolleg mit beruflichen Kenntnissen verknüpfen, macht sie für Betriebe nicht zuletzt zu einer interessanten Zielgruppe für ein duales Studium. Insofern wird davor gewarnt, die Bildungsgänge an den Berufskollegs geringzuschätzen, insbesondere, wenn sie mit einem höherwertigen Schulabschluss verbunden sind.<sup>11</sup>

Problematisch an dem Trend ist aus der Sicht der Berater/innen, *„dass ganz viele weiter zur Schule gehen möchten, auch wenn sie teilweise wirklich nicht dafür geeignet sind“* (AA). Bei vielen stelle dieser Weg eine Art Verlegenheitslösung dar, die mittelfristig zu Problemen führe: *„Das Berufskolleg (...) ist für manche auch einfach eine Notlösung, um sich dem Prozess entziehen zu können. Also die wollen nicht unbedingt sich Gedanken machen, und dann ist Schule ein bekanntes Element. Da sind sie immer gewesen. Das wissen sie auch, wie es weitergeht – meinen sie zumindest –, und melden sich dann im Berufskolleg an. Und das Ergebnis davon ist, dass die Noten meistens hinterher noch schlechter sind als vorher, und*

<sup>11</sup> Vgl. zusammenfassend mit Verweisen auf Längsschnittstudien zu Übergangsverläufen Braun u.a. 2014.

*dass es dann noch schwieriger wird, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das beobachten wir immer noch ganz stark.“* (AA)

Bislang, so die allgemeine Einschätzung, hat sich an dem Trend zur „Verlängerung“ des Schulbesuchs durch KAOA nichts geändert. Eltern streben oft für ihre Kinder den höchstmöglichen Schulabschluss an. Dies beobachten 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 Abi zu machen, und da gar nicht so viel Interesse an betrieblicher Ausbildung besteht.“* Man stelle zunehmend fest, *„dass auch die Ausrichtung gerade auch der Realschulen immer mehr dahin geht zu gucken, dass Schüler auch den Wechsel aufs Gymnasium schaffen. Weil Eltern auch die Schulen entsprechend auswählen, weil es ist ja mittlerweile auch eine Existenzfrage von Schule geworden.“* (JC)

Gründe für die Haltung der Eltern sehen 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 beruflicher 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.“* (JC) Insbesondere gilt dies 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.“* (AA) Der Beratung und Information der Eltern wird somit eine hohe Bedeutung beigegeben.

### **3.3.2 Die Rolle der Eltern im Prozess der Berufsorientierung**

Viele Berater/innen thematisieren die Rolle der Eltern im Berufsorientierungsprozess. Einige planen im Zuge der Umsetzung von KAOA eine Intensivierung der Elternarbeit. Dabei geht es zum einen um die Einbeziehung von Eltern in die Beratungsgespräche, zum anderen um Informationsangebote für Eltern. Die Einbeziehung der Eltern in Beratungsgespräche sei schon immer praktiziert worden, insbesondere dann, wenn die Schüler/innen noch nicht volljährig sind. Eine Erweiterung dieser Praxis wird grundsätzlich für sinnvoll gehalten, allerdings werden auch Grenzen gesehen: *„Das ist immer so ein Spagat, denn auf der einen Seite ist es wichtig, die Eltern einzubinden, wie gesagt: Das wollen wir auch intensivieren. Auf der anderen Seite sind viele Jugendliche, die wir hier haben, auch in der Verselbstständigung. Und es gibt Jugendliche, die wollen das nicht. Also die wollen einzeln für sich beraten werden, und die möchten nicht, dass die Eltern miteinbezogen werden. (...) Insofern ein wichtiges Thema, aber muss immer wieder individuell entschieden werden. Es ist wichtig, sich das vorzunehmen, aber nicht per se so zu verordnen.“* (AA)

Was die Informationsangebote angeht, so gibt es in einer Kommune in der Innenstadt einen „Infoladen“: *„Da haben wir [die Berufsberatung] ein Informationsladenlokal eröffnet, im November, und das werden wir dafür nutzen, auch dann noch mal Elternsprechstunde, Elternnachmittage einzurichten. Und da werden Eltern auch Beratung finden können.“* (AA) Ein anderer Berufsberater berichtet, man habe im Rahmen einer „Woche der Ausbildung (...) extra Veranstaltungen geplant, wo Ansprechpartner die Eltern waren, um diesem Trend, sag ich jetzt einfach mal, Rechnung zu tragen, die Eltern stärker mit einzubinden. Und versuchen (...) auch die Eltern mit einzubinden und auch hier gerade muss ich sagen, mit sehr positiven Ergebnissen, weil wir einfach auch merken, dass die Eltern sich da auch Mühe geben und eine gute Rolle spielen und auch wirklich gute Ansprechpartner sind für uns und auch für die Kinder.“ (AA)

Die Beurteilung der Rolle der Eltern fällt nicht immer so positiv aus: *„Es gibt Eltern, die sich sehr stark anbinden oder gar nicht. Also diese Schere geht auseinander“*, so die Wahrnehmung eines Berufsberaters. Der Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen der Jugendlichen sei generell sehr groß: *„Wir merken es immer wieder, wenn man die Kinder an den Wünschen der Eltern komplett frei vorbeiberät, dann ist es trotzdem so, dass man am Ende merkt, dass sich dann der Wunsch der Eltern durchsetzt. Von daher muss man dem Ganzen halt auch ein Stück weit Rechnung tragen.“* (AA) Gerade deshalb bedauern einige Berater/innen, dass *„die Eltern sich vielfach nicht so interessieren, wie wir uns das manches Mal wünschen würden. Manchmal aus Desinteresse, manchmal aber auch aus Unwissenheit und anderen Sorgen, die die Eltern so rumtreibt.“* (AA)

Im Kontext von KAoA nehmen die Berater/innen auch Ängste von Eltern wahr: *„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.“* (JH)

Man dürfe allerdings nicht, so die Einschätzung einer Mitarbeiterin eines Jobcenters, daraus 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 da hinterher sind. So. Und die Kinder, ich würde jetzt nicht sagen, die brauchen kein KAoA, 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?“* (JC)

Insofern werben die Berater/innen dafür, Überzeugungsarbeit zu leisten und Ängste abzubauen. Nach ihrem Verständnis sollen die Standardelemente von KAoA ja genau nicht Ergebnisse und Berufswege festschreiben, sondern eine Auseinandersetzung dokumentieren (vgl. 3.2). Dieses Verständnis gelte es den Eltern, Lehrer/inne/n und Jugendlichen zu vermitteln: *„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 KAoA und für die Akzeptanz von KAoA. Das wollen wir nicht.“* (AA)

### 3.3.3 KAoA und die Gender-Perspektive

Im Hinblick auf die Frage nach einem geschlechtersensiblen Berufsorientierungsprozess und der Möglichkeiten einer Veränderung des an traditionellen Rollenbildern orientierten Berufswahlverhaltens weisen mehrere Berater/innen darauf hin, dass das Thema und entsprechende Aktivitäten nicht neu und kein Spezifikum von KAoA seien. Aus der Sicht der Berater/innen wird mit einer geschlechtersensiblen Beratung vor allem das Ziel verfolgt, die Orientierung der Berufswahl an traditionellen Geschlechterrollen zu reduzieren. Abweichungen von herkömmlichen Rollenbildern seien aber schwierig umzusetzen; neue Akzente dafür werden von den Fachkräften der Beratung durch KAoA nicht wahrgenommen, und die Schwerpunkte der Umsetzung von KAoA werden bei anderen Fragestellungen gesehen: *„Ist im Moment kein Schwerpunktthema, weil wir wirklich mit aller Kraft daran arbeiten, überhaupt mal die Standardelemente umzusetzen. (...) Und ich glaube, vor Ort kümmern sich auch die anderen jetzt im Moment um andere Dinge.“* (AA)

Die Potenzialanalyse ist nach Einschätzung der Berater/innen neutral und soll es auch sein: *„Also da wollen wir ja möglichst (...) neutral die Potenziale der Einzelnen (...). Es geht ja daher auch da drum zu gucken, welche Potenziale stecken in dir und (...) wenn dann dabei*

raus kommt, das könnte auch für eine junge Frau ein Beruf sein, der im eher männertypischen Bereich liegt, ja gut, dann ist das so. Aber zwingen, zwingen, glaube ich, kann man ohnehin nicht.“ (JH) Wichtig sei vor allem, generell das Spektrum der Berufswahl zu erweitern: „Wenn ich systematisch auch Berufsfelderkundungen betreibe und systematisch Potenziale mir angucke, dann wäre das natürlich eine Folge, dass ich sage, möglicherweise wird das Spektrum einfach auch der Berufe breiter. (...) Also dass ich auch da nicht auf die zehn beliebtesten Mädchen- und Jungenberufe, sondern dass ich bewusst auch andere Felder mit einbeziehe. Möglicherweise auch, ich sag mal, nicht, dass wäre dann nicht nur die Gender-Frage, sondern auch die Nutzung des gesamten Berufespektrums. Das wäre was für mich, wo KAOA auch was leisten könnte, dass man einfach auch sowas wie weniger beliebte Berufe sich intensiver anguckt.“ (JC) Eine solche Erweiterung des Blicks eröffnet natürlich auch Potenziale für die Entdeckung geschlechteruntypischer Möglichkeiten.

Wenn Interesse an einem geschlechteruntypischen Beruf bestehe, werde das selbstverständlich in der Beratung aufgegriffen: „Wir ermuntern, wenn die junge Frau zu uns kommt und einen typischen Männerberuf ergreifen will, dann ermuntern wir die auf jeden Fall dazu und unterstützen sie auch. Wir raten keinesfalls davon ab.“ (AA) Jedoch betonen einige Berufsberater/innen, dass sie bewusst nicht offensiv in die Richtung geschlechteruntypischer Berufe beraten, weil dies von den Jugendlichen nicht akzeptiert werde: „Stellen Sie sich mal vor, die Kinder kommen alle zu uns, die Jugendlichen. Der Berufsberatung fängt ständig an, denen einen Mädchen- oder Jungenberuf aufzuschwatzen. Dann kommt keiner mehr. In drei Jahren. Natürlich, weil die sagen, Sie sind ja wohl nicht mehr ganz knusper. So haben wir schon immer Schwierigkeiten, dass wir für die Kids cool und attraktiv bleiben.“ (AA)

Ein Kernproblem sei die Peergroup, die für die Jugendlichen eine größere Bedeutung habe als die Berufsberatung: „Und das hat ganz, ganz viel mit Akzeptanz in den Peergroups zu tun. Und da kann ich mich auf den Kopf stellen: Da ist jede Peergroup wichtiger als das, was ich in der Berufsberatung sage.“ (JC) In vielen Peergroups stoße aber die Auswahl untypischer Berufe auf wenig Akzeptanz: „Und wenn der Junge in seiner Schulklasse seinen Kumpeles sagt, ich werde jetzt Erzieher, dann runzeln die meisten die Stirn, dann ist das uncool. Und wenn das Mädchen sagt, ich mache jetzt eine Schweißberlehre, dann ist das auch uncool. Das wird auch in der gesamten Breite der gesellschaftlichen Schichten so bleiben.“ (AA)

Auch die Eltern akzeptieren oft eine von herkömmlichen Vorstellungen abweichende Berufswahl nicht: „Also alleine das Erkennen ‚Oh, ich habe Interesse! Und vielleicht bin ich auch geeignet, in technischen Bereichen tätig zu werden‘, heißt ja noch lange nicht, dass der Weg dahin auch klar vorgezeichnet ist. Da haben ja ganz viele andere Dinge damit zu tun: Was sagt denn meine Mutter, wenn ich ihr das vorschlage? Was sagt mein Vater? Die schlagen die Hände über dem Kopf zusammen. Oder sagen die ‚Hey, das finde ich eine gute Idee. Warum eigentlich nicht?‘ So, das ist schon der erste Dämpfer oder der erste Schub, den man dann so kriegen kann.“ (JC)

Gerade in eher bildungsfernen Bevölkerungsschichten ist ein Abweichen von traditionellen Vorstellungen besonders schwer zu erreichen: „Es hört sich jetzt vielleicht so ein bisschen nach Klischee an, aber es ist doch so, dass gerade auch oder in einer Vielzahl von Familien mit SGB II-Leistungsbezug, gerade in Familien, die schon lange im Leistungsbezug sind oder vielleicht sogar über Generationen hinweg im Leistungsbezug sind, natürlich dieses tradierte Rollenverständnis, was sich dann auch in der Berufswahl dann so ein bisschen auswirkt, einfach immer noch da ist. Also manchmal muss man ja froh sein, wenn die jungen Mädchen überhaupt für sich Berufswahl und Ausbildungsaufnahme als eine Variante erkennen und nicht sofort die Mutterschaft anstreben.“ (JC)

Einige Berater/innen äußern auch Bedenken bezüglich der Frage, ob es wirklich im Sinne der Jugendlichen sei, sie in Richtung auf geschlechteruntypische Berufe zu beraten. Zwar gebe es eine Reihe von Kampagnen, bspw. um das Interesse von Mädchen an technischen Berufen zu fördern, jedoch sei in der Praxis zu beobachten, dass viele Arbeitgeber jenseits der Kampagnen bei ihrem Einstellungsverhalten an herkömmlichen Rollenbildern festhalten: „Ich glaube nicht, dass das alleine damit anfängt, bei den Jugendlichen anzufangen. Guck dir mal Jungenberufe an. Wenn ich nachher als Mädchen in den Jungenberuf gar nicht rein-

*komme, weil ja kein Arbeitgeber mich einstellt (...) Also dann habe ich da vielleicht einen Bedarf geweckt oder irgendeine Perspektive eröffnet, die ich nachher nicht realisieren kann.” (AA)*

Demzufolge, so eine Teamleiterin eines Jobcenters, haben die Fallmanager/innen zwar die Frage der geschlechtersensiblen Berufsorientierung im Blick: *„Aber es gibt keinerlei Aufträge, das besonders zu fokussieren, und jetzt Mädchen für Männerberufe und umgekehrt auch zu gewinnen. Das finde ich ethisch auch nicht vertretbar. Also für mich ist immer wichtig, dass der Jugendliche mit dem, was er mitbringt, mit dem, wo er hin will, in Augenschein genommen wird, und da unterstützt wird, auf seinem Weg zu gehen, egal, welchem Geschlecht er angehört. Also deswegen, das kann gar nicht so sein, dass man da in irgendeiner Weise, dass man daraus quasi so ein strategisches Handlungsfeld entwickelt. Ich weiß, dass es das eine Zeit lang gab, wo das also stark forciert wurde, aber meines Wissens hat man damit auch keine Erfolge erzielen können.” (JC)*

Insgesamt zeigt sich an den Aussagen der Berater/innen, dass das Thema „Geschlechtersensibilität“ zum Befragungszeitpunkt keinen Handlungsschwerpunkt bei der Umsetzung von KAoA bildet. Dies erklärt sich erstens dadurch, dass die Aufmerksamkeit im Befragungszeitraum stark auf die organisatorische Umsetzung einzelner Standardelemente fokussiert war. Zweitens gibt es offenkundig Unterschiede im Verständnis dessen, was Geschlechtersensibilität in der Berufs- und Studienorientierung bedeutet; von vielen wird diese Anforderungen mit Veränderungen im Berufswahlverhalten gleichgesetzt und weniger als Querschnittsaufgabe im Prozess betrachtet. Drittens schließlich wird auf andere Projekte in diesem Kontext verwiesen, die nicht unbedingt mit KAoA verknüpft sind (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Stellenwert des Themas „Geschlechtersensibilität“ in den Gremien; 2.1.2).

### **3.3.4 KAoA und die Bedarfe von bildungsbenachteiligten Jugendlichen**

Insbesondere die Vertreter/innen der Jobcenter und der Jugendberufshilfe thematisieren mehrfach die Frage, ob KAoA den Bedarfen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in hinreichendem Maße gerecht wird: *„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.” (JC)* Damit wird 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 bildungsbenachteiligte Jugendliche von den Standardelementen von KAoA hinreichend erreicht werden (können) (MAIS 2014: 108), spiegelt sich in vielen Äußerungen der Akteure der Beratung wider.

Insbesondere wird die Sorge geäußert, dass immer noch Jugendliche *„verloren gehen” (AA):* *„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 den ersten, ja oder in der theoretischen Konzeption eigentlich so nicht so wirklich vorkommt.” (JC)*

Dabei werden von mehreren Berater/innen die Situationen von Schulabbruch und Schulverweigerung angesprochen. Vor allem diese Gruppen seien durch die Standardelemente von KAoA nicht wirklich zu erreichen: *„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 eben fokussiert haben. Dass wir sagen, die fallen sonst raus, da passiert auch nicht viel mit. Das ist auch nicht vorgesehen unbedingt. Und da müssen wir was vorhalten.” (JH)*

Einige Berater/innen befürchten, dass bei der Umsetzung von KAoA diejenigen vergessen werden, die „durch das Raster fallen“ (AA): *„Ja, wenn ich mich ausschließlich auf KAoA 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. (...) Das muss nach wie vor machbar sein, dass auch Jugendliche, die dort durch das Raster fallen, irgendwo noch mal aufgefangen werden können und entweder in das System zurück können oder Wege gibt, die sie dann auch (...) in andere Systeme bringen können, was nach der Schule dann passiert.“* (JH) Dies sei notwendig, so ein anderer Berater, 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.“* (JC)

Gerade vor dem Hintergrund der besonderen Problemlagen von Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen bedauern einige Vertreter/innen der Jobcenter, dass ihre Institution und ihre Arbeitsfelder bei der Konzipierung und Umsetzung von KAoA bisher aus ihrer Sicht zu wenig mitgedacht würden: *„Dass man dann im Bereich von KAoA aus ministerieller Sicht Jobcenter nur am Rande erwähnt, finde ich dann schon etwas schwierig. Also ich meine, der Stellenwert, also zumindest müsste man Antworten dafür finden, wie es gelingen kann, KAoA und die Arbeit der Jobcenter landesweit noch mal zu verzahnen. Dass das hier in X gut gelingt, ist gut, aber es ist landesweit aus meiner Beobachtung keine Selbstverständlichkeit. Vielfach haben da die Systeme – leben da noch zu sehr nebeneinander her. Das könnte man landesweit noch besser verzahnen.“* (JC) Positiv erwähnt wird in diesem Zusammenhang mehrfach die Einrichtung eines landesweiten Qualitätszirkels, der sich mit der Rolle der Jobcenter in KAoA auseinandersetzt.

Grenzen für die Vermittlung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in eine Ausbildung ergeben sich – mit regionalen Unterschieden – aus der Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt. In einigen Regionen besteht nach wie vor ein Mangel an Ausbildungsplätzen, so dass Jugendliche allein deshalb unversorgt bleiben. Allerdings nehmen die Berater/innen auch vielfältige Matching-Probleme wahr. Zum einen gibt es Berufsfelder und Branchen, die bei den Jugendlichen auf ein geringes Interesse stoßen: *„Und dann gibt's auch Bereiche, wo wir schon ganz klar Probleme haben, Jugendliche zu finden, die das machen wollen. (...) Da haben wir ganz klar zu viele Stellen und zu wenig Jugendliche, die das machen wollen. Das ist ein Teilbereich des Handwerks. Auch die Bauwirtschaft ist das. (...) Das ist der HOGA-Bereich hier. Der ist hier auch noch nicht so wie in anderen Bezirken, dass da die Ausbildungsbereitschaft zurückgeht, der Betriebe. Die ist noch relativ hoch. Aber wir finden nicht genug Jugendliche, die das machen wollen. Und dann ist das auch der gesamte Pflegebereich, wo wir ein Problem haben, dem Ausbildungsbedarf nachzukommen.“* (AA)

Vor allem aber konstatieren einige Berater/innen – auch in Regionen mit eher günstiger Arbeitsmarktsituation –, dass immer noch nur wenige Betriebe bereit sind, bildungsbenachteiligte Jugendliche einzustellen: *„Das sind aber auch diese Ansprüche der Arbeitgeber, die eben, ja, trotz eines anstehenden Fachkräftemangels sehr hohe Ansprüche nachher haben. Und ich sage mal, ich wünschte mir immer, die würden den zweiten Blick wagen und sagen, ich gucke mal nicht auf Mathe und Deutsch zwei, sondern was da sonst noch ist.“* (AA)

### 3.3.5 Probleme der Standardisierung

Generell ist bei den Befragten eine positive Bewertung der Grundgedanken von KAoA festzustellen. Bei der Mehrzahl der bislang angesprochenen Probleme handelt es sich um Umsetzungsschwierigkeiten, wobei die Einschätzung darüber, ob es sich eher um Probleme der Anfangsphase oder eher um Strukturprobleme handelt, teilweise auseinandergeht. Dies gilt bspw. bezogen auf die Frage, ob mittelfristig drei (inhaltlich passende) Berufsfelderkundungen pro Schüler/in oder eine stärkere Einbindung der Klassenlehrer/innen realisierbar sein



werden. In anderen Feldern, wie in Bezug auf die Informationsweitergabe zur kontinuierlichen Begleitung des Orientierungsprozesses oder die Berücksichtigung von Schüler/inne/n in schwierigen Lebenssituationen, werden Ergänzungs- und Verbesserungsbedarfe formuliert. Eher grundsätzlich thematisiert wird hingegen von einigen die Frage der Standardisierung.

Einige Berater/innen geben zu bedenken, dass der standardisierte Prozess der Unterschiedlichkeit der individuellen Entwicklungsprozesse von Jugendlichen nicht gerecht werde: *„Man muss eigentlich sagen, man muss diese Entwicklungsprozesse, in denen die Jugendlichen sind, berücksichtigen. Also KAoA ist ein System, was über alle Jugendliche gleichermaßen ausgegossen wird. Ne? Das ist das Grundproblem bei KAoA. (...) Das führt dazu, auf der einen Seite, dass alle Jugendlichen gleichermaßen bedacht werden. Ne? Das ist gut, weil bisher auch immer noch viel zu viele Jugendliche durch die Maschen gefallen sind, aus unterschiedlichen Gründen. So. Führt aber auf der anderen Seite auch dazu: Wenn ich eine Gießkanne nehme und gieße alles gleichermaßen über Leute aus, dann gieße ich, dann beeinflusse ich damit alles Individuelle negativ, und individuell ist der persönliche Entwicklungsprozess, in dem die Jugendlichen sind. Und dem wird nicht angemessen Rechnung getragen.“* (AA)

Hingewiesen wird auch darauf, dass ein Teil der Schulen vor KAoA bereits mehr für die Berufsorientierung geleistet hat, als dies jetzt mit den Standardelementen von KAoA vorgesehen ist. Dieser Aspekt bezieht sich nicht nur auf die Dauer von Potenzialanalysen und Berufsfelderkundungen, sondern auch auf ergänzende Elemente der unterschiedlichsten Art und auf die Intensität der Prozessbegleitung durch die Schule. Einige Befragte meinen zwar, dass dies *„bei den Schulen, die vorher ein erhöhtes Angebot hatten, (...) zu einer Verschlechterung führen“* könne; es gebe aber *„auch Schulen, die bisher im Rahmen der Berufsorientierung noch weniger gemacht haben und da ist es sicherlich für die Schüler ein deutlicher Vorteil, dass die aufschließen können und dass die letztendlich jetzt ein Grundangebot haben und da einfach auch entscheidungsreifer werden.“* (AA)

Wie bereits im Hinblick auf die Potenzialanalysen dargestellt, sehen einige in der Reduzierung des Angebotes in vorher sehr aktiven Schulen den Preis dafür, dass die Berufsorientierung mit KAoA auf eine breite Basis gestellt wird und für alle zugänglich ist. Einige Berater/innen sprechen in diesem Zusammenhang eine notwendige Differenzierung nach Zielgruppen an. Konkret wird dafür zum einen eine modifizierte Zeitplanung, verbunden mit einer Verzahnung mit Angeboten für die Sekundarstufe II, für die Gymnasien angesprochen; vor allem aber wird auf die besonderen Bedarfe von bildungsbenachteiligten Schüler/inne/n hingewiesen, wozu auch die Berücksichtigung derjenigen gehört, die aus unterschiedlichen Gründen aus dem System herausgefallen sind. Angesprochen wird dabei auch die Notwendigkeit der Entwicklung von Konzepten für Schüler/innen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt nach NRW kommen und daher nicht ab der 8. Klasse die Gelegenheit zur Teilnahme an dem Gesamtprozess von Beginn an haben. Besonders virulent ist diese Problematik für Flüchtlinge und andere Zuwanderer/innen.

Allerdings gibt es im Gesamtkonzept von KAoA durchaus Standardelemente, die sich zum einen auf die Sekundarstufe II, zum anderen auf Angebote für bildungsbenachteiligte Zielgruppen beziehen. Ersteres betrifft jedoch vor allem die Studienorientierung (vgl. MAIS 2012: 36: Standardelement 6.5 „Studienorientierung“); eine systematische Verzahnung von Prozessen in der Sekundarstufe I und II ebenso wie die gezielte Berücksichtigung der Möglichkeiten der dualen Ausbildung für Abiturient/inn/en steht noch aus. Für „Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf“ sind als zielgruppenspezifische Elemente die Praxiskurse (ebd.: 33), das Langzeitpraktikum (ebd.: 35) und die Übergangsbegleitung (ebd.: 38) vorgesehen. Diese Elemente finden in den Interviews jedoch kaum Erwähnung; die Übergangsbegleitung wird zwar mehrfach angesprochen, aber eher im Kontext anderer Programme und nicht als Teil von KAoA. Offenkundig stehen die für alle geltenden Standardelemente – Potenzialanalysen, Berufsfelderkundungen und Anschlussvereinbarungen – sowie die Herausforderungen für deren flächendeckende Implementierung zum Befragungszeitpunkt stark im Mittelpunkt der Diskussion um KAoA, so dass zielgruppenspezifische Elemente (noch) nicht hinreichend

wahrgenommen werden. Des Weiteren scheint es noch an einer Verzahnung von KAOA mit anderen Elementen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler/innen zu fehlen.

Im Kontext der Veränderung von zielgruppenspezifischen Angeboten im Rahmen von KAOA weisen einige Befragte auch auf die Situation der Berufskollegs hin, deren Angebotsspektrum im Übergangsbereich mit KAOA neu strukturiert wird: *„Wir hatten (...) eine Zusammenarbeit mit dem Berufskolleg, um uns darüber auszutauschen. Auch nach der APO-BK, was für Bedarfe braucht man, auch durch den Wegfall des Werkstattjahres? Inwieweit sind da Diskussionen da? Ich merke aber momentan noch für mich, dass natürlich dort auch die Interessen momentan sehr weit auseinandergehen und natürlich auch in der Beschreibung von ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ ja auch mehr oder weniger im Vorwort steht, dass natürlich auch der duale Bereich gestärkt werden soll und man eigentlich weg will von der schulischen Ausbildung und natürlich dann auch merkt, wenn man mit Berufskollegs darüber spricht, dass die natürlich da auch Angst um ihre Lehrer ein Stück weit haben und natürlich da noch ein Stück weit andere Interessen haben.“* (AA) Neben der Umstrukturierung des Übergangssystems ist es demnach die Prioritätensetzung für die duale Ausbildung, die vor Ort bei einigen Akteuren Verunsicherung auslöst.

An diesem Hinweis zeigt sich auch, dass es ein Spannungsfeld gibt zwischen dem Ziel, durch KAOA ein transparentes und standardisiertes Angebot zu schaffen, und den Interessen unterschiedlicher Akteure. Hier sprechen einige Berater/innen die Frage nach der Koordinierung von unterschiedlichen Aktivitäten an, wobei sich zeigt, dass der Koordinierungsbedarf weit über die weiter oben diskutierte rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit (vgl. 3.1.3) hinausgeht: *„Wir haben ja (...) noch die Schulsozialarbeiter dabei. Dann haben wir die Berufseinstiegsbegleiter dabei, dann haben wir da Träger, Leute mit dabei, die an Schule agieren. Wir haben die AOK, die da Bewerbungstraining macht. Also eine Vielzahl an Leuten an der Schule, die den Jugendlichen alle was Gutes wollen und alle ihr Angebot unterbreiten. Und der Jugendliche teilweise kopflos durch die Gegend rennt, weil er überhaupt nicht mehr zuordnen kann, wer ist denn jetzt für was, also für mich als Ansprechpartner verfügbar. Also da ist die Schnittstelle SGB II, SGB III, Jobcenter und Agentur noch das geringste Problem.“* (AA) Verwiesen wird von mehreren Berater/innen in diesem Kontext vor allem auf diverse Angebote von Krankenkassen, Banken und Sparkassen, die mit Bewerbungstrainings, Profiling-Konzepten und anderen Beratungsmöglichkeiten auf Schulen und auf Schüler/innen zugehen. Kritisch gesehen werden dabei zum einen die auf die Akquise von Kund/inn/en gerichteten Eigeninteressen der Anbieter, zum anderen die Intransparenz des Gesamtangebots und *„eine vielfache Verwirrung durch die Vielzahl der Ansprechpartner und Programme, die an Schulen laufen“* (AA).

Weniger wäre hier aus der Sicht einiger Berater/innen manchmal mehr, und mit KAOA wird die Hoffnung verbunden, die Angebote unterschiedlicher Partner besser zu koordinieren: *„Aber wo man immer wieder merkt, dass viele Leute noch mal mit eigenen Ideen kommen und ich glaube, da muss man einfach gucken, dass das Ganze nicht durch Parallelangebote aufgeweicht wird. Ich glaube, das ist so der wichtigste Schritt, um einfach KAOA gut in Form zu bringen und einfach gut abgestimmte Berufsorientierung zu erreichen. Ich glaube, das ist wichtig und ich glaube, das bringt dann auch die Schüler weiter.“* (AA)

Ein Koordinierungsproblem anderer Art wird in den Kreisen thematisiert. Hier gilt es, über die verschiedenen Akteursgruppen hinaus zusätzlich die Angebote der kreisangehörigen Kommunen und des Kreises aufeinander abzustimmen: *„Und in der Stadt X wird das eigene Übergangssystem weiter verfolgt und das Übergangssystem auch gelebt mit eigenen Arbeitskreisen, mit eigener Umsetzung. Das ist aber nur ein Beispiel. Das gibt es in anderen Städten und Gemeinden auch, dass man da eigene Gedanken entwickelt und eigene Ansätze weiter verfolgt. Grade auch die Schulen, die sind da ja verschieden aufgestellt. Und auch nicht immer gerade dem Kreis nah, wenn sie in einer Gemeinde liegen, die von der Kreisstadt weit entfernt ist.“* (AA)

Ein wichtiger Aspekt zur Realisierung des geforderten abgestimmten Handelns besteht in der Einbeziehung der operativen Ebene: *„Das ist ja immer die größte Frage: Wie kann man es denn tatsächlich in die operative Ebene transportieren? Da, wo dann letzten Endes dann der Jugendliche, der Schüler, der potenzielle Auszubildende dann ja auch dann aufläuft. Und*

*das sind im Moment so die Fragen, die so uns dann eben auch bewegen. Am Anfang hat man noch so ein bisschen abgewartet, weil man erst diese Standardelemente vorrangig dann bearbeitet hat. Und dann ging es irgendwann so in die operative Geschichte und es verpuffte so ein bisschen, die Erwartungshaltung, die man hatte.”* (JC) An der Umsetzung von Standards muss demnach auch innerhalb jeder einzelnen Institution gearbeitet werden.

Zusammenfassend schließlich komme es vor allem darauf an, dass das Konzept von KAoA mit Leben erfüllt werde, so eine Beraterin auf die Frage nach ihrer zusammenfassenden Bewertung: *„Nicht sklavisch und Striche zu machen oder sonst wie, sondern im Sinne der Sache, dass man sich realistische Ziele setzt, was man nachhaltig arbeitet. Also nicht irgendwie nur, weil man jetzt ein Programm hat, dass man dann bedienen möchte oder sonst irgendwie. Ich finde den Ansatz grundsätzlich positiv, würde aber auch mir wünschen, dass der mit Herzblut gelebt wird.”* (JC) Die Gesamtbewertung des Landesvorhabens KAoA fällt somit überwiegend positiv aus; Schwierigkeiten werden im Befragungszeitraum vor allem im aktuellen Umsetzungsprozess gesehen.

## 4 Die Akteure der Wirtschaft

Im diesem Kapitel werden die Beiträge und Einschätzungen von Vertreter/innen von IHK, Handwerkskammer, Kreishandwerkerschaft sowie – vereinzelt – Betrieben zum Landesvorhaben KAoA dargestellt. Die Befragten repräsentieren Interessenvertretungen von Betrieben, also von jenen Akteuren, die letztlich die Fachkräfte benötigen. Die Betriebe und ihre Interessenorganisationen stehen am Ende der Bildungskette und sind zugleich Teil von ihr. Sie haben Möglichkeiten, durch Information und Ausbildung die Ausbildungsströme zu beeinflussen. Sie sind deshalb eine eigenständige und relevante Akteursgruppe für KAoA, deren Mitwirkung im Programm auch vorgesehen ist.

Grundlage für die folgenden Analysen sind insgesamt 22 Interviews in den 10 Fallstudienkommunen. Darunter befinden sich Gespräche mit sechs Vertreter/inne/n der Industrie- und Handelskammern (die in vier Fällen für je zwei Kommunen zuständig waren), mit zwei Handwerkskammern, sieben Kreishandwerkerschaften, sechs Unternehmen und einem Unternehmensverband. Bei Interviewzitatoren wird zur Kennzeichnung der Befragten aus den Industrie- und Handelskammern die Bezeichnung „IHK“ verwendet, für die Handwerkskammer „HK“, für die Kreishandwerkerschaft „KHW“, „U“ für Unternehmen und „UV“ für Unternehmensverband. Eine Zuordnung zu den einzelnen zehn Fällen erfolgt aus Gründen der Anonymisierung nicht.

Die Schwerpunkte der Interviews lagen auf den folgenden Fragen:

- Welche Rolle schreiben sich die Wirtschaftsakteure zu?
- Welche Möglichkeiten und welche Probleme sehen sie in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben für KAoA?
- Wie bewerten sie das Programm KAoA und seine Standardelemente?

Im Folgenden werden zunächst die generellen Aufgaben der Wirtschaftsvertreter/innen vorgestellt und ihre Einbindung in die regionalen KAoA-Netzwerke beschrieben. Daran schließen sich eine Analyse ihrer Rolle für KAoA und ihrer Beiträge für das Landesvorhaben an, gefolgt von einer detaillierten Bewertung der Standardelemente und des Gesamtprogramms.

### 4.1 Die Akteure der Wirtschaft und ihre Einbindung in KAoA

#### 4.1.1 Allgemeine Aufgaben von Industrie- und Handelskammern und Kreishandwerkerschaft

Die Industrie- und Handelskammern (IHK) sind berufsständische Körperschaften öffentlichen Rechts, denen alle Unternehmen einer Region angehören.<sup>12</sup> Für die Unternehmen besteht eine Pflichtmitgliedschaft. Die IHKn sind regional strukturiert; in der Bundesrepublik gibt es 80 IHKn, die für Regionen unterschiedlicher Größe zuständig sind. Die IHKn sind das wesentliche Organ der Selbstverwaltung der Unternehmen. Ihre Aufgaben sind per Gesetz festgelegt und beinhalten, die gewerbliche Wirtschaft zu fördern, die staatlichen Behörden zu unterstützen und auf die Einhaltung professioneller, insbesondere kaufmännischer, Standards zu achten (§ 1 Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern, IHKG). In diesem Zusammenhang haben die IHKn Aufgaben in der beruflichen Ausbildung. Hierzu gehören unter anderem die Beratung der Betriebe und Auszubildenden in Ausbildungsfragen, die Überprüfung der Ausbildungseignung der Betriebe und die Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen. Die Handwerkskammern sind das Äquivalent der IHKn für die Betriebe des Handwerks. Im Unterschied zu den IHKn sind die Kreishandwerkerschaften keine Organisationen mit einer Pflichtmitgliedschaft für Handwerksbetriebe. Die Kreishandwerkerschaften sind fachübergreifende Zusammenschlüsse aller Handwerksinnungen einer Region. Sie unterliegen der Rechtsaufsicht der Handwerks-

<sup>12</sup> Mit Ausnahme von Handwerksbetrieben und Landwirtschaftsbetrieben sowie Angehörigen freier Berufe, die nicht in das Handelsregister eingetragen sind.

kammer<sup>13</sup> und werden durch deren Beschluss rechtsfähig. Die generellen Aufgaben der Kreishandwerkerschaft sind die Interessenvertretung ihrer Mitgliedsbetriebe, die Unterstützung der Behörden und die Umsetzung der von der Handwerkskammer erlassenen Vorschriften. Die Aufgaben der einzelnen Kreishandwerkerschaften variieren, doch in der Regel ist die Ausbildungsberatung ein fester Bestandteil sowie die Regelung und Überwachung der Ausbildung im Rahmen der dualen Ausbildung und die Abnahme von Abschlussprüfungen.<sup>14</sup> Auch die Unternehmerverbände, deren Vertreter/innen hier einbezogen wurden, sehen einen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in der Information zu Fragen der beruflichen Ausbildung.

#### 4.1.2 Einbindung in das KAoA-Netzwerk

Angesichts dieses Aufgabenspektrums ist klar, dass die Kammern und die Kreishandwerkerschaften „natürliche Partner“ im KAoA-Netzwerk sind. Bereits die Online-Befragung der Kommunalen Koordinierungsstellen hat gezeigt, dass IHK und HK bzw. Kreishandwerkerschaft praktisch immer Mitglied im regionalen Steuerungskreis von KAoA sind. Dies trifft auch auf unsere Gesprächspartner/innen aus der Wirtschaft zu, die nicht selten in den Steuerungskreisen mehrerer Kommunen mitwirken. Zudem arbeiten die Vertreter/innen von IHK, HK und Kreishandwerkerschaft oft in Beiräten des KAoA-Netzwerkes – gewissermaßen den Aufsichtsgremien – und regelmäßig in mehreren themenspezifischen Arbeitsgruppen mit. Die Einbindung der Wirtschaftsvertreter/innen in das KAoA-Netzwerk stellt sich also als sehr intensiv dar.

Der Arbeitsaufwand wird teilweise als erheblich beschrieben: *„Dafür bin ich jetzt in KAoA ziemlich eingespannt. Ich kann das schwer sagen. Aber, sagen wir mal, also ein bis zwei Tage die Woche locker. (...) Und zwar seit jetzt zwei, drei Jahren.“* (UV) In mehreren Fällen haben Kammern bzw. Verbände neue Stellen geschaffen und selbst finanziert, um KAoA-Aufgaben wahrzunehmen. Auf diese Weise werden in das Landesvorhaben deutlich mehr Ressourcen eingebracht als durch das Landesvorhaben für die unmittelbare Ausstattung der Kommunalen Koordinierungen und die Finanzierung der Standardelemente zur Verfügung gestellt werden.

Die Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Akteuren der Wirtschaft im lokalen KAoA-Netzwerk verläuft überwiegend reibungslos. Es sind zwar mehrere Organisationen beispielsweise für Ausbildungsfragen zuständig (IHK, HK, Kreishandwerkerschaft), doch konnten sie sich in den Fallstudienkommunen in KAoA-Fragen im Sinne einer Kooperation einigen und gerieten nicht in Konkurrenz zueinander. Ob in einer Region eher die IHK oder die Kreishandwerkerschaft führend auftritt, hängt oft von persönlichen Konstellationen und stets von den Absprachen zwischen den Akteuren der Wirtschaft ab.

Die Arbeit von IHK, HK und Kreishandwerkerschaft im KAoA-Netzwerk baut auf gewachsenen Strukturen auf. *„Die ganze Frage der Versorgung und der Orientierung von Jugendlichen (...) ist ja nicht erst ein Thema, seit es KAoA gibt. Sondern eigentlich schon viel länger.“* Entsprechend gab es einerseits Aktivitäten gegenüber Schulen und es gab Kontakte zu Akteuren der Berufsorientierung (zum Beispiel zu den Arbeitsagenturen), die im Rahmen von KAoA fortgeführt wurden, andererseits wurde für einige Wirtschaftsvertreter/innen durch KAoA ein Impuls gesetzt, sich verstärkt mit der Berufsorientierung zu beschäftigen. *„Wir sind eigentlich von Anfang an da mit einbezogen worden und sind im Beirat und in der Steuerungsgruppe hier verankert. Und diese Strukturen hat es aber im Grunde genommen vorher auch schon gegeben.“* (KHW)

Zum Teil wird in den Interviews auch darauf hingewiesen, dass Akteure der Wirtschaft in Zusammenarbeit mit der lokalen Bildungspolitik aus einer Analyse langfristiger Entwicklungen heraus (kleiner werdende Abschlussjahrgänge aufgrund des demographischen Wan-

<sup>13</sup> Aufgrund des großen Zuständigkeitsbereiches der Handwerkskammern – in NRW gibt es sieben Handwerkskammern – und der Parallelität ihrer Aufgaben zu den IHK wurden Kreishandwerkerschaften in die Untersuchung einbezogen.

<sup>14</sup> Dies ist Aufgabe der Handwerksinnungen (Fachverbände des Handwerks), die aber Mitglied der Kreishandwerkerschaft sind.

dels, 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 KAoA führten. Zum Teil sehen sich Wirtschaftsvertreter/innen als „*Treiber*“ der Entwicklung (KHW). Dies beschreibt zumindest das Selbstverständnis – nicht notwendigerweise auch vollständig die tatsächlichen Abläufe und Zusammenhänge – und verdeutlicht, dass sich die Akteure der Wirtschaft als aktive Partner im KAoA-Netzwerk verstehen.

Die Zusammenarbeit in den KAoA-Gremien wird von den Akteuren der Wirtschaft als gut beschrieben. Es fehlt zwar nicht an kritischen Seitenbemerkungen gegenüber Eltern (die nicht Teil des KAoA-Netzwerkes sind) und gegenüber einigen Lehrer/innen – von denen auch nicht immer klar ist, ob es sich um Stilisierungen handelt –, doch es überwiegen ganz klar Berichte über konstruktive und ergebnisorientierte Auseinandersetzungen in den Gremien und Arbeitsgruppen des KAoA-Netzwerkes.

#### **4.1.3 Die Rolle der Wirtschaftsvertreter/innen im KAoA-Netzwerk: Einwerben von Plätzen für die Berufsfelderkundungen als Hauptaufgabe**

Die Befragten der Wirtschaft sehen ihre Aufgabe im KAoA-Netzwerk darin, den Schüler/innen Einblicke in die Arbeitswelt zu verschaffen und auf diese Weise zu ihrer Berufsorientierung beizutragen. Dies ist auch der Auftrag, der ihnen im KAoA-Programm gestellt ist. Er entspricht dem Eigeninteresse der Wirtschaft an Nachwuchskräften sowie daran, die Jugend über die Belange der Wirtschaft zu informieren.

Entsprechend besteht ein Teil der Aktivitäten der Verbände im KAoA-Netzwerk darin, über die Arbeits- und Berufswelt zu informieren. Dies gab es bereits vor bzw. gibt es auch unabhängig von KAoA. Hierfür werden Informationsveranstaltungen teilweise innerhalb, teilweise außerhalb von Schulen durchgeführt. Einige Kammern bzw. Verbände verfügen über Berufsberater/innen, die in Abstimmung mit den Berufsberater/innen der Arbeitsagenturen Schulen aufsuchen. Weiterhin sehen die Wirtschaftsvertreter/innen ihre Aufgabe darin, innerhalb des KAoA-Netzwerkes die Interessen der Wirtschaft zu vertreten und insbesondere den Nachwuchs für die duale Ausbildung zu gewinnen.

Eine sehr viel konkretere Aufgabe der Kammern und Verbände besteht in der Organisation von Plätzen für die Berufsfelderkundungen und Praktika. Dies betrachten die Kammern und Verbände als ihren entscheidenden Beitrag zu KAoA. Zudem entspricht dies der Erwartung der anderen Partner im KAoA-Netzwerk und beruht auf der Kernkompetenz der Kammern und Verbände, die Betriebe als potenzielle Anbieter anzusprechen und zu organisieren. Auch hier können Kammern und Verbände an frühere Aktivitäten anknüpfen. Mit KAoA bestehen aber neue Herausforderungen, was die Anzahl der Plätze und die Organisation des Angebots betrifft, etwa hinsichtlich der Information an die Betriebe über die Anforderungen an Berufsfelderkundungen oder das Zusammenführen von betrieblichem Angebot und der Nachfrage durch die Schüler/innen.

Der Aufwand, der hierfür von den Kammern und Verbänden betrieben wird, ist beträchtlich. In allen untersuchten Kommunen wurden Informationsscheiben 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 setzen die Kammern und Verbände bei solchen Telefonaktionen Schwerpunkte und beginnen mit Unternehmen, bei denen sie auf einen Erfolg hoffen, eher als bei anderen. Gleichwohl wurden regelmäßig umfangreiche Telefonlisten zusammengestellt, die sich letztlich auf die gesamte Mitgliedschaft erstrecken können – und die macht regelmäßig mehrere Tausend Betriebe aus. Auch wenn für die Anmeldung betrieblicher Angebote eine Datenbank angeboten wird, in der Betriebe ihre Angebote selbstständig eintragen können (und

sollen), berichteten unsere Gesprächspartner/innen aus Kammern und Verbänden 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 (s.o.) wird für die individuelle Information der Betriebe über Berufsfelderkundungen eingesetzt.

Ebenfalls flächenmäßig praktiziert werden Vor-Ort-Besuche und Einzelgespräche der KAoA-Beauftragten der Wirtschaft in ausgewählten Betrieben. Dies ist besonders aufwändig, beansprucht doch ein solches Gespräch oft mindestens eine Stunde, und wegen der Anreise können auf diese Weise nur wenige Betriebe am Tag erreicht werden. Berücksichtigt man dann noch die Schwierigkeit, mehrere Termine in räumlicher Nähe zu bündeln, dann ergibt sich schnell, dass auf diese Weise oft auch nur ein Betrieb pro Tag erreicht werden kann. Auf der anderen Seite verlassen die KAoA-Berater/innen einen solchen Termin kaum ohne eine konkrete Zusage und die Erwartung auf einen Multiplikatoreffekt, indem außer Berufsfelderkundungen auch Praktika besprochen werden oder weitere Betriebe mit eingebunden werden können.

Die Verbindlichkeit bzw. der Grad der Selbstverpflichtung variiert zwischen den Wirtschaftsvertreter/innen. Auf der einen Seite gibt es Kammern, die ihre Unterstützung anbieten, die Verantwortung der Bereitstellung von Plätzen für die Berufsfelderkundung aber bei den Kommunen sehen: *„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.“* (IHK) Am anderen Pol stehen Kammern bzw. Verbände, die im KAoA-Netzwerk – in Analogie zur Ausbildungsplatzgarantie – eine *„Berufsfelderkundungsgarantie“* zugesagt haben und sich durch den hohen, keinesfalls selbstverständlich einzulösenden, Anspruch selbst unter Erfolgszwang setzen: *„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.“* (IHK) Diese Selbstverpflichtung dient auch als Instrument gegenüber den Betrieben, um auf ihrer Seite die Sensibilität für die Nachwuchsarbeit zu erhöhen. In einer anderen Fallstudienkommune besteht 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 sind, sich an die Kommunale Koordinierung wenden, welche die Anfrage an die zuständigen Kammern und Verbände weiterleitet und garantiert, dass die Nachfragenden innerhalb von zwei Wochen mit einem Platz versorgt werden.

Während nahezu alle Akteure der Wirtschaft mehr oder weniger verbindlich und mehr oder weniger konkret Unterstützung bei der Bereitstellung von Plätzen für die Berufsfelderkundung als ihre Aufgabe angesehen haben, haben sie ebenso einhellig abgelehnt, für das „Matching“, also die Zuordnung von Schüler/innen zu Betrieben, zuständig zu sein. Diese Aufgabe wird in aller Regel den Schulen zugeschrieben.

In allen Fallstudienregionen gibt es Datenbanken, um das Angebot an Berufsfelderkundungsplätzen zu erfassen, doch der Stellenwert der Datenbank und die technische Abwicklung variieren. In einigen Kommunen wird explizit an frühere Aktivitäten der Berufsfelderkundung angeknüpft, etwa an den Boy's / Girl's Day. Sowohl viele Schulen verfügen traditionell über Kontakte zu ausgewählten Betrieben meist in lokaler Nähe, wie auch einige Betriebe Kontakte zu ausgewählten Schulen pflegen. Im Einzelfall gehen diese etablierten, seit langem bestehenden Kontakte so weit, dass der Betrieb nicht nur Praktika und Berufsfelderkundungen anbietet, sondern auch bevorzugt Auszubildende aus diesen Schulen akzeptiert. Diese Kontakte werden auch dafür genutzt, ausreichende Kapazitäten für die Berufsfelderkundungen anzubieten. Eine Datenbank ist dann für jene Schüler/innen (sowie Schulen) gedacht, die auf diesem traditionellen Weg nicht mit Angeboten für die Berufsfelderkundung versorgt werden können. Die *„Datenbank ist ja eigentlich nur ein Plus“* (KHW), das heißt, sie ist ein zusätzliches Instrument, das erforderlich ist, weil der Anspruch auf die Berufsfelderkundungen nun flächendeckend zu erfüllen ist und damit viele zusätzliche Schüler/innen

bzw. Schulen einbezieht. Es ist wahrscheinlich, dass auf dem traditionellen Weg der inhaltliche Anspruch der Berufsfelderkundungen, Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu geben, die noch dazu an die Potenzialanalysen anknüpfen, nicht erfüllt werden kann, denn die Zahl der Betriebe, die von vornherein in engem Kontakt mit der Schule stehen, ist eng begrenzt.

In anderen Kommunen soll mit der Datenbank die Gesamtheit aller Berufsfelderkundungsplätze erfasst werden. Dies wird damit begründet, dass erst auf diese Weise nachgehalten werden kann, ob tatsächlich die geforderte Varietät der Berufsfelderkundungen für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin erreicht werden konnte. Es kommt hinzu, dass diese Anforderungen anscheinend zwischen unterschiedlichen Kommunen etwas variieren können, die Schüler/innen aber auch Berufsfelderkundungen über Kreisgrenzen hinweg anstreben. Dies führt dazu, das gesamte Angebot an Plätzen zu erfassen, wie auch zu einer Vereinheitlichung der Regeln für die Berufsfelderkundung. *„Die [Betriebe] müssen halt ankreuzen, in welchen Bereichen sie da tätig sind, wo sie Plätze anbieten können über welche Tage, und da muss man halt irgendwie eine Grundlage haben und blöd ist es halt, wenn [die Kommune X] andere Wahlbereiche hat als [die Kommune Y], weil es ja auch noch den Schüler [aus X] gibt, der vielleicht nach [Y] will, und dann kommt das ganz durcheinander. Und das ist halt dieser Hintergrund dieser Wahl oder Berufsfelderkundung, dieser Bausteine, die wir dann doch schweren Herzens haben verallgemeinern müssen.“* (IHK) Die Arbeitsmarkregionen sind größer als die Städte und Kreise, zudem sind in kaum einer Kommune alle relevanten Berufsfelder vertreten, so dass sich die Schüler/innen „nach außerhalb“ orientieren müssen und dafür eine entsprechende Informationsgrundlage benötigen. Diese Argumentation – die in Kreisen stärker vertreten wird als in Städten, weil das Angebot in Städten breiter gefächert ist – führt zu der Forderung nach möglichst vollständigen Datenbanken, die eine möglichst große Region abdecken und kommunenübergreifend angelegt sind. Hierbei tritt wiederholt das Problem auf, dass eine Einigung schwerer fällt, wenn die beteiligten Kommunen jeweils individuell Datenbanken nutzen, die sich – was der Regelfall ist – nicht ohne weiteres zusammenführen lassen und (mindestens) eine Kommune dann auf ihre vertraute Lösung verzichten muss.

Derartige Datenbanken zu schaffen, sehen die Wirtschaftsvertreter/innen in der Regel nicht als ihre Aufgabe an. Sie sind aber in ihrem Agieren gegenüber den Betrieben an die vor Ort praktizierten Vorgaben, auf die sich das KAoA-Netzwerk geeinigt hat, gebunden. Zum Erhebungszeitpunkt gab es keine einheitliche technische Plattform für die Datenbank. Obwohl dies von verschiedenen Gesprächspartnern angeregt und für sinnvoll erachtet wird, ist schon wegen der unterschiedlichen Funktionen bzw. Umgangsweisen in den Kommunen mit der Datenbank nicht zu erwarten, dass sich eine einheitliche Plattform durchsetzen wird. Sie würde eine einheitliche Vorgehensweise beim Einwerben und Verteilen der Plätze für die Berufsfelderkundung voraussetzen.

## 4.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen

### 4.2.1 Potenzialanalysen

*„Eine Potenzialanalyse dient ja erstmal dazu, dem Schüler auch den richtigen Weg zu weisen, ne. Insofern ist das Interesse [der Unternehmen daran] auch da, aber die haben natürlich am Ende dann mehr Interesse an der Anschlussvereinbarung. Mit den Potenzialanalysen sind meines Wissens die Unternehmen relativ wenig konfrontiert.“* (IHK)

Herrschte zur generellen Einschätzung des Landesvorhabens unter den Vertreter/inne/n der Wirtschaft noch eine sehr weitgehende Einigkeit, so sind in der Beurteilung der Standardelemente beträchtliche Divergenzen zu verzeichnen. Dies beginnt bereits bei der Bewertung der Potenzialanalysen. Allerdings werden diese Bewertungen in vielen Aspekten nicht unter einem spezifischen Gesichtspunkt der Wirtschaft vorgetragen; vielmehr könnten sie so oder sehr ähnlich auch von anderen Akteuren vorgebracht werden.

Kontroverse Einschätzungen gibt es bereits zu der Frage, wem die Potenzialanalyse nützt. Zwar glauben die meisten, dass die Potenzialanalysen den Schüler/inne/n selbst helfen. Doch während einige die Auffassung vertreten, dass – zumal bei einem hohen Bewerbungs-



aufkommen und der Notwendigkeit zuverlässiger Filterverfahren – eine Potenzialanalyse auch den Betrieben in Bewerbungs- und Auswahlverfahren nützt, halten andere diese Erwartung für überzogen. Tatsächlich ist der Hintergrund gerade für die Wirtschaftsvertreter/innen ja weniger ein Überschuss an Bewerbungen, sondern im Gegenteil ein Mangel an Bewerber/innen, so dass der Bedarf an zusätzlichen Instrumenten zur raschen Reduktion der Bewerberzahlen im Auswahlprozess nicht besteht. Eher noch, so vermutet eine Gesprächspartnerin, nützt die Potenzialanalyse den Eltern, die einen zusätzlichen Einblick in die Potenziale ihres Kindes erhalten. In jedem Fall sind die Ergebnisse der Potenzialanalysen zu allgemein, um auf einen bestimmten Beruf zu verweisen.

Ein zweiter umstrittener Punkt ist, auf wessen Einschätzung mehr Verlass sei: auf die der Lehrkräfte oder die der Potenzialanalyse. Diese Frage wird auch von anderen Akteuren aufgeworfen, und auch hier bringen die Befragten vor, dass die Lehrkräfte die Schüler/innen lange und in vielen Situationen beobachten und begleiten, dass umgekehrt aber auch die Gefahr des „Abstempelns“ bestehe, während die Potenzialanalyse in einem schulfremden Kontext und unbelastet von schulischen Vorbewertungen durchgeführt wird.

Drittens ist für die Vertreter/innen der Wirtschaft nicht klar, wie die Potenzialanalyse in den weiteren Prozess der Berufsorientierung integriert ist. Welche Verbindlichkeit hat die Potenzialanalyse, wie systematisch soll sie im weiteren Verlauf der Berufsorientierung eingebunden werden? Das Prinzip, dass am Beginn der Berufsorientierung eine Potenzialanalyse steht, wird begrüßt, aber welche Verbindlichkeit sie für den weiteren Prozess hat, ist nicht klar. In diesem Zusammenhang wurde auch problematisiert, wer auf welcher Grundlage und mit welcher Wirkung etwas mit der Potenzialanalyse aussagt und wer im weiteren Verlauf die Ergebnisse nutzen darf oder soll. *„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. Das weiß, glaube ich, keiner. Das ist ja vom System her nicht so angelegt. Eigentlich sollte das alles aufeinander aufbauen. Das ist in der Theorie wunderschön das System ausgedacht, im Moment weiß man nicht mal, ob die Lehrer dann die Ergebnisse sehen dürfen oder nicht. (...) Und das ist ein Problem, da fehlt noch irgendwie (...) Klarheit.“* (HK)

Dies führt zu einem weiteren Punkt, der von den Wirtschaftsvertreter/innen problematisiert wurde, nämlich die Qualität der Potenzialanalyse. Einigkeit besteht darin, dass die Erwartungen an Potenzialanalysen nur mit einer qualitativ hochwertigen Durchführung erfüllt werden können. Es ist aber keineswegs klar, woran die qualitativ hochwertige Durchführung festzumachen ist, und dies hängt natürlich damit zusammen, dass der genaue erwartete Nutzen (nur für Schüler/innen?, auch für die Betriebe?) kontrovers beurteilt wird.

Ebenfalls kontrovers beurteilt wird die eintägige Dauer, und dies wird vor allem von den Gesprächspartner/innen vorgebracht, die die mehrtägigen Potenzialanalysen früherer Programme kennen. Klar ist, dass eine eintägige Potenzialanalyse nicht zwingend von schlechter Qualität ist, so wie eine dreitägige Potenzialanalyse nicht automatisch hochwertig ist. Aber unklar ist, wie aussagekräftig eine hochwertige eintägige Potenzialanalyse sein kann. Dabei ist, wie ein Gesprächspartner deutlich machte, dessen Einrichtung früher selbst Potenzialanalysen durchgeführt hat, die Kostengrenze von 100 Euro pro Potenzialanalyse und Schüler/in der wichtigere Einflussfaktor für die Qualität als die Festlegung auf einen Tag.

Schließlich wird der Zeitpunkt der Potenzialanalyse kontrovers beurteilt und mehr noch die Tatsache, dass sie auch in den Gymnasien in der 8. Klasse durchgeführt wird. Die Befürworter heben hervor, dass eine flächendeckende Umsetzung eben alle Schüler/innen einschließt, und dass längst nicht alle, die das Gymnasium besuchen, das Abitur erwerben. Auch in Gymnasien sei eine Orientierung auf die dualen Ausbildungsberufe nicht verkehrt. Die Skeptiker verweisen darauf, dass viele Gymnasien sich nicht angesprochen fühlen und dass differenzierte Angebote zielführender seien.

Viele Befragten aus den IHKn und Kreishandwerkerschaften weisen auch auf die praktischen Probleme bei den ersten Umsetzungen der Potenzialanalysen hin. Sie meinen insbesondere, dass die Potenzialanalysen nicht kostendeckend finanziert wären und ein Qualitätsverlust die erwartbare Folge sei. Außerdem werden relativ häufig die Ausschreibungsverfahren themati-

sirt (Bedrohung regionaler Anbieterstrukturen, Ungewissheiten über die Ergebnisse des Verfahrens, zeitliche Verzögerungen). Überwiegend waren die Befragten der Wirtschaft aber nicht direkt mit diesen Problemen konfrontiert, sondern kannten sie überwiegend aus den Sitzungen der lokalen KAoA-Netzwerke.

#### 4.2.2 Berufsfelderkundungen

Im Unterschied zu den Potenzialanalysen haben die Vertreter/innen der Wirtschaft unmittelbar mit den Berufsfelderkundungen und Praktika zu tun. Wie oben dargestellt, sehen sie ihre Aufgabe im KAoA-Netzwerk wesentlich darin, am betrieblichen Angebot an geeigneten Plätzen mitzuwirken, und dies ist auch die Erwartung der übrigen KAoA-Akteure. Auch die grundlegende Idee, die Berufsorientierung durch strukturierte praktische Anschauung der Schüler/innen zu stärken, stößt gerade bei den Vertretern der Wirtschaft auf große Zustimmung.

Die Vertreter/innen von IHK und Kreishandwerkerschaft stimmen sehr weitgehend darin überein, was die konkreten Ziele einer Berufsfelderkundung sind. Es gibt geringfügige Differenzen dahingehend, welche Wirkungen die Berufsfelderkundungen haben können, doch diese sind gradueller, nicht grundsätzlicher Art und können unter Umständen eher auf das Temperament der Befragten zurückzuführen sein als auf grundsätzlich divergierende Einschätzungen und Erfahrungen.

Das zentrale Ziel der Berufsfelderkundungen ist demnach, das Orientierungswissen der Schüler/innen zu erhöhen. Dies schließt ein, dass auch Berufsfelderkundungen in Bereichen stattfinden, die sich als nicht tragfähig erweisen und nicht den Wünschen der Schüler/innen entsprechen: *„Umwege erhöhen die Ortskenntnis.“* (KHW) 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 zum Platzen gebracht werden können (was eher positiv als negativ konnotiert wird); als Beispiel werden Fernsehköche im Vergleich zur Realität der Gastronomieberufe angeführt. Die Betriebe wiederum haben die Chance, sich dem Nachwuchs zu präsentieren. Die oben angesprochenen graduellen Unterschiede bestehen darin, wie bindend die Berufsfelderkundungen als Teil der betrieblichen Nachwuchsarbeit gesehen werden sollen. Überwiegend wird keine enge, sondern eine lose Kopplung gesehen; in Einzelfällen wird die Hoffnung geäußert, hier bereits die künftigen Auszubildenden kennenzulernen. Selbst bei den einbezogenen Unternehmen ist es durchaus nicht so, dass die Berufsfelderkundungen nur für die eigene Nachwuchsarbeit akzeptiert wären: *„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 mit 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.“* (U)

Den Aussagen unserer Gesprächspartner/innen 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. (Dies ist ein wesentlicher Grund, der für betriebliche und gegen trägergestützte Berufsfelderkundungen spricht, siehe unten.) Mehrfach wird betont, dass in den Berufsfelderkundungen die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen und des Sozialverhaltens einfach und schnell deutlich wird. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, höfliches Auftreten werden in diesem Zusammenhang immer wieder benannt. Rückblickend führte ein Unternehmensvertreter 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, fang hier halt erst um acht an. Also 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.“ (U)*

Die Berufsfelderkundungen richten sich an alle Betriebe, aber es beteiligen sich nicht alle Betriebe gleichermaßen. Nach den Erfahrungen der Befragten lassen sich diese Unterschiede weniger an Branche und Größe festmachen, sondern sehr viel stärker an den Erfahrungen, die die Betriebe in früheren Projekten der Berufsorientierung, der Nachwuchsarbeit und der Öffentlichkeitsarbeit generell gesammelt haben. Standardmäßige Nachtarbeit wie zum Beispiel in Bäckereien und hohe Gefahren mit entsprechend strengen Sicherheitsauflagen können Barrieren für die Beteiligung von Unternehmen darstellen, doch da die Kammervereine ohnehin eine recht weitgehende Einzelfallbetreuung der Unternehmen zur Beteiligung an KAOA bieten, lassen sich solche Hindernisse in der Regel auch beheben. Sie erfordern aber höheren Organisationsaufwand und vermutlich auch Erfahrung der Organisatoren mit der Vorbereitung der Berufsfelderkundungen. Es wird von den Wirtschaftsvertreter/inne/n eine gewisse selbstverstärkende Wirkung wahrgenommen bzw. vermutet: Betriebe, die heute schon eine gute Nachwuchsarbeit betreiben und deshalb weniger Nachwuchssorgen haben, beteiligen sich eher als Betriebe, die vor allem den Organisationsaufwand sehen, dann aber am ehesten von Nachwuchssorgen betroffen sein werden.

Mit „Erfahrung“ und „Problemwahrnehmung“ sind es also eher weiche Faktoren, die die Beteiligung der Unternehmen an Berufsfelderkundungen beeinflussen; sie unterliegen gerade deshalb aber in besonderem Maße der Beeinflussung durch die Vertreter/innen des KAOA-Netzwerkes.

Die wichtigste Kontroverse zu den Berufsfelderkundungen besteht in der Frage, ob Berufsfelderkundungen zwingend betrieblich sein müssen oder ob sie nicht auch durch Bildungsträger durchgeführt werden können. Aus Sicht einiger Befragter gibt es fachliche und organisatorische Gründe, die für die ergänzende Berücksichtigung trägergestützter Angebote sprechen. 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 schiere Masse an Schüler/inne/n besser bewältigt werden und der Anspruch, jedem Schüler und jeder Schülerin 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.

Insbesondere die fachlichen Gründe sind umstritten, denn die trägergestützten Berufsfelderkundungen bieten gerade nicht das, was weitgehend übereinstimmend als Kern der Berufsfelderkundungen angesehen wird, nämlich die konkrete Anschauung der Arbeitswelt. Sie gewichten die berufliche Fachlichkeit (typische Tätigkeiten, Technologien und Werkstoffe, wahrscheinlich auch den expliziten Bezug auf die zugrundeliegende Wissensbasis, also ein Anknüpfen an Schulfächer) höher. Die organisatorischen Gründe haben den Charme einer einfachen Lösung, denn die Umsetzung des KAOA-Versprechens von drei eintägigen Berufsfelderkundungen für jeden Schüler und jede Schülerin gelang bis zum Untersuchungszeitpunkt nicht flächendeckend. Allerdings ist das Potenzial an betrieblichen Berufsfelderkundungen bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Doch selbst eine breitere betriebliche Beteiligung beantwortet nicht die Frage nach zielgruppenspezifischen Berufsfelderkundungen für Förderschüler/innen.

Aus der Umsetzung der Berufsfelderkundungen wurde über eine Reihe von Problemen berichtet. Der vielleicht wichtigste Punkt ist, dass eine eintägige Berufsfelderkundung im Betrieb ein relativ ungewohntes Format ist, von dem vielfach nicht klar ist, 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 zusätzli-

chen Aufgaben nebenher mit erledigt werden können: *„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.“* (U)

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 – die mit den Berufsfelderkundungen in besonderer Weise angesprochen sind – diese Möglichkeit nicht. Mehrfach wird außerdem auf die sehr weitgehend (für die Betriebe fremdbestimmten) Terminvorgaben hingewiesen, die eine betriebliche Beteiligung erschweren. Großbetriebe wiederum haben andere Probleme: *„Ein Beispiel wäre Doktor Oetker (...). Um da in der Produktion arbeiten zu können, muss ich halt ärztliche Untersuchung vorher mitmachen, ich muss Sicherheitsunterweisung haben und die Leute, die da arbeiten, sind teilweise auch, ich sage mal, im Akkord tätig oder sind da halt fest eingebunden und haben da wenig Luft, sich jetzt mal gerade noch mit einem Schüler zu unterhalten.“* (U)

Für die Organisation des Gesamtprogramms ist es sicher hilfreich, innerhalb einer Kommune von vornherein feste Tage vorzugeben, an denen eine Berufsfelderkundung stattfinden kann, doch werden damit einige teilnahmeinteressierte Betriebe zumindest an einigen Tagen ausgeschlossen, weil sie sich beispielsweise wegen Termindruck oder Messeteilnahme nicht beteiligen können. Ein weiteres häufig genanntes Problem waren die Sicherheitsanforderungen. Versicherungsrechtlich trägt der Betrieb kein Risiko bei einem Unfall; dies gilt natürlich nur, wenn der Betrieb die Sicherheitsanforderungen erfüllt hat. Die klassische Herausforderung, die in den Gesprächen benannt wurde, ist arbeitsschutzgerechtes Schuhwerk in Kindergrößen. Vereinzelt wurde auch auf Betreuungsprobleme hingewiesen. Selten haben die betrieblichen Verantwortlichen in ihrer Arbeit mit 13- oder 14-jährigen Schüler/inne/n zu tun, die noch dazu ohne Lehrer/in kommen. In den Gesprächen wurde dies aber immer auch relativiert durch die positiven Erfahrungen, die eine Reihe von Betrieben mit der Präsentation ihrer Arbeit vor den Schüler/inne/n gesammelt haben.

Entsprechend werden auch Gelingensfaktoren für die Berufsfelderkundungen auf betrieblicher Ebene benannt. Kurzfristig, das heißt, für die Durchführung der Berufsfelderkundungen, wird empfohlen, dass sich die Schüler/innen, unterstützt durch ihre Lehrer/innen, vorbereiten, indem sie sich über den Betrieb informieren. Diese Anforderung richtet sich zunächst an die Lehrkräfte bzw. an die Zusammenarbeit von Betrieben und Schule. Langfristig, das heißt, um die mit den Berufsfelderkundungen verbundenen Ziel einer besseren beruflichen Orientierung auch zu erreichen, ist eine realistische Darstellung der Arbeit im Betrieb erforderlich. Oben war die Rede davon, dass die Berufsfelderkundungen zu einer wünschenswerten Desillusionierung beitragen können. Sie können, und das wird von den Gesprächspartner/inne/n auch gesehen, durch eine schlechte Vorbereitung und Präsentation im Betrieb die Berufe auch unangemessen unattraktiv erscheinen lassen (statt unrealistische Vorstellungen zu entzaubern); dies gelte es ebenso zu verhindern.

### 4.2.3 Anschlussvereinbarungen

Ähnlich wie bei den Potenzialanalysen sind die Wirtschaftsvertreter/innen bislang kaum mit Anschlussvereinbarungen in Berührung gekommen, doch im Unterschied zu den Potenzialanalysen sind die Anschlussvereinbarungen kein etabliertes Instrument, für das bereits Erfahrungen vorliegen könnten. Lediglich in einem Kreis wurde von einem ähnlichen Instrument gesprochen, das bereits vor KAOA genutzt worden war. Die dort stattfindenden „Zukunftsgespräche“ zwischen Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und Eltern über den „Anschluss nach dem Abschluss“ wurden dort sehr positiv beurteilt.

Anders verhält es sich bei den Einschätzungen der Wirtschaftsvertreter/innen zu Anschlussvereinbarungen, die bislang aber, wie gesagt, auf Vorabschätzungen und Diskussionen innerhalb des KAOA-Netzwerkes und nicht auf Rückmeldungen oder eigenen Erfahrungen

von Unternehmen beruhen. Diese Einschätzungen sind von hoher Unsicherheit und verbreiteter Skepsis geprägt. Die Skepsis bezieht sich zunächst auf die Form und die Inhalte der Anschlussvereinbarung. Den Gesprächspartner/inne/n ist nicht bekannt bzw. sie variieren in ihrer Einschätzung, wer die Anschlussvereinbarung unterschreibt. Es wird davon ausgegangen, dass der Schüler bzw. die Schülerin die Vereinbarung unterschreibt, aber falls Lehrer/innen und Eltern unterschreiben, ist deren Status unklar. Sind sie Partner einer Vereinbarung, was Pflichten auf ihrer Seite impliziert, oder nehmen sie die Aussagen des Schülers bzw. der Schülerin lediglich zur Kenntnis und bestätigen dies durch ihre Unterschrift? In diesem Fall wäre es keine „Vereinbarung“ zwischen zwei oder mehr Parteien, sondern eine einseitige „Erklärung“ des Schülers bzw. der Schülerin. In beiden Fällen ist den Wirtschaftsvertreter/inne/n der Verpflichtungscharakter der Anschlussvereinbarung nicht klar. Das Ziel einer bindenden Erklärung weisen sie jedenfalls einhellig zurück. Zu volatil seien in diesem Alter (Klasse 9) die Berufswünsche, als dass man die Jugendlichen darauf verpflichten könne.

Auch zu den Zielen einer Anschlussvereinbarung herrschen unter den Gesprächspartner/inne/n eher Vermutungen als (subjektive) Gewissheiten vor. Eine gelegentlich geäußerte Vermutung ist, dass die Anschlussvereinbarungen für die Bildungsplanung genutzt werden sollen, aber dies wird als unrealistische Erwartung praktisch verworfen. Zu ungewiss seien die Planungen der Schüler/innen zu diesem Zeitpunkt, zu ungeklärt ist die Weitergabe von Informationen aus der Anschlussvereinbarung, um sie für Planungszwecke zusammenzuführen.

Unter zwei Gesichtspunkten werden die Anschlussvereinbarungen aus Sicht der Wirtschaftsvertreter/innen positiv bewertet. Zum einen werde mit dem Instrument der Anschlussvereinbarung an Instrumente wie Zielvereinbarungen angeknüpft, die in der Wirtschaft häufig genutzt werden. Gerade aus der Sicht von Wirtschaftsvertreter/inne/n wird deshalb vereinzelt argumentiert, dass es sinnvoll sei, die älteren Schüler/innen damit vertraut zu machen, Ziele explizit und verbindlich zu formulieren und sich daran auszurichten: *„Genau wie sich die Fließbandarbeit in den Firmen geändert hat. Vorher waren die vorn und haben nur die erste Schraube am linken Vorderrad angeschraubt, aber heute sind das Arbeitsgruppen oder Teams und so weiter, die sich dann die Arbeit abwechseln. Aber die leben oft mit dem Element Zielvereinbarung. Ich finde das ganz gut, wenn junge Leute sich da dran gewöhnen, gewisse Vereinbarungen einzuhalten.“* (U) Zum zweiten begrüßen die Befragte der IHK und Kreishandwerkerschaft, wenn es gelingt, am Ende der Berufsorientierung eine konkrete berufliche (Wunsch-)Perspektive zu entwickeln. In dieser Perspektive besteht der Wert einer Anschlussvereinbarung eher darin, dass die Anforderung erfüllt wird, ein berufliches Ziel zu formulieren, und weniger darin, dass eine Vereinbarung über den nächsten Schritt getroffen wurde. Sofern es gelungen ist, eine individuelle berufliche Wunschvorstellung zu erarbeiten, reduziert dies die Gefahr von Ausbildungsabbrüchen und Warteschleifen. Dies wird von den Wirtschaftsvertreter/inne/n positiv hervorgehoben.

Doch diese positiven Einschätzungen beruhen – ebenso wie die teilweise sehr skeptischen Überlegungen zu diesem Themenfeld – eher auf theoretischen Überlegungen und weniger auf praktischen Erfahrungen der Wirtschaftsvertreter/innen mit Anschlussvereinbarungen.

## 4.3 Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAOA

### 4.3.1 Probleme und Entscheidungsbedarfe

KAOA ist ein Programm in Bewegung. Die Akteure wissen, dass man zwischen den Potenzialen, dem Ist-Zustand, und den Möglichkeiten, die Potenziale auszuschöpfen, differenzieren muss. Der Vertreter einer IHK fasst dies in die Worte: *„Aktuell sind wir in der Phase der quantitativen Bewältigung. Später erst folgt die qualitative Bewältigung.“* (IHK)

In den Interviews mit Vertreter/inne/n der Wirtschaft wurden an verschiedenen Stellen Kritiken und Vorbehalte geäußert – und zwar nicht nur summarisch bei der typischen Abschlussfrage nach den Stärken und Schwächen des Programms, sondern oft als integraler Teil des Gesprächs. Ebenso wurden auch die positiven Bewertungen in der Regel anhand konkreter

Details und nicht erst bei einem entsprechenden Gesprächsimpuls deutlich. Insgesamt ist eine generelle Wertschätzung des Landesvorhabens aus konzeptioneller Sicht zu konstatieren (vgl. 4.3.2), doch dies schließt nicht aus, dass es Kritiken an der Umsetzung gibt, die teilweise als Startschwierigkeiten bewertet werden, teilweise aber auch grundlegenden Entscheidungsbedarf offenbaren.

Vor allem zwei Probleme werden vielfach thematisiert, die als Startschwierigkeiten angesehen werden. Zum einen werden die Ausschreibungsprozeduren und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Zeitpunkt der Potenzialanalysen sehr kritisch beurteilt. Die Wirtschaftsvertreter/innen sind mit den Potenzialanalysen nicht direkt befasst, und insofern sind ihre Kritiken daran „aus zweiter Hand“ (vgl. zur Diskussion des Verfahrens 2.2.1.2). Zum zweiten verläuft die Organisation der Berufsfelderkundungen noch nicht so wie vorgesehen und wie erwünscht. Dies bezieht sich auf sehr viele Einzelaspekte, wobei die besondere Situation eines flächendeckenden Programms zu berücksichtigen ist: Für ein flächendeckendes Programm genügen nicht Leuchtturmprojekte und Erfolgsbeispiele. Maßstab ist der Erfolg in der Fläche. Wie oben dargestellt, werden häufig Probleme bei Berufsfelderkundungen genannt, die sich darauf beziehen, Plätze in ausreichender Anzahl zur Verfügung zu stellen, den Schüler/innen eine Vielfalt unterschiedlicher Plätze anzubieten, den Zusammenhang zu den Erkenntnissen aus der Potenzialanalyse herzustellen, zielgruppenspezifische Angebote zu unterbreiten, die Terminorganisation mit Betrieben und Schulen zu bewältigen, die Anforderungen an die Betriebe (Inhalte und Arbeitsschutz) zu klären und die Vor- und Nachbereitung zu sichern. Dennoch: Berufsfelderkundungen sind ein Instrument, an dem gerade die Wirtschaftsvertreter/innen ein hohes Interesse haben und für das sie ein beträchtliches Maß an Verantwortung zeigen. Ob es sich tatsächlich, wie von den Wirtschaftsvertreter/innen erwartet, um Startschwierigkeiten handelt und ein ausreichendes und vielfältiges Angebot an Berufsfelderkundungsplätzen bereitgestellt werden kann, wird sich in Zukunft zeigen. In jedem Fall wird hierfür eine anhaltend engagierte Unterstützung der Wirtschaftsvertreter erforderlich sein.

Doch es gibt auch eine Reihe von Themen, die eine Weiterentwicklung oder Präzisierung von KAoA erfordern oder bei denen Spannungsfelder deutlich werden, die auszubalancieren sind. Der vielleicht wichtigste einzelne Punkt aus der Perspektive der Wirtschaftsvertreter/innen ist die Arbeit an der Qualität sowohl der einzelnen Elemente als auch an ihrer Verknüpfung untereinander. Wiederholt wird die Frage aufgeworfen, welchen Anforderungen die Betriebe genügen müssen, die an Berufsfelderkundungen teilnehmen (und ob Betriebe auch abgewiesen werden können, die Plätze gemeldet haben), ob es Vorgaben zu den Inhalten der Berufsfelderkundungen gibt und ob diese Standards kommunal oder landesweit erarbeitet werden sollen. Im Zusammenhang mit Qualitätsfragen wurden außerdem wiederholt die eintägigen Potenzialanalysen kritisch genannt; insbesondere von denen, die in Vorläuferprojekten mit dreitägigen Potenzialanalysen in Berührung kamen. Es gibt ein gewisses Verständnis dafür, dass dreitägige Potenzialanalysen flächendeckend vermutlich zu teuer sind. Der entscheidende Punkt ist jedoch weniger die Frage der Kosten als vielmehr die Frage danach, was im Rahmen einer eintägigen Potenzialanalyse erreicht werden kann und ob dies durch den Anbieter der Potenzialanalyse dann auch tatsächlich erreicht wird. Ein weiterer Aspekt, der zur Qualität gerechnet werden kann, ist die nach Auffassung der Wirtschaftsvertreter erforderliche Qualifizierung der Lehrkräfte an den Schulen. Ihnen wird eine Mitverantwortung am Gelingen der Berufsfelderkundung zugewiesen, indem sie die Schüler/innen zur Vorbereitung anhalten und die Nachbereitung begleiten.

Entwicklungsbedarf gibt es nach Auffassung der Wirtschaftsvertreter auch in der Frage, ob der Prozess der Berufsorientierung stärker an Zielgruppen bzw. besonderen Bedarfen ausgerichtet werden sollte. Dies umfasst sowohl Fragen des *timings* (Potenzialanalyse in Klasse 8 in Gymnasien?) als auch der Durchführung (Berufsfelderkundungen für Förderschüler/innen auch durch Träger?). Aus der Umsetzung von KAoA, wie sie die Vertreter/innen von IHK und Kreishandwerkerschaft erleben, lässt sich kein eindeutiger Rückschluss ableiten, welche Mischung von Standardisierung und Zielgruppenflexibilität optimal ist. Ein Anhaltspunkt ergibt sich jedoch daraus, dass einige Befragte durch KAoA einen ungleichheitsverstärkenden Effekt wahrnahmen: Das standardisierte Angebot der Berufsorientierung wird

eher von jenen genutzt, die sich auch unabhängig davon um ihre berufliche Zukunft kümmern, während tendenziell jene nicht oder weniger erreicht werden, die besondere Unterstützung benötigen. Weil unter Letzteren das Risiko „*fehlender Anschlüsse*“ und von Ausbildungsabbrüchen höher ist, ist für diese Jugendlichen ein stärker ausgeprägter Effekt von KAOA zu vermuten, für den allerdings ein höherer Aufwand oder stärker zielgruppenabgestimmte Angebote erforderlich sein können.

Klärungsbedarf zeichnete sich in der Frage ab, was mit den Daten, die zur Durchführung der Standardelemente gesammelt wurden, geschieht. Wer darf sie einsehen, wer soll sie einsehen? Wie lange werden sie aufbewahrt? Welche Erwartungen und Konsequenzen sind damit verbunden, wenn die verschiedenen Dokumente ausgefüllt, unterschrieben und gesammelt werden? Speziell aus der Perspektive der Wirtschaftsvertreter/innen gehört hierzu auch, wer auf welcher Grundlage das Recht oder die Pflicht hat, Betriebe auf ihre Eignung für Berufsfelderkundungen zu überprüfen. Bei der Diskussion des Datenschutzes wird eine große Sensibilität deutlich, der man nicht nur durch Hinweise auf gesetzeskonforme Vorschriften, sondern durch offensive Information begegnen sollte.

### 4.3.2 Erwartungen an KAOA

Insgesamt wird das Landesvorhaben von den Akteuren der Wirtschaft im Grundsatz einhellig positiv bewertet. Viele Befragte würden wahrscheinlich einem Vertreter einer IHK zustimmen, der es auf den Punkt brachte: *„Wir haben (...) vom ersten Tag an gesagt, KAOA ist das, was die Wirtschaft sich eigentlich immer gewünscht hat.“* (IHK) Diese Zustimmung lässt sich darauf zurückführen, dass KAOA aus Sicht der Wirtschaft die richtigen Ziele verfolgt und dass dies mit den im Wesentlichen richtigen Mitteln betrieben wird.

Die Vertreter/innen der Wirtschaft artikulieren als Ausgangspunkt den Fachkräftemangel, und dort insbesondere das Problem, Nachwuchskräfte heranzubilden. Der Nachwuchsmangel entsteht aus einer Kombination von demographischer Schrumpfung und der sinkenden Attraktivität der beruflichen Ausbildungsgänge. Durch eine Reihe von Elementen verspricht das Landesvorhaben auf diese Mangelsituation zu reagieren.

Erstens betonen die Wirtschaftsvertreter/innen den Wert der Stärkung der Berufsorientierung. Die Berufsorientierung wird als ein notwendiger Schritt vor der Berufswahlentscheidung betrachtet. Demnach genügt es nicht, im Ausbildungskonsens sicherzustellen, dass jedem ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen eine Lehrstelle angeboten wird. Nötig – und bislang eben nicht ausreichend – sei außerdem, durch eine qualifizierte Berufsorientierung fundierte Informationen über die Welt der Berufe zu vermitteln. Im Ergebnis soll dies in der Hoffnung der Befragten von IHK und Handwerkerschaft nicht nur zu weniger Ausbildungsabbrüchen und Doppelausbildungen, sondern zu einer Wiederaufwertung dualer Ausbildungsgänge und einer Werbung speziell für Berufe mit starkem Nachwuchsmangel führen. In den Augen der Befragten zielt die Berufsorientierung also nicht nur neutral auf ein besseres Entscheidungsvermögen der Schüler/innen, sondern beinhaltet hinsichtlich der Ausbildungsgänge zumindest latent – oft aber auch ausgesprochen – eine Präferenz zugunsten der dualen Ausbildung.

Zweitens geschieht dies durch Partnerschaften vor Ort. Die Zusammenarbeit mit Schulen oder auch der Berufsberatung der Arbeitsagenturen ist im Rahmen von KAOA nicht neu. Dass an ihr festgehalten bzw. sie weiter ausgebaut wird, wird allgemein positiv bewertet. Denn zum einen lassen sich Stärken bündeln, die Wege für die Schüler/innen können kurz gehalten werden, und die Jugendlichen werden von den ihnen vertrauten Institutionen – den Schulen – auf ihren Erkundungen in die Arbeitswelt begleitet. Zum anderen können lokale Ausbildungsmöglichkeiten bekannter gemacht werden, denn es sind 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.

Drittens wird gesehen, dass sich der Nutzen der Standardelemente verstärkt, wenn die einzelnen Schritte aufeinander aufbauen, also wenn die Berufsfelderkundung an Stärken an-

setzt, die in der Potenzialanalyse sichtbar wurden, und wenn dann die Berufsfelderkundung in einem Praktikum vertieft wird. Ob ein derartiger „roter Faden“ tatsächlich erreicht wird, können die Befragten oft (noch) nicht zuverlässig sagen. Doch die Möglichkeit dazu betonen sie wiederholt als eine konzeptionelle Stärke des Programms.

Viertens wird die Verlässlichkeit von KAOA unterstrichen. Der Anspruch des Landesvorhabens, anders als viele Vorläuferprogramme kein zeitlich befristetes Projekt zu sein, wird von den Gesprächspartner/inne/n der Wirtschaft positiv hervorgehoben. Damit werde auch den Kooperationsstrukturen Zeit für ihre Entwicklung gegeben. Die zeitliche Befristung zahlreicher anderer Programme der Berufsorientierung hat in der Wahrnehmung der Befragten den Erfahrungsaufbau und das Engagement der Beteiligten begrenzt.

Fünftens schließlich wird die flächendeckende Verbreitung des Programms gewürdigt. Dadurch werden „Mindeststandards“ geschaffen und insofern ein einheitliches Mindestniveau der Berufsorientierung in ganz NRW umgesetzt. Allerdings weist dieser Themenstrang, der sich auf „Mindeststandards“ oder „Standardisierung“ bezieht, die meisten Ambivalenzen unter den von den Wirtschaftsvertreter/inne/n genannten konzeptionellen Vorteilen von KAOA auf. Denn zum einen – und das wird teilweise von den Vertreter/inne/n der IHK und Handwerkerschaft selbst thematisiert – kann es Gruppen geben, die besser mit einer spezifischen statt mit einer standardisierten Ansprache erreicht werden. Immer wieder erwähnt werden Förderschüler/innen, teilweise werden auch Kinder aus Zuwandererfamilien genannt, unter denen eine duale Ausbildung weniger bekannt bzw. als weniger erstrebenswert angesehen werde. Zum zweiten – und dies taucht bei der Bewertung einzelner Standardelemente stärker auf als bei einer generellen Einschätzung von KAOA – waren Vorläuferprogramme mitunter reichlicher ausgestattet oder ließen größere Gestaltungsspielräume.

Viele der Vertreter/innen der Wirtschaft benennen Vorteile von KAOA und erwarten zumindest im Grundsatz messbare Erfolge des Programms. Neben den oben beschriebenen Effekten rascherer Übergänge und weniger Ausbildungsabbrüche wird aus Sicht der Unternehmen auch eine effektivere Besetzung von Ausbildungsplätzen angeführt. Keiner der Befragten will so weit gehen, diese Effekte schon in der kurzen Einführungszeit realisiert zu sehen. Dass sie aber mittelfristig solche Wirkungen erwarten, zeigt, wie sehr sie hinter dem Programm stehen.



## 5 Die Schulen

Unter den Akteuren aus dem Bereich der Schulen wurden vor allem die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Studien- und Berufswahlorientierung (StuBOs) in die Untersuchung einbezogen. In allen zehn als Fallstudien-Standorte ausgewählten Kommunen fanden zwischen Januar und August 2015 schulformübergreifende Gruppendiskussionen mit jeweils vier bis acht StuBOs statt. Die Gruppendiskussionen wurden ergänzt durch eine schriftliche Kurzbefragung der StuBOs und der Klassenlehrer/innen in den an den Befragungen der Schüler/innen beteiligten Schulen (vgl. Teil II des Abschlussberichts). Die Perspektive der Schulaufsicht wurde schließlich über eine Gruppendiskussion mit Vertreter/inne/n der fünf Bezirksregierungen einbezogen. Die Ergebnisse werden im anschließenden Teil dieses Kapitels dargestellt.

Nicht erhoben werden konnte im Kontext dieser Untersuchung die Sichtweise der Schulleitungen. Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse geben somit nicht die Sichtweise des Schulbereichs insgesamt wieder, sondern bieten einen Ausschnitt, der vor allem die Erfahrungen und Einschätzungen der StuBOs fokussiert und durch weitere Analysen der Entwicklungen an den Schulen zu ergänzen wäre.

Die Organisation der StuBO-Gruppendiskussionen (Ansprache der Teilnehmer/innen, Terminkoordination und Raumreservierung) übernahmen auf die Bitte des Forscherteams in der Regel die jeweiligen kommunalen Koordinierungsstellen. Diese konnten sich dabei bis auf eine Ausnahme auf die bestehende Struktur eines schulformenübergreifenden StuBO-Arbeitskreises stützen, so dass an den Diskussionsrunden überwiegend Personen teilnahmen, die sich aus eben diesem Arbeitskreis gegenseitig kannten. Aufgrund des Fehlens eines solchen schulformenübergreifenden Arbeitskreises fanden in einer Kommune zwei getrennte Gruppendiskussionen (jeweils mit Vertreter/inne/n aus Gymnasien und Realschulen) statt; in allen anderen Diskussionsrunden setzte sich die Teilnehmerschaft jeweils aus StuBOs verschiedener Schulformen zusammen. Eine wirklich breite Abdeckung mit fünf bis sechs unterschiedlichen Schulformen war in zwei der Gruppendiskussionen gegeben; an sechs Gruppendiskussionen nahmen Vertreter/innen aus drei bis vier Schulformen teil; in zwei Gruppendiskussionen waren nur zwei Schulformen vertreten. Insgesamt nahmen ca. 60 StuBOs teil, wobei die Hauptschulen am besten vertreten waren (neun der zehn Kommunen), gefolgt von Förderschulen, Realschulen und Gymnasien (jeweils in sechs Kommunen vertreten); StuBOs aus Gesamtschulen waren bei fünf Gruppendiskussionen dabei, aus Verbundschulen zweimal und aus den Berufskollegs einmal. An der Gruppendiskussion mit den Vertreter/inne/n der Schulaufsicht waren Zuständige für alle Schulformen sowie Generalist/inn/en für Berufs- und Studienorientierung beteiligt.

Das Forscherteam (jeweils mit einer oder zwei Personen vertreten) moderierte die jeweils ca. 90 Minuten dauernden Gruppendiskussionen bewusst zurückhaltend und beschränkte sich weitgehend darauf, nach einer Vorstellungsrunde im zeitlichen Abstand von ca. 20 Minuten nacheinander die folgenden, auf Flipcharts sichtbaren Fragen aufzurufen (die für die Diskussion mit der Schulaufsicht leicht modifiziert und um Fragen nach der Kooperation auf der lokalen Ebene ergänzt wurden). Auf diese Weise wurden Diskussionsimpulse gegeben, die den Teilnehmer/inne/n möglichst breiten Raum für eigene inhaltliche Schwerpunktsetzungen ließen:

- Gute Berufsorientierung: Was ist nach Ihrer Erfahrung hilfreich, um das Thema Berufsorientierung (im Allgemeinen) an der Schule zu verankern? Was ist eher hinderlich und welche Widerstände müssen dabei überwunden werden? – Wie sieht dies speziell bei der Umsetzung des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ aus?
- KAoA als Konzept: Inwieweit entsprechen die KAoA-Standardelemente Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und Anschlussvereinbarung Ihren Vorstellungen von einer qualitativ hochwertigen Berufsorientierung? Sehen Sie Punkte, an denen dieses Konzept ergänzt / verbessert werden sollte?
- Einführung von KAoA: In welchen Schritten und mit welchen Maßnahmen wurde KAoA an Ihrer Schule eingeführt? Was war einfach, was war schwierig? Wer hat unterstützt, von wem erwarten Sie mehr Unterstützung?

- KAOA in der Praxis: Denken Sie, dass die bisherige Umsetzung der KAOA-Standardelemente an Ihrer Schule für die Schüler von Nutzen ist? Woran machen Sie das fest? Was sollte in der Umsetzungspraxis zukünftig anders laufen, um den Nutzen für die Schüler im Sinne einer wirksamen Berufsorientierung zu erhöhen?

Alle Gruppendiskussionen wurden mit Einverständnis der Teilnehmer/innen mitgeschnitten; alle Mitschnitte wurden anschließend wörtlich transkribiert, wobei eine Zuordnung der Rede-passagen zu den Redner/inne/n meist nicht verlässlich möglich war. Wenn der Redebeitrag selbst keine entsprechenden Hinweise enthielt, konnte so in der Regel nicht rekonstruiert werden, welche Schulform der/die jeweilige Redner/in vertrat.

An der schriftlichen Kurzbefragung beteiligten sich 68 StuBOs und 123 Klassenlehrer/innen aus den insgesamt 75 an der Schülerbefragung teilnehmenden Schulen. Da aufgrund der geringeren Klassengröße mehr Förderschulen und damit mehr Klassen dieser Schulform einbezogen wurden, um eine hinreichend große Anzahl Schüler/innen zu erreichen, ist diese Schulform bei den Lehrkräftebefragungen deutlich überrepräsentiert (siehe Tabelle 2). Die Klassenlehrer/innen verteilen sich – mit einem leichten Übergewicht der Klasse 8 – annähernd gleichmäßig über die einbezogenen Klassenstufen (8. Klasse 45, 9. Klasse 33, 10. Klasse 35).

*Tabelle 2: Übersicht über die an der schriftlichen Befragung beteiligten Lehrkräfte*

Schulform	Klassenlehrer/innen	StuBOs
Förderschule	44	25
Hauptschule	24	7
Realschule	19	9
Gymnasium	17	17
Gesamtschule	17	6
Sonstige (*)	2	4
Summe	123	68

(\*) Bei Lehrkräften: Aufbaugymnasien; bei StuBOs: Gemeinschafts- und Verbundschulen.

Quelle: Eigene Darstellung

Da insbesondere bei den StuBO-Befragungen die Zahl der Befragungsteilnehmer/innen sehr gering ist, erfolgt bei den Auswertungen eine Differenzierung nur nach Förderschulen, Gymnasien und anderen Schulformen. Da es sich im Hinblick auf die beiden „Sonstigen“ bei den Klassenlehrerbefragungen um Aufbaugymnasien handelt, werden sie den Gymnasien zugeordnet; die Gemeinschafts- und Verbundschulen bei den StuBO-Befragungen werden zu den anderen Schulformen gerechnet. Dabei erweist sich die schulformbezogene Auswertung als wichtig, weil sich an vielen Stellen große Unterschiede zeigen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Werte aufgrund der kleinen zugrunde liegenden Zahlen mit Vorsicht zu betrachten sind und lediglich Tendenzaussagen abbilden können. Ergebnisse aus diesen Befragungen werden in der folgenden Darstellung jeweils ergänzend bei bestimmten Themen im Kontext der Auswertung der StuBO-Gruppendiskussionen dargestellt.

## 5.1 Die Implementierung von KAOA an den Schulen und die Rolle der StuBOs

### 5.1.1 Arbeitsgrundlagen der StuBOs

Zentrale Rechtsgrundlage der Arbeit der Koordinatoren und Koordinatorinnen für Berufs- und Studienorientierung (StuBOs) ist der Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 21.10.2010 zur Berufsorientierung (vgl. ABl. NRW. 11/10: 576 ff.). Dort werden die Aufgaben der StuBOs, die sie im Verantwortungsbereich der Schulleitung erfüllen, unter Ziffer 1 beschrieben (siehe Kasten).

### *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.“

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 StuBO-Koordinator/innen 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.“

Die Einführung von KAoA führte zu einem Ausbau der StuBO-Strukturen, denn jede Schule mit Sekundarstufe I erhielt nun zum Ausgleich des zusätzlichen durch die Umsetzung der KAoA-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 Schulaufsicht<sup>15</sup>.

### **5.1.2 Die Einführung von KAoA**

In den meisten Schulen gab es schon vor KAoA Angebote der Berufsorientierung. Gut zwei Drittel (68,3%) der Klassenlehrer/innen äußern in der schriftlichen Befragung die Einschätzung, dass diese Angebote und die Vorgaben von KAoA integriert wurden; 22,0% haben dazu keine Meinung, und 9,8% finden, dass KAoA ihr bisheriges Angebot verdrängt hat. Besonders häufig nehmen die Förderschullehrer/innen eine Integration wahr; bei den Lehrer/innen an Gymnasien ist dies nur bei 52,6% der Fall. Bei den StuBOs stellt sich das Gesamtergebnis ähnlich dar; 70,6% sprechen hier von einer Integration. Hier haben allerdings

<sup>15</sup> [www.berufsorientierung-nrw.de/landesinitiative/finanzierung/](http://www.berufsorientierung-nrw.de/landesinitiative/finanzierung/)

nur 8,8% keine Meinung, 20,6% – und hier vor allem StuBOs an Förderschulen – sprechen von einer Verdrängung. An den Antworten auf die offenen Fragen zeigt sich, dass dieser Feststellung vor allem die Kritik zugrunde liegt, dass Potenzialanalysen und Berufsfelderkundungen, die vorher in Projekten intensiv durchgeführt wurden, vom Umfang her gekürzt wurden.

Die Integration der Berufsorientierung in den Fachunterricht fand auch vor KAoA schon häufig, aber nicht generell statt. 48,0% der Klassenlehrer/innen und 63,2% der StuBOs geben an, dass sie die Berufsorientierung in ihr erstes Unterrichtsfach häufig integriert haben. Bei denjenigen, die zwei Fächer unterrichten, liegen die Anteile im zweiten Fach bei 25,2% bzw. 47,1%, bei denjenigen mit drei Fächern im dritten Fach bei 17,9% bzw. 61,8%. Relevante Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich in den Zahlen nicht. Ein Anstieg ist durch KAoA nicht zu verzeichnen; die Antworten auf die Frage, inwieweit die Berufsorientierung im Schuljahr 2014/15 in die unterrichteten Fächer einbezogen wurden, unterscheiden sich nur unwesentlich – und mit Tendenzen nach oben und nach unten – von den Antworten bei der auf die Vergangenheit bezogenen Frage.

57,7% der Klassenlehrer/innen und 75,0% der StuBOs geben an, dass es an ihrer Schule ein schuleigenes, fächerübergreifendes Curriculum zur Umsetzung eines verbindlichen Prozesses der Berufs- und Studienorientierung gibt. Der Unterschied in den Anteilen kann zufällig bedingt sein, weil Klassenlehrer/innen und StuBOs, die sich an der Befragung beteiligt haben, nicht unbedingt von denselben Schulen stammen. Wahrscheinlicher ist, dass existierende Curricula den StuBOs als den „Expert/inn/en“ häufiger bekannt sind. An Gymnasien gibt es ein solches Curriculum deutlich seltener als an Förderschulen und anderen Schulformen: Jeweils bei knapp zwei Dritteln der Klassenlehrer/innen an Förderschulen und an anderen Schulen, aber nur bei einem Viertel der Befragten an Gymnasien liegt ein solches Curriculum vor. Bei der Befragung der StuBOs bestätigt sich diese Tendenz.

43,1% der Klassenlehrer/innen und 42,6% der StuBOs sind der Meinung, dass die Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule häufig oder sehr häufig in den Unterricht integriert wird. Die häufige Integration in den Unterricht findet sich vor allem an Förderschulen – 68,2% der befragten Förderschullehrer/innen machen diese Aussage, aber nur 26,3% der Lehrer/innen an Gymnasien und 30,0% der Lehrer/innen an anderen Schulformen. Auch diese Tendenz bestätigt sich bei der Befragung der StuBOs. Auch wenn diese Daten angesichts der geringen Zahl der Befragten sicher nicht repräsentativ sind, können sie als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass die schulformspezifischen Unterschiede in der Intensität der Berufsorientierung sich mit der Einführung von KAoA bislang nicht grundlegend verändern.

### **5.1.3 Die Funktion der StuBOs bei der Umsetzung von KAoA**

In der schriftlichen Befragung berichten 45,5% der Klassenlehrer/innen und 70,6% der StuBOs, dass sie von den Schüler/inne/n häufig oder sehr häufig auf Fragen der Berufs- und Studienorientierung angesprochen werden. Die Beratung der einzelnen Schüler/innen scheint demnach deutlich häufiger Sache der StuBOs als Sache der Klassenlehrer/innen zu sein. An den Förderschulen werden die Klassenlehrer/innen deutlich öfter häufig oder sehr häufig angesprochen (68,2%) als an Gymnasien (26,3%) und an anderen Schulformen (66,0%). Bei den StuBOs fallen die Unterschiede geringer aus: 80,0% der StuBOs an Förderschulen, 58,8% der StuBOs an Gymnasien und 72,2% der StuBOs an anderen Schulformen sind häufige Ansprechpartner/innen. Die Zahlen deuten darauf hin, dass die Berufsorientierung an den Gymnasien wesentlich stärker vorrangig an die StuBOs delegiert wird als in den Förderschulen und an den anderen Schulformen. Die Begleitung der Potenzialanalysen scheint hingegen stärker Sache der Klassenlehrer/innen als der StuBOs zu sein: 51,0% der Klassenlehrer/innen und 35,3% der StuBOs waren bei Potenzialanalysen anwesend – an Gymnasien etwas häufiger als anderswo.

Diese Daten lassen vermuten, dass die Berufs- und Studienorientierung nicht nur im Hinblick auf die Koordinierung, sondern auch in der alltäglichen Umsetzung vielfach schwerpunktmäßig in der Hand der StuBOs liegt. In der Tat kommt in einem großen Teil der Statements in den Gruppendiskussionen zum Ausdruck, dass Berufsorientierung 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.“*

Oft werden die StuBOs offensichtlich von ihren Kolleg/inn/en und den Schulleitungen als die an der Schule allein Zuständigen für dieses Thema angesehen. Viele StuBOs halten es daher für dringend geboten, das Thema Berufsorientierung 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 sehen sich herausgefordert, die durch KAOA eingeführten Veränderungen *„immer wieder dann auch so kommuniziert zu bekommen, dass sich da jeder auch für verantwortlich fühlt“*.

Bei dieser Aufgabe stoßen jedoch viele StuBOs auf Schwierigkeiten: Die Unterstützung der schulischen Berufsorientierung 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 Berufsorientierungsmaßnahmen (also beispielsweise die KAOA-Standardelemente) 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“*. Das wichtigste Mittel von StuBOs, um Berufsorientierung an ihrer Schule zu einem relevanten Thema zu machen, ist die Überzeugungsarbeit; in harten Konfliktfällen sind sie selbst formal nicht autorisiert, die Durchführung von Berufsorientierungsmaßnahmen gegen den Widerstand von Lehrkräften durchzusetzen: *„Wenn ich Berufsorientierung an der Schule wirklich ernst nehme, dann braucht das Platz, Raum und Engagement. (...) Wenn es dann an die praktische Umsetzung geht und man Stunden braucht, wenn Klassenarbeiten geschrieben werden, die vielleicht in Konkurrenz zu Veranstaltungen der Berufsorientierung stehen. Auch bei den Achtern, die haben ja auch ganz viele Termine. Dann ist es manchmal da nicht so einfach, als StuBO auch bestimmte Sachen, ich sag mal, noch durchzudrücken. (...) Und auch die Bereitschaft zu haben, ja, wir stehen auch wirklich dahinter, wir wollen das auch so.“*

Dabei sind sich die StuBOs durchaus bewusst, dass es bei all ihren Anstrengungen zur schulischen Verankerung der Berufsorientierung immer dabei bleiben wird, dass Lehrkräfte verschieden stark für die Aufgabe motiviert sind, die Schüler/innen bei ihrer Berufsorientierung zu unterstützen. Die folgende Schilderung eines StuBOs aus einer Hauptschule illustriert, dass das individuelle Engagement der Klassenlehrer/innen ein wichtiger Erfolgsfaktor für gelingende Übergänge von der Schule in den Beruf ist, führt aber zugleich vor Augen, wie stark dieses Engagement von Personen abhängig ist und wie wenig es sich folglich erzwingen lässt: *„Hilfreich ist es, wenn man wirklich da als Schule eine einheitliche Vorgehensweise hat und ich nicht in der Abhängigkeit bin von dem Klassenlehrer, wie er sich gerade entscheidet. (...) Ist das sein Thema? Bringt er sich persönlich ein? Die Klassenlehrer haben einen unwahrscheinlich großen Einfluss auf ihre Schützlinge. Wie sie das Thema verkaufen, welche Wichtigkeit dahinter ist. (...) Ich denke jetzt an einen Lehrer, der macht ganz viele Sachen hervorragend. Englisch, Musik, aber bei ihm ist einfach diese intrinsische Motivation für dieses Feld nicht vorhanden. Und der hat ganz andere Zahlen, Übergang Schule-Beruf bzw. in Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt, als ein anderer Lehrer, der jetzt in Rente gegangen ist. Das war sein Thema und der hat sich da unwahrscheinlich engagiert; der ist bei jeder Betriebsbesichtigung mitgegangen und so weiter. Und der hat am Ende ganz andere Ergebnisse gehabt in puncto Ausbildungsstellen. Also große Abhängigkeit vom Klassenlehrer an allen kleinen Systemen wie Hauptschule.“*

Vor dem Hintergrund der in diesem Statement zum Ausdruck kommenden Abhängigkeit der Schüler/innen vom zufällig gegebenen (oder fehlenden) berufskundlichen Engagement der jeweils zuständigen Lehrkraft messen einige StuBOs der klaren Struktur von KAOA mit seinen für alle Schulen verbindlichen Programmelementen ein besonderer Wert bei: *„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‘.*”

Insofern wird den StuBOs durch die rechtliche Fundierung der Berufsorientierung, die mit KAOA verbunden ist, auch im Vergleich zu den Vorgängerprogrammen eine wichtige „*Argumentationshilfe*“ an die Hand gegeben. Einige StuBOs haben die Erfahrung gemacht, dass die neue Verbindlichkeit, die die Berufs- und Studienorientierung durch KAOA bekommen hat, sehr hilfreich für die Umsetzung ihrer Aufgaben an den Schulen ist: *„Hinderlich waren anfangs, als es das KAOA 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.“*

Angesichts der fehlenden formalen Autorität der StuBOs hängt es entscheidend vom Ausmaß der Unterstützung durch die jeweilige Schulleitung ab, inwieweit es gelingt, Berufsorientierung als schulisches Querschnittsthema zu verankern, welches das gesamte Kollegium angeht. Wie die nachfolgend zitierten Statements zeigen, machen die StuBOs diesbezüglich sehr unterschiedliche Erfahrungen. Einige StuBOs berichten davon, dass ihre Schulleitung den StuBOs zwar keine Steine in den Weg legt, in Sachen Berufsorientierung aber auch keine Führungsverantwortung wahrnimmt. Mangels Rückendeckung „*von oben*“ müssen die StuBOs an solchen Schulen anstrengende Auseinandersetzungen mit den einzelnen Fachschaften führen, die sich gegen die Befassung mit dem Thema Berufsorientierung sperren: *„Aber das Treffen zwischen Schulleitung und StuBO, das wir seit zwei Jahren fordern, hat nie stattgefunden. Und ich habe auch nicht das Gefühl, dass da Interesse besteht überhaupt, das durchzuführen. Das heißt, wir haben bei uns eine individuelle Diskussion mit den Fachschaften: Wie können wir das Problem lösen? Wir schaffen es einfach nicht, weil der Schulleiter sagt ‚Macht mal‘ und die Fachschaften sagen, ‚Ihr könnt alles machen, nur nichts, was uns betrifft‘. (...) Es gibt schwierige und einfache Schulleitungen, nenne ich das mal. Kooperative und andere, die sagen: ‚Solange ich das nicht machen muss und mich keiner zwingt, mache ich gar nichts‘.“* Dazu passt die Aussage eines anderen StuBOs: *„Es hängt so sehr von der Schulleitung ab. Meine Schulleitung hat überhaupt nichts dagegen, aber auch nichts dafür. Also, wir dürfen das ganz frei machen (...) null Ressource. (...) Es ist nicht so, dass das in der Schule wirklich angekommen ist. Sondern die Fachschaft Politik organisiert das und in der Fachschaft Politik ist das ein ständig diskutiertes Thema. Aber in anderen Fachschaften – die bleiben da außen vor und möchten damit auch nichts zu tun haben. (...) Es ist nicht so, dass ich jetzt sagen würde: das wurde unterstützt an vorderster Front. Sondern es ist ein Teil von vielen Aktionen, die an der Schule passieren.“*

Einige StuBOs untermauern ihre Forderung nach Führungsverantwortung der Schulleitungen in Sachen Berufsorientierung auch unter Verweis auf die notwendige Aufklärungsarbeit gegenüber den Eltern: *„Ich würde mir ein bisschen mehr Unterstützung von der Schulleitung her letztlich noch versprechen, also leitungstechnisch, weil grundsätzlich Berufswahlorientierung auch von Eltern verlangt wird und als ein wichtiger Bereich angesehen wird, aber bitte nicht zulasten vom normalen Unterricht. Da ist vielleicht auch noch ein bisschen, ja, Aufklärungsarbeit gefragt.“*

Kommt in den zitierten Statements die Wahrnehmung einer gewissen Gleichgültigkeit von einem Teil der Schulleitungen gegenüber dem Thema Berufsorientierung zum Ausdruck, bezeichnen andere StuBOs die Haltung ihrer Schulleitung zu KAOA als Widerstand; dieser wird mit dem „*Zwangscharakter*“ der „*von oben übergestülpten*“ Programmelemente erklärt, die keinen Spielraum für schulformspezifische Ausgestaltungen lassen: *„Wenn etwas ungefragt von oben übergestülpt wird, dann hat man immer mehr Widerstand in einem Kollegium oder auch bei der Schulleitung, sei die Sache gut oder schlecht, das ist fast erstmal egal, aber grundsätzlich ist diese Entscheidung: ‚Wir müssen es in der Acht machen. Wir müssen das, und das, und das machen‘, das sorgt erstmal schon auch für Widerstand.“* Diese Feststellung steht in einem gewissen Widerspruch zu der oben angesprochenen positiven Bewertung der Verbindlichkeit als „*Argumentationshilfe*“, woran sich ablesen lässt, dass die Erfahrungen an den einzelnen Schulen durchaus unterschiedlich sind.

Offenkundig gibt es aber auch viele Positivbeispiele, wie – stellvertretend für mehrere ähnliche – ein Statement eines StuBOs zeigt, der ein ausgesprochen positives Bild der Förderung der Berufsorientierung durch seine Schulleitung zeichnet: *„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.“*

In den angeführten Statements wurden an mehreren Stellen die von den StuBOs beklagten strukturbedingten Probleme deutlich, durch die sie sich daran gehindert sehen, ihren Aufgaben so gerecht zu werden, wie es ihren Ansprüchen an eine qualitativ hochwertige Berufs- und Studienorientierung entsprechen würde. Verschärfend kommt aus der Sicht der StuBOs eine Knappheit der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen hinzu. Die im Folgenden zitierten Aussagen zeigen, dass dabei insbesondere ein Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen beklagt wird. Auch ein StuBO, der sagt, dass er *„in Sachen Ressourcen eigentlich nicht meckern“* kann, weil er über ein eigenes Büro mit PC und Telefon verfüge, bedauert, dass es ihm *„aus Zeitgründen nicht möglich (ist), Betriebe zu akquirieren“* – eine Feststellung, die in gleicher oder ähnlicher Weise von vielen StuBOs getroffen wird.

Insgesamt vermitteln die Aussagen in den Gruppendiskussionen den Eindruck, dass nur eine Minderheit der StuBOs so gut mit Büroräumen ausgestattet ist wie ihr soeben zitierter Kollege. Eine bessere räumliche Ausstattung, vor allem auch um die *„Sichtbarkeit“* von Berufsorientierung an der jeweiligen Schule zu erhöhen, wird überwiegend als Desiderat bezeichnet: *„Also Raum in der Schule gehört mit zu den Strukturen. Ich brauche ein Büro und ich brauche Wände, wo ich meine Plakate aushängen kann und wo die Schüler dann auch wissen: Das ist Berufsorientierung, und da kriege ich dann die Hinweise auf die neuesten Veranstaltungen.“*

Vielfach wird beklagt, dass die Zahl der Entlastungsstunden bei Weitem nicht ausreicht, um die Aufgaben des StuBOs zu erfüllen. Teilweise laufen die Stellungnahmen auf die Forderung hinaus, für diese Aufgaben eigene Stellen zu schaffen, da man sie als Lehrkraft nicht *„nebenbei erledigen“* könne: *„Man kann nicht mit einer Klasse mit Fachunterricht oder mit Klassenlehrerstunden noch nebenbei diese Geschichten laufen lassen, geht nicht.“* Mehrfach betont wird auch, dass es keine Lösung sei, für Berufsorientierungsaufgaben *„stärker die Klassenlehrer/innen einzuspannen“*, denn auch diese seien in der Regel zeitlich belastet, so dass sie hierzu ihre Freizeit einsetzen müssten: *„Und wenn ich jetzt einem Klassenlehrer sage: ‚Mache bitte das. Beschäftige dich intensiv mit diesen 30 Schülern, fülle diese Formulare aus. Du machst das dann in deiner Freizeit‘, dann klappt das nicht, oder dann wird es eben Quatsch. Und das ist eben der Punkt, dass Zeit ein wesentliches Element dafür ist.“*

Mehr Stunden werden von den StuBOs vor allem auch gefordert, um den spezifischen Bedarfen von Schüler/inne/n mit besonderen Problemen gerecht zu werden. Das folgende Statement illustriert, dass für diese Gruppe ein Beratungs- und Betreuungsaufwand anfällt, der deutlich über dem je Schüler veranschlagten durchschnittlichen Wert liegt: *„Es soll ja eigentlich so sein, dass ich halt eben die Schüler rausfiltere, die es eben nicht alleine schaffen, sich auf dem Weg aufzustellen. Und selbst, wenn ich durch meine Ermäßigungsstunden regulär für jeden zehn Minuten Zeit für ein Gespräch habe (...) Es muss ja für den, der noch gar keinen Plan hat, was gefunden werden, dass er einen Plan kriegt. Und dieser Prozess dauert ja ewig lange dann wieder, und muss ja auch kontrolliert werden: Wenn ich ihm sage, er soll noch mal zum Berufsinformationszentrum gehen (...), muss ich mich ja wieder rückversichern. Das sind ja eben nicht die Schüler, die geradeaus laufen, auf die man sich verlassen kann, und die Eigeninitiative zeigen, sondern es sind ja gerade die Schüler, die wirklich an die Hand genommen werden müssen, mit denen man am besten noch gemeinsam das Telefonat führt. Und für all das ist keine Zeit eingeplant.“*

Insgesamt zeigt sich, dass die Rolle der StuBOs in der Praxis vielfach noch ungeklärt ist – trotz der vorliegenden Regelungen (vgl. 5.1.1) 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 Klassen-

lehrer/inne/n und bezüglich des Verhältnisses der StuBOs zum Kollegium und zur Schulleitung.

## 5.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen

In den schriftlichen Befragungen wurden die Klassenlehrer/innen und StuBOs nach der Bewertung der Berufs- und Studienorientierung in ihrer eigenen Schule und nach ihrer Einschätzung zu einigen Standardelementen aus KAOA gefragt. Was die generelle Bewertung der Maßnahmen und Konzepte an ihrer eigenen Schule betrifft, so vergeben die Befragten überwiegend gute Noten: 82,1 % der Klassenlehrer/innen und 86,8% der StuBOs bezeichnen die Berufsorientierung an ihrer Schule als gut oder sehr gut. Etwas ungünstiger fällt die Bewertung durch die Gymnasiallehrer/innen aus; hier vergeben nur 63,1% der Klassenlehrer/innen und 70,6% der StuBOs eine gute Note. Im Vergleich dazu gibt Tabelle 3 einen Überblick über die Bewertung der Standardelemente von KAOA.

*Tabelle 3: Die Bewertung der Standardelemente von KAOA (Angaben in Prozent der Befragten)*

Standardelemente	Klassenlehrer/innen		StuBOs	
	sehr gut/gut	weiß nicht/ k.A.	sehr gut/gut	weiß nicht/ k.A.
Potenzialanalyse	69,9	8,9	72,1	1,5
Berufsfelderkundung	59,3	18,7	51,5	10,3
Betriebspraktika	86,2	6,6	94,1	4,4
Praxiskurse	11,4	73,2	13,2	36,8
Portfolioinstrument, bspw. Berufswahlpass	25,2	19,5	39,7	1,5
Anschlussvereinbarung	12,2	48,8	16,2	10,8
Langzeitpraktikum	10,6	52,8	36,8	52,9
Schulische Beratung	78,0	9,8	73,5	4,4

*Quelle: Eigene Darstellung*

Hier zeigt sich, dass vor allem das Praktikum – ein seit langem bekanntes Instrument – eine sehr positive Bewertung erfährt. Darüber hinaus wird die schulische Beratung, also das Element, das am stärksten mit der eigenen Arbeit zusammenhängt, von einer großen Mehrheit für gut oder sehr gut gehalten. Eine deutliche Mehrheit der Befragten findet außerdem die Potenzialanalysen gut, und auch die Berufsfelderkundungen erfahren Zustimmung – zwar in geringerem Maße, aber immer noch deutlich. Wesentlich kritischer werden hingegen die Berufswahlpässe bewertet. Die Anschlussvereinbarungen sind offenkundig fast der Hälfte der Klassenlehrer/innen nicht bekannt, und eine positive Einschätzung stellt sowohl bei ihnen als auch bei den StuBOs eine Ausnahme dar. Insbesondere bei den StuBOs finden sich zu diesem Element mit 41,3% hohe Anteile mit einer deutlich negativen Bewertung (schlecht oder sehr schlecht).

Insgesamt ist festzustellen, dass die verschiedenen Elemente im Allgemeinen auf Gymnasien etwas schlechter bewertet werden. Deutlich wird dies vor allem bei der schulischen Beratung: Hier stellen nur 58,8% der StuBOs und 63,1% der Klassenlehrer/innen ein gutes oder sehr gutes Zeugnis aus. Bezüglich der Anschlussvereinbarung gibt es an den Gymnasien kaum jemanden, der sie für gut oder sehr gut halten würde – keine Klassenlehrkraft und nur drei StuBOs machen diese Angabe.

Praxiskurse und das Langzeitpraktikum sind nur für Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf relevant; insofern sind sie in den meisten Schulformen nicht bekannt. Die Bewertung dieser Instrumente fällt sehr gemischt aus, wobei sie sich bei den StuBOs günstiger darstellt als bei den Klassenlehrer/inne/n.

In den Gruppendiskussionen wurde differenziert auf die Elemente Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und Anschlussvereinbarung eingegangen. Die – teils kontroversen – Einschätzungen dazu werden im Folgenden wiedergegeben.



### 5.2.1 Potenzialanalyse

Eine wesentliche Kritik vieler StuBOs bezieht sich auf das obligatorische Verfahren der Ausschreibung der Potenzialanalyse. Die Kritik ist zum einen grundsätzlicher Natur: Wenn die Potenzialanalyse ausgeschrieben wird, ist man als Schule nicht frei bei der Auswahl des Trägers; zudem kann man mit dem Träger, der einem zugewiesen wurde, infolge der regelmäßig wiederkehrenden Neuvergabe keine langfristig angelegte Beziehung aufbauen, was jedoch nach Auffassung vieler StuBOs eine wichtige Voraussetzung für einen gemeinsamen Prozess der Qualitätsentwicklung wäre. Zum anderen bezieht sich die Kritik auf die organisatorischen Probleme, die infolge der erstmaligen Durchführung des Ausschreibungsverfahrens im Schuljahr 2014/15 und der damit verbundenen – für alle Seiten neuen und ungewohnten Prozesse – aufgetreten sind. Hier wird insbesondere die zeitliche Verzögerung bei der Durchführung der Potenzialanalyse hervorgehoben, die zum Teil der Berufsfelderkundung zeitlich nachgeschaltet werden musste. Dies wird auf Seiten der StuBOs als extrem unbefriedigend und frustrierend empfunden, insbesondere weil man sich selbst bemüht habe, die Durchführung der Potenzialanalyse möglichst früh in die Wege zu leiten, und diesbezüglich Absprachen mit den Lehrkräften getroffen habe, dann aber selbst gegebene Zusagen zum Prozessablauf wegen der durch die Ausschreibung bedingten Verzögerungen nicht einhalten konnte: *„Dass das von der Abfolge total unsinnig ist, erst einen Berufsfelderkundungstag und dann eine Potenzialanalyse zu machen, das versteht ja jeder. Ich habe nach den Sommerferien sofort eine Elterninformation gemacht, und mich bemüht, alles früh zu machen, dann bekomme ich die Rückmeldung: ‚Wann das mal demnächst passieren wird, wissen wir nicht. Der Träger ist noch unklar.‘ Das ist absolut ärgerlich.“* Für die Zukunft werden derartige Probleme allgemein als durch eine bessere Prozessorganisation grundsätzlich lösbar gehalten.

In den Gruppendiskussionen wird mehrheitlich positiv bewertet, dass die KAOA-Potenzialanalyse nicht in der Schule bzw. von den gewohnten Lehrkräften durchgeführt wird, 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/inne/n freizulegen, als dies durch die Lehrkräfte geschehe, die 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“*. Einzelne StuBOs berichteten auch, dass die Potenzialanalyse bei einigen Schüler/inne/n zu eindeutig falschen Ergebnissen geführt habe.

Einige StuBOs geben 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 wird dagegen argumentiert, die Auswahl der Berufsfelderkundungsplätze – wie in KAOA 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“*. Als Fortschritt vermerkt wird in diesem Zusammenhang, dass die heute angewendeten Formen der Potenzialanalyse im Vergleich zu früheren Methoden am Ende *„keine konkreten Berufe auswerfen“*.

Ähnlich argumentierend beschränkt ein StuBO die Funktion der Potenzialanalyse darauf, den Schüler/inne/n 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.“*

Bezüglich der bei der Potenzialanalyse angewandten Methoden wird schließlich der Bedarf geäußert, diese stärker schülergerecht auszugestalten. Es wird bemängelt, dass Träger häufig Methoden einsetzen, die eigentlich für Erwachsene konzipiert wurden. Zudem besteht auf Seiten gymnasialer StuBOs der Wunsch an die Träger, die methodische Ausgestaltung der an Gymnasien durchgeführten Potenzialanalyse stärker an ihre Schulform anzupassen. Hintergrund dieses Statements ist die Tatsache, dass die Schulen infolge des Ausschreibungsverfahrens (s.o.) keinen Einfluss mehr auf die Auswahl der Träger haben – und Schulen (und insbesondere Gymnasien) wohl zuvor tendenziell eher solche Träger gewählt haben, die ein schulformspezifisches Konzept angeboten haben. Ein wiederum anders gelagertes Statement hebt positiv den „praktischen Ansatz“ hervor, der die an seiner Schule angewandte Potenzialanalyse deutlich von früher eingesetzten computergestützten Methoden unterscheidet.

Einigen StuBOs wurde von Seiten der Schüler/innen und der Eltern (sofern sie am Auswertungsgespräch teilgenommen haben) vermittelt, dass die Ergebnisse der Potenzialanalyse zu oberflächlich, zu wenig differenziert, „zu sehr nivelliert“ seien und tendenziell stets immer positiv ausfielen, was als wenig hilfreich erlebt wird. Außerdem seien in vielen Fällen die den Schüler/innen im Rahmen der Potenzialanalyse gestellten Aufgaben zu leicht lösbar gewesen; zuweilen sei just der vorherige Unterrichtsstoff abgefragt worden. Deshalb habe man nichts daraus ableiten können.

Teilweise wird dies darauf zurückgeführt, dass die Dauer der Potenzialanalyse mit nur einem Tag zu kurz sei; bei früheren Programmen sei es im Rahmen mehrtägiger Potenzialanalysen besser gelungen, in die Tiefe zu gehen. Dies sei nicht zuletzt auch an die Voraussetzung gebunden, dass die Schüler/innen ein gewisses Vertrauensverhältnis zu den pädagogischen Kräften aufbauen, welche die Analyse durchführen. Hierzu sei ein Tag ein zu kurzer Zeitraum. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen werden in einer Kommune die KAoA-Mittel für die Potenzialanalyse aus dem kommunalen Haushalt aufgestockt; hierdurch kann dort die Potenzialanalyse zeitlich (um zwei Tage) ausgedehnt werden: „Wenn das die Stadt nicht freiwillig finanzieren würde, wäre das wieder nur der eine Tag und der wäre absolut oberflächlich, und, ja, viel zu wenig einfach, was da passiert.“ In einer weiteren Kommune berichtete der StuBO eines Gymnasiums, dass es seiner Schule gelungen sei, Stiftungsmittel einzuwerben, mit denen an dieser Schule eine aufwändige Potenzialanalyse „außerhalb von KAoA“ finanziert wird.

Um die Wirksamkeit der Potenzialanalyse (und ebenso der Berufsfelderkundung und der Anschlussvereinbarung) zu steigern, wäre es nach Auffassung der meisten StuBOs eigentlich notwendig, sie in jeweils mehreren Unterrichtsstunden vor- und nachzubereiten. Dies geschieht aber derzeit aus Zeitgründen vielfach nicht, so dass die Schüler/innen häufig nicht darüber orientiert sind, dass sich die einzelnen Standardelemente (die sie de facto als isolierte Maßnahmen bzw. Events erleben) zu einem Gesamtprozess der Berufsorientierung zusammenschließen sollten.

Was die Eltern betrifft, geben 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 KAoA 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 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 Ergebnisse von den Trägern derzeit aufberei-

tet werden, sei es jedenfalls unwahrscheinlich, dass die Eltern sich mit ihren Kindern zuhause noch einmal zusammensetzen, um sie gemeinsam durchzugehen.

### 5.2.2 Berufsfelderkundungen

Die in den Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommenden Einschätzungen der StuBOs zum Instrument der Berufsfelderkundung fallen tendenziell skeptischer aus als bei den anderen Akteuren. Viele StuBOs äußern grundsätzliche Zweifel, ob es gelingen kann, in Privatunternehmen und bei anderen Arbeitgebern genügend Plätze für die Berufsfelderkundung zu akquirieren. Aus diesem Grund wird von ihnen auch die Einlösung des KAOA-spezifischen Anspruchs für weitgehend unrealistisch gehalten, allen Schüler/innen drei Plätze zuzuweisen, die zu den jeweiligen Ergebnissen ihrer Potenzialanalyse passen. Die StuBOs sehen sich in der Regel selbst in der (Mit-)Verantwortung für die Akquise von Plätzen; viele von ihnen sagen aber zugleich, dass ihnen hierfür nicht genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen und es außerdem vielfach an ausgestatteten StuBO-Büros fehlt, die hierzu genutzt werden könnten: *„(...) weil wir überhaupt keine Gelegenheit haben, irgendwelche Betriebe zu akquirieren. Wann soll ich das denn machen? Soll ich jetzt noch in meiner Freizeit nachmittags durch die Betriebe ziehen und Betriebe akquirieren? Wenn ich die akquiriert habe – soll ich sie über meinen privaten Computer von zuhause einpflegen oder so? Also ne, irgendwo hört es dann für mich auch auf. (...) In der Schule hat man in unser Büro Anschlüsse gelegt, aber die Ausstattung dafür bekommen wir nicht. Die hat der Schulleiter schon mehrfach beantragt. Die gibt es einfach nicht. Kein Geld.“* Einige haben ihrer Schulleitung auch deutlich gesagt, dass sie unter den gegebenen Bedingungen erst gar nicht mit der Akquise beginnen: *„Ich habe das Gefühl, ich hetze allem nur hinterher. Ich habe mir schon die Freiheit genommen, bestimmte Dinge nicht zu tun, zum Beispiel bei der Berufsfelderkundung habe ich gesagt: ‚Ich kann keine Betriebe akquirieren. Ich teile mir mit 40 anderen Kollegen ein Telefon und ein Internet für jeden Computer. Da weigere ich mich auch einfach, anzufangen‘.“*

Was die Einlösung des Anspruchs eines „roten Fadens“ zwischen Potenzialanalyse und Berufsfelderkundung betrifft, äußern sich einige StuBOs grundsätzlich pessimistisch: *„Was das Konzept vorschreibt – das muss auch in der Realität umsetzbar sein. Und wenn man sich das Konzept, zum Beispiel im Bereich der Berufsfelderkundung, ansieht, die eigentlich auf Basis der Potenzialanalyse und nach den Interessen, die die da rausgefunden haben, erfüllt wird, dann ist das ganze Konzept eigentlich allein an diesem Punkt ad absurdum geführt worden.“* Andere rechnen – eher verhalten pessimistisch – damit, dass man die Schüler/innen oft *„in fremden Berufsfeldern wird einsetzen müssen, die gar nicht ihrem Potenzial entsprechen“*. Aufgrund der Menge der pro Jahrgang zu betreuenden Schüler/innen werde man nicht durchgängig prüfen können, ob die Berufsfelderkundungsplätze bei jedem Schüler den Ergebnissen seiner Potenzialanalyse entspricht: *„Bei vielleicht 50 oder 60 Betrieben – wer ist dafür zuständig, um das letztendlich nachzuhalten, was da wirklich abgelaufen ist?“* Ein anderer StuBO berichtet, dass die Prioritäten an seiner Schule genau umgekehrt gesetzt werden und bei der Herstellung der Passgenauigkeit keine Kompromisse eingegangen werden: *„Und da haben wir jetzt entschieden: Lieber keine als die falschen Berufsfelderkundungen. Wir fragen jetzt die Bereiche ab und wenn dabei herauskommt, wir brauchen 40 Plätze für Architekten, dann melden wir uns bei deren Verband.“*

Andere StuBOs (vor allem solche aus Referenzkommunen) schätzen das Akquisepotenzial – zumindest was die Zukunft betrifft – eher optimistisch ein; sie sehen die Knappheit von Plätzen eher als vorübergehendes Problem der Anlaufphase von KAOA. Sie rechnen damit, dass die Arbeitgeber nach zwei bis drei Jahren Routine bei der Bereitstellung von Plätzen entwickelt haben werden, so dass dann eine einfache Anfrage direkt von Seiten der Schüler/innen ausreichen werde: *„Dann bekommen die Schüler einen Zettel und müssen selber losgehen und sich halt einen Betrieb suchen. Dann wird dann noch mal mit den einzelnen drüber gesprochen.“* Überzeugungsarbeit zu leisten sei dann nur noch gegenüber Betrieben, die man zusätzlich akquirieren möchte.

Zumindest in den ersten Jahren der KAOA-Laufzeit wünschen sich die StuBOs von den Arbeitgebern und ihren Verbänden („*der Wirtschaft*“), dass sie – deutlich präziser und frühzeitiger als bisher – verbindliche Informationen darüber bereitstellen, wie viele Plätze in welchen Bereichen in der kommenden Bedarfsperiode zur Verfügung gestellt werden. Damit hätte man eine Informationsbasis, um zu entscheiden, in welchem Maße in der betreffenden Kommune „*sinnvolle Alternativen wie Projektwochen oder Ähnliches*“ zur betrieblichen Berufsfelderkundung entwickelt werden müssen.

In vielen Kommunen sind für die Vermittlung von Berufsfelderkundungsplätzen internetbasierte Buchungssysteme eingerichtet worden. Die StuBOs weisen darauf hin, dass diese erst dann in Betrieb genommen werden sollten, wenn sie voll funktionsfähig sind; einige berichten aus eigener Erfahrung, dass nicht funktionierende Buchungssysteme rasch Verstimmung und schwindende Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Betriebe zur Folge haben. Für StuBOs wiederum habe dies zusätzlichen Arbeitsaufwand zur Folge, denn sie müssten „*das dann wieder geradebiegen*“.

In Bezug auf die Beziehungspflege zu den an der Berufsfelderkundung teilnehmenden Arbeitgebern wird von den StuBOs insgesamt eine größere Sensibilität angemahnt; dies betreffe insbesondere auch eine bessere gegenseitige Abstimmung bei der Festlegung der Termine der Berufsfelderkundung. Andere StuBOs stellen – auch unter dem Aspekt der Erleichterung der Akquise – die Frage, ob man nicht davon abgehen sollte, kollektive Termine für die Berufsfelderkundung festzulegen (an denen der Unterricht in der entsprechenden Klasse vollständig ausfällt). Begründet wird dies damit, dass kaum noch terminlicher Spielraum für solche Tage vorhanden sei: *In dem Kalender, der jedes Jahr herumgeschickt wird, in den die einzelnen Schulen ihre Termine der Wochenpraktika schreiben, ist eigentlich schon im ganzen Schuljahr voll, so dass dafür da kaum noch Termine reinpassen.* Gegen eine „Individualisierung“ der Berufsfelderkundung bringen dagegen andere StuBOs die damit verbundenen unterrichtsorganisatorischen Probleme vor: *„Ich kann mir nicht vorstellen, dass jeden Tag fünf Kinder nicht da sind.“*

Viele StuBOs bemängeln, dass ein Tag zu kurz sei, um ein Berufsfeld bzw. einen Ausbildungsberuf anhand der Ausübung einer sinnvollen Tätigkeit kennenzulernen – zumindest für einen Teil der Schüler/innen: *„Die nehmen an diesem Tag, und das ist dann das Fatale auch daran, die nehmen nichts mit. Die begreifen in diesem Falle diese Geschichte nicht wirklich, die erfassen nicht dieses Umfeld. Das kann ich an der Realschule und am Gymnasium verlangen, da ist es perfekt. Aber nicht an der Hauptschule.“* Es wird die Befürchtung geäußert, dass den Schüler/innen von Seiten der Betriebe notgedrungen vorwiegend Hilfstätigkeiten übertragen werden, die das betreffende Berufsfeld eher unattraktiv erscheinen lassen, womit das Gegenteil des eigentlich Angestrebten erreicht werde. StuBOs aus dem Hauptschulbereich berichten von der Erfahrung, dass Hauptschüler/innen stets zwei bis drei Tage benötigen, um in ein Berufsfeld „*hineinzukommen*“, nachdem sie am ersten Tag erhebliche Motivationsprobleme gezeigt haben. Eintägige Maßnahmen seien für sie deshalb kein geeignetes Format und könnten eher zu einer ablehnenden Haltung gegenüber dem betreffenden Berufsfeld führen: *„Wenn die einen Tag irgendwo in einem Betrieb gewesen sind, dann sind die einfach nur erschöpft und k. o. und das bedeutet: ‚Das will ich nie machen.‘“* Ab dem dritten Tag in einem Betrieb verbessere sich die Stimmung der Schüler/innen allmählich und am Ende *„fanden das viele dann doch ganz okay“*. Mehrere StuBOs äußern grundsätzliche Zweifel an der Eignung einer eintägigen Berufsfelderkundung für schwächere Schüler/innen. Das Konzept führe dazu, dass *„diejenigen, die stärker sind und in der Realschule eh nach oben tendieren, es sehr strukturiert machen und hiervon profitieren, während die Schwächeren, die es eigentlich nötig hätten – deren Lage wird dadurch kaum verbessert“*.

Für eine längere Dauer wird von Seiten einiger StuBOs auch mit Hinweis auf die betrieblichen Akteure argumentiert, deren Bereitschaft zur Teilnahme aufgrund der Erfahrung sinken könne, dass Berufsfelderkundungen gerade aufgrund der kurzen Dauer mit besonders hohem Betreuungsaufwand verbunden sind: *„Aus Sicht der Betriebe könnte das so enden, dass sie sagen, ‚das ist zu viel Last für uns, weil wir die nicht richtig einsetzen können‘.“* Darüber hinaus wird offensichtlich die Erfahrung gemacht, dass Arbeitgeber Zurückhaltung gegenüber der nur eintägigen Berufsfelderkundung zeigen, weil sie fälschlicherweise die

(nicht programmkonforme) Erwartung hegen, durch Teilnahme an der Berufsfelderkundung potenzielle Ausbildungsbewerber (besser) kennenzulernen: *„...der Unternehmer sagt einem potenziellen Auszubildenden, ‚ich möchte dich gerne drei Tage oder auch fünf Tage am Stück sehen.‘ Und nicht einen Tag da, einen Tag und einen Tag da. Da lässt sich kein Unternehmer drauf ein. Mit ähnlicher Argumentation stehen Betriebe nach Wahrnehmung der StuBOs auch der Teilnahme von Gymnasiasten an der Berufsfelderkundung skeptisch gegenüber: *„...da haben ganz viele gesagt: ‚Was soll ich mit Gymnasiasten? Die machen doch bei mir sowieso keine Ausbildung.‘*“*

Außerdem ist man skeptisch, ob die Schüler/innen an nur einem Tag im Betrieb wirklich eine sinnvolle Tätigkeit, die Bezug zu einem Ausbildungsberuf hat, ausüben können. Hiermit wird die Frage der Qualität der Berufsfelderkundung aufgeworfen: *„An nur einem Tag haben die nichts, woran sie arbeiten können. Was ist das? Aufräumarbeiten, vielleicht ein paar Schreifarbeiten.“* Andererseits scheint es nach Angaben einiger StuBOs durchaus auch Betriebe zu geben, die Aufgaben vorbereiten, die von den Schüler/inne/n im Rahmen der Berufsfelderkundung selbstständig bearbeitet werden.

Eine trägergestützte Berufsfelderkundung wird von vielen StuBOs für sinnvoller gehalten als die Durchführung in Betrieben. Dies gelte insbesondere in handwerklichen Bereichen, denn hier gehe es eher darum, die Tätigkeit kennenzulernen als einen konkreten Betrieb: *„Also dass man weg kommt von der betrieblichen Wirklichkeit und sagt: Wirklichkeit ist nun mal, ich muss pinseln. Ich will Maler werden, also muss ich das genauso auch woanders machen.“* Daraus resultiert 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, wird von den StuBOs weniger stark gewichtet.

Einige StuBOs – überwiegend in ländlichen Räumen – heben hervor, dass sie so gute Kontakte zu Betrieben in ihrer jeweiligen Kommune haben, dass sie – zumindest bei den *„typischen Berufen“* – eine Vermittlungsfunktion wahrnehmen können: *„So bei den typischen Berufen weiß ich unter Umständen, wen ich anrufen kann und wie ich da auch einen Betriebsinhaber ansprechen kann. Das heißt: Ich bin in so einer Matchingfunktion.“* Durch die Einbindung in Netzwerke von Arbeitgebern gelingt es einigen StuBOs offensichtlich, in relativ kurzer Zeit Plätze für Berufsfelderkundungen oder auch für Praktika zu akquirieren: *„Das, was wir jahrelang aufgebaut haben, die guten Kontakte zu den Betrieben, wo wir dann 1:1 vermitteln und sagen, hier, ne, man kennt ja manchmal schon, gerade in den kleinen Kommunen, in X., da kennt man sich. Da rufe ich den Meister an: ‚Da habe ich noch einen, der hat noch keinen Praktikumsplatz, können Sie den noch nehmen?‘ – ‚Ja, Herr Y., nehmen wir.“*

Im Hinblick auf die Gruppe der Hauptschüler/innen wird die Meinung vertreten, das Praktikum habe im Vergleich zur Berufsfelderkundung letztlich einen größeren Nutzen für die Berufswahlentscheidung: *„Im Großen und Ganzen weiß ich nicht, ob (bei der Berufsfelderkundung) der Aufwand in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen steht. (...) Teilweise ist es auch erst das Praktikum in der Neun, dass sie so weit sind, sich zu entscheiden.“*

Viele StuBOs berichten, dass Schüler/innen, die sich um einen Ausbildungsplatz beworben haben, von ihren potenziellen Ausbildungsbetrieben oft mit der Anforderung konfrontiert werden, vor Abschluss eines Ausbildungsvertrags noch ein Erprobungspraktikum zu absolvieren. Dies impliziert aus organisatorischen Gründen, dass die betreffenden Schüler/innen dem Unterricht einige Tage fernbleiben. Da es für diese Praktika, deren Bedeutung von den StuBOs durchweg als hoch eingeschätzt wird, kein eigenes zeitliches Kontingent gibt, wird in einigen Schulen darauf geachtet, dass von den für das „klassische“ Schülerpraktikum zur Verfügung stehenden Tagen eine gewisse „Reserve“ für solche Praktika zurückgehalten wird. Darüber hinaus gibt es auch klare Regelungen für solche Praktikumseinsätze in den Ferien und am Wochenende: *„Wir haben mit der Schulleitung eine klare Absprache: In den Ferien und am Wochenende sind jederzeit Praktika möglich. Wir unterstützen das sehr. Wir haben mit der Gemeinde Verabredungen zur Unfallversicherung etc., das ist alles geregelt.“*

Andererseits berichten einige StuBOs von der Erfahrung, dass Ausbildungsplätze, die Betriebe Schüler/inne/n infolge der unterschiedlichen Formen der Praxiserprobung anbieten, von die-

sen – aufgrund der verbreiteten Orientierung an einer Fortsetzung der schulischen Laufbahn – ausgeschlagen werden: *„Sehr viele, die haben nach den drei Wochen einen Ausbildungsplatz angeboten bekommen, möchten es aber wahrscheinlich gar nicht wahrnehmen, was ich sehr schade finde und wo ich überlege, wie ich Einfluss darauf nehmen kann.“*

Inwieweit die Berufsfelderkundungen einen Startpunkt für solche „Klebeeffekte“ bieten, wie viele StuBOs sie aus den Praktika kennen, darüber gibt es noch wenige Erfahrungen. Insgesamt sind die Einschätzungen der StuBOs zu dem Instrument der Berufsfelderkundung noch sehr stark von den Anlaufschwierigkeiten geprägt. Darüber hinaus spielt für sie, die den direkten Kontakt zu den Schüler/inne/n haben und für das Matching zuständig sind, das Problem der individuellen Passgenauigkeit der Plätze eine besonders große Rolle.

### 5.2.3 Anschlussvereinbarung

Die Anschlussvereinbarung war in den StuBO-Gruppendiskussionen durchweg Gegenstand von Kritik. Diese wurde jedoch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen vorgetragen. Größtenteils konzentrierte sich die Kritik auf die praktische Umsetzung bzw. Ausgestaltung dieses Standardelements, während das Konzept grundsätzlich positiv bewertet wurde. Vor allem wird hervorgehoben, dass der Ansatz richtig ist, 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.“*

Allgemein wird zunächst die Art und Weise der Einführung des Instruments kritisiert. Nachdem die StuBOs aus den Referenzkommunen von den KAoA-Programmverantwortlichen dazu eingeladen worden waren, auf Basis der ersten diesbezüglichen Umsetzungserfahrungen Kritik samt Verbesserungsvorschlägen am seinerzeit vorliegenden Entwurf der Anschlussvereinbarung zu üben, nahmen diese die Gelegenheit zum Teil ausgiebig wahr. In den Gruppendiskussionen wurde dann mehrfach Ärger darüber zum Ausdruck gebracht, dass man sich diese Arbeit offensichtlich umsonst gemacht habe, da keiner der Verbesserungsvorschläge aufgenommen worden sei.

Eher verfahrensbezogen ist auch die mehrfach vorgebrachte Kritik, dass die Aufforderung an die Schulen zum Abschluss der AV sehr kurzfristig und ohne Vorbereitung ergangen sei. Teilweise habe man an der Schule ohne Vorankündigung einen schlichten Karton mit den Formularen der Anschlussvereinbarung gefunden, zusammen mit der Aufforderung, diese innerhalb der nächsten Tage abzuschließen. Als *„mit heißer Nadel gestrickt“* wird diese Vorgehensweise auch bezeichnet: *„Wir haben das im letzten Jahr einfach nochmal kurz durchgezogen. Da kriegte ich plötzlich irgendwann die Nachricht, das solle bis gestern geschehen sein.“*

Ein wesentlicher Kritikpunkt sei damals (und heute) die mangelnde Verständlichkeit der in der Anschlussvereinbarung (samt Begleitschreiben) gewählten Formulierungen insbesondere für Schüler/innen von Förderschulen und Hauptschulen und deren Eltern. Daraus ergibt sich die Forderung jeweils schulformspezifische Varianten der Anschlussvereinbarung zu entwickeln, wobei durchaus einige kurze zentrale Passagen für alle Schulformen identisch bleiben sollten. Darüber hinaus aber, so der Vorschlag einiger StuBOs, sollte jede Schule diejenigen Anpassungen vornehmen können, die sie im Hinblick auf ihre Schüler/innen für angemessen hält. Hierbei wird von einem StuBO beispielhaft auf erfolgreiche Erfahrungen mit selbst entwickelten Beratungsleitfäden verwiesen, die mit großem Erfolg an der betreffenden Schule eingesetzt worden seien. Zudem wird angeregt, die zu entwickelnde – inhaltlich und sprachlich entsprechend angepasste – Version der Anschlussvereinbarung in die Muttersprachen der wichtigsten Zuwanderergruppen zu übersetzen, um Eltern mit Migrationshintergrund zu ermöglichen zu verstehen, worum es bei diesem Dokument geht.

Speziell im Hinblick auf die Förderschüler wurde darüber hinaus von einigen StuBOs die grundsätzliche Eignung der Anschlussvereinbarung in Frage gestellt mit der Begründung, die Vereinbarung suggeriere eine Wahlfreiheit, die für diese Schülergruppe faktisch nicht gegeben sei: *„Unsere Schüler werden entweder Werkstattjahre machen wie Jugendwerkstatt oder eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme.“*

Was die Einschätzung des geeigneten Zeitpunkts der Anschlussvereinbarung angeht, gibt es große Unterschiede zwischen den Schulformen. Einerseits weisen die gymnasialen StuBOs darauf hin, dass nur sehr wenige Gymnasiast/inn/en nach der 10. Klasse die Schule verlassen; von daher wird von ihnen der Zeitpunkt grundsätzlich in Frage gestellt: *„Wir sehen es als StuBOs wirklich nicht ein, dass wir in der Neun die Anschlussvereinbarung machen. Am Ende der Neun macht es nur Sinn, dass man mal aufschreibt: Weiß ich denn jetzt schon was oder weiß ich noch nichts? Sinnvoll ist es an der Stelle, wo es Schüler mit Schullaufbahnproblemen gibt, die überlegen und beraten werden müssen, was sie jetzt weiter machen sollen. Und dann macht es Sinn, die auch umfangreicher mit den Klassenlehrern und vielleicht auch mit der/ mit dem Berufsberater zu beraten. Also so haben wir das jetzt gehandelt, dass wir gucken, dass jeder die ausfüllt. Und die Schüler die Bedarf haben, wo es sich anhand des Leistungsbildes ergibt, dass die noch mal intensiver beraten werden.“* Daher plädieren mehrere StuBOs dafür, am Gymnasium den Abschluss der *„eigentlichen Anschlussvereinbarung“* generell in der Q1, als die vorletzte Jahrgangsstufe vor dem Abitur zu verschieben und in der 9. Klasse eine andere Form der Beratung vorzusehen. Im Gegensatz dazu hält ein StuBO aus dem Hauptschulbereich den Abschluss der Anschlussvereinbarung am Ende der 9. Klasse für zu spät, denn zu diesem Zeitpunkt sollten Schüler, die eine Ausbildung im dualen System ansteuern, eigentlich schon begonnen haben, sich zu bewerben.

Teilweise entspannen sich Diskussionen um die Frage, wer die Angaben aus der Anschlussvereinbarung eigentlich in das KAOA-Online-Informationssystem einpflegen soll. Einzelne StuBOs bestreiten, hierfür zuständig zu sein; einer betont, dass er aus Zeitmangel gar nicht dazu in der Lage sei. In anderen Statements kommt zum Ausdruck, dass abgeschlossene Anschlussvereinbarungen zum Teil lange liegen bleiben, bevor sie eingepflegt werden (wobei unklar bleibt, in welchem Ausmaß das Einpflegen gänzlich versäumt wird). Hintergrund sind neben der offensichtlich nicht geklärten Zuständigkeitsfrage der von den StuBOs immer wieder beklagte Zeitmangel, aber offensichtlich auch technische Probleme beim Zugang zu den betreffenden Portalen (wobei hier nicht klar wurde, wie stark diese tatsächlich ins Gewicht fallen). Die Dokumentation der Anschlussvereinbarungen – und damit die Möglichkeit einer Auswertung der Daten – steckt jedenfalls offenkundig noch in den Anfängen und wird nicht allgemein akzeptiert.

Einige StuBOs äußern, 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, beklagen 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?“*

Einige StuBOs bewerten das Konzept der Anschlussvereinbarungen unter pädagogischen Gesichtspunkten durchaus positiv: *„Wenn man es hinschreibt, hat es vor einem selbst eine größere Autorität, als wenn man es immer nur erzählt.“* Andere StuBOs halten die relative Offenheit der Anschlussvereinbarung für sinnvoll; sie betonen, dass sie den Schüler/inne/n eine *„potenzielle Perspektive an die Hand“* gebe, *„wo es für sie lang gehen kann“*. Er/sie selbst entscheide letztendlich und habe mit der Anschlussvereinbarung dafür *„zumindest eine Grundlage, einen Plan A, an dem man sich entlanghangeln kann“*.

Ein anderer StuBO hält *„die Frage ‚Was ist dein nächster Schritt?‘ für die wichtigste und entscheidende Frage in der ganzen Anschlussvereinbarung.“* Durch diese Frage würden die Schüler *„total gefordert“*. Ein anderes Statement jedoch enthält die Einschätzung, dass viele Schüler ihre in der Anschlussvereinbarung geplanten Schritte in der Folge rasch aus den Augen verlieren: *„... und diese kleinen Schritte sich konkret aufschreibt, und nach drei Monaten nachguckt: Habe ich das eigentlich gemacht, was ich mir vorgenommen habe? Das ma-*

*chen unsere Schüler nicht. – Ja, es verläuft im Sande und steht und fällt mit dem Engagement einzelner Klassenlehrer.“ Mit eben diesem Verweis auf fehlende Nachhaltigkeit wird von einem anderen StuBO das gesamte Konzept der Anschlussvereinbarung verworfen: „Das ist bei unseren Schülern verschleudertes Papier, Anschlussvereinbarungen zu machen. (...) Die Schüler unterschreiben die, sagen dann aber am nächsten Tag: Ich habe da etwas unterschrieben, ich weiß aber doch nicht, was da drin steht.“*

Andere StuBOs sehen den Nutzen der Anschlussvereinbarung für die Schüler/innen differenzierter und empfehlen eine Konzentration der Anstrengungen auf die Schüler/innen, die es *„wirklich brauchen. Diese Anschlussvereinbarung ist vielleicht auch für bestimmte Schüler wichtiger als für andere. Also Schüler, die orientierungslos sind, für die ist natürlich ein intensives Gespräch im Zusammenhang mit dieser Vereinbarung entscheidend. Und da kann das auch eine gute Hilfe sein. (...) Aber bei Schülern, die relativ gut wissen, wo sie hin wollen, da finde ich das eigentlich überdosiert. (...) Dann hat man für die, für die man eigentlich diese Zeit braucht, die Zeit nicht.“*

Mit einem *„ganz großen Fragezeichen“* wird von einigen StuBOs die Verbindlichkeit der Anschlussvereinbarung versehen. Die Tatsache, dass die Schule als die eine „Vertragspartei“ der Anschlussvereinbarung der anderen Partei, dem/der Schüler/in, nicht verbindlich zusagen kann, dass das in der Anschlussvereinbarung angeführte Ziel – zum Beispiel Berufsausbildung in einem bestimmten Berufsfeld – auch tatsächlich erreichbar ist, stelle die Verbindlichkeit dieser Vereinbarung aus der Perspektive der Schüler/innen grundsätzlich in Frage: *„Er sagt am Ende: Da können sie mich nicht drauf festnageln. Ich mache das jetzt gar nicht. Ich mache das jetzt so, wie ich das will.“*

Schwierigkeiten bei der Anschlussperspektive gibt es auch bei – offenbar nicht wenigen – Gesamt- und auch Realschüler/inne/n, die in der Anschlussvereinbarung ihren Entschluss festgehalten haben, in die gymnasiale Oberstufe zu gehen. Offenkundig kommt es nicht selten vor, dass diese Schüler/innen bei der Fachoberschulreife die angestrebte Qualifikation nicht erreichen, weil die Leistungen während der 10. Klasse hinter den Erwartungen zurückbleiben oder Schüler/innen bei den Zentralen Abschlussprüfungen in den Hauptfächern („ZAP“) unerwartet schlecht abschneiden: *„Also es war eine Größenordnung von, ich sage mal 100 Jugendlichen, die da standen und sagten: Ich habe mich darauf verlassen, ich bleibe an der Gesamtschule. Und auf einmal habe ich die ZAP vergeigt.“* Mehrere StuBOs weisen darauf hin, dass die Berufsorientierung an dieser Stelle eigentlich noch einmal neu ansetzen müsste, in KAOA für solche Fälle aber keine Instrumente vorgesehen sind und es für die Suche nach einem Ausbildungsplatz zu diesem Zeitpunkt zu spät ist, um einen nahtlosen Übergang zu erreichen.

#### **5.2.4 Portfolioinstrument**

Das Portfolioinstrument unterscheidet sich von anderen KAOA-Standardelementen darin, dass ein erheblicher Spielraum für Ausgestaltungen auf lokaler Ebene besteht. So berichten einige StuBOs davon, dass in ihrer Kommune mit erheblichem kreativen Aufwand auf der Basis eigener Erfahrungen mit Berufswahlorientierung eigene Versionen von Berufswahlpassen gestaltet wurden und bei Neuauflagen teilweise auch verändert werden.

Einige StuBOs machen die Erfahrung, dass das Portfolioinstrument in Form eines Ordners von vielen Schüler/inne/n weniger gut angenommen wird als die Vorgängerversion des Berufswahlpasses, in den die Betriebe, in denen ein Praktikum absolviert wurde, dies mit ihrem Stempel bescheinigt haben (ohne Praktikumszeugnis): *„Der Pass ist eine schöne Idee gewesen für die Schüler, weil die immer ganz stolz darauf waren, dass die neue Stempel haben.“* Eine andere Aussage geht in die gleiche Richtung: *„Aber das mit dem Berufswahlpass war ja auch praktisch. Den konnte man für eine Bewerbung kopieren und dann konnten es die Betriebe auf einen Blick sehen. Jetzt soll man für jedes Praktikum eine Bescheinigung haben und die dann beilegen, das ist Quatsch.“*

Um die Akzeptanz des Portfolioinstruments zu erhöhen, laufen Versuche, die Routine im Umgang mit dem Ordner zu fördern: *„Die Akzeptanz des Berufswahlpasses ist, glaube ich, ganz eng damit verbunden, ob das jetzt ein Ordner ist, der alle 14 Tage mal aus dem*



*Schrank genommen wird, weil wieder eine Sache bearbeitet wird oder ob er als normaler Wirtschaftslehreordner benutzt wird, der in jeder Wirtschaftslehrestunde rausgenommen wird. (...) dass dann ein Gespür dafür da ist, dass das Ding eine Bedeutung hat und nicht am Ende der Klassen zehn hinten im Klassenschrank gesucht wird. (...) Der Ordner muss einfach benutzt werden."*

Die StuBOs machen die Erfahrung, dass die Portfolioinstrumente von den Schüler/inne/n mit sehr unterschiedlicher Sorgfalt „gepflegt“ werden, was zum Beispiel das Einfügen der schriftlichen Fassung der Ergebnisse der Potenzialanalyse angeht. Wenn im Klassenverband mehrere Tage kontinuierlich – etwa im Rahmen von regelmäßig (zusätzlich zu KAOA) stattfindenden berufskundlichen Wochen in den Klassen acht und neun – intensiv zum Thema Berufsorientierung gearbeitet wird, spielt das Portfolioinstrument für die Schüler/innen eine große Rolle und sie sind hochmotiviert, Eintragungen vorzunehmen bzw. Unterlagen abzuheften, wenn eine neue Aktivität in Sachen Berufsorientierung zu dokumentieren ist. Andere StuBOs – insbesondere an Schulen, an denen solche KAOA ergänzende Aktivitäten nicht stattfinden – klagen darüber, dass ihnen zu geringe zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, um auf eine Weise mit dem Portfolioinstrument zu arbeiten, wie es aus ihrer Sicht eigentlich angemessen wäre: *„Wir brauchen mehr Ressourcen, um die Wirksamkeit der ganzen Systematik und die Wirksamkeit der guten Instrumente wirklich sicherzustellen.“*

Aufbewahrt werden die Ordner in einigen Fällen in der Schule, in einem verschlossenen Schrank im Klassenzimmer; das heißt, für Eintragungen müssen die Schüler/innen die Klassenlehrer/innen um den Schlüssel bitten. An einigen Schulen gibt es auch „Berufsorientierungsbüros“, in denen die Ordner aufbewahrt werden können. Mehrere StuBOs berichten, dass an ihrer Schule keine Möglichkeit besteht, die Ordner zu lagern, jedenfalls nicht in einer Weise, die den Anforderungen des Datenschutzes Genüge tut. Dort, wo der Ordner zuhause aufbewahrt wird, machen die StuBOs zum Teil die Erfahrung, dass er nicht gepflegt wird oder sogar verloren geht – und dies insbesondere bei den Schüler/inne/n, *„die mehr Schwierigkeiten haben, (...) die ihn also eigentlich besonders bräuchten“*.

Für Bewerbungsverfahren wird das Portfolioinstrument nach den Erfahrungen der StuBOs anscheinend eher selten genutzt: *„Der Berufswahlpass wird ja auch eher selten nachgefragt. Wir hatten ja mal die Vision, dass er auch bei Bewerbungen eine Rolle spielt. Aber das ist ja überhaupt nicht in die Breite getragen worden. Also ich habe selten Schüler, die noch mal kurz vor dem Bewerbungsgespräch zu mir kommen und fragen: Was soll ich denn jetzt machen, was soll denn da rein?“* Von anderen StuBOs wird grundsätzlich in Frage gestellt, dass dies überhaupt sinnvoll wäre: *„Und es ist ja auch die Frage, ob die Ergebnisse, die da drin stehen, wenn die aus der 8. Klasse sind, überhaupt noch Teil einer Bewerbung sein sollen. (...) Meine Einschätzung ist, dass der Berufswahlpass bis auf ganz wenige Ausnahmen gar keine Rolle spielt.“*

Ein weiterer StuBO bezweifelt die Sinnhaftigkeit des Einsatzes des Portfolioinstruments im Bewerbungsprozess mit einem anderen Argument: Auf diese Weise könne der potenzielle Ausbildungsbetrieb ein falsches Bild der Bewerber/innen erhalten: *„Ich habe Schüler, die kriegen nichts hintereinander, schreiben aber alles sauber und ordentlich auf und zuhause wird darauf geachtet, dass alles sauber ausgefüllt ist. Aber wenn man da inhaltlich nachhakt, kommt da nichts. (...) Und dann haben wir Chaoten, die bestens arbeiten, aber in solchen Dingen nachlässig sind. Die sind dann unter Umständen, ich sag mal, benachteiligt.“* Insofern, so die Schlussfolgerung, sei es für die Schüler/innen sinnvoll, das Instrument zu nutzen, um sich im Vorfeld von Bewerbungen noch einmal ihren Entscheidungsprozess vor Augen zu führen: *„Könnt Ihr jetzt für euch noch mal herausfinden, was euch besonders gut gelungen ist, was euch Spaß gemacht hat, wo ihr Stärken gesehen habt, oder wo ihr Stärken vermutet habt, die ihr dann doch nicht hattet? Einfach noch mal alles in bewusster Auseinandersetzung mit dem, was man beruflich später mal machen möchte.“* Dieser Einsatz des Instruments sei weitaus sinnvoller als die Vorlage bei einem potenziellen Arbeitgeber.

## 5.3 Einschätzungen und Erfahrungen bei der Umsetzung von KAOA

### 5.3.1 Die Rolle der Eltern im Berufsorientierungsprozess

Die Rolle der Eltern bei der Berufsorientierung der Kinder spielte in allen Gruppendiskussionen eine Rolle. Die StuBOs stellen durchgehend fest, dass ein schulisches Berufsorientierungsprogramm wie KAOA 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. Vor diesem Hintergrund wird von den StuBOs allgemein der Anspruch formuliert, die Eltern in den schulischen Berufsorientierungsprozess einzubeziehen: Ein StuBO betont, dass man deshalb *„nicht daran vorbei kommt, die Eltern mit ins Boot zu holen, denn sie spielen bei der Berufswahlentscheidung ihrer Kinder eine wesentliche mitentscheidende Rolle“*, eine andere legt Wert darauf, *„da die Eltern auch entsprechend zu informieren (...). Wir haben die teilweise dann einfach in die Sprechstunde der Berufsberatung eingeladen. Ich bin als Lehrer dann auch mitgegangen. Und habe mit den Eltern auch gesprochen. Weil das teilweise überhaupt nicht zusammenpasst.“*

Zugleich wird jedoch nicht selten die Erfahrung gemacht, dass viele Eltern auf diesbezügliche Angebote nicht eingehen, was sich zum Beispiel an der geringen Beteiligung an den schulischen Informationsveranstaltungen für Eltern zeigt. Hingewiesen wird auch auf oft geringe Bereitschaft, die Ergebnisse der Potenzialanalyse zur Kenntnis zu nehmen: *„Wir haben ein Riesenproblem damit, unsere Eltern zu motivieren, überhaupt sich da zu beteiligen. Wenn wir die einladen, zum Beispiel, zu der Besprechung der Potenzialanalyse, da kommen aus einer Klasse dann vielleicht drei, vier Eltern. Und da müsste man Ideen entwickeln, wie man die Eltern da mehr ins Boot holen kann.“* Darin wird vor allem deshalb ein Problem gesehen, weil sich Träger und StuBOS offenkundig in der Einschätzung darüber einig sind, dass es wichtig ist, dass die Eltern die Ergebnisse zur Kenntnis nehmen: *„Und das ist meines Erachtens das dickste Problem, (dass) wir hier herzlich wenig Zugang kriegen, auch im Hinblick darauf, die Eltern gerade zu Ergebnissen von Potenzialanalysen dazu zu holen, wo die Träger extra sagen: ‚Die sollen mit Eltern kommen, damit die Eltern auch mal diese Außenwelt mitkriegen, was sie von ihrem Filius halten und was andere davon halten‘.“*

Dabei scheint es vor allem bestimmte Gruppen von Eltern zu geben, die durch solche Anstrengungen nicht erreicht werden; dabei sind die *„Hemmschwellen“* in einigen Schulformen (genannt werden vor allem Hauptschule und Förderschule) und in sozial benachteiligten Stadtteilen offensichtlich oft überdurchschnittlich hoch. Hingegen sind Eltern, die sich auch in anderen Bereichen engagieren – also diejenigen, die dies eigentlich am wenigsten *„nötig haben“* – durch die StuBOs durchaus ansprechbar: *„Wenn es hochkommt, kommen wir auf 30 Prozent (der Eltern). Aber das sind sowieso die Engagierten, die sich für ihre Kinder interessieren, die da drauf achten, dass die Hausaufgaben machen, dass die dann auch in die E-Kurse rein kommen und da auch weiterarbeiten. Und die wollen auch wissen, was da passiert. (...) Was machen wir aber mit den 70 Prozent, die nicht da waren? Wie kommen wir an die heran?“*

Dieses Desiderat wird nicht nur im Hinblick auf ein bei einem Teil der Eltern konstatiertes Desinteresse formuliert, sondern nicht zuletzt auch in Bezug auf diejenigen Eltern, die festgefügte Vorstellungen davon haben, was ihre Kinder *„einmal werden sollen“* – obwohl diese Vorstellungen oft nicht durch Kenntnisse des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts gedeckt sind: *„Die Eltern kennen teilweise den Ausbildungsmarkt gar nicht, haben irgendwelche anderen Vorstellungen.“* Wenn auch grundsätzlich davon auszugehen sei, dass die Eltern die *„Experten für ihre Kinder“* sind, wird nicht selten eine gewisse Fehleinschätzung der Eltern bezüglich der Potenziale ihrer Kinder (etwa im Hinblick auf die Erreichung der Hochschulreife) festgestellt: *„Ein ganz großes Problem aus meiner Sicht, das sind im Großen und Ganzen die Eltern. Das Konterkarieren der Aktivitäten in der Schule durch die Elternschaft, wo auch ganz deutlich gesagt wird: ‚Schön, was die dir erzählen, aber du gehst bitte schön in die Bank.‘ Auch wenn ein Kind zum Beispiel sagt: ‚Mathe habe ich überhaupt keinen Bock drauf, und die Bank interessiert mich gar nicht. Ich möchte was Künstlerisches machen.‘“* Auch in der Phase nach Abschluss der Anschlussvereinbarungen kommt es offenkundig nicht selten

vor, dass Eltern eingreifen und die Richtung ändern: *„Diese Vereinbarungen, die dann getroffen werden, können sich auch immer bei uns ganz schnell ändern dadurch, was die Eltern sagen.“*

Eltern, die der Meinung sind, dass ihre Kinder ihren Berufswunsch schon genau kennen, stellen wiederum die Sinnhaftigkeit der KAOA-Standardelemente, insbesondere der Berufsfelderkundung, in Frage: *„Immer wenn es Vorgaben gibt – und die gibt es ja nun mal für die Berufsfelderkundung, mit den drei unterschiedlichen Berufsfeldern – da sind wir sehr auf Kritik gestoßen von Seiten der Eltern: ‚Aber mein Kind weiß doch schon ganz genau: Der möchte Maler werden. Warum muss er sich denn dann jetzt noch zwei andere Berufe angucken? Es wäre doch viel schöner, wenn er drei Malerbetriebe kennenlernen könnte.‘ Das ist so auch bei uns ganz häufig zu beobachten (...) und da kämpft man so ein bisschen gegen Windmühlen an.“*

Dass Eltern – manchmal in problematischer Weise – festgefugte Vorstellungen über die berufliche Zukunft ihrer Kinder haben und diese auch durchsetzen, wird besonders stark bei Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund wahrgenommen, insbesondere bei *„Eltern aus anderen Kulturen“*. Einige StuBOs verweisen auch auf Kinder mit ostasiatischem Migrationshintergrund, deren Eltern besonders starke Karriereambitionen für ihre Kinder verfolgen. Vor allem wird von Erfahrungen mit *„Schülerinnen mit muslimischem Hintergrund“* oder allgemein mit Familien aus islamisch geprägten Ländern berichtet: *„Kinder aus dem arabischem Raum, mit denen kann man eigentlich machen, was mal will, die sind hinterher so in ihrem familiären Gefüge drin, dass da sowieso nicht die Ideen, die wir haben für deren Lebensweg und ihre Berufsvorbereitung, umgesetzt werden können. Und da kann man auch keinem irgendwas aufs Auge drücken.“* Insofern sei es sehr wichtig, die Eltern *„von Anfang an mit ins KAOA-Boot zu holen“*, jedoch sei dies oft sehr schwierig.

Im Hinblick auf alle Gruppen von Schüler/inne/n stellen die StuBOs sehr häufig fest, dass sich die Eltern (auch in Real- und Hauptschulen) für ihr Kind das Abitur wünschen. Dass das *„Abi die höchste Wertigkeit in den Augen der Eltern hat“* oder dass ihre Kinder ihre Schullaufbahn am Berufskolleg fortsetzen sollen, 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. Da sind die Berufskollegs aus dem Boden geschossen, weil einfach die Kinder irgendwohin mussten. Und diese Eltern sind diejenigen, die unsere heutigen Schüler beeinflussen.“*

Parallel und oft ohne Verbindung zu den KAOA-Standardelementen und zur schulischen Berufsberatung finden also Prozesse der Beeinflussung statt, die nach Wahrnehmung der StuBOs oft eine stärkere Wirkung bei den Schüler/inne/n ausüben als Potenzialanalyse und Berufsfelderkundung: *„Zu wissen, dass die Wirksamkeit des Elternhauses teilweise viel größer ist als viele schulischen Programme. Dann kommen noch die Peergroup und irgendwelche Veröffentlichungen oder das Fernsehen und dann kommen wir irgendwann.“* Diese Situation wird von vielen StuBOs als frustrierend erlebt: *„Das ist eigentlich unser Knackpunkt. Da, wo wir vorher (...) machen und tun, um die irgendwie auf die Schiene zu kriegen, das wird mit einem Satz konterkariert. Und da sind Wochen an Arbeit reingegangen, die Zeit gekostet haben, die Nerven gekostet haben, die aber auch Material und Engagement gekostet haben.“* In diesem Zusammenhang finden sich auch sehr pessimistische Einschätzungen zur Wirksamkeit der schulischen Berufsorientierung (die wahrscheinlich in Bezug auf andere schulische Maßnahmen in ähnlicher Form gesehen werden): *„Ich glaube: Da können wir wahrscheinlich auch mit aller pädagogischer Finesse nichts mehr ausrichten.“*

Ein anderes Problem, das auf Seiten von einem Teil der Eltern – insbesondere bei solchen aus dem Gymnasialbereich – wahrgenommen wird, betrifft Vorbehalte und Ängste. Die Kritik bezieht sich auf den Zeitpunkt der Durchführung der Standardelemente (*„am Gymnasium viel zu früh; mein Kind studiert sowieso, was wollen die eigentlich mit dem Praktikum schon in Klasse 9?“*), und es wird befürchtet, dass der Sohn/die Tochter hiermit *„in eine bestimmte Richtung gedrängt werden soll“*. Teilweise habe man *„extrem kritische Rückmeldungen beim Elternabend erhalten, wo das keineswegs begrüßt worden ist, sondern wo Ängste da waren.“*

*(...) Teilweise war das wirklich wie Verschwörungstheorien, was man da zu hören bekommen hat."*

Konkreter Gegenstand von Vorbehalten und Ängsten der Eltern ist nicht zuletzt auch die „*Evaluation von außen*“ im Rahmen der Potenzialanalyse. Hintergrund ist, dass die Eltern im Vorfeld der Potenzialanalysen aufgefordert werden, ihr Einverständnis zur Weitergabe der im Portfolioinstrument enthaltenen Daten (darunter auch der Ergebnisse der Potenzialanalyse) zu geben, damit diese auch von in den Berufsorientierungsprozess involvierten Dritten (zum Beispiel von Berufsberater/inne/n der Agentur für Arbeit) eingesehen werden können. 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 auch der Hinweis wenig, dass Potenzialanalysen vom Konzept her normalerweise eben nicht defizitorientiert, sondern stärkenorientiert ausgerichtet sind – was nach Ansicht vieler StuBOs und auch einiger Eltern mit einer geringen Differenziertheit der Ergebnisse „*bezahlt*“ wird. Letztlich geht es bei den Befürchtungen einiger Eltern weniger um das Instrument als solches, sondern eher um grundsätzliche Bedenken im Hinblick auf die Dokumentation und die Weitergabe von Daten.

Umgekehrt berichten einige StuBOs jedoch auch von einer sehr positiven Grundstimmung unter Eltern gegenüber KAOA. Dabei erinnern sich viele Eltern auch an die Defizite in der eigenen Berufsorientierung: *„Eltern, die das durchaus verglichen haben mit ihrer Schulzeit und gesagt haben, ‚Wir haben gar nichts gemacht. Wir sind irgendwie zu unserem Studium gekommen. Im Nachhinein weiß ich gar nicht, wie ich zu meinem Studium gekommen bin.‘“* Bei einem Teil der Eltern liegt die positive Bewertung inhaltlich auch ganz auf der Linie der mit den Standardelementen verbundenen Intentionen: *„Sie sind absolut überzeugt in der Elternschaft, auch so, dass sie das unterstützen auch in andere Stufen hinein. Und ich habe von allen Eltern nur positive Rückmeldungen bekommen, dass sie ihr Kind noch mal anders sehen, teilweise auch ihren Eindruck bestätigt sehen, aber auch noch differenzierter. Und ich habe noch keine einzige Meinung von einem Elternteil bekommen darüber, dass die das lieber ein Jahr später hätten. Ganz im Gegenteil.“* Insgesamt gibt 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 KAOA 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.

### **5.3.2 Standardisierung und Zielgruppenorientierung als Spannungsfeld**

In der schriftlichen Befragung geben 88,6% der Klassenlehrer/innen und alle StuBOs an, dass ihnen die Berufsorientierung ihrer Schüler/innen wichtig ist. Hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen: Während bei den Förderschulen und den anderen Schulen jeweils über 90% die Berufsorientierung ihrer Schüler/innen wichtig finden, sind es bei den Gymnasien nur 63,2%. Umgekehrt nehmen nur 47,2% bzw. 57,4% der Klassenlehrer/innen wahr, dass die Berufsorientierung auch den Schüler/inne/n selbst wichtig ist. Auch hier zeigen sich die schulformbezogenen Unterschiede: Bei den Förderschulen und den anderen Schulen hat jeweils etwas über die Hälfte der Lehrer/innen diese Wahrnehmung, bei den Gymnasien nur ein gutes Fünftel. Bei den StuBOs unterscheiden sich die Einschätzungen nicht ganz so deutlich – an den Förderschulen sind 60,0% der StuBOs der Meinung, dass ihren Schüler/inne/n die Berufsorientierung wichtig ist, bei den anderen Schulen 57,7% und bei den Gymnasien 47,1%.

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass viele StuBOs, zur großen Mehrheit solche aus dem gymnasialen Bereich, sich an der „*Uniformität*“ von KAOA stören; das Programm sei mit seinen zu festen Zeitpunkten verpflichtend durchzuführenden Standardelementen nicht an die spezifischen Bedarfe der verschiedenen Schulformen angepasst. Dabei bezieht sich die

Kritik mehrheitlich auf den jeweiligen Zeitpunkt der Durchführung der Standardelemente: *„Was überhaupt nicht angepasst ist auf unser System. Sondern wir müssen die Potenzialanalyse in der Acht machen, obwohl die für Gymnasialschüler in der Acht nach Meinung, glaube ich, der meisten hier im Raum völlig ungeeignet ist. Aber das Land gibt die Vorgabe, das heißt, eigentlich müsste noch eine intensivere Anpassung der Maßnahmen, die sicherlich sinnvoll sind, auf die entsprechenden Adressaten stattfinden.“*

In den Statements der gymnasialen StuBOs klingt in diesem Zusammenhang immer wieder an, dass ihre Schulform wegen der Schulzeitverkürzung (G 8) 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.“*

Einige stellen aber auch die Sinnhaftigkeit der KAOA-Standardelemente selbst für ihren Schultyp (in der Regel das Gymnasium) in Frage, wobei auch angeführt wird, dass die Stimmung gegenüber KAOA im Lehrerkollegium und in der Elternschaft zuweilen äußerst negativ sei: *„Und diese Spielchen, die die da machen, und zwar sei es nun, mit Holz da irgendwie einen Fisch zu feilen, oder irgendwie Drähte zu biegen – was soll der Sinn? ‚Ich studiere später Jura, da brauche ich keinen Draht zu biegen.‘ Das sind die Argumente, mit denen du dich in diesen Fällen auseinandersetzen musst, weil auch die Elternschaft – und da sitzt auch die Landeselternschaft dahinter – die teilweise sich da drüber erheblich (...) aufregt, was da für Spielchen gemacht werden. Und im Kollegium wird da teilweise auch ganz knallhart die Meinung vertreten: ‚Was soll der ganze Kram? Die sollen studieren, und dafür müssen wir die vorbereiten.‘“*

Pauschal ablehnende Haltungen werden in den Gruppendiskussionen allerdings nur relativ selten zum Ausdruck gebracht; insgesamt wird eher eine stärkere Flexibilisierung von KAOA gefordert. Besonders weitreichend ist der Vorschlag, die Verpflichtung zur Durchführung definierter Standardelemente zu ersetzen durch eine Nachweispflicht, dass die betreffende Schulen Berufsorientierungsmaßnahmen durchgeführt hat, wobei die konkreten Maßnahmen weitgehend frei gewählt bzw. selbst ausgestaltet werden sollten. Auf diese Weise solle erreicht werden, dass nur solche Berufsorientierungsaktivitäten durchgeführt werden, die an die einschlägigen Erfahrungen der jeweiligen Schule anknüpfen bzw. an die Bedarfe des betreffenden Schultyps angepasst sind: *„Wenn man dieses Stichwort Flexibilisierung aufgreifen würde, und sagen würde, meinerwegen: ‚Die müssen berufskundliche Tage haben‘, und die Schulen haben vielleicht eine bestimmte Freiheit, ob sie daraus eine Projektwoche machen, oder ob sie eben die Schüler wirklich gezielt in die Betriebe schicken, oder ob sie eine trägergestützte, also dass man da ein bisschen mehr Angebotsmöglichkeiten schaffen könnte. Also vielleicht ist bei den Überlegungen für KAOA auch so ‚also das muss sein, und das muss sein, und das muss sein‘, und man hat vielleicht gar nicht geguckt: ‚Was war in Schulen schon da und ist auch gut?‘ und dass man das vielleicht auch alternativ verwenden kann, oder dass man meinerwegen mit so einer Projektwoche eine Berufsfelderkundung ersetzen kann, oder irgendwie so etwas.“* Dieser Wunsch nach Flexibilisierung steht im Widerspruch dazu, dass einige StuBOs gerade die verbindliche Festlegung von Elementen und Zeitpunkten als hilfreich erachten, um die Umsetzung von Berufsorientierung in ihrer Schule sicherzustellen (vgl. 5.1.3).

Ein besonderes Problem wird 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 zum einen die Zusammenarbeit mit Förderschulen bzw. den sonderpädagogischen Fachkräften, zum anderen 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)<sup>16</sup>, das auf eine Stärkung der Teilhabe von schwerbehinderten Menschen an Ausbildung und Beschäftigung abzielt und als eine Säule die Förderung der Berufsorientierung enthält, inzwischen flächendeckend umgesetzt.<sup>17</sup>

Dennoch sehen einige StuBOs Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Berufsorientierung für diese Zielgruppen: *„Noch dazu kommt, dass wir jetzt ins fünfte Jahr als Inklusionsschule gehen, so dass sich da sozusagen für die Inklusionsschüler auch noch riesige Baustellen auftun. Da habe ich sehr gute Unterstützung und arbeite sehr gut mit einer Förderkollegin zusammen, die jetzt bei uns an der Schule ist, um das überhaupt auf die Beine zu stellen. Aber was genau mit Inklusionsschülern zum Beispiel passieren soll, wenn die denn bei uns das 9. Schuljahr abgeschlossen haben, ist überhaupt noch nicht klar.“* Die Schule habe sich selbst einen Träger gesucht, um trägergestützte Berufsfelderkundungen und eine zusätzliche Betreuung für ihre Inklusionsschüler/innen anbieten zu können. Einerseits werden solche speziellen Maßnahmen für die Inklusionsschüler/innen für notwendig gehalten, andererseits gibt es Bedenken, dass eine schulinterne Differenzierung dem Grundgedanken der Inklusion zuwider laufen könnte: *„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. Ne, wenn wir immer noch eine Extrawurst braten, und dann geht ihr dahin und habt Werken. Und dann geht ihr da in die Lehrküche und die anderen nicht. Die müssen Mathe machen‘, das ist ja ein ewiges Hickhack, ne. Und dann ist überhaupt nicht, wie gesagt, gar nicht geklärt: Wer macht da was? Wer kann da mit hin? Wie wird das laufen?“* Insgesamt wird hier ein hohes Maß an Unsicherheit darüber deutlich, wie sich eine gute Berufsorientierung für Inklusionsschüler/innen gestalten lässt und wie mit dem Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung und unterschiedlichen individuellen Bedarfen umgegangen werden kann.

Insbesondere aus der Sicht von Haupt- und Förderschulen findet sich in den Gruppendiskussionen oft die Kritik, dass der eigenen Schule infolge der durch KAoA eingeführte Standardisierung Berufsorientierungsmaßnahmen verloren gegangen sind, die besser ausgestattet gewesen seien als die KAoA-Standardelemente und mit denen man in der Vergangenheit durchweg gute Erfahrungen gemacht habe. Dieses Bedauern wird nicht immer so zurückhaltend formuliert wie bei der nachfolgenden zitierten StuBO, die die Logik der Gleichverteilung der Berufsorientierungsressourcen auf alle Schulformen, die der Einführung von KAoA zugrunde liegt, grundsätzlich nachvollziehen kann: *„Es ist ja im Prinzip das Ziel, irgendwo eine Mitte zu finden, dass sich alle Schulen annähern, in der Berufsorientierung. Nur das Problem, das dadurch entsteht: Schulen, die vor KAoA schon viel mehr gemacht haben (...), was jetzt im Prinzip wegfallen muss, aus welchen Gründen auch immer, das tut manchen Schulen natürlich weh. Damit muss das Angebot verkleinert werden. Schulen, die vorher noch nicht so viel gemacht haben, für die ist es eher positiv. Die haben jetzt mehr Mittel, um sich anderen Schulen anzunähern. Also der Gedanke, finde ich, ist letztendlich berechtigt und auch positiv. Nur die Umsetzung, die passt irgendwie noch nicht so ganz.“*

Den Verlust bewährter Maßnahmen beklagen nicht nur Haupt- und Förderschulen, sondern – zumindest in einzelnen Fällen – auch Gymnasien, wobei offensichtlich auch Berufsorientierungsmaßnahmen in der Oberstufe betroffen sein können. Den betreffenden Schulen stellt sich die Frage, ob sie die ausfallenden Mittel aus anderen Quellen ersetzen können: *„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.“*

<sup>16</sup> [www.berufsorientierung-nrw.de/projekte/star/](http://www.berufsorientierung-nrw.de/projekte/star/) (Zugriff 26.11.2015)

<sup>17</sup> [www.lwl.org/LWL/Soziales/integrationsamt/leistungen/star-schule-trifft-arbeitswelt/star--initiative-inklusion](http://www.lwl.org/LWL/Soziales/integrationsamt/leistungen/star-schule-trifft-arbeitswelt/star--initiative-inklusion) (Zugriff 26.11.2015)

*Und die Mittel sind dann gestrichen worden, mit der Begründung: ‚Das fließt jetzt alles in KAoA. Da können wir nichts dafür.‘ Insofern sind sogar auch wir davon betroffen, von diesem, was man sich individuell erarbeitet hat, jetzt läuft man hinter jedem Euro her.“*

Es wird häufig erwähnt, dass bewährte, aber „KAoA-fremde“ Maßnahmen übergangsweise noch in KAoA integriert werden; vor dem Hintergrund des derzeit noch bestehenden Mangels an Berufsfelderkundungsplätzen geschieht dies in der Regel in Form der Anerkennung der betreffenden Maßnahme als Berufsfelderkundungstag; vermutet wird aber, dass dies oft nur die Vorstufe zu ihrer endgültigen Abschaffung ist. An solche Erfahrungsberichte schließt sich oft die oben erwähnte Forderung an, die in Vorgängerprogrammen entwickelten und praktisch bewährten Berufsorientierungselemente als integrativen Bestandteil von KAoA weiterlaufen zu lassen: *„Wir haben eigentlich jahrelang ein supergutes Berufsorientierungsprogramm gehabt. Wir haben auch selber Sachen auf die Beine gestellt: Berufsparcours zum Beispiel, von allen weiterführenden Schulen in (Ort) haben wir einen Berufsparcours gemacht. Zig Betriebe kamen da an einem Vormittag hin und stellten ihre Berufe vor, mit vielen praktischen Übungen. Im letzten Jahr haben wir das Glück gehabt, dass dieser Berufsparcours als ein Berufsorientierungstag anerkannt wurde. Das soll aber künftig nicht mehr sein. Und das ist wirklich ärgerlich, dass man wirklich bewährte Sachen hat, die sich etabliert haben, wo viel Engagement drinsteckt, und die kann man jetzt einfach...“*

Insgesamt wird deutlich, dass die einzelnen Schulen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen mit KAoA gestartet sind. Dies betrifft Unterschiede zwischen den Schulformen, aber auch zwischen den einzelnen Schulen. Vor diesem Hintergrund fallen die Bewertungen von KAoA unterschiedlich aus. Zwiespältig ist vor allem die Einschätzung der Standardisierung und Verbindlichkeit: Während diese vor allem von StuBOs, die Schwierigkeiten bei der Verankerung von Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule sehen, als hilfreich und unterstützend wahrgenommen wird (vgl. 5.1.3), sehen diejenigen StuBOs, an deren Schulen das Thema schon vor KAoA einen hohen Stellenwert hatte, einen Rückschritt. Allgemein geteilt wird demgegenüber die Forderung, das Angebot stärker zielgruppenspezifisch auszurichten und diesbezüglich zu differenzieren.

## **5.4 Die Perspektive der Schulaufsicht**

Die Perspektive der Schulaufsicht wurde im Mai 2015 über eine Gruppendiskussion erhoben, an der elf Personen aus den fünf Regierungsbezirken und mit unterschiedlichen Hintergründen im Hinblick auf die Schulform und die fachlichen Zuständigkeiten beteiligt waren.

Bezogen auf KAoA sehen die Vertreter/innen der Schulaufsicht ihre Aufgaben darin, die Schulen bei der Einführung von KAoA zu unterstützen, Informationen zu KAoA zu verbreiten, die Qualitätsentwicklung zu fördern und an der regionalen Steuerung mitzuwirken. Die Umsetzung gestaltet sich im Detail unterschiedlich – sowohl zwischen den Regierungsbezirken als auch bezogen auf die einzelnen Städte und Kreise eines Bezirks.

### **5.4.1 Die Kooperation im Rahmen von KAoA**

Eine hohe Bedeutung messen 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 wird Wert darauf gelegt, dass es für jede Region (also für jede 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 stellt für die Schulaufsicht eine Herausforderung dar. Die örtlichen Schulämter sind für die Grund-, Haupt- und Förderschulen zuständig; wenn dort vor allem Vertreter/innen des Primarbereichs beschäftigt sind, fehlen Ansprechpartner/innen mit Erfahrungen in Fragen der Berufsorientierung. Die Steuerungsstrukturen, die Zusammensetzung der Gremien und die Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen gestalten sich je nach Region sehr unterschiedlich, so dass die Vertreter/innen der Bezirksregierungen sich auf sehr unterschiedliche Strukturen einstellen müssen.

Die Zusammenarbeit zwischen der Schulaufsicht und den Kommunalen Koordinierungsstellen wird als sehr wichtig erachtet, so dass Strukturen für einen intensiven Austausch aufgebaut wurden: *„Wir haben (...) sowohl auf der regionalen Ebene so Fixtermine zwischen KoKo und denen der unteren Schulaufsicht. In manchen Kommunen jede Woche, in manchen eben mindestens einmal im Monat. Und auf der Bezirksebene haben wir einen Qualitätszirkel eingerichtet mit den Kommunalen Koordinierungen. Alle drei Monate treffen die Koordinatoren und eben auch Generalisten sich mit den KoKos, um da wirklich im engen Austausch zu bleiben.“*

Schwierigkeiten stellen sich aus der Sicht der Schulaufsicht in der Rollenverteilung. Probleme werden darin gesehen, dass einige Koordinierungsstellen *„sehr eigenständig“* seien und ohne Abstimmung auf die Schulen zu gehen, obwohl sie *„vom Schulinnenleben relativ wenig Ahnung“* haben, was zu *„Irritationen und Konflikten“* führe. Im Gegensatz zu den Kommunalen Koordinierungsstellen, die eigens für die Umsetzung von KAOA eingerichtet wurden, habe man in der Schulaufsicht die neuen Aufgaben *„on top auf unser Aufgabenfeld“* bekommen. Erschwerend komme hinzu, dass man für die Schulamtskoordinator/inn/en unabhängig von der Größe der Kommune und der Anzahl der zu betreuenden Schulen die gleiche Anzahl an Entlastungsstunden erhalte. Auf diese Weise sei es schwierig, mit den Kommunalen Koordinierungsstellen *„auf Augenhöhe“* zu kooperieren. Dies hänge auch damit zusammen, dass die beiden Ministerien nicht einheitlich informieren; die Teilnehmer/innen sehen hier ein Ungleichgewicht und wünschen sich klarere Informationsstränge von Seiten des Schulministeriums. Es sei nicht verwunderlich, dass *„die Kommunalen Koordinierungen immer wieder übergriffig sein können und solche Informationen weitergeschickt haben an die Schulen, wenn sie die Informationen zuverlässig und regelmäßig bekommen und auf der Ebene der schulfachlichen Aufsicht überhaupt nicht die Ressource vorhanden ist“*. In vielen Fällen habe man derartige Probleme in der direkten Kommunikation vor Ort gelöst, man erwarte aber auch vom Schulministerium Unterstützung, *„mehr Rückhalt auch für uns“* und dass *„für die nachgeordneten Behörden auch Service geleistet“* werde.

Kritisch gesehen wird im Hinblick auf einige Regionen die Rolle der Kammern. Hier wird deutlich, dass die Vertreter/innen der Bezirksregierungen oft in Prozesse in mehreren Kommunen involviert sind und daher Vergleiche ziehen können. Die Kontakte der Verbände zu den Unternehmen, vor allem in Hinblick auf die Einwerbung von Plätzen für die Berufsfelderkundung, seien oftmals *„noch nicht so intensiv, wie wir es gern hätten“*. Aus einer Region wird berichtet, dass die Vertreter/innen der Wirtschaft sich aus dem Lenkungsgremium zurückgezogen haben, in einer anderen Region hätten die Kammern sich öffentlich von KAOA distanziert, weil sie nicht *„am Tisch des Ausbildungskonsenses dabei gewesen“* seien, in einem Fall versuche die IHK, *„abseits der Schule ihr eigenes Programm zu machen“*. Auf diese Weise werden die Schulen in einigen Fällen bei der Akquise der Plätze für die Berufsfelderkundungen alleingelassen, was nach Einschätzung der Diskussionsteilnehmer/innen zu einer zu hohen Belastung der Schulen und insbesondere der StuBOs führt. In anderen Regionen hingegen sei ein hohes Engagement der Kammern zu verzeichnen: *„Und dann haben wir aber auch andere Regionen, wo die IHK richtig Geld rein investiert (...), also zum Beispiel für die Buchungsplattform.“*

Als ein generelles Problem in der regionalen Kooperation nehmen die Vertreter/innen der Schulaufsicht hohe Anforderungen gegenüber den Schulen wahr, die in den Steuerungsgremien artikuliert werden: *„Aber diese ganzen Erwartungen, die dort auch erarbeitet werden, richten sich in der Regel auf Schule und nicht auf die Institutionen, die durch die Vertreter vertreten werden.“* Dabei wird die Erwartungshaltung oft als einseitig empfunden: *„Es werden immer Anforderungen an Schulen gestellt, aber wenn wir Anforderungen an eine Unterstützung aus den anderen Systemen haben, die im Ausbildungskonsens auch mitbeteiligt waren, dann stoßen wir immer vor verschlossene Türen.“*

Ein zentraler Ansatz der Schulaufsicht zur Unterstützung der Schulen wird in der Begleitung der Arbeit der StuBOs gesehen. Es gibt Angebote zur Qualifizierung der StuBOs, wobei die Anforderungen von KAOA in einigen Regierungsbezirken in bereits vorher bestehende Angebote integriert wurden, in anderen Bezirken befinden sich die Qualifizierungsangebote im Aufbau. Arbeitskreise der StuBOs wurden teilweise von der Schulaufsicht initiiert, teilweise



wirken Vertreter/innen der Schulaufsicht in Arbeitskreisen mit, die in den Regionen auf andere Weise – etwa im Rahmen der Arbeit der Kommunalen Koordinierungsstellen – entstanden sind. Die StuBOs werden als sehr motiviert erlebt: *„Das sind Leute, Kollegen, egal welche Schulform, übergreifend, die haben Lust und Laune und wollen mit den Schülern da was machen. Das ist für mich wirklich ein riesengroßer Kern, dass es eine so motivierte Gruppe, die ich wirklich selten irgendwo anders das erlebt habe.“*

In manchen Fällen, so die Erfahrung der Vertreter/innen der Schulaufsicht, werde dieses Engagement aber von Seiten der Schulleitung eher gebremst als gefördert. Die Rolle der StuBOs an den Schulen wird teilweise als problematisch wahrgenommen, weil die Schulleitungen nicht in allen Fällen hinter dem Vorhaben stehen: *„Die Rolle der StuBOs an den Schulen ist noch sehr diffus.“* Nicht selten werde Berufsorientierung von Schulleitung und Kollegium ausschließlich als Angelegenheit der StuBOs betrachtet: *„Ich habe das häufig erlebt, dass an Schulen so ist, der kriegt Entlastung, der macht es.“* Eine Rollenklärung der StuBOs wird vor diesem Hintergrund als notwendig erachtet.

#### 5.4.2 Herausforderungen bei der Umsetzung von KAoA

Im Hinblick auf KAoA wird vor allem die Einführung eines allgemeinverbindlichen, projektunabhängigen Systems, das allgemeine Mindeststandards setzt, positiv bewertet. Die flächendeckende Umsetzung wird allgemein als sinnvoll erachtet; jedoch wird betont, dass im weiteren Verlauf vor allem an der Qualität gearbeitet werden muss. Allerdings warnen einige Diskussionsteilnehmer/innen vor zu hohen Erwartungen: Angesichts einer Jugendphase, die sich verlängert, sei es illusorisch zu erwarten, dass ab Klasse 8 die Weichen für die berufliche Orientierung so gestellt werden könnten, dass nahtlose Übergänge ohne Umwege stattfinden würden.

Potenzialanalysen und Berufsfelderkundungen werden grundsätzlich positiv bewertet. Bezüglich der Potenzialanalysen bezieht sich Kritik zum einen auf die Verzögerungen und Unklarheiten, die im Schuljahr 2014/15 durch die Ausschreibung entstanden sind. Zum anderen wird die Frage aufgeworfen, ob mit dem Finanzvolumen von 100 Euro pro Person eine hinreichend gute Qualität der Potenzialanalysen erreichbar ist, und es wird bedauert, dass man – insbesondere bei der zentralen Ausschreibung durch die LHG – zu wenig Möglichkeiten habe, die Qualitätskriterien mitzugestalten.

Das Instrument der Anschlussvereinbarungen wird kritisch gesehen: *„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 gearbeitet wird, sei es notwendig, Fragen des Datenschutzes und der Verbindlichkeit zu klären. Eine Datenbank, die auf freiwilliger Basis genutzt werden könne, sei sinnlos, da sie keine aussagekräftigen Auswertungen erlaube. Insofern seien hier Meldepflichten notwendig. Nützlich könne das Instrument nur sein, wenn es konsequent umgesetzt werde.

Hervorgehoben wird von einigen Diskussionsteilnehmer/inne/n, dass es wichtig sei, die Diskussion nicht auf einzelne Standardelemente zu fokussieren, sondern den roten Faden der Berufsorientierung im Blick zu behalten: *„Also, ich kann nicht Potenzialanalyse als Standardelement sehen und sagen ‚Das ist gut‘, wenn ich nicht diesen Aspekt ‚Beratung‘ dahinter habe oder das schulinterne Curriculum. Und diese Vernetzung dieser unterschiedlichen Standardelemente macht das natürlich an den unterschiedlichen Schulformen auch schwer.“* Um diesen roten Faden an den Schulen zu implementieren, fehlen die Zeitressourcen: *„Für diesen ganzen Komplex ‚Beratung‘ fehlen einfach die Zeiträume, in denen ich das anbieten kann. Jeder richtet sich noch danach: Aber nicht in meinem Fach und nicht in Deutschunterricht und in Mathe sowieso nicht. Das ist also ein Feld, was durchaus schwierig ist und wo wir auch in Schulleiter-Dienstbesprechungen lange thematisch darüber beraten haben, wie welche Schule das unterbringen kann bei diesem ganzen Beratungskomplex.“*

Hier werden erhebliche schulformspezifische Unterschiede gesehen. Während an Hauptschulen „*vielfältige Möglichkeiten zur Einbindung der Berufsorientierung*“ bestehen, seien an anderen Schulformen Stundenplanraster und Lehrpläne so eng getaktet, dass es schwierig sei, die entsprechenden Inhalte einzubringen. Diskutiert wird daher die Möglichkeit, nicht nur auf die Erarbeitung schulinterner Curricula zu setzen, sondern Elemente der Berufsorientierung in die Kernlehrpläne aller Schulformen einzubeziehen. Vorgeschlagen wird die „*(...) Implementierung der Berufsorientierung als Standardelement in die Basiselemente, in die Kernlehrpläne aller Fächer, wie sie in den Hauptschulen in den neuen Kernlehrplänen in der NRW passiert ist mit Sprachbildung, mit Lebensplanung und mit Berufsorientierung, 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 gut tun*“.

Thematisiert wird auch die Situation in der Sekundarstufe II. Ein Kriterium für das Gelingen von KAoA bestehe nicht nur darin, wie der Übergang nach der Sekundarstufe I verlaufe, sondern auch darin, inwieweit es gelinge, die Berufsorientierung und die Entwicklung des persönlichen Bildungs- und Berufswegs der Schüler/innen in der Sekundarstufe II weiterzuführen. Hier seien nicht nur die Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen verstärkt in den Blick zu nehmen und in KAoA einzubeziehen, sondern nicht zuletzt die Berufskollegs: Zum einen wird auch für diese Schulform ein erheblicher Bedarf an Berufsorientierung gesehen: „*Wir erleben auch in den Berufskollegs viele Leute, die sich auf den Weg gemacht haben, gut orientiert dort ankamen und trotzdem (...) – in bestimmten Bildungsgängen wechselt nach den drei Jahren ein großer Teil, bis hin zu fünfzig, sechzig Prozent der Leute nochmal die berufliche Perspektive und ändert völlig die Richtung.*“ Zum anderen seien die Berufskollegs auch in ihrer Rolle als Abnehmer nach der Sekundarstufe I zu berücksichtigen: „*Wie gestalten wir wirklich die Anschlussvereinbarung als ein Instrument, das sinnvoll ist für die BKs? Wie planen wir bei den BKs, wie bei den Arbeitsagenturen die Ressourcen?*“

Die Akzeptanz von KAoA bei den Schulen wird von den Teilnehmer/inne/n unterschiedlich eingeschätzt. Einige nehmen in ihren Regionen eine gestiegene und inzwischen durchweg gute Akzeptanz durch die Schulen wahr, andere sehen bei einem Teil der Schulen erhebliche Vorbehalte: „*Es gibt immer noch Schulformen, die da ein riesengroßes Akzeptanzproblem haben.*“ Die Akzeptanz sei bei den Schulen – und auch bei den zuständigen Dezernent/inn/en in den Bezirksregierungen – sehr unterschiedlich ausgeprägt. Wie weit die Schulen einer bestimmten Schulform in einer Region sind, hänge nicht zuletzt von den zuständigen Dezernent/inn/en ab. Es gebe Schulen – und Dezernent/inn/en –, die sich den Anforderungen „*so lange wie möglich entziehen*“ würden, „*aber es gibt durchaus Dezernenten, die das von Anfang an zu ihrem Programm gemacht haben. Und da ist es sehr weit.*“

Kritisch angesprochen werden in diesem Kontext die Entstehungsgeschichte und damit verbunden die wahrgenommene Zielsetzung von KAoA: „*KAoA ist ja ein Konstrukt des Ausbildungskonsens und Ziel ist dort die Steuerung, und zwar die Steuerung von Jugendlichen, die eigentlich gar nicht die Unterstützung benötigen, sondern die gesteuert werden sollen in Richtung bestimmter Berufsgruppen.*“ Hier wird deutlich, dass die in KAoA angelegte Verknüpfung von Berufsorientierung und Stärkung der dualen Ausbildung bei einigen Beteiligten Skepsis auslöst im Hinblick auf die Frage, welche Interessen im System KAoA dominieren. Dabei zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Schule und Wirtschaft von einigen Spannungen gekennzeichnet ist.

Ob das System KAoA einen Fortschritt bringt, wird schulformspezifisch unterschiedlich bewertet: „*Also, aus der Sicht der Hauptschule ist KAoA sicherlich kein Fortschritt, aus der Sicht der Förderschule, definitiv nicht, aus der Sicht der meisten Gesamtschulen auch nicht. Es ist offensichtlich ein Fortschritt für Realschulen, für den einen oder anderen auch für Gymnasium.*“ Die Bewertung durch die einzelne Schule sei stark davon beeinflusst, an welchen Programmen sie sich vorher beteiligt hätten: „*Wenn man sieht, was STARTKLAR!-Schulen einmal hatten, die Schulen empfinden es ganz klar als Verlust. Es ist deutlich abgespeckt. Qualität ist verloren gegangen. (...) Für die anderen Schulen ist es ein neues Feld, wo sich Qualität erst entwickeln muss.*“

Kritisch wird angemerkt, dass in KAoA sowohl die Seiteneinsteigerproblematik als auch die Inklusion zu wenig berücksichtigt werden: *„Und für beide Gruppen, die die Regelschulen bekommen, vermisste ich ein Konzept innerhalb von KAoA.“* Hier wird ein hoher Verbesserungsbedarf gesehen. Dieser bezieht sich zum einen auf organisatorische Lösungen, die sicherstellen, dass auch Schüler/innen, die in der 8. Klasse noch nicht die jeweilige Schule besuchten, angemessen in das System KAoA einbezogen werden können. Zum anderen wird die Weiterentwicklung von inhaltlichen Konzepten für bestimmte Zielgruppen für notwendig gehalten.

Letzteres wird auch generell auf die Problematik von Schüler/inne/n mit besonderem Förderbedarf bezogen. Konstatiert wird, dass generell *„die Bereitschaft zur Unterstützung schwächerer Schüler (...) deutlich zurückgegangen“* sei. Unabhängig von der Schulform, die sie schwerpunktmäßig vertreten, bestand bei den Teilnehmer/inne/n der Gruppendiskussion Einigkeit darüber, dass spezifische Möglichkeiten für die Förderung schwächerer Schüler/innen im Rahmen von KAoA weiterentwickelt werden müssen.

Hervorgehoben wird dabei, dass für die Arbeit mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf vor allem *„Beziehungsarbeit, (...), die verlässlich auf Kontinuität aufbaut“*, von Bedeutung sei. Es sei nicht zielführend, diese Jugendlichen *„zehn Tage in einen Praxiskurs rein und mit wildfremden Leuten arbeiten“* zu lassen, denn *„da haben die überhaupt keine Beziehung zu“*. Kontinuität, Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung könnten besser durch Schulsozialarbeiter/innen und Lehrer/innen gewährleistet werden, die längerfristig mit den Schüler/inne/n in Kontakt stehen. Die im Kontext der Bewertung von KAoA von unterschiedlichen Akteuren immer wieder aufgeworfene Frage nach der Bedeutung für bildungsbenachteiligte Jugendliche ist somit auch aus der Sicht der Schulaufsicht ein zentrales Thema.

## **Teil II: KAoA aus der Sicht der Schüler/innen – Ergebnisse der Befragung**

Gegenstand von Teil II des Berichts sind die Erfahrungen der Schüler/innen mit dem Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Dabei wird auf der Grundlage einer Schülerbefragung untersucht, wie flächendeckend KAoA umgesetzt wurde und wie die Schüler/innen die einzelnen Elemente von KAoA bewerten. Eine Wirkungsanalyse fragt nach möglichen Auswirkungen der Teilnahme an KAoA sowie an einzelnen Elementen auf die Berufsorientierung der teilnehmenden Jugendlichen. Die Grundlage für die Untersuchung ist die Auswertung einer umfangreichen Befragung von Schüler/innen der Klassenstufen 8 bis 10, die im Frühjahr bis Sommer 2015 durchgeführt wurde. Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen bei der Durchführung der Befragung dargestellt (1). Im Anschluss erfolgt ein Überblick über die Teilnahme an den einzelnen Elementen von KAoA und nach sonstigen Unterstützungen, welche die Schüler/innen im Prozess der Berufsorientierung erhalten (2). Kapitel 3 beschäftigt sich auf der Grundlage einer deskriptiven Auswertung mit den (Zwischen-)Ergebnissen des Berufswahlprozesses. Darauf aufbauend werden die Resultate der Wirkungsanalyse zusammengefasst, also die geschätzten Effekte von KAoA auf die in Kapitel 4 dargestellten Ergebnisse.

## 1 Methodisches Vorgehen

Die Schülerbefragung wurde im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2014/2015 als Klassenzimmerbefragung 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 (vgl. Teil I).

### 1.1 Stichprobe

In den Jahrgangsstufen 8 und 9 sollten pro Schule jeweils 20 Schüler/innen, in der 10. Jahrgangsstufe je 40 Schüler/innen befragt werden. Der Stichprobenplan sah vor, in jeder Kommune jede Schulform zu befragen, und umfasst somit insgesamt 50 Schulen (Tabelle 1).

*Tabelle 1: Stichprobenplan: Anzahl der zu befragenden Schüler/innen je Kommune und Schulform*

Schulform (je eine pro Kommune)	Jahrgangsstufe 8	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 10
Förderschule	20	20	40
Hauptschule	20	20	40
Realschule	20	20	40
Gymnasium	20	20	40
Gesamtschule	20	20	40
Gesamt Referenzkommune (je 5 Kreise)	100*5= 500	100*5= 500	200*5= 1000
Gesamt Nicht-Referenzkommune (je 5 Kreise)	100*5= 500	100*5= 500	200*5= 1000
<b>Gesamt</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>2.000</b>

*Quelle: Eigene Darstellung.*

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 einbezogen, die im Jahr 2013/14 mit KAoA gestartet hatten, um zu gewährleisten, dass die zu befragenden Schüler/innen der 8. und 9. Klassen bereits Erfahrungen mit KAoA hatten.

Zugleich sollen die 10. Klassen in den Nicht-Referenzkommunen als Kontrollgruppe dienen, um einen Vergleich zwischen Schüler/inne/n nach Durchlaufen des KAoA-Programms in den Referenzkommunen mit Schüler/inne/n ohne eine entsprechende Berufs- und Studienorientierung in den Nicht-Referenzkommunen zu ermöglichen (siehe hierzu die methodischen Ausführungen in Abschnitt 4.1).

Bei der Auswahl von Schulen in den Nicht-Referenzkommunen wurden Schulen, die zuvor am Berufsorientierungsprogramm „Startklar“ teilgenommen hatten, nicht berücksichtigt. Die Einbeziehung von „Startklar-Schulen“ hätte wegen der dort betriebenen intensiven Berufsorientierung zu Verzerrungen geführt.

Nach diesen Kriterien wurden für jede Schulform, soweit vorhanden, je drei Schulen pro Kommune für die spätere Rekrutierung zufällig ausgewählt und mit einer Rekrutierungspriorität versehen. Die Zufallsauswahl gewährleistet, dass jahrgangsstärkere Schulen bei der Rekrutierung, bewusst oder unbewusst, nicht bevorzugt werden.

### 1.2 Feldbericht

Die Rekrutierung der Schulen begann wenige Wochen vor den Osterferien 2015. Die Genehmigung der Befragung musste durch die Schulleiter/innen erteilt werden. Der Erhebungszeitraum wurde zwischen Oster- und Sommerferien gelegt und mit den einzelnen Schulen in

Abhängigkeit von ihrem Umsetzungsstand der einzelnen KAOA-Elemente individuell terminiert. Bei der Terminierung wurde darauf geachtet, dass die 8. Klassen bereits die Potenzialanalyse durchlaufen hatten, da anderenfalls in den 8. Klassen die Grundlage für das Ausfüllen des Fragebogens gefehlt hätte. Die erste Befragung fand am 14.04.2015 statt, die letzte am 25.06.2015.

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch mit der Schulleitung, die im Telefongespräch über die Studie und deren Inhalte informiert wurde. Im Anschluss wurde eine Informations-E-Mail an die Schulleitung versendet. Als Anlage wurden beigefügt:

- Infoblatt zur Schülerbefragung im Rahmen der Evaluation des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ – Übergang Schule-Beruf in NRW
- Empfehlung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Nach der Zustimmung zur Teilnahme durch die Schulleitung erfolgten die weiteren organisatorischen Absprachen zumeist mit den zuständigen StuBOs oder Lehrkräften. Zur Vorbereitung auf die Klassenzimmerbefragung bekamen die Schulen vorab ein Anschreiben mit der Bestätigung des Befragungstermins sowie ein Paket mit Unterlagen zur Vorbereitung der Befragung. Das Paket beinhaltete folgende Dokumente:

- Anschreiben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Infoblatt zur Schülerbefragung
- pro Klasse: Einverständniserklärungen der Eltern in Bündeln à 35 Stück zur Austeilung an die zu befragenden Schüler/innen in den ausgewählten Klassen
- Fragebogen mit Rückumschlägen für die StuBOs
- Fragebogen mit Rückumschlägen für die Klassenlehrer/innen.

In dem Anschreiben für die Ansprechpersonen der Schule wurde der genaue Ablauf der Klassenzimmerbefragung erläutert und darum gebeten, den Klassenlehrer/inne/n und StuBOs die entsprechenden Unterlagen auszuhändigen. Die Einverständniserklärungen für die Eltern sollten von den zuständigen Personen zeitnah an die zu befragenden Schüler/innen ausgeteilt werden, mit der Bitte, diese am Tag der Befragung von ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unterschrieben wieder mitzubringen. Zusätzlich hatten die Interviewer/innen für jede Schule neben den Schülerfragebogen weitere Elterneinverständniserklärungen, StuBO- und Klassenlehrerfragebögen sowie frankierte Rückumschläge dabei.

Insgesamt gab es fünf verschiedene Fragebogen:

- Schülerfragebogen für die Jahrgangsstufe 8
- Schülerfragebogen für die Jahrgangsstufen 9 und 10
- Schülerfragebogen für die Förderschulen in vereinfachter Sprache
- Fragebogen für die Studien- und Berufskoordinator/innen
- Fragebogen für die Klassenlehrer/innen.

Die Schülerfragebogen der Jahrgangsstufen 9 und 10 sind mit dem der Jahrgangsstufe 8 inhaltlich identisch, enthalten aber weitere Fragenblöcke zu den Elementen von „Kein Abschluss ohne Anschluss“, die erst in den Klassen 9 und 10 durchgeführt werden. Für die Förderschüler/innen wurde der Fragebogen von einem spezialisierten Übersetzungsbüro in vereinfachte Sprache übertragen. Die Fragebogen enthielten eine Identifikationsnummer, über welche die Zuordnung zu Schulform und Kommune erfolgte.

Die Befragung dauerte pro Klasse eine Schulstunde. In manchen Förderschulklassen wurden, falls von den Lehrer/inne/n empfohlen, auch zwei Unterrichtsstunden eingeplant. Die Schüler/innen, welche die unterschriebene Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten mitgebracht hatten, steckten diese im Anschluss an die Befragung zusammen mit den ausgefüllten Fragebogen in einen neutralen C4-Umschlag. Dieser wurde dann von den Interviewern eingesammelt. Die Schüler/innen, die keine schriftliche Einwilligung der Eltern vorliegen hatten, wurden gebeten, in der Schulstunde den Fragebogen dennoch auszufüllen.

Sie bekamen am Ende der Schulstunde eine weitere Elterneinverständniserklärung und einen frankierten Rückumschlag, den sie zusammen mit dem ausgefüllten Fragebogen mit nach Hause nehmen konnten. Somit hatten sie die Möglichkeit, die Einverständniserklärung ihren Erziehungsberechtigten nachträglich vorzulegen und den ausgefüllten Fragebogen mit der unterschriebenen Einverständniserklärung im vorfrankierten Rückumschlag an das Soko-Institut zurückzusenden. Etwa 10% der ausgefüllten Fragebögen konnte auf diese Weise zusätzlich gewonnen werden.

Der ursprüngliche Stichprobenplan sah 50 zu befragende Schulen vor. Um die gewünschten Schülerfallzahlen zu erreichen, wurden 25 weitere Schulen in die Befragung einbezogen. Insgesamt beteiligten sich 4.913 Schüler/innen an der Befragung, wobei für 15 Teilnehmende aus den Förderschulen keine klare Jahrgangsstufenzuordnung möglich war. Übersicht 2 zeigt die Aufteilung auf die Klassen und Schularten in Referenz- und Nicht-Referenzkommunen.

*Tabelle 2: Ausschöpfung der Stichprobe*

	Schulform					
Klasse	Förderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule*	Total
Referenzkommunen						
8. Klasse	96	49	214	121	118	598
9. Klasse	79	92	117	103	82	473
10. Klasse	63	104	193	908	211	1.479
Insgesamt	238	245	524	1.132	411	2.550
Nicht-Referenzkommunen						
8. Klasse	65	157	308	145	115	790
9. Klasse	68	140	315	200	135	858
10. Klasse	41	82	203	175	199	700
Insgesamt	174	379	826	520	449	2.348

\* Einschließlich 13 Schüler/innen einer Gemeinschaftsschule. Quelle: Eigene Darstellung.

Bis ca. drei Wochen nach den Osterferien konnten nur wenige Befragungstermine realisiert werden, da die Schulen in dieser Zeit mit der Planung des laufenden Schuljahres beschäftigt waren, eine Befragung den meisten Schulen in diesem Zeitraum zu kurzfristig erschien und Termine für die Potenzialanalysen noch ausstanden. Weiterhin war in den letzten drei Wochen vor den Sommerferien an den Haupt- und Realschulen keine Befragung der Schüler/innen der Jahrgangsstufe 10 realisierbar, da diese in diesem Zeitraum entweder bereits entlassen oder zeitlich durch Abschlussprüfungen und -veranstaltungen verhindert waren. Die Umsetzung des KAoA-Moduls „Anschlussvereinbarung“ fand in manchen Schulen erst an den letzten Schultagen statt, somit war eine Befragung in diesen Klassen zeitlich nicht mehr umsetzbar. Die Wunschzahlen konnten dadurch in einigen Quotenzellen nicht erreicht werden. Um dennoch zumindest die Gesamtanzahl an zu befragenden Zehntklässler/innen zu erreichen, wurden zusätzliche 10. Klassen in Gymnasien befragt. Aufgrund der geringen Klassenstärken konnten die Wunschzahlen für die Förderschulen nicht realisiert werden. Ein Einbeziehen weiterer Schulen konnte insbesondere in den Nicht-Referenzkommunen nicht vorgenommen werden, da viele Schulen erstmals im Schuljahr 2014/15 KAoA umsetzten und somit nicht in die Stichprobe fielen.

### 1.3 Gewichtung

Um für die verschiedenen Schulformen hinreichende Fallzahlen zu erzielen, war eine disproportionale Ziehung der Stichprobe erforderlich. Tabelle 3 zeigt, dass die disproportionale Ziehung im Stichprobendesign und die Ausschöpfung der Bruttostichprobe zu einer deutlich unterschiedlichen Aufteilung der Schüler/innen in der Stichprobe und der Gesamtheit der Schüler/innen in Nordrhein-Westfalen führt.

*Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe und der Grundgesamtheit, Prozentanteile*

	Schulform					
Klasse	Förderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule*	Total
Stichprobe						
8. Klasse	11,6	14,8	37,6	19,2	16,8	100,0
9. Klasse	11,0	17,4	32,5	22,8	16,3	100,0
10. Klasse	4,8	8,5	18,2	49,7	18,8	100,0
Alle Schüler/innen in Nordrhein-Westfalen (Schuljahr 2014/15)						
8. Klasse	3,7	13,6	27,1	36,0	19,5	100,0
9. Klasse	3,8	16,5	26,8	34,1	18,8	100,0
10. Klasse	4,4	13,7	26,5	38,2	17,3	100,0

\* Einschließlich Schüler/innen auf Sekundar- und Gemeinschaftsschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

Um zu repräsentativen Aussagen über die Grundgesamtheit der Schüler/innen zu gelangen, werden die Beobachtungen aus der Stichprobe der Schüler/innen in den Auswertungen gewichtet. Zur Berechnung der Gewichtungsfaktoren werden aggregierte Angaben aus der Schulstatistik für die Grundgesamtheit der Schüler/innen genutzt. Zur Bildung von Merkmalszellen werden Angaben über die Kommune, die Schulart und die Klassenstufe verwendet. Zusätzlich werden die Merkmale Geschlecht und Staatsangehörigkeit herangezogen. Das Gewicht einer Beobachtung ist das inverse Verhältnis der Anzahl der Beobachtungen in der Stichprobe und in der Grundgesamtheit in jeder Merkmalszelle.

Alle in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Ergebnisse wurden unter Anwendung dieser Hochrechnungsfaktoren erstellt. Die in Kapitel 4 verwendeten Schätzverfahren werden dagegen wie allgemein üblich ohne Gewichtung durchgeführt.



## **2 Der Prozess der Berufs- und Studienorientierung und die Umsetzung von KAoA aus Sicht der Schüler/innen**

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung der Leistungen, die durch KAoA erbracht werden, sowie der weiteren Unterstützung, die die Schüler/innen im Prozess der Berufs- und Studienorientierung innerhalb und außerhalb der Schule erhalten. Zunächst wird die Untersuchungsgruppe der Schüler/innen anhand einiger soziodemografischer Merkmale beschrieben, die wichtige Ausgangsbedingungen für die Berufs- und Studienorientierung darstellen (Abschnitt 2.1). In Abschnitt 2.2 steht die Umsetzung von KAoA im Vordergrund. Dabei geht es um die Häufigkeit der Teilnahme an ausgewählten Elementen von KAoA: an der Potenzialanalyse, den Berufsfelderkundungen und der Anschlussvereinbarung. Diese sowie weitere Elemente von KAoA werden anschließend in den Abschnitten 2.3 bis 2.6 im Detail betrachtet. An dieser Stelle wird auch die Bewertung der einzelnen Elemente durch die Schüler/innen dargestellt. Dabei geht es zum einen um die Bewertung der Umsetzung innerhalb der jeweiligen Schule, zum anderen um den Nutzen des jeweiligen Elements aus Sicht der Schüler/innen. In Abschnitt 2.7 wird der Zusammenhang zwischen den Elementen von KAoA thematisiert. Abschnitt 2.8 beschäftigt sich mit weiteren schulischen und außerschulischen Unterstützungen, Abschnitt 2.9 mit der Unterstützung durch die Eltern. Aufgrund seiner Bedeutung wird der Aspekt der Gleichstellung in einem eigenen Abschnitt (2.10) dargestellt.

In die Auswertungen zur Umsetzung von KAoA in den Abschnitten 2.2 bis 2.7 werden nur diejenigen Schüler/innen einbezogen, deren Schule zu dem Zeitpunkt, als sie die 8. Klasse besuchten, an KAoA teilgenommen hat. Das bedeutet, dass die Daten in diesen Abschnitten sich auf alle Schüler/innen aus den Referenzkommunen und auf die Acht- und Neuntklässler/innen in den anderen Kommunen beziehen; die Schüler/innen der 10. Klassen, die in einer der fünf Kommunen zur Schule gehen, die erst im Jahr 2013 mit KAoA begonnen haben, sind hier ausgeschlossen.

Aufgrund der Unterschiede in der Umsetzung von KAoA ist es im Rahmen der Analyse sinnvoll, zwischen 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 ergibt 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 KAoA zwischen diesen drei Gruppen erhebliche Unterschiede gibt, während innerhalb der Gruppe HRGG nur verhältnismäßig geringe Unterschiede festzustellen sind. Die Ergebnisse für Schüler/innen auf Förderschulen müssen wegen der relativ geringen Fallzahl von ca. 400 mit Vorsicht interpretiert werden.

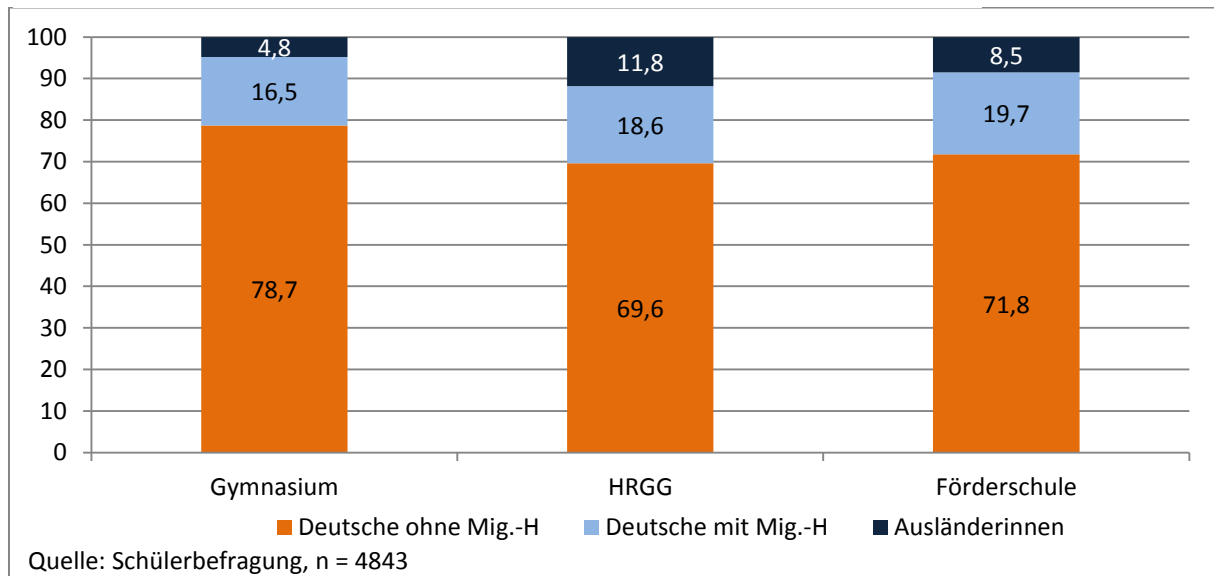
### **2.1 Ausgangsbedingungen der Schüler/innen**

Für die Wirkungsanalyse wurden – zusätzlich zu den in Kapitel 1 genannten, für die Gewichtung verwendeten Merkmalen – umfangreiche Informationen über den soziodemografischen Hintergrund der Schüler/innen und ihre Perspektiven erhoben. Dies ist eine zentrale Voraussetzung für die Schätzung von Wirkungen. In diesem Abschnitt sollen wichtige Variablen dargestellt werden, die den persönlichen Hintergrund der Schüler/innen und ihre Voraussetzungen im Prozess der Berufswahl kennzeichnen.

Neben der Staatsangehörigkeit gehört der Migrationshintergrund zu den grundlegenden soziodemografischen Faktoren. Ein Migrationshintergrund wird hier in Anlehnung an die Definition des Statistischen Bundesamtes unter mindestens einer der folgenden Bedingungen vorausgesetzt: (1) Die Person hat nicht die deutsche Staatsangehörigkeit; (2) das Geburtsland beider Eltern ist nicht Deutschland; (3) das eigene Geburtsland und dasjenige mindestens eines Elternteils ist nicht Deutschland.

Abbildung 27 zeigt, dass die überwiegende Mehrzahl der Schüler/innen keinen Migrationshintergrund besitzt. Dies gilt insbesondere für die Schüler/innen auf Gymnasien: Nur ungefähr jede/r Fünfte hat dort einen Migrationshintergrund. Anders ist es auf den Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen sowie auf den Förderschulen, bei denen ungefähr 30% der Schüler/innen einen Migrationshintergrund haben.

Abbildung 27: Migrationshintergrund der Schüler/innen



Neben dem Migrationshintergrund hat die Ausbildung der Eltern Einfluss auf den Verlauf des Bildungs- und Berufswegs. Daher wurde erhoben, welchen höchsten Ausbildungsabschluss die Väter und Mütter der Schüler/innen haben. Abbildungen 28 und 29 zeigen, dass verhältnismäßig viele der Schüler/innen Eltern mit einem (Fach-)Hochschulabschluss haben. Dies gilt zumal für Schüler/innen auf Gymnasien, bei denen dies auf mehr als die Hälfte der Eltern zutrifft. Bei den Schüler/innen auf Förderschulen ist dagegen der Anteil der Schüler/innen mit Müttern oder Vätern, die keinen Ausbildungsabschluss haben, besonders hoch.

Bei der Frage nach der Ausbildung der Eltern können oder wollen relativ viele der befragten Schüler/innen keine Auskunft geben, wie an den unterhalb der Abbildungen dargestellten Fallzahlen zu erkennen ist. Da diese Antwortausfälle möglicherweise vom Ausbildungsniveau der Eltern unabhängig sind, müssen die Antworten zu dieser Frage mit Vorsicht interpretiert werden.

Abbildung 28: Höchster Ausbildungsabschluss der Mutter

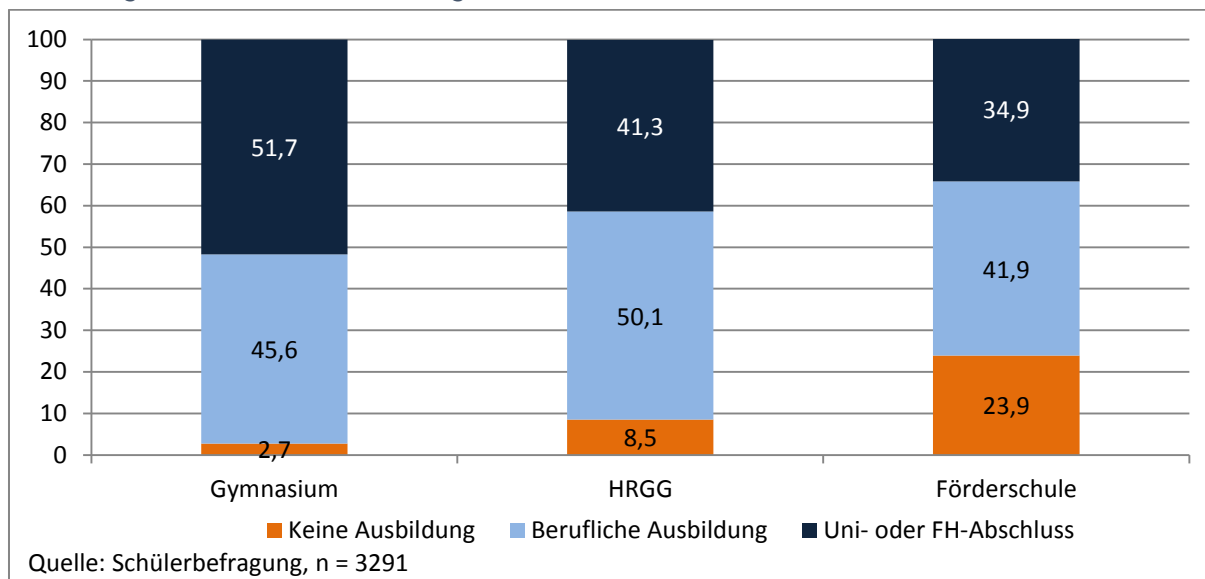
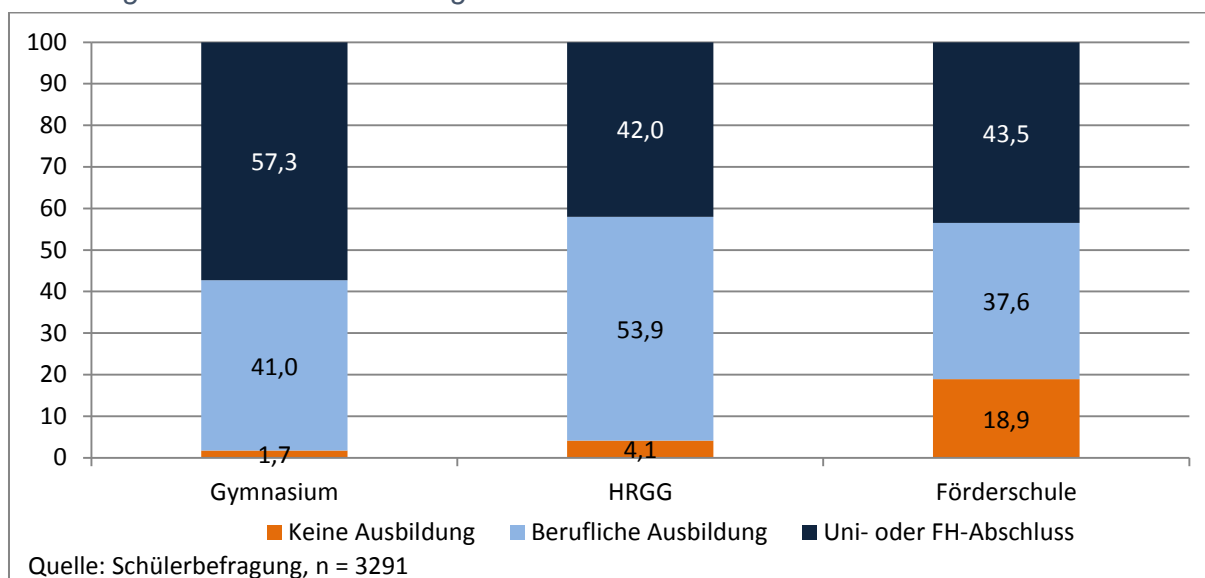


Abbildung 29: Höchster Ausbildungsabschluss des Vaters



Zu den Ausgangsbedingungen für den Prozess der Berufswahl gehören neben den soziodemografischen Voraussetzungen im Elternhaus auch die eigenen Überzeugungen und Präferenzen. Eine wichtige Rolle spielen dabei die sogenannten Kontrollüberzeugungen. Im Kontext der Berufswahl betrifft dies die Frage, ob die Schüler/innen die wesentlichen Ursachen für eine gelungene Berufswahl bei sich selbst, bei anderen Personen oder allgemein auf Glück und Beziehungen verorten. Im Sinne dieser Unterscheidungen sollten die Schüler/innen ihre Zustimmung zu den beiden folgenden Aussagen auf einer Sechs-Punkte-Skala von 1 (stimme vollständig zu) bis 6 (stimme überhaupt nicht zu) angeben:

*„Ob ich den richtigen Beruf finde, hängt nur von mir ab und nicht von Lehrer/innen oder anderen, die mich beraten.“*

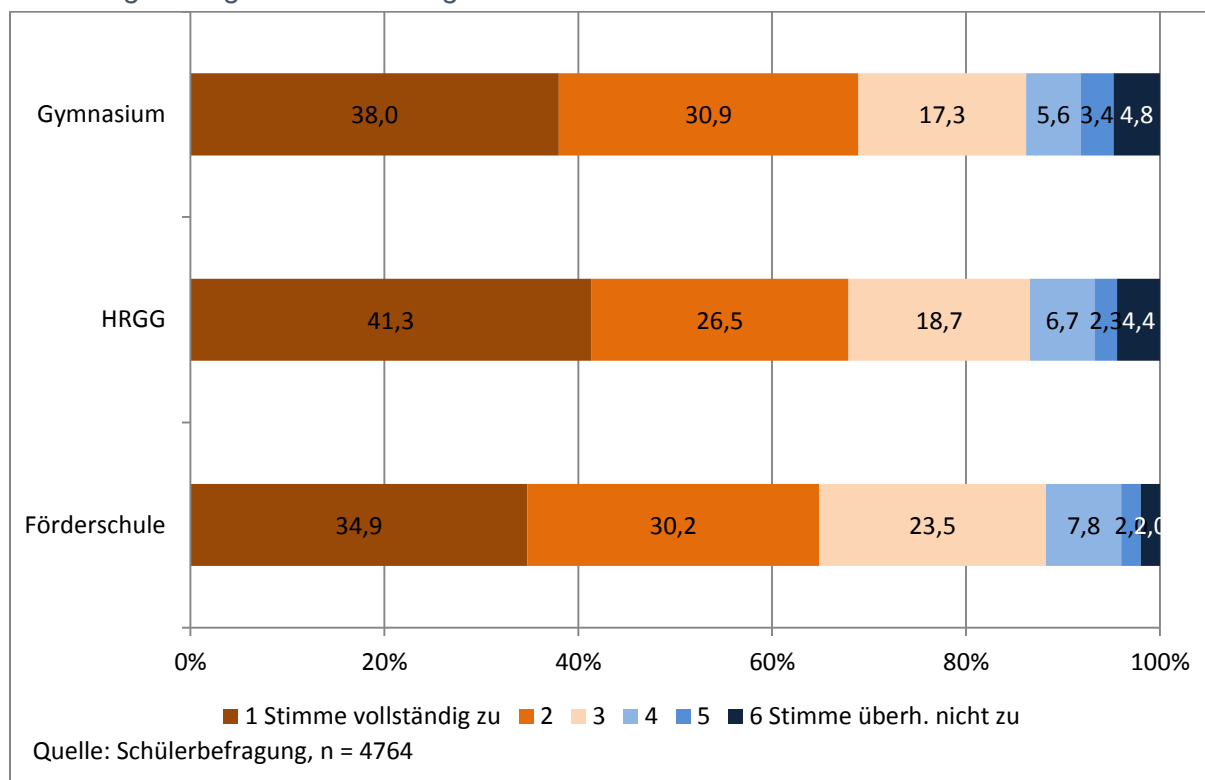
*„Bei der Berufswahl kommt es mehr auf Beziehungen und Glück an als auf die eigenen Leistungen.“*

Die erste Aussage stellt die eigene Verantwortlichkeit für die Berufswahl in den Vordergrund und grenzt diese von der beratenden Funktion von Lehrern oder anderen Personen ab. Wer dieser Aussage zustimmt, hat eine hohe Erwartung an die Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, dass man selbst das gewünschte Ergebnis herbeiführen kann.

Die zweite Aussage ist ein Beispiel für eine externe Kontrollüberzeugung. Dabei werden „Beziehungen“ und „Glück“ als diffuse Ursachen für die Berufswahl herangezogen. Personen, die dieser Aussage zustimmen, glauben, dass der Schlüssel für eine erfolgreiche Berufswahl weder bei ihnen noch bei anderen konkreten Personen liegt. Sie haben damit zugleich eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung.

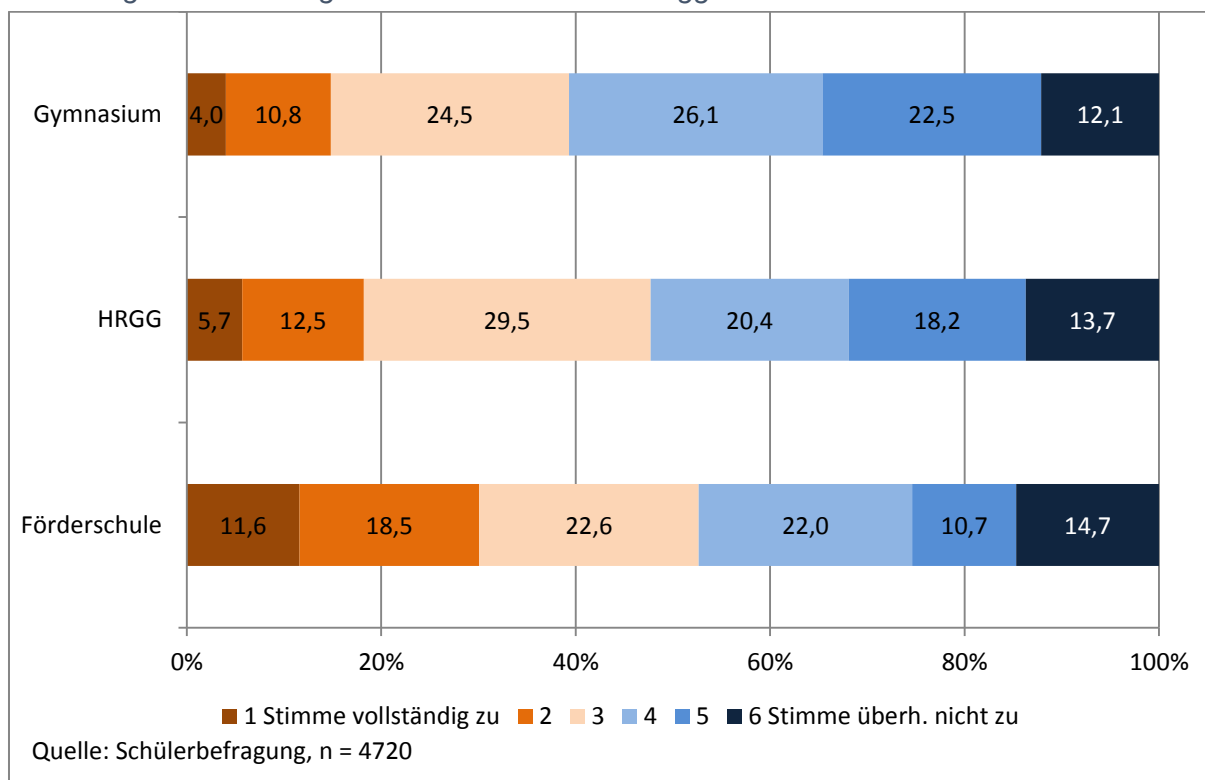
Abbildungen 30 und 31 zeigen den Grad der Zustimmung, den die beiden Aussagen bei den Schüler/innen finden. Nach Abbildung 30 stimmt jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Schüler/innen ganz oder weitgehend der Aussage zu, dass die richtige Berufswahl von der eigenen Person abhängt. Die Ergebnisse fallen an den unterschiedlichen Schulen kaum verschieden aus. In allen Schulformen finden sich nur relativ wenige, die die genannte Aussage für unzutreffend halten.

Abbildung 30: Eigenverantwortung bei der Berufswahl



Die Rolle von Beziehungen und Glück halten vor allem die Schüler/innen auf Gymnasien für weniger wichtig. Weniger als 40% von ihnen stimmen der Aussage zumindest in der Tendenz zu, indem sie einen der drei höchsten Zustimmungswerte vergeben, während dies bei den Schüler/innen auf Förderschulen mehr als die Hälfte tun. Andererseits stimmen mehr Förderschüler/innen der Relevanz von Glück und Beziehungen überhaupt nicht zu. Auf diese Weise ergeben sich bei den Förderschüler/innen besonders starke Unterschiede in der Auffassung, während die Gymnasiast/innen eher zu mittleren Einschätzungen neigen. Schüler/innen der übrigen Schularten ordnen sich zwischen diesen Polen ein.

Abbildung 31: Beziehungen und Glück als ausschlaggebend bei der Berufswahl



Neben den Ausgangsbedingungen der Schüler/innen sind auch ihre Pläne und Wünsche für den weiteren schulischen Verlauf für den Prozess der Berufsorientierung maßgeblich, denn wer erwartet, bis zum Abitur auf der Schule zu verbleiben, fragt andere Informationen und Unterstützungen nach als eine Person, die die Schule nach dem ersten erreichten Schulabschluss verlassen will. Dabei sollte nicht verkannt werden, dass der beabsichtigte Schulabschluss nicht nur eine Voraussetzung, sondern vielfach auch ein Ergebnis der Berufsorientierung ist. Daher ergibt sich hier ein gleitender Übergang zu den weiteren Zielen, die sich die Person für den weiteren Weg von der Schule in eine Ausbildung und in den Beruf setzt.

Die Schüler/innen wurden daher gefragt, welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss sie anstreben. Die Ergebnisse (Abbildung 32) sind nach der Schulform differenziert, doch zeigen sie die große Verbreitung der (Fach-)Hochschulreife als persönliches Ziel der eigenen Schullaufbahn. Auch auf den Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen strebt etwas mehr als die Hälfte dieses Ziel an, und nur wenige wollen sich mit einem Hauptschulabschluss begnügen.

Von den Schüler/innen auf Förderschulen beabsichtigen mehr als zwei Drittel, einen höheren Abschluss als den Abschluss der Förderschule zu machen. In der Regel ist der anvisierte Abschluss ein Hauptschulabschluss; nur jede/r fünfte plant außerdem, einen mittleren Abschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Abbildung 33 zeigt darüber hinaus, ob die Schüler/innen erwarten, das selbst gesteckte Ziel der Schullaufbahn auch zu erreichen. Gute bis sehr gute Chancen, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen, rechnen sich mehr als drei Viertel der Schüler/innen auf Gymnasien zu, während es bei den Schüler/innen der Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen nur etwas mehr als 60% sind. Viele der Schüler/innen dieser Schulen empfinden also den Weg zum angestrebten Bildungsziel als riskant. Bei den Förderschüler/innen ist dieses Risikoempfinden ungefähr im gleichen Ausmaß vorhanden wie bei den übrigen Schüler/innen, die nicht auf ein Gymnasium gehen.

Abbildung 32: Angestrebter Schulabschluss

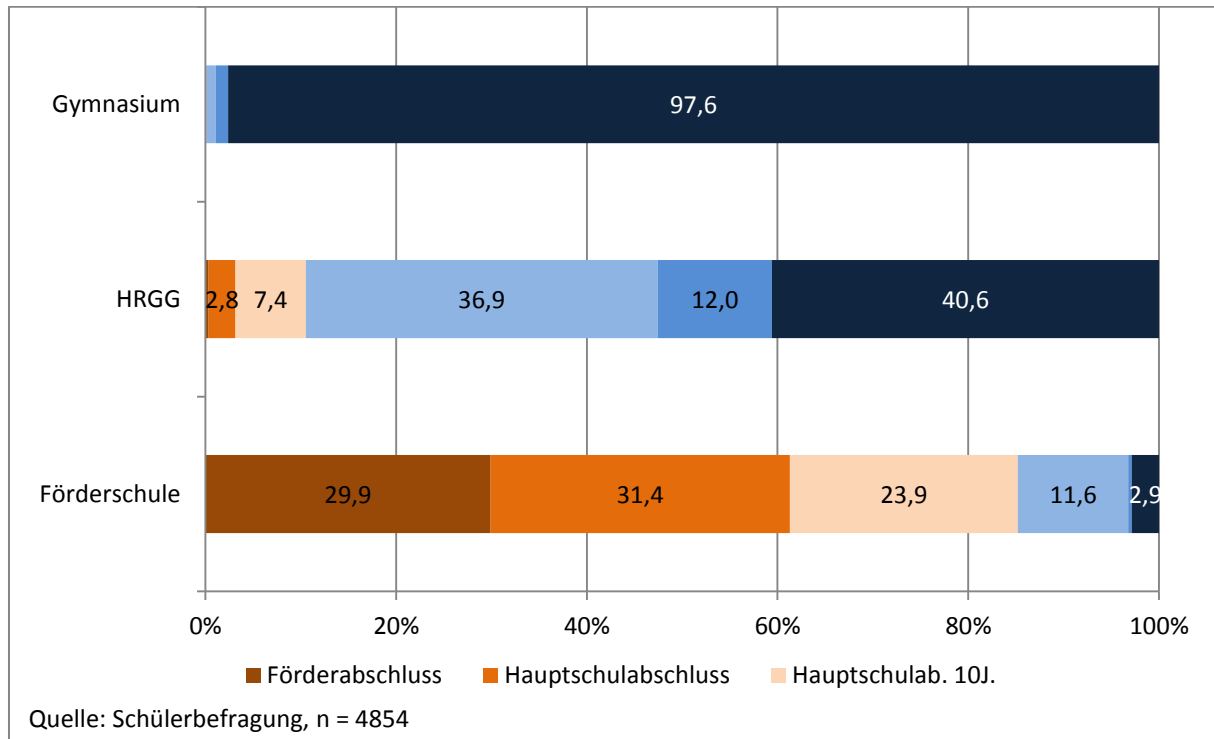
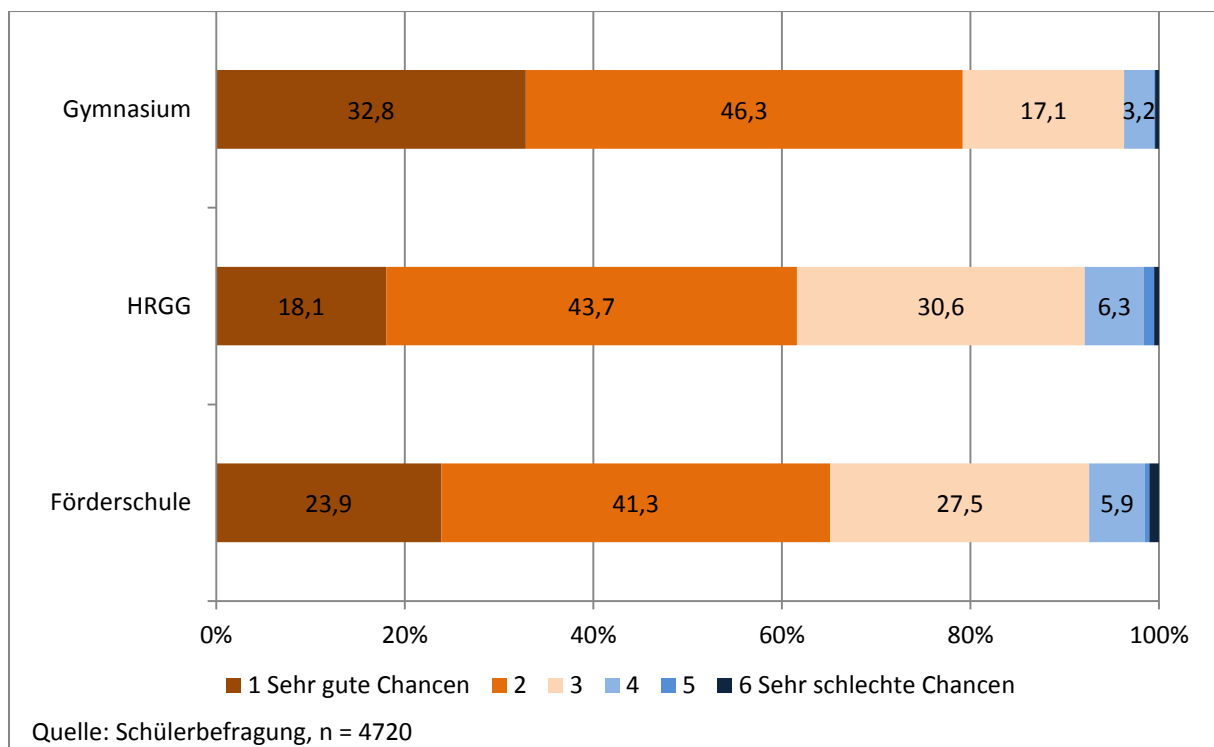


Abbildung 33: Chancen, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen



Neben den Zielen hinsichtlich des eigenen Schulabschlusses wurden die Schüler/innen auch nach weiteren beruflichen Plänen befragt. Da diese Pläne den Kernbereich der Berufsorientierung betreffen und damit insbesondere auch durch das Landesvorhaben KAOA beeinflusst sein können, werden die Angaben hierzu nicht an dieser Stelle ausgewertet und interpretiert, sondern im Kontext der Ergebnisindikatoren von KAOA in Kapitel 3 dieses Berichtsteils.

## 2.2 Die Umsetzung und Bewertung von ausgewählten Standardelementen

In diesem Abschnitt wird die Teilnahme der Schüler/innen an ausgewählten Elementen des Landesvorhabens KAOA untersucht. Dabei stellt die Auswertung, wie auch der Fragebogen, die drei Standardelemente Potenzialanalyse, Berufsfelderkundungen und Anschlussvereinbarung in den Mittelpunkt.

### 2.2.1 Die Teilnahme an ausgewählten Standardelementen

In den folgenden Abbildungen sind die Anteile derjenigen, die an den einzelnen Elementen teilgenommen haben, jeweils für Schüler/innen der Gymnasien, der Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen sowie der Förderschulen dargestellt. Noch einmal soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass bei der Auswertung von den Schüler/innen der 10. Klassen nur diejenigen in den Referenzkommunen berücksichtigt wurden, weil nur diese KAOA bereits durchlaufen hatten. In den Abbildungen 34 bis 36 zeigt sich, dass die Potenzialanalyse sowie die Berufsfelderkundung mit Ausnahme der 8. Klassen der Förderschulen relativ flächendeckend durchgeführt worden sind. Bis auf die Anschlussvereinbarung sind zwischen den Gymnasien und den Real-, Haupt-, Gesamt- sowie Gemeinschaftsschulen nur geringe Unterschiede festzustellen. Deutliche Unterschiede ergeben sich jedoch bezüglich des Anteils der Schüler/innen, die bereits eine Anschlussvereinbarung abgeschlossen haben. Dieser ist bereits in den 9. Klassen der Gymnasien niedriger, die Unterschiede vergrößern sich aber in den 10. Klassen noch deutlich. Insgesamt fällt auf, dass das Element Anschlussvereinbarung an den Gymnasien am wenigsten umgesetzt wurde. Am höchsten ist der Anteil an Schüler/innen mit Anschlussvereinbarung an den Förderschulen.

Bezüglich der Teilnahme an den einzelnen Elementen von KAOA sind zwischen den Geschlechtern keine nennenswerten Unterschiede festzustellen. Dies liegt daran, dass sämtliche Einzelelemente im Normalfall im Klassenverband durchgeführt werden. Somit nimmt die jeweilige Schulklasse als Ganzes teil, unabhängig vom Geschlecht. Daher werden an dieser Stelle aus Platzgründen keine separaten Grafiken für Jungen und Mädchen abgebildet.

Abbildung 34: Teilnahme an KAOA-Elementen – Gymnasium

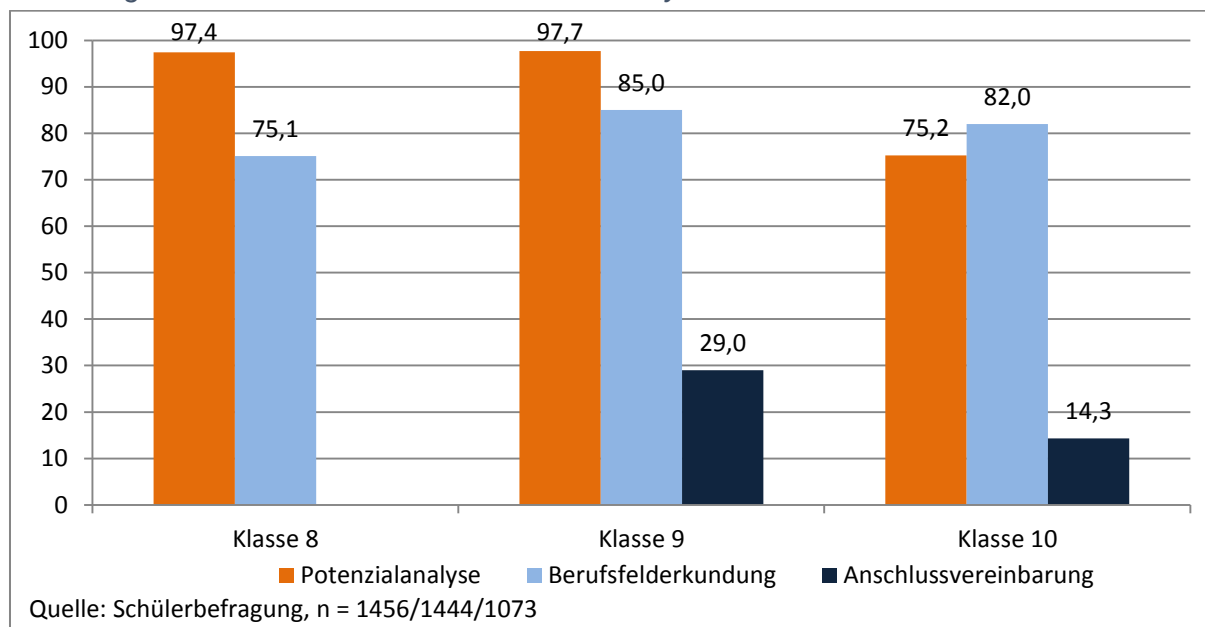


Abbildung 35: Teilnahme an KAoA-Elementen – HRGG

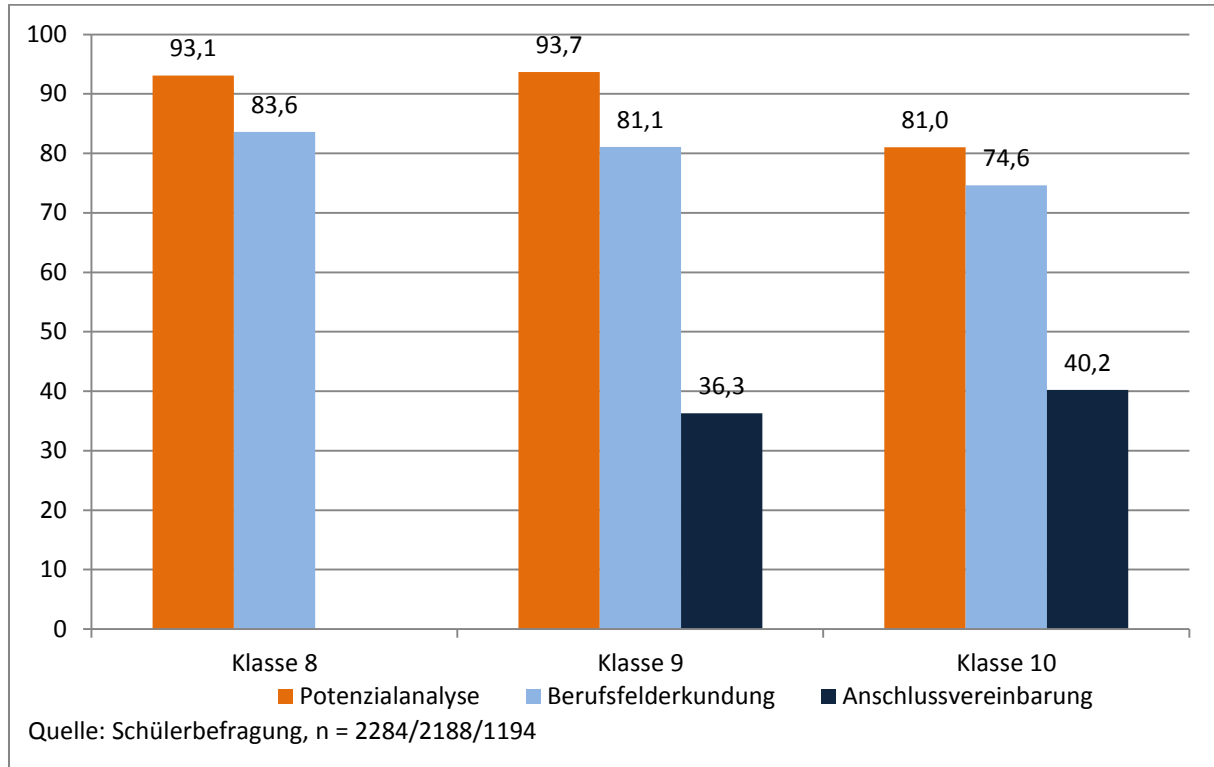
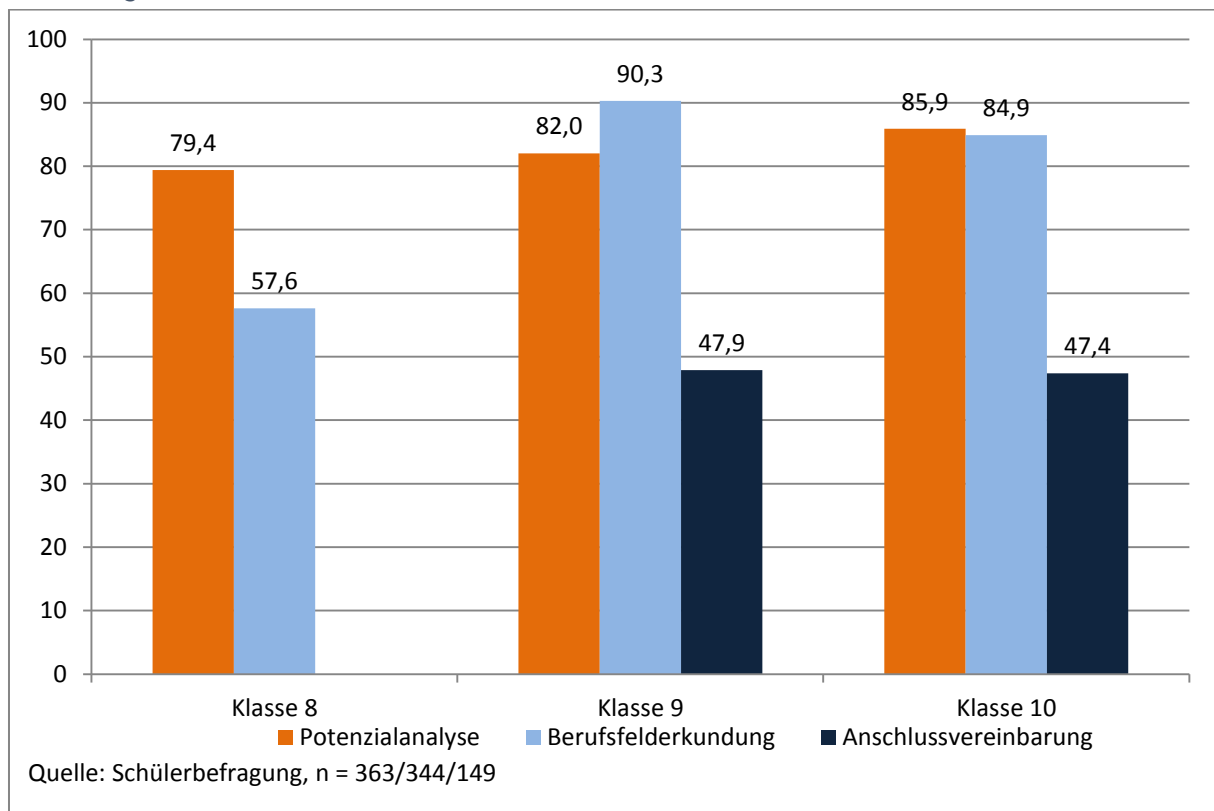


Abbildung 36: Teilnahme an KAoA-Elementen – Förderschule

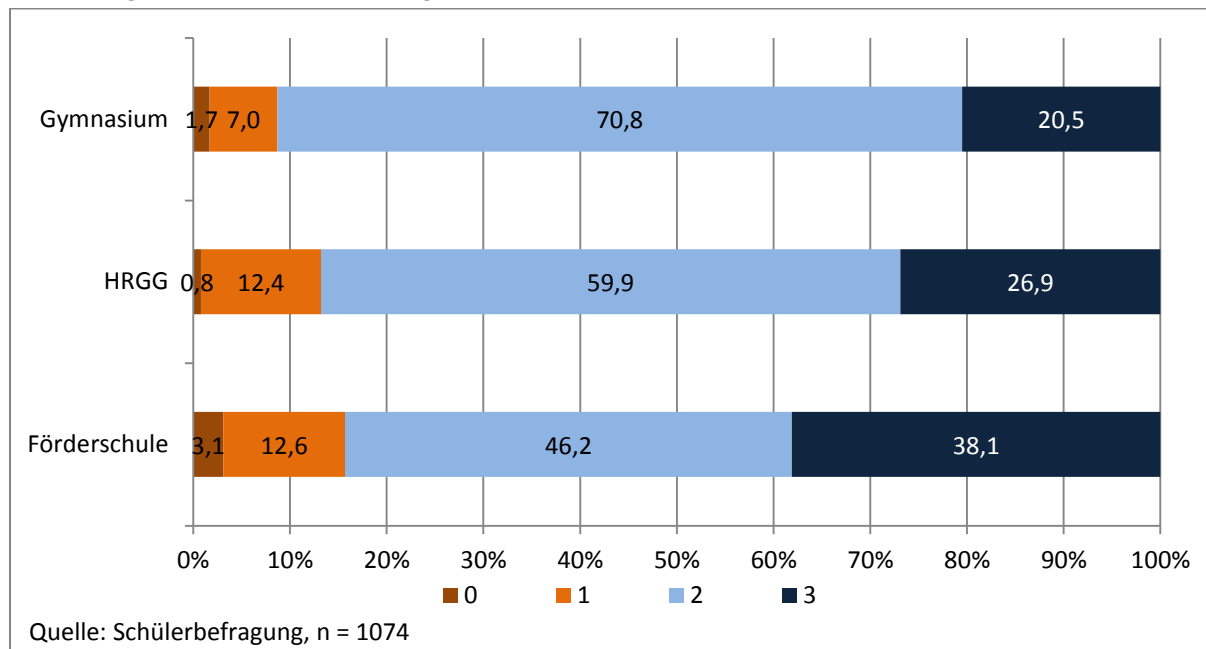




### 2.2.2 Anzahl der Elemente

Abbildung 37 stellt die jeweiligen Anteile der Schüler/innen in der 9. Klasse dar, die keines, eines, zwei oder alle drei der hier im Mittelpunkt stehenden Elemente von KAoA absolviert haben.

Abbildung 37: Anzahl der durchgeführten Elemente von KAoA: Klasse 9



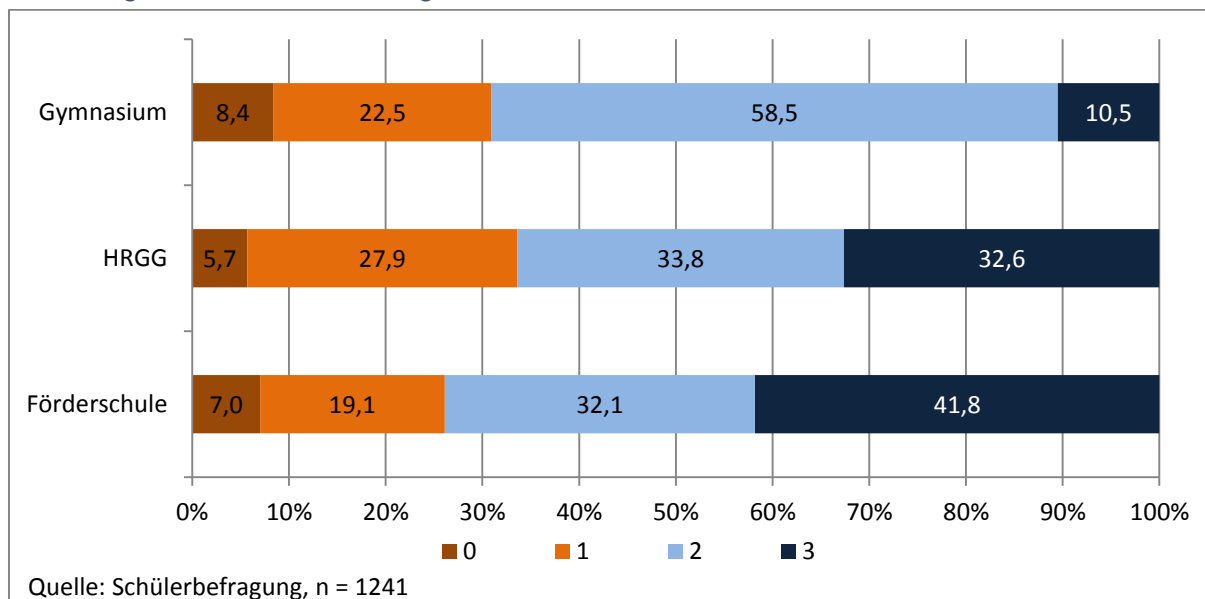
Nur mit äußerst wenigen Schüler/inne/n wurde gar kein KAoA-Element durchgeführt. Auch der Anteil derer, die lediglich an einem Element teilgenommen haben, ist bei allen Schulformen relativ gering. Am geringsten ist dieser mit 7% in der Gruppe der Schüler/innen an Gymnasien. Die größten Gruppen bilden jeweils diejenigen Schüler/innen, die an zwei der drei berücksichtigten Einzelelemente von KAoA teilgenommen haben. Unter den Förderschüler/inne/n hat sogar mehr als ein Drittel alle drei Elemente absolviert. Dieser Anteil ist unter den Gymnasiast/inn/en am geringsten, da dort die wenigsten Schüler/innen bereits eine Anschlussvereinbarung abgeschlossen haben (vgl. Abbildung 34).

Abbildung 38 stellt die Anzahl der absolvierten Standardelemente von KAoA für alle Zehntklässler/innen dar. Auch in den 10. Klassen haben fast alle Schüler/innen mindestens ein KAoA-Element absolviert. Jedoch ist der Anteil derer, die lediglich an einem der drei Elemente teilgenommen haben, unter den Zehntklässler/inne/n deutlich höher als unter den Neuntklässler/inne/n.

In allen drei Schulgruppen bilden jeweils die Gruppen derer, die zwei Elemente absolviert haben, die Mehrheit. Besonders groß ist diese Gruppe unter den Gymnasiast/inn/en. Auffällig ist, dass unter den Schüler/inne/n auf einer Förderschule der Anteil derer mit drei durchlaufenden Elementen mit Abstand am größten ist (über 60%). Unter den Schüler/inne/n einer Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule beträgt dieser ungefähr ein Drittel.

Insgesamt lassen sich hier zwei Sachverhalte feststellen. Erstens wurde KAoA bisher an den Gymnasien am wenigsten flächendeckend umgesetzt. Die Umsetzung in den Förderschulen ist etwas stärker flächendeckend als in der Gruppe der Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen. Zweitens bleibt festzuhalten, dass in den 9. Klassen deutlich mehr Schüler/innen an allen drei Elementen teilgenommen haben als in den 10. Klassen. Dies deutet darauf hin, dass die Umsetzung von KAoA schrittweise verlaufen ist, und zwar auch an denjenigen Schulen, die grundsätzlich bereits in das Landesvorhaben einbezogen waren.

Abbildung 38: Anzahl der durchgeführten Elemente von KAOA: Klasse 10



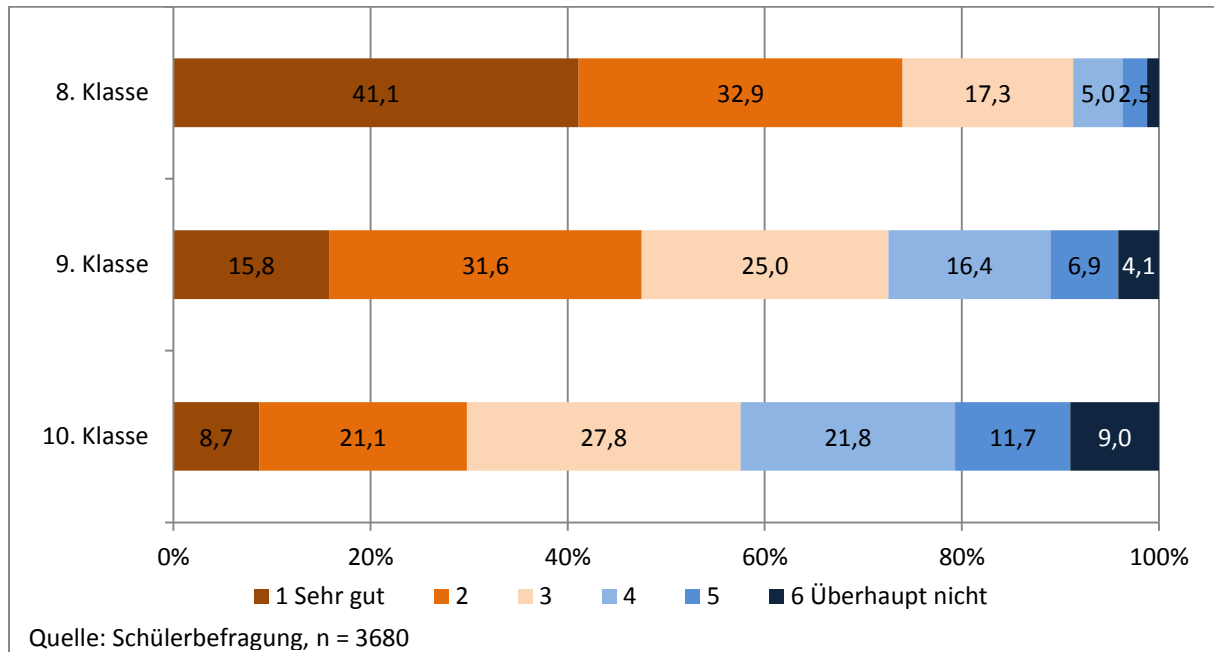
## 2.3 Potenzialanalyse

### 2.3.1 Präsenz der Potenzialanalyse

Angesichts der weitgehend flächendeckenden Umsetzung können sich die meisten der befragten Schüler/innen über die Erfahrungen mit der Potenzialanalyse äußern. Auch wenn für viele Befragte seit der Potenzialanalyse bereits viel Zeit vergangen ist, können sich die meisten gut an die Potenzialanalyse erinnern, wenn sie in der Befragung danach gefragt werden (vgl. Abbildung 39). Die Qualität der Erinnerung ist dabei klar nach der Klassenstufe differenziert: Schüler/innen der 8. Klasse können sich wesentlich besser an die Potenzialanalyse erinnern als Schüler/innen der 9. oder 10. Klasse, deren Potenzialanalyse bereits weiter zurückliegt.

Aufgrund der nach dieser Auskunft insgesamt recht präsenten Erinnerungen dürften die Antworten ein aussagekräftiges Bild über die Durchführung und die Bewertung der Potenzialanalyse ergeben.

Abbildung 39: Erinnerung an die Potenzialanalyse



### 2.3.2 Vor- und Nachbereitung in der Schule

Ein wichtiges Element der Durchführung der Potenzialanalyse ist die Verzahnung mit der Berufsorientierung in der Schule. Dabei können sowohl die Vorbereitung der Potenzialanalyse in der Schule als auch die Diskussion der Ergebnisse nach ihrer Durchführung wichtige Anstöße liefern.

Die Vorbereitung der Potenzialanalyse durch die jeweilige Schule wird von den Schüler/inne/n verhalten positiv bewertet (Abbildung 40). Am positivsten fällt die Bewertung bei den Schüler/inne/n auf einer Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule aus. Kritisch äußern sich dagegen die Schüler/innen der Förderschulen; deutlich mehr als die Hälfte von ihnen widerspricht der Aussage, dass die Potenzialanalyse in ihrer Schule gut vorbereitet war.

Anders fallen die Einschätzungen nach der Durchführung der Potenzialanalyse aus (Abbildung 41). Hier wurde gefragt, ob die Schüler/innen mit ihren Lehrer/inne/n über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen hatten. Die Ergebnisse sind deutlich nach Schulformen differenziert. Hier sind es die Schüler/innen auf Förderschulen, die sich am positivsten äußern. 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 40: Vorbereitung der Potenzialanalyse in der Schule

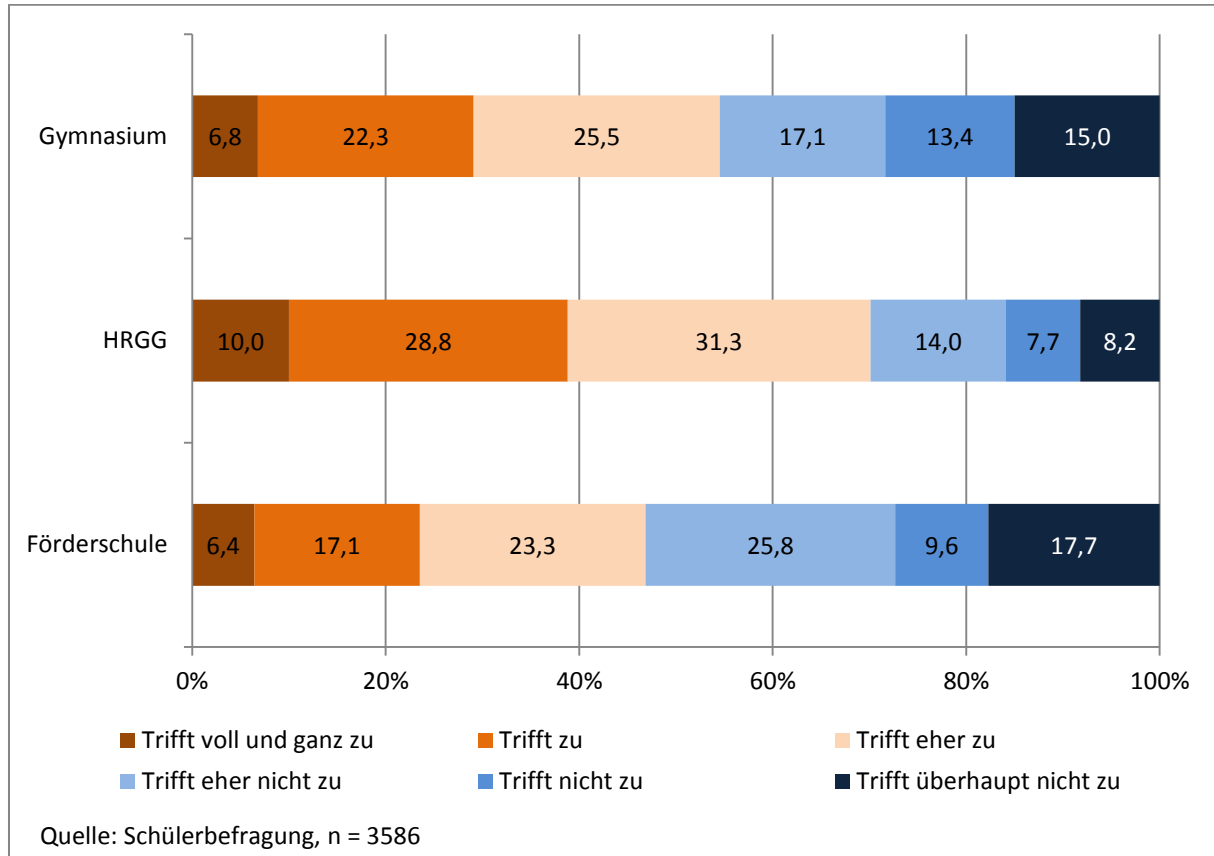
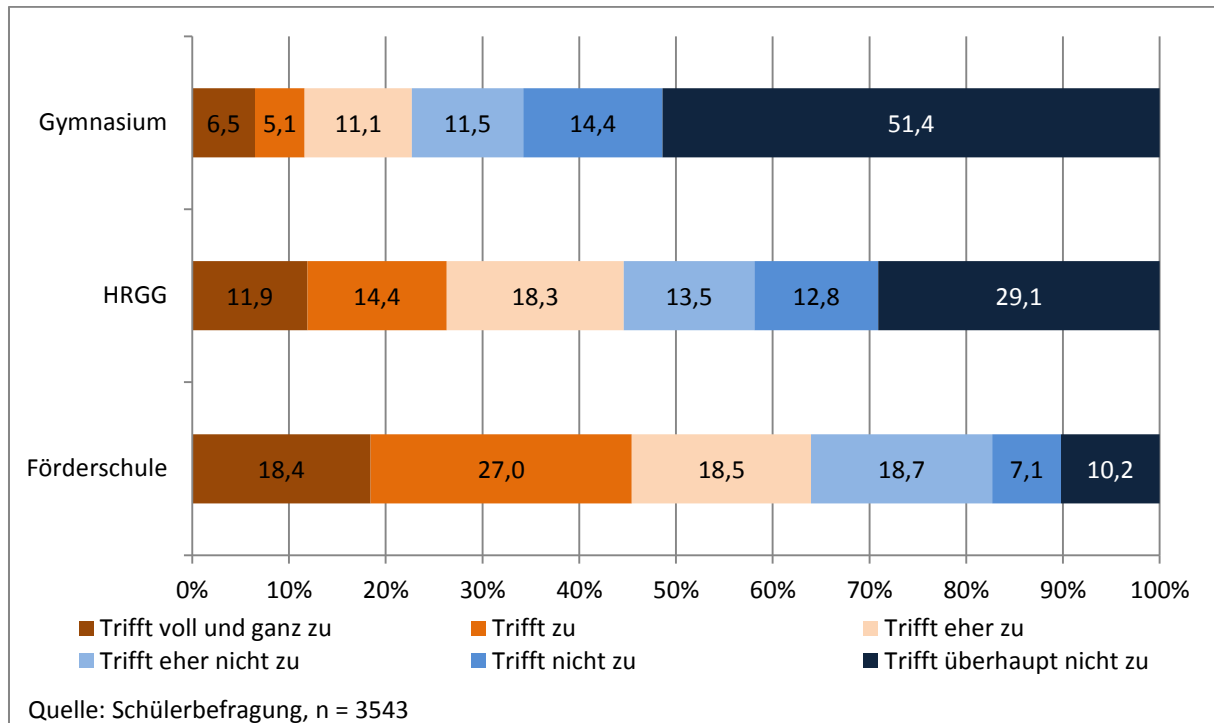


Abbildung 41: Nachbereitung der Potenzialanalyse in der Schule



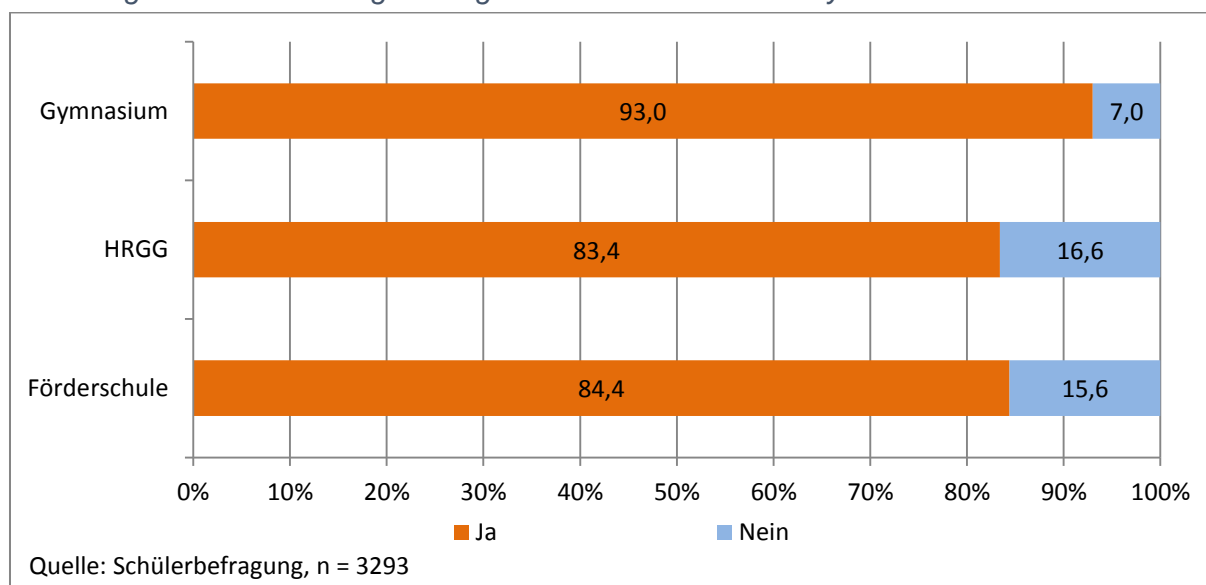
### 2.3.3 Aufbewahrung der Ergebnisse

Im Hinblick auf einen kontinuierlichen Prozess der Berufs- und Studienorientierung ist die Frage von Bedeutung, ob und wie mit den Standardelementen weiter gearbeitet wird. Dazu

ist es notwendig, dass die Ergebnisse jeweils so aufbewahrt werden, dass die Schüler/innen einen leichten Zugriff darauf haben.

In Abbildung 42 sind die Anteile der Schüler/innen dargestellt, die die Ergebnisse ihrer Potenzialanalyse aufbewahrt haben oder nicht. Insgesamt zeigt sich, dass über alle Schulformen hinweg die meisten Schüler/innen die Ergebnisse ihrer Potenzialanalyse aufbewahrt haben. Am größten ist dieser Anteil mit mehr als 90% unter den Schüler/innen auf Gymnasien. Bei den anderen beiden Gruppen haben mehr als vier von fünf Schüler/innen die Ergebnisse ihrer Potenzialanalyse aufbewahrt.

Abbildung 42: Aufbewahrung der Ergebnisse der Potenzialanalyse



### 2.3.4 Bewertung der Nützlichkeit der Potenzialanalyse

Die Potenzialanalyse wird von den Schüler/innen als nützlich und positiv wahrgenommen (Abbildung 43). Eine jeweils deutliche Mehrheit der Schüler/innen auf den unterschiedlichen Schulformen empfinden das Herausarbeiten von Stärken und Schwächen im Rahmen der Potenzialanalyse als sehr gut, gut oder eher gut. Da darin ein wesentliches Ziel der Potenzialanalyse liegt, besteht sie in den Augen der Schüler/innen den Test auf ihre Nützlichkeit. Hierin stimmen die Schüler/innen auf allen Schulformen überein.

Neben der allgemeinen Orientierung über die persönlichen Stärken ist zwar nicht beabsichtigt, aber auch nicht auszuschließen, dass sich aus der Potenzialanalyse bereits konkretere Ergebnisse im Hinblick auf die Berufswahl ergeben. In der Befragung wurde daher die Zustimmung zu der Aussage „Ich habe konkrete Empfehlungen für die Berufswahl bekommen“ erhoben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 44 dargestellt.

Abbildung 43: Herausarbeitung von Stärken im Rahmen der Potenzialanalyse

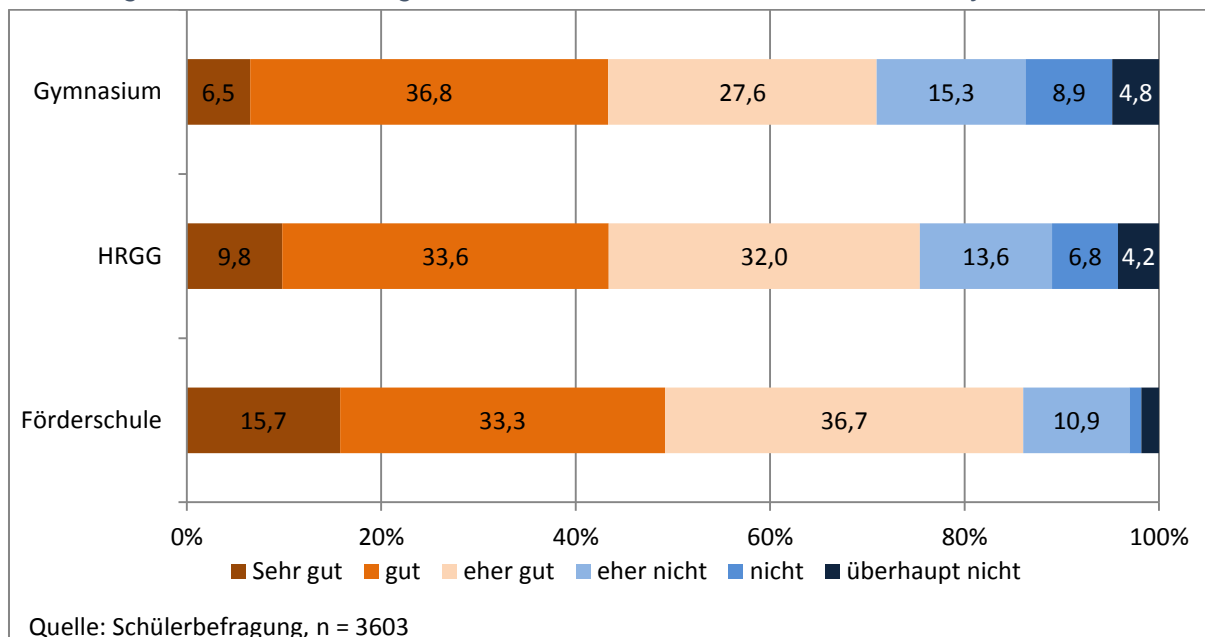
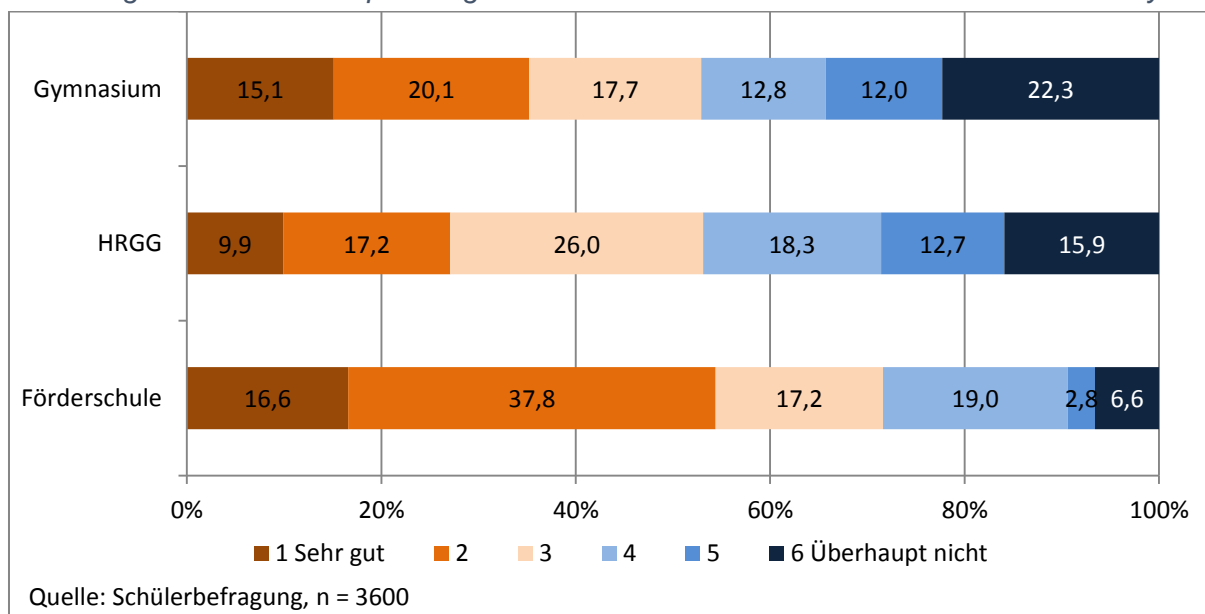


Abbildung 44: Konkrete Empfehlungen für die Berufswahl im Rahmen der Potenzialanalyse

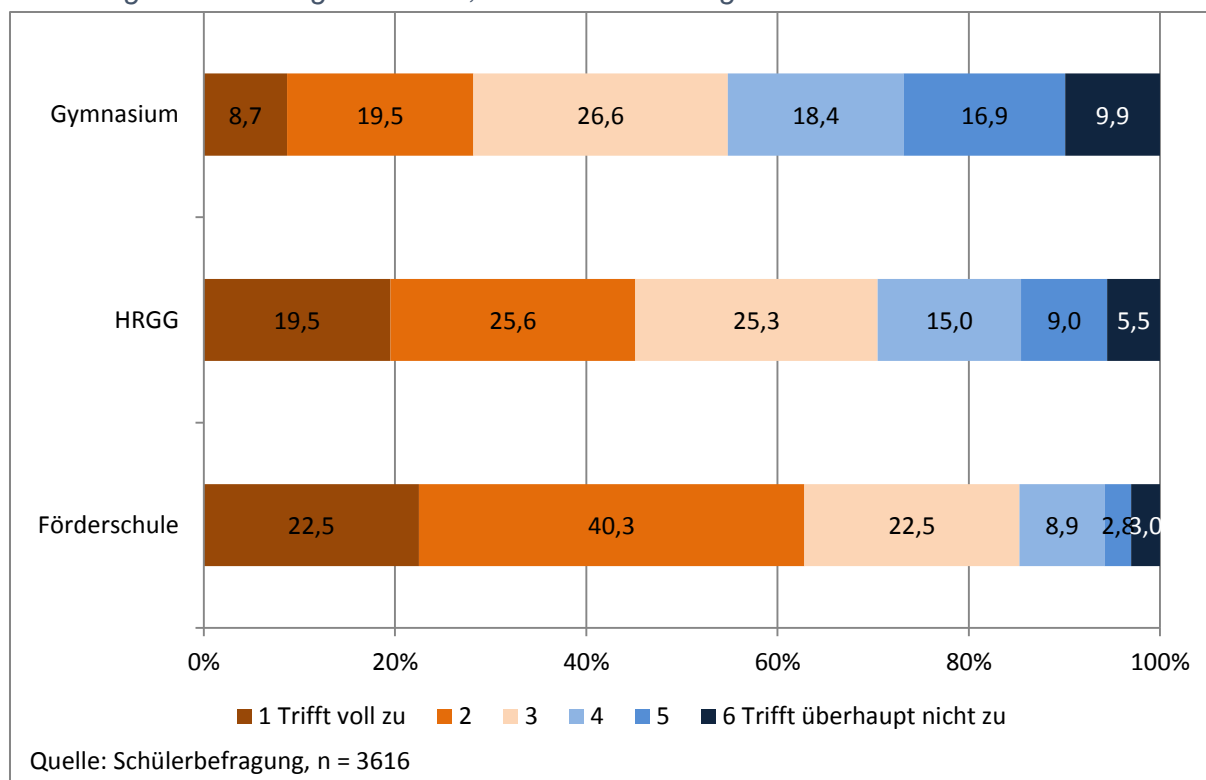


Die Ergebnisse zeigen, dass nicht wenige der Schüler/innen, die an der Potenzialanalyse teilgenommen haben, hiervon nicht nur allgemeine Informationen über ihre persönlichen Stärken, sondern auch konkrete Hinweise auf Berufsfelder bekommen haben, die für sie interessant sein könnten. Am häufigsten gilt dies für Schüler/innen auf Förderschulen; mehr als drei Fünftel von ihnen stimmen dieser Aussage zu oder sogar voll zu.

Ein mögliches Ergebnis der Potenzialanalyse besteht auch darin, dass ein realistischer Blick auf die eigenen Fähigkeiten entwickelt wird und bisherige Vorstellungen zur beruflichen Zukunft revidiert werden. Daher wurde im Fragebogen die Zustimmung zu Aussage „Ich habe [durch die Potenzialanalyse] erfahren, was ich nicht so gut kann“ erhoben. Abbildung 45 zeigt die Ergebnisse. Demnach sind es vor allem die Förderschüler/innen, die eine solche Erfahrung gemacht haben. Aber selbst bei den Schüler/innen auf Gymnasien geben noch 55% an, dass die Potenzialanalyse diese Erfahrung mit sich brachte (Antwortoptionen „trifft

voll zu“, „trifft zu“ und „trifft eher zu“). Der ressourcenorientierte Ansatz der Potenzialanalyse schließt also offenkundig nicht aus, dass auch Schwächen erkannt werden.

Abbildung 45: Erfahrungen darüber, was man nicht so gut kann



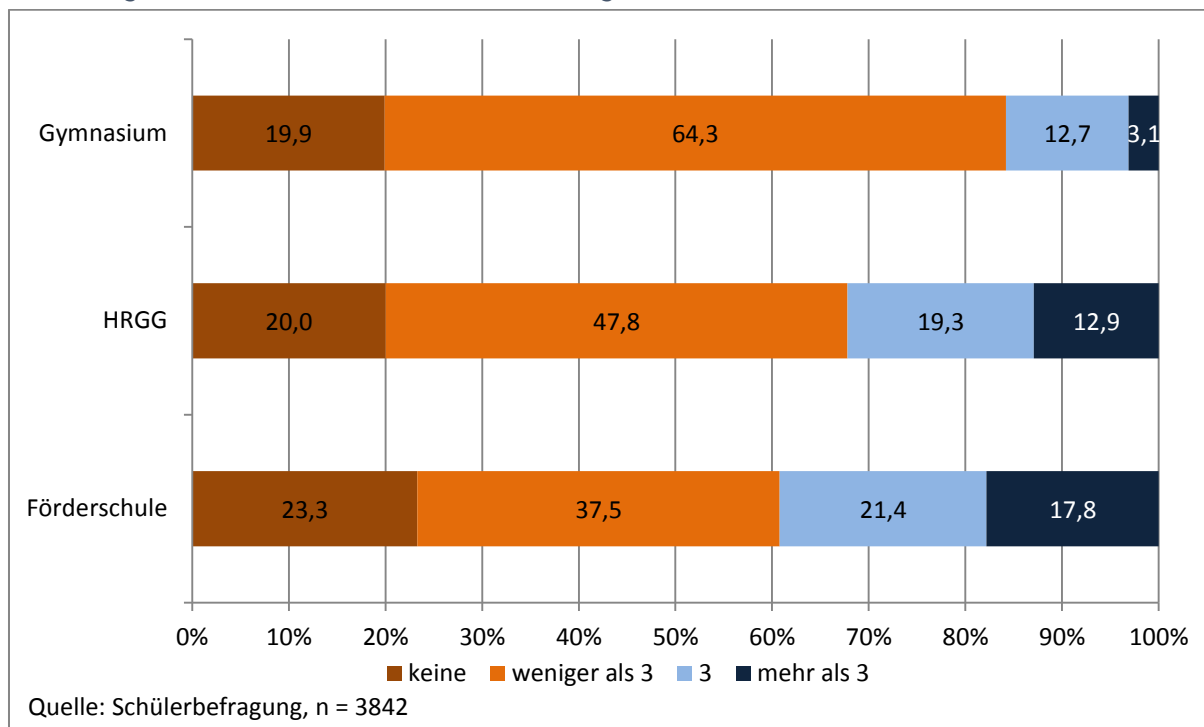
## 2.4 Berufsfelderkundungen

### 2.4.1 Durchführung der Berufsfelderkundungen

Innerhalb von KAOA ist vorgesehen, nach der Potenzialanalyse insgesamt drei Berufsfelderkundungen durchzuführen. Die Anzahl der Berufsfelderkundungen, getrennt nach den Schultypen, ist Gegenstand der Abbildung 46.

Nur relativ wenige Schüler/innen haben die anvisierten drei Berufsfelderkundungen auch tatsächlich durchgeführt. Mit Abstand am geringsten ist der entsprechende Anteil unter den Schüler/innen von Gymnasien. Ungefähr zwei Drittel der Gymnasiast/inn/en haben weniger als drei, aber mindestens eine Berufsfelderkundung absolviert, ein Fünftel sogar keine einzige. Am höchsten ist der Anteil derer, die gar keine Berufsfelderkundung durchgeführt haben, bei den Schüler/innen der Förderschulen; der Anteil derjenigen, die die vorgesehene Zahl von drei Berufsfelderkundungen oder sogar mehr vorweisen können, ist jedoch deutlich höher als am Gymnasium. Ähnlich ist das Bild bei den Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen. Insgesamt zeigt sich hier, dass die Berufsfelderkundungen am wenigsten bei den Gymnasien und am intensivsten bei den Förderschulen umgesetzt wurden.

Abbildung 46: Anzahl der Berufsfelderkundungen



Berufsfelderkundungen können entweder bei Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten (zum Beispiel von Kirchen, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden) durchgeführt werden oder an Arbeitsplätzen (beispielsweise in Betrieben, Verwaltungen, Arztpraxen und öffentlichen Einrichtungen wie Kindergärten und Altenheimen). Die jeweils an den unterschiedlichen Orten absolvierte Anzahl von Berufsfelderkundungen wird in den Abbildungen 47 (Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten) und 48 (Arbeitsplätze) dargestellt. Im Vergleich zu Abbildung 46 fehlen bei dieser Frage sehr häufig die Angaben, vermutlich weil die Schüler/innen die Orte der Berufsfelderkundungen nicht zuordnen konnten (bspw., weil Berufsfelderkundungen bei Trägern oft mit betrieblichen Anteilen verbunden werden). Darüber hinaus richtete sich die Frage nach den Orten nur an diejenigen Schüler/innen, angegeben hatten, an mindestens einer Berufsfelderkundung teilgenommen zu haben. Daher sind die Ergebnisse numerisch nicht direkt mit Abbildung 46 vergleichbar.

Zwischen den unterschiedlichen Schulformen ergeben sich recht deutliche Unterschiede bezüglich der Orte der Berufsfelderkundungen. Vor allem bei den Gymnasiast/inn/en spielen Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten als Ort der Berufsfelderkundung eine sehr untergeordnete Rolle. Schüler/innen an Gymnasien haben ihre Berufsfelderkundungen eher an Arbeitsplätzen absolviert.

Auffällig ist, dass Schüler/innen an Förderschulen, die mehr als die drei anvisierten Berufsfelderkundungen absolviert haben, diese deutlich häufiger an Arbeitsplätzen durchgeführt haben. Dies deutet darauf hin, dass hier kombinierte Verfahren zur Anwendung gekommen sind – Schüler/innen haben sowohl an trägergestützten als auch an arbeitsplatzbezogenen Berufsfelderkundungen teilgenommen. Diese Ergebnisse sollten jedoch nicht überinterpretiert werden, da viele Schüler/innen die Berufsfelderkundungen nicht den Kategorien „Arbeitsplätze“ und „Bildungseinrichtungen“ zuordnen konnten, was sich an einer hohen Anzahl an fehlenden Beobachtungen zeigt.



Abbildung 47: Anzahl Berufsfelderkundungen bei Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten

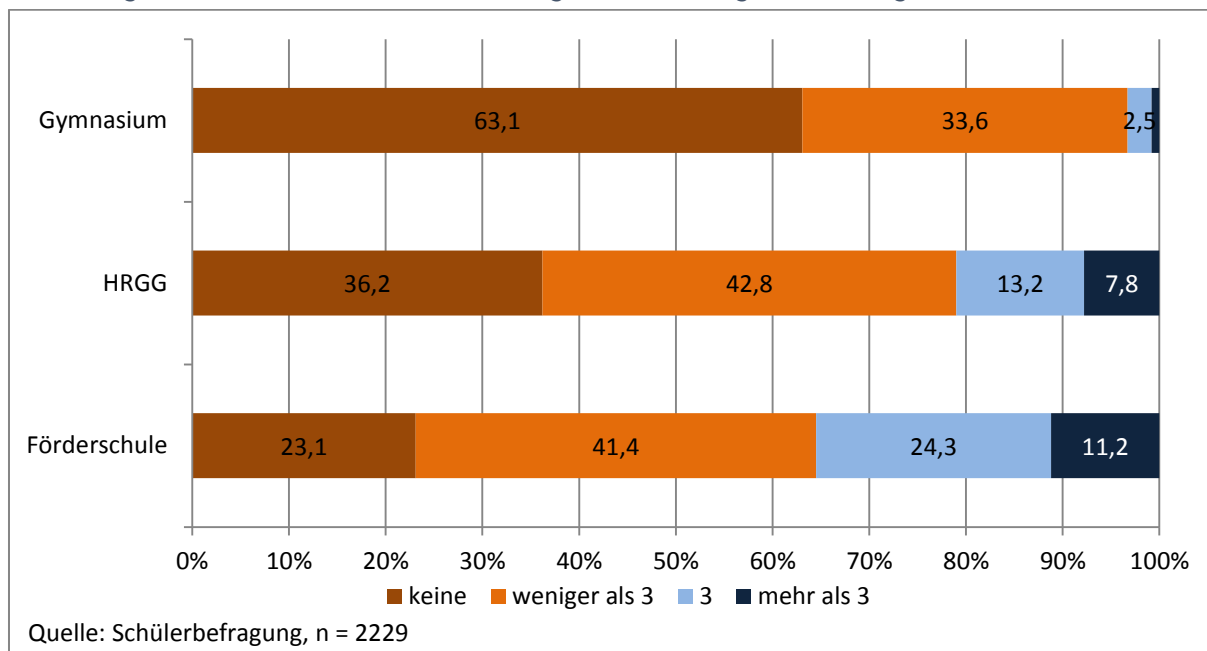
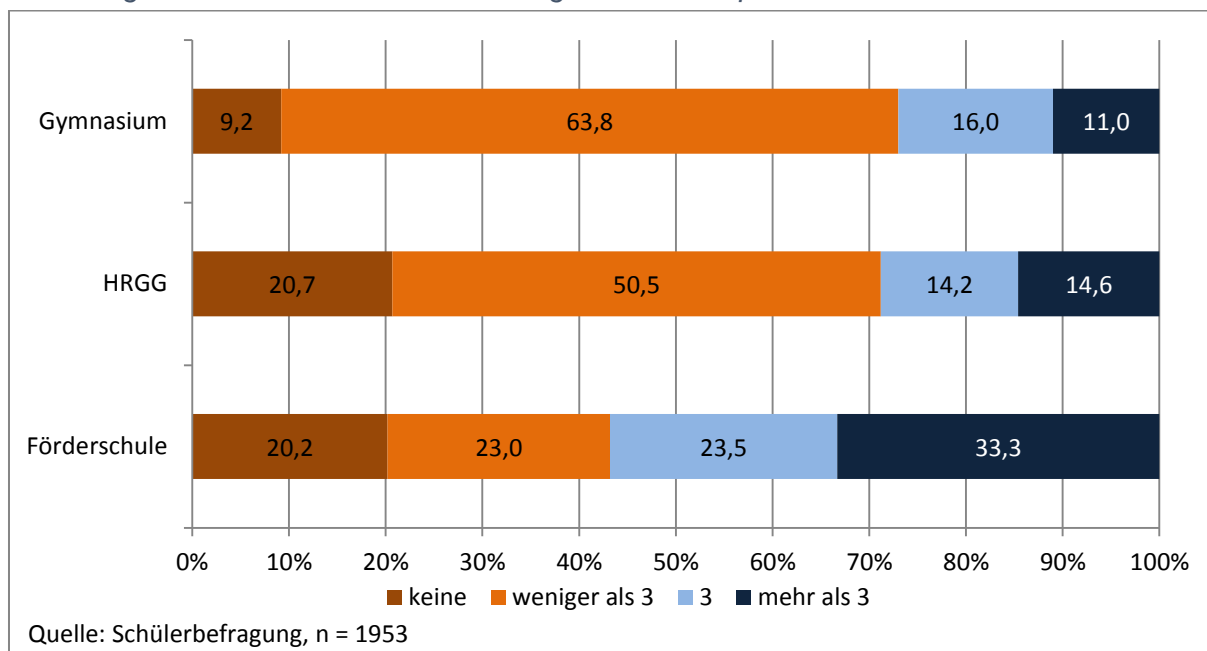
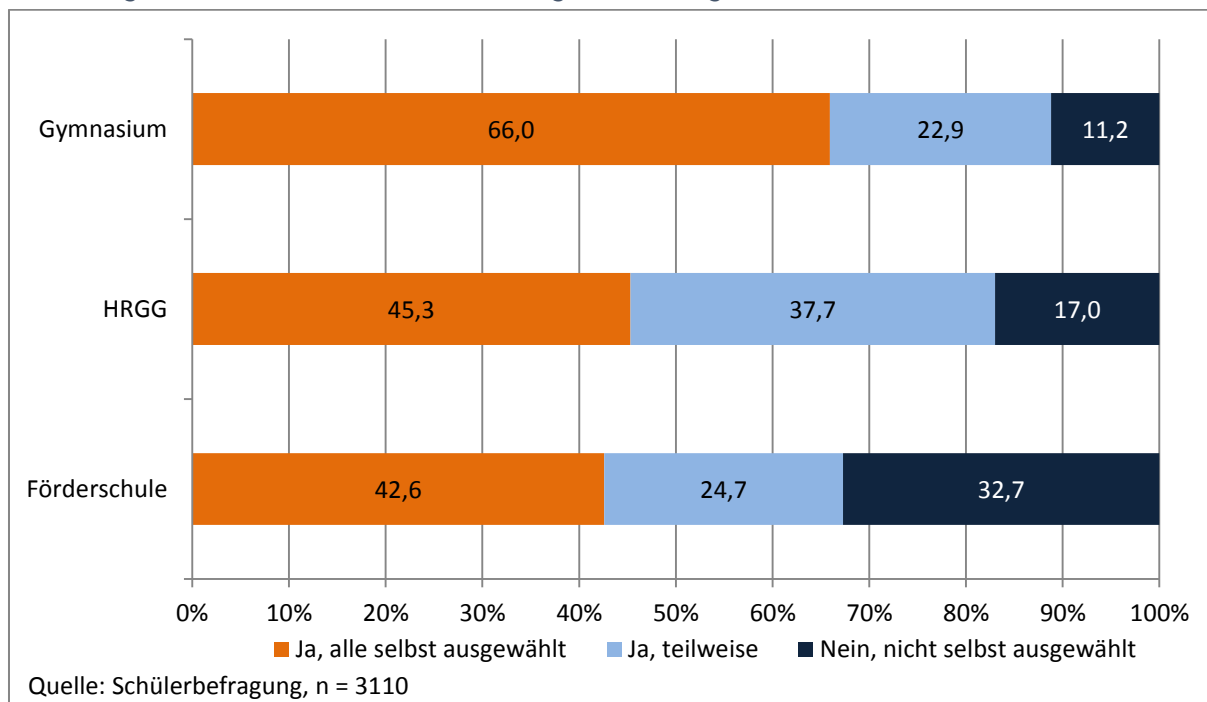


Abbildung 48: Anzahl Berufsfelderkundungen an Arbeitsplätzen



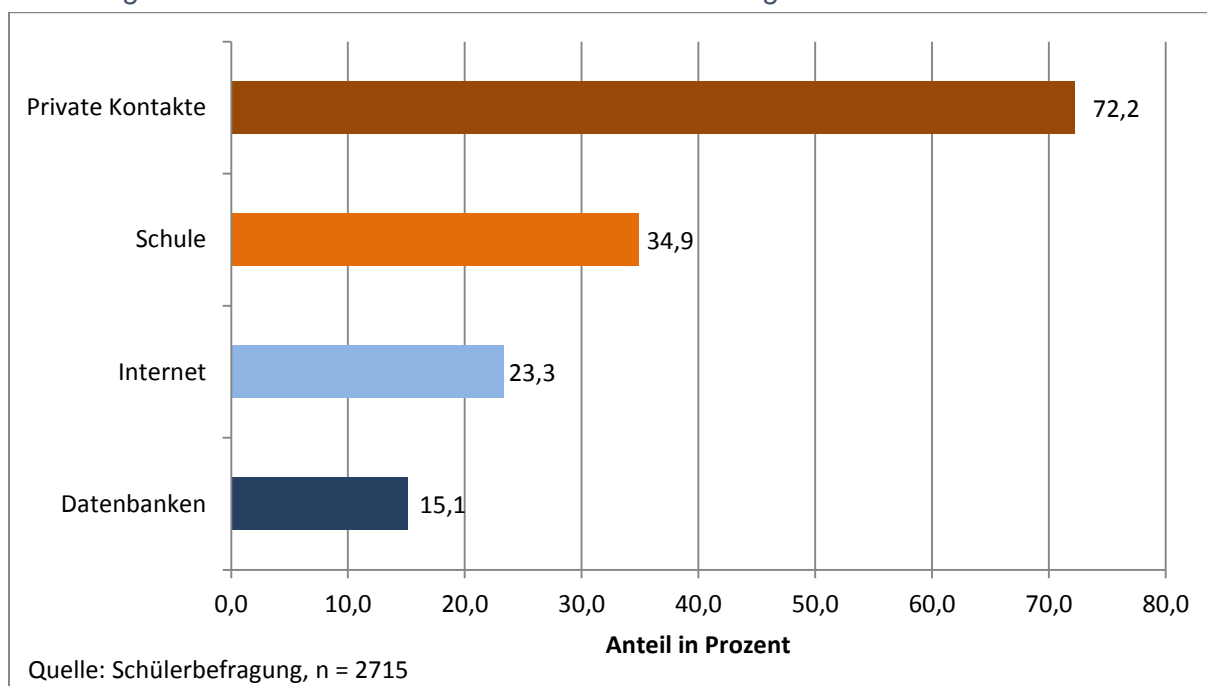
Die meisten Schüler/innen haben die Orte ihrer Berufsfelderkundungen komplett oder zumindest teilweise selbst ausgewählt (Abbildung 49). Auf den Gymnasien haben sogar fast zwei Drittel aller Schüler/innen ihre Berufsfelderkundungsplätze selbst gefunden. Nur wenige Schüler/innen geben an, ihre Plätze nicht selbst gesucht zu haben. Am höchsten ist dieser Anteil unter den Schüler/innen, die eine Förderschule besuchen.

Abbildung 49: Ort der Berufsfelderkundung selbst ausgewählt



Wie kamen die Schüler/innen an die Information über passende Angebote, wenn sie den Ort selbst auswählen konnten? In fast drei Viertel der Fälle (Mehrfachnennungen waren zugelassen) waren private Kontakte die bevorzugte Informationsquelle (Abbildung 50). Die Schule spielte dagegen nur in einem Drittel der Fälle eine Rolle bei der Suche nach Plätzen und der Anbahnung von Kontakten. Noch seltener wurden das Internet oder Datenbanken als Möglichkeiten der Information genutzt. Insgesamt hängt die Durchführung der Berufsfelderkundung stark von persönlichen Voraussetzungen ab, die ihrerseits im Elternhaus oder im sonstigen persönlichen Umfeld begründet sind.

Abbildung 50: Suche nach Plätzen für Berufsfelderkundungen



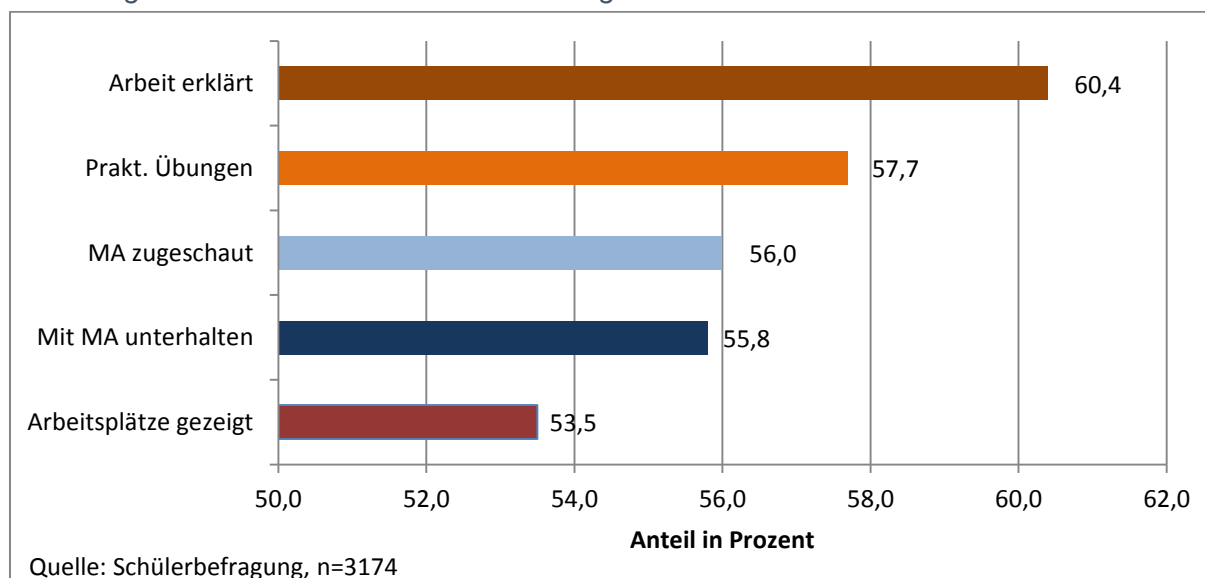
## 2.4.2 Inhalte der Berufsfelderkundungen

In Abhängigkeit von den jeweiligen Berufsbildern, den betrieblichen Gegebenheiten und sonstigen Rahmenbedingungen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, Schüler/innen im Rahmen der Berufsfelderkundung mit den Anforderungen in bestimmten Berufen vertraut zu machen. Abbildung 51 führt auf, welche dieser Formen der Vermittlung in den Berufsfeldorientierungen im Rahmen von KAoA genutzt wurden.

Die konkreten Aktivitäten wurden durch die Zustimmung zu den folgenden Aussagen erhoben: „Ich habe mich bei den Berufsfelderkundungen mit Mitarbeiter/inne/n unterhalten“, „Ich habe Mitarbeiter/inne/n bei der Arbeit zugeschaut“, „Ich habe praktische Übungen gemacht“, „Mir wurde die Arbeit in den Berufen erklärt“ und „Mir wurden Arbeitsplätze gezeigt und/oder vorgestellt“. Diese Fragen zielen auf unterschiedliche Formen der Durchführung, die mehr oder weniger stark praktische Elemente und den Kontakt mit den im Berufsfeld Tätigen einbeziehen.

Die Ergebnisse, die in Abbildung 51 dargestellt werden, weisen auf eine große Unterschiedlichkeit der Durchführungsformen hin (Mehrfachnennungen waren auch hier zugelassen). Jeweils mehr als die Hälfte der Befragten gab an, an Berufsfelderkundungen teilgenommen zu haben, bei denen die Vermittlung von Kenntnissen nach einem der genannten Muster erfolgte.

Abbildung 51: Inhalte der Berufsfelderkundungen



## 2.4.3 Vor- und Nachbereitung in der Schule

Die Bewertung der Vorbereitung der Berufsfelderkundungen durch die jeweilige Schule stellt sich relativ positiv dar (Abbildung 52). Lediglich unter den Schüler/innen der Gymnasien gibt fast die Hälfte an, dass die Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundungen zu gering war. Bei den anderen beiden Schulformen empfindet die Mehrheit die Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundung als genau richtig.

An den Förderschulen kommt es offenbar deutlich häufiger als an den anderen Schulformen vor, dass die Schüler/innen die Erfahrungen aus den Berufsfelderkundungen zusammen mit ihren Lehrer/innen aufarbeiten (Abbildung 53). Mehr als 80% der Schüler/innen auf einer Förderschule stimmen der Aussage zu, mit ihren Lehrer/innen über die Erfahrungen bei den Berufsfelderkundungen gesprochen zu haben. Bei den Schüler/innen auf einer Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule ist dieser Anteil mit knapp 60% deutlich geringer. Mit Abstand am geringsten ist er unter den Schüler/innen auf den Gymnasien. Hier gibt sogar ein Drittel an, überhaupt nicht mit Lehrer/innen über die Erfahrungen bei den Berufsfelder-

kundungen gesprochen zu haben. Diese Ergebnisse entsprechen denen, die in Abschnitt 2.3.2 für die Potenzialanalyse festgehalten wurden.

Abbildung 52: Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundung

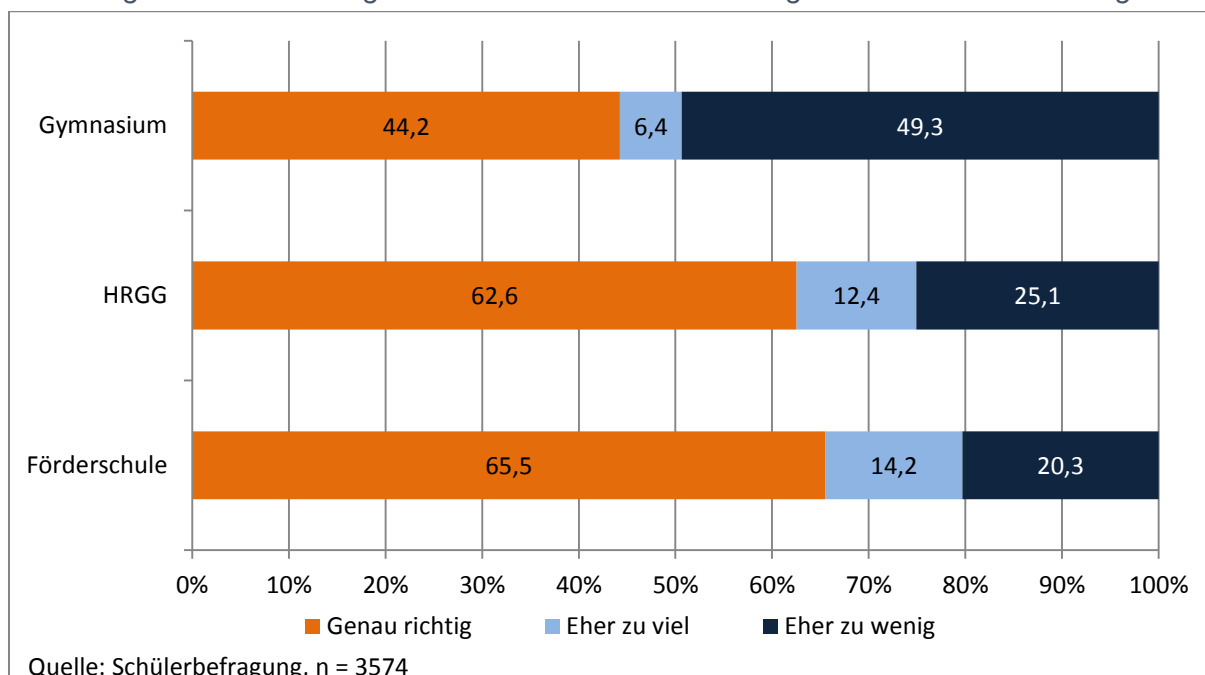
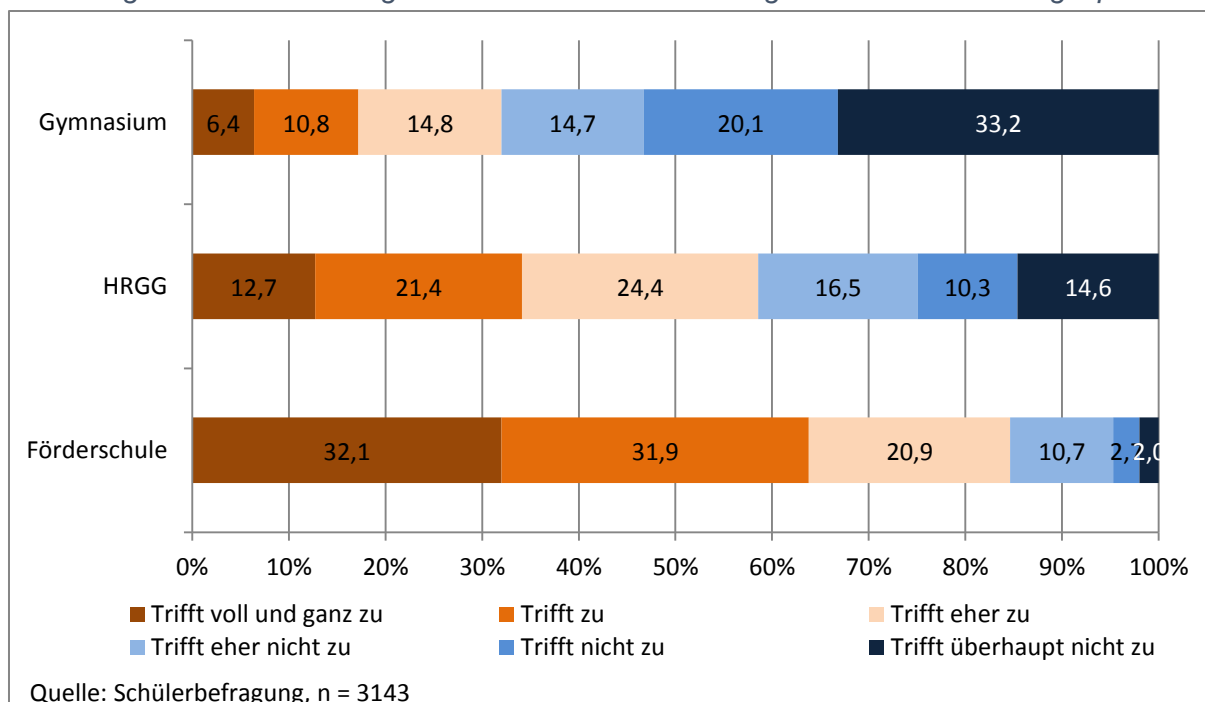


Abbildung 53: Über Erfahrung bei den Berufsfelderkundungen mit Lehrer/inne/n gesprochen

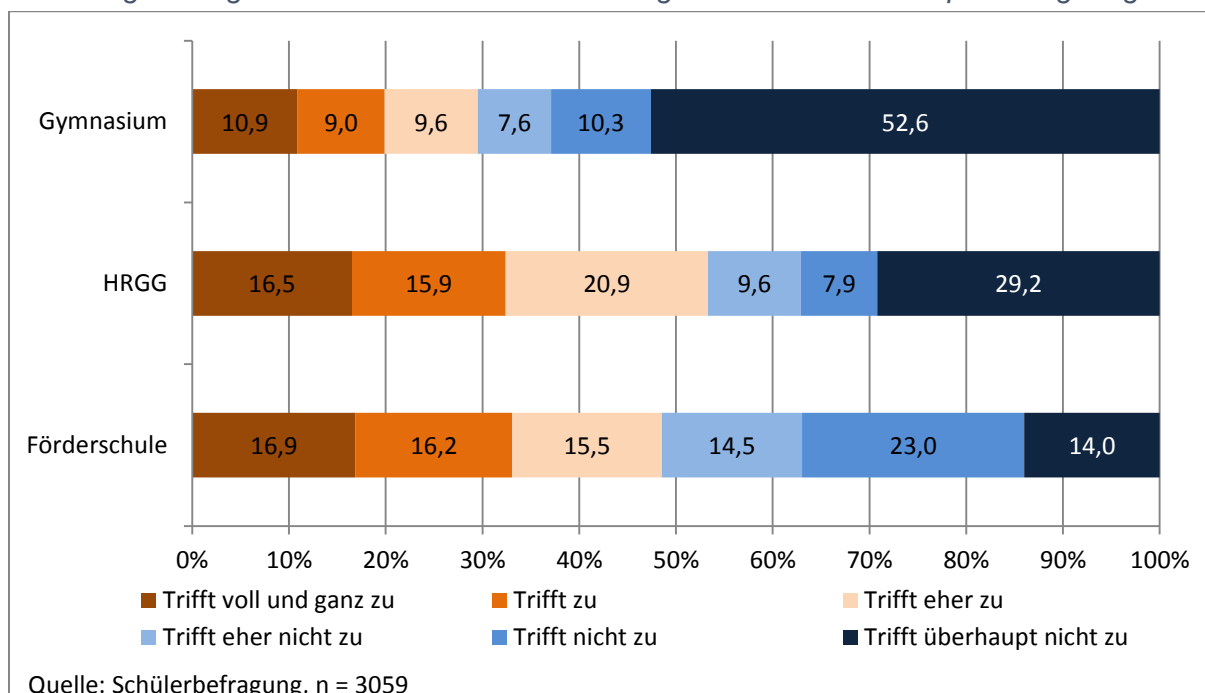


### 2.4.4 Dokumentation der Ergebnisse

Die Ergebnisse und Erfahrungen der Berufsfelderkundungen sollen in das Portfolioinstrument (von den Schüler/inne/n meistens als Berufswahlpass bezeichnet) eingetragen werden. Wie Abbildung 54 zeigt, ist dies jedoch bei weitem nicht bei allen Schüler/inne/n tatsächlich der Fall. Von den Schüler/innen der Gymnasien gibt sogar mehr als die Hälfte an, dass die Ergebnisse nicht in den Berufswahlpass übernommen wurden. Am ehesten nutzen Schüler/innen der Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen sowie der Förderschulen

den Berufswahlpass für die Dokumentation der Ergebnisse. Offenkundig wird also nach Schulform unterschiedlich intensiv mit dem Portfolioinstrument gearbeitet.

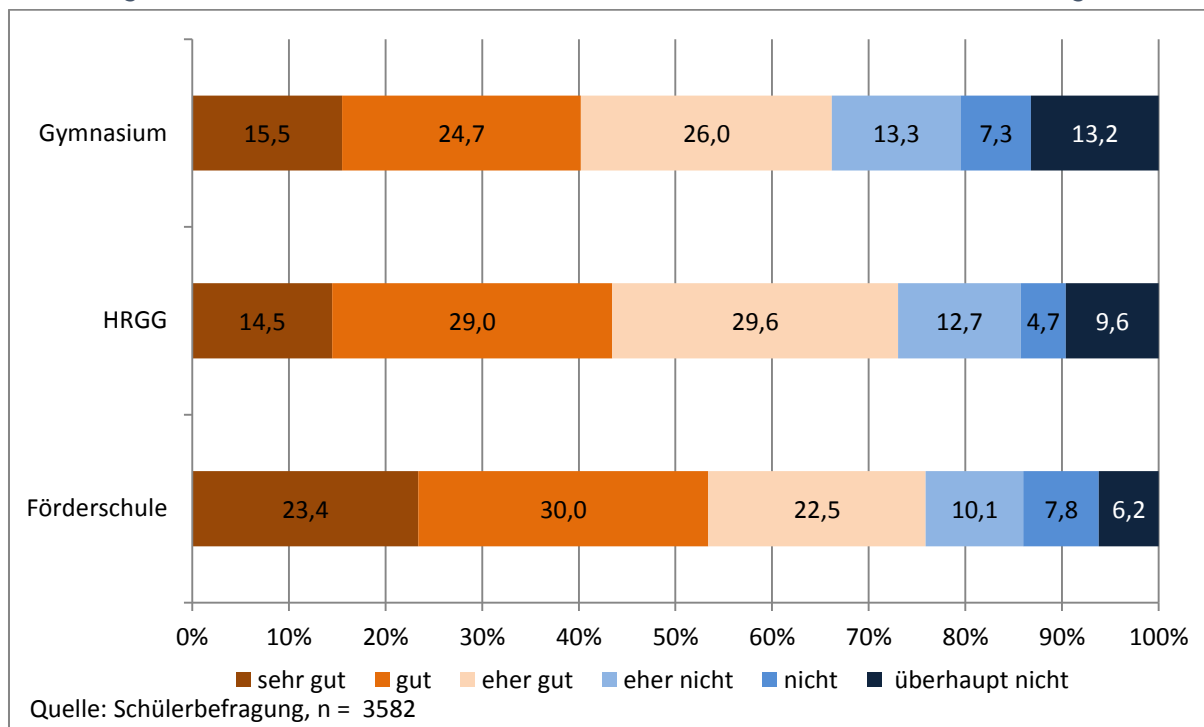
Abbildung 54: Ergebnisse der Berufsfelderkundungen in den Berufswahlpass eingetragen



#### 2.4.5 Bewertung der Berufsfelderkundungen

Die Bewertung der Berufsfelderkundung durch die Schüler/innen fällt insgesamt relativ positiv aus (Abbildung 55). In allen Schulformen empfindet eine Mehrheit der Schüler/innen die Einblicke in interessante Berufsfelder durch die Berufsfelderkundungen als sehr gut, gut oder eher gut. Zwischen den verschiedenen Schulformen sind hier keine nennenswerten Unterschiede zu verzeichnen. Bei den deutlich positiven Nennungen stehen allerdings die Schüler/innen auf Förderschulen an erster Stelle.

Abbildung 55: Einblicke in interessante Berufsfelder durch die Berufsfelderkundungen



## 2.5 Anschlussvereinbarung

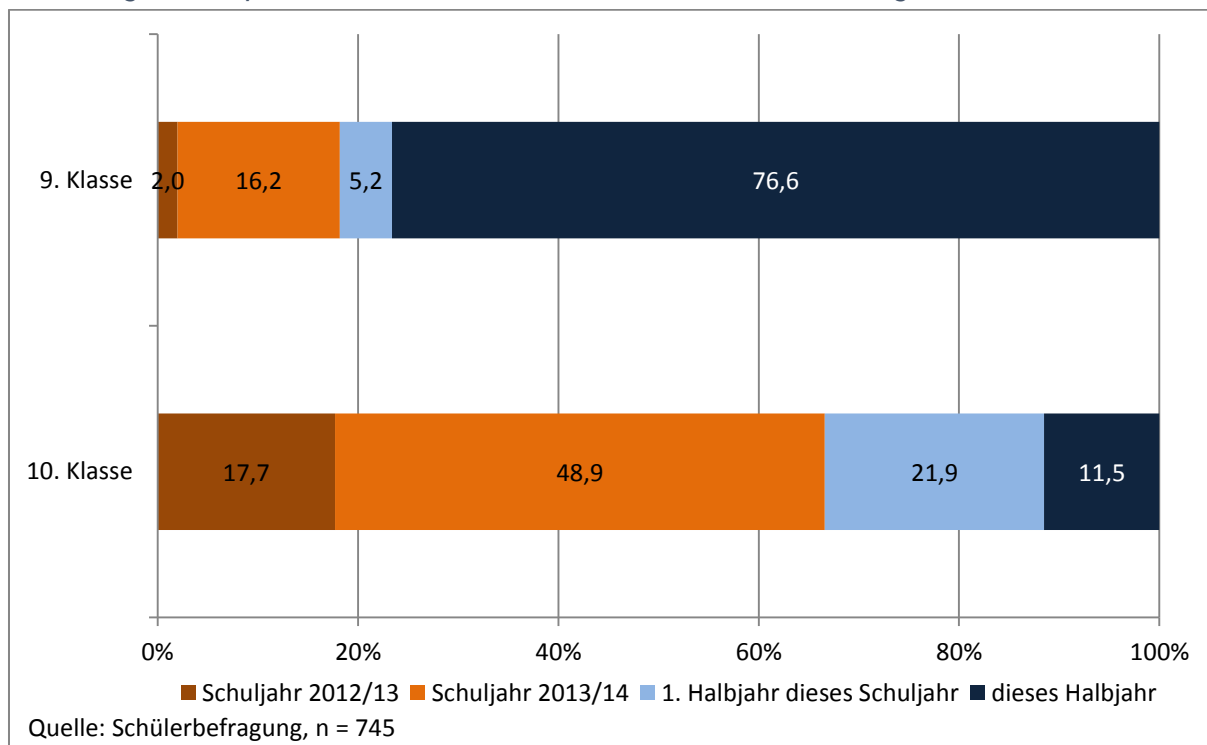
### 2.5.1 Durchführung

Die Anschlussvereinbarung stellt ein zentrales Instrument für die systematische Planung des Übergangsprozesses dar. Planmäßig ist die Anschlussvereinbarung für die 9. Klasse vorgesehen. Dies war jedoch im Evaluationszeitraum noch nicht flächendeckend der Fall, so dass in der hier folgenden Auswertung nur 745 Schüler/innen mit Anschlussvereinbarung berücksichtigt werden können.

In Abbildung 56 wird für diese Schüler/innen der jeweilige Zeitpunkt des Abschlusses der Anschlussvereinbarung dargestellt. Nach der Planung sollten alle Zehntklässler in den Referenzkommunen ihre Anschlussvereinbarung bereits im Schuljahr 2013/14 ausgefüllt haben. Dies ist jedoch bei weniger als der Hälfte der Zehntklässler/innen der Fall. Ein Drittel hat die jeweilige Anschlussvereinbarung erst in einem der Halbjahre des Schuljahres 2014/15 abgeschlossen.

Im zweiten KAOA-Jahrgang füllten hingegen fast 80% aller Teilnehmenden die Anschlussvereinbarung im dafür vorgesehenen Schuljahr aus, einige sogar bereits vorher. Dies deutet auf anfängliche Umsetzungsschwierigkeiten bei der Einführung der Anschlussvereinbarungen hin, welche jedoch offenbar bereits im zweiten Jahr der Durchführung von KAOA gelöst werden konnten. Dass ein knappes Fünftel der Schüler/innen schon vor der Klasse 9 eine Anschlussvereinbarung ausgefüllt hat, ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass in einigen Fällen die Anschlussvereinbarungen früher abgeschlossen wurden als geplant (vor allem bei den Neuntklässler/innen) und dass schon vor der im Rahmen von KAOA erfolgten Einführung der Anschlussvereinbarung schul- oder kommunalspezifische Verfahren zur Anwendung kamen, die aus der Sicht der Schüler/innen dem Charakter der Anschlussvereinbarung entsprechen (vor allem bei den Zehntklässler/innen).

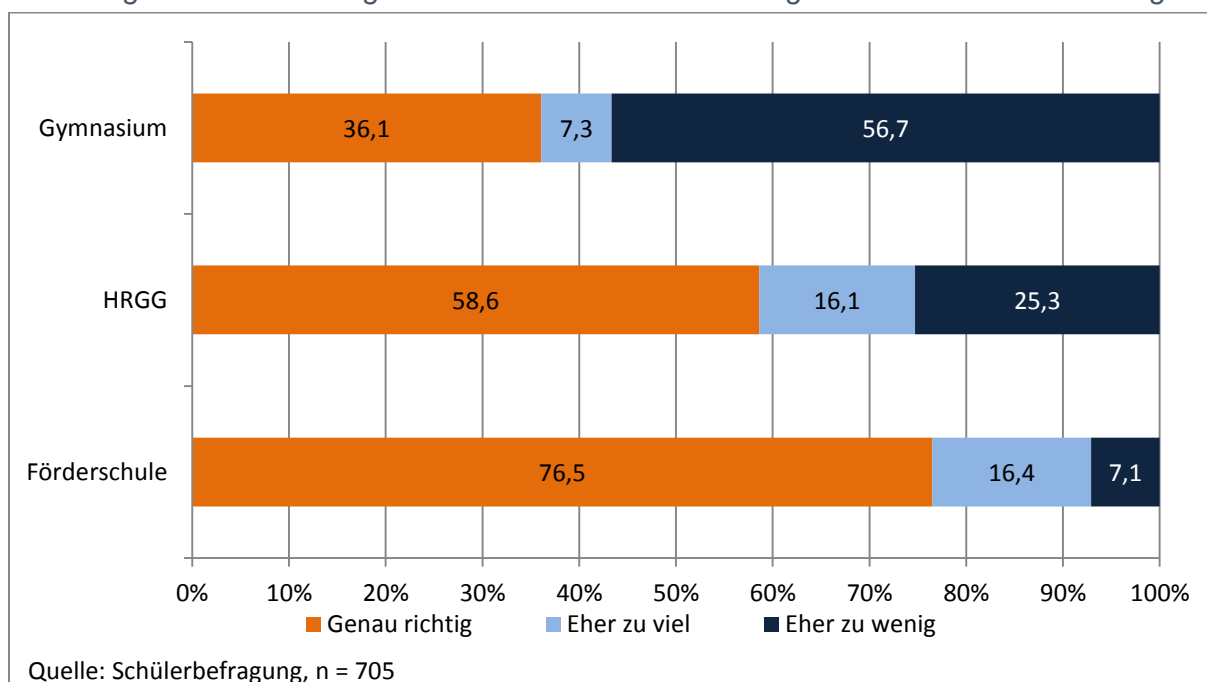
Abbildung 56: Zeitpunkt des Abschlusses der Anschlussvereinbarung



### 2.5.2 Vorbereitung an der Schule

Die Unterstützung der Schule auf dem Weg zum Abschluss der Anschlussvereinbarung wird von den Schüler/innen der Gymnasien eher negativ bewertet. Über die Hälfte von ihnen geben an, dass die Unterstützung der Schule zu gering ausfiel (Abbildung 57). Deutlich positiver fällt das Fazit an den anderen Schulformen aus. Vor allem von den Schüler/innen der Förderschulen betrachten nur wenige die diesbezügliche Unterstützung der Schule als gering.

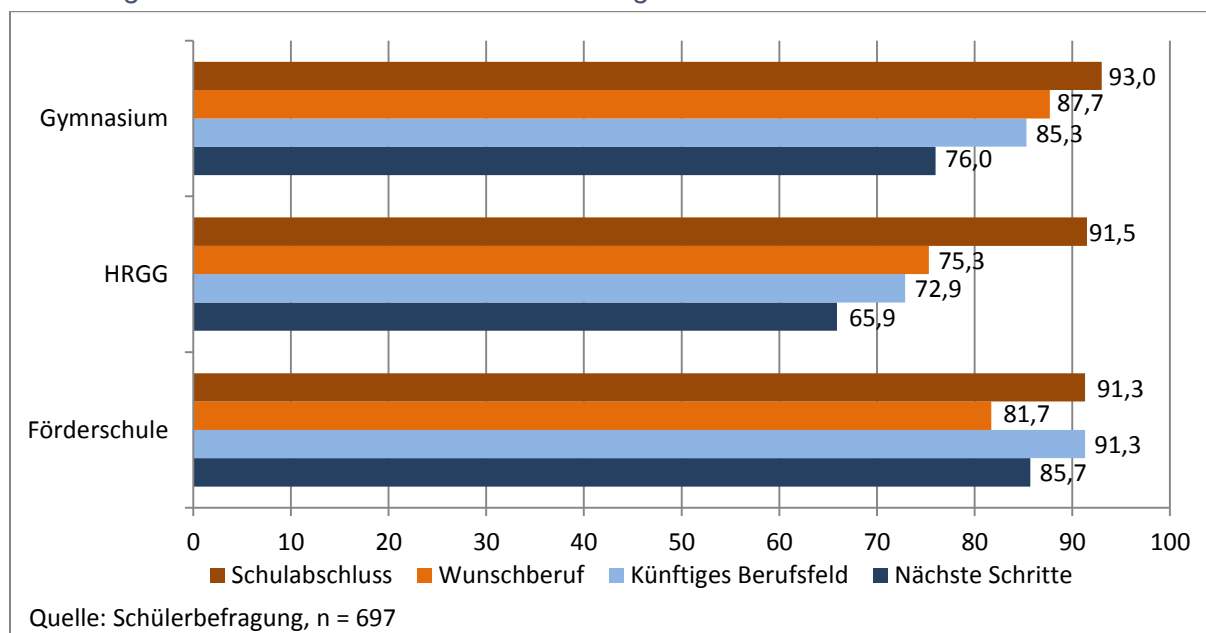
Abbildung 57: Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Anschlussvereinbarung



### 2.5.3 Inhalte der Anschlussvereinbarung

Die Anschlussvereinbarung erlaubt es, unterschiedliche künftige Stationen des Weges von der Schule in eine Ausbildung oder ein Studium festzuhalten. Nach den Ergebnissen der Befragung wird fast überall der beabsichtigte Schulabschluss in der Anschlussvereinbarung aufgeführt (Abbildung 58). Künftige geeignete Berufsfelder oder ein konkreter Wunschberuf werden ebenfalls in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle eingetragen. Etwas seltener, aber mit mehr als drei Viertel der Fälle noch immer quantitativ stark ausgeprägt, folgt die Planung der nächsten konkreten Schritte.

Abbildung 58: Inhalte der Anschlussvereinbarung



Diese Ergebnisse zeigen, dass die Anschlussvereinbarung in der Mehrzahl der Fälle nicht nur einer Zielvorstellung zugeordnet wird, sondern für die Erreichung mehrerer (Zwischen-) Ziele hilfreich sein soll.

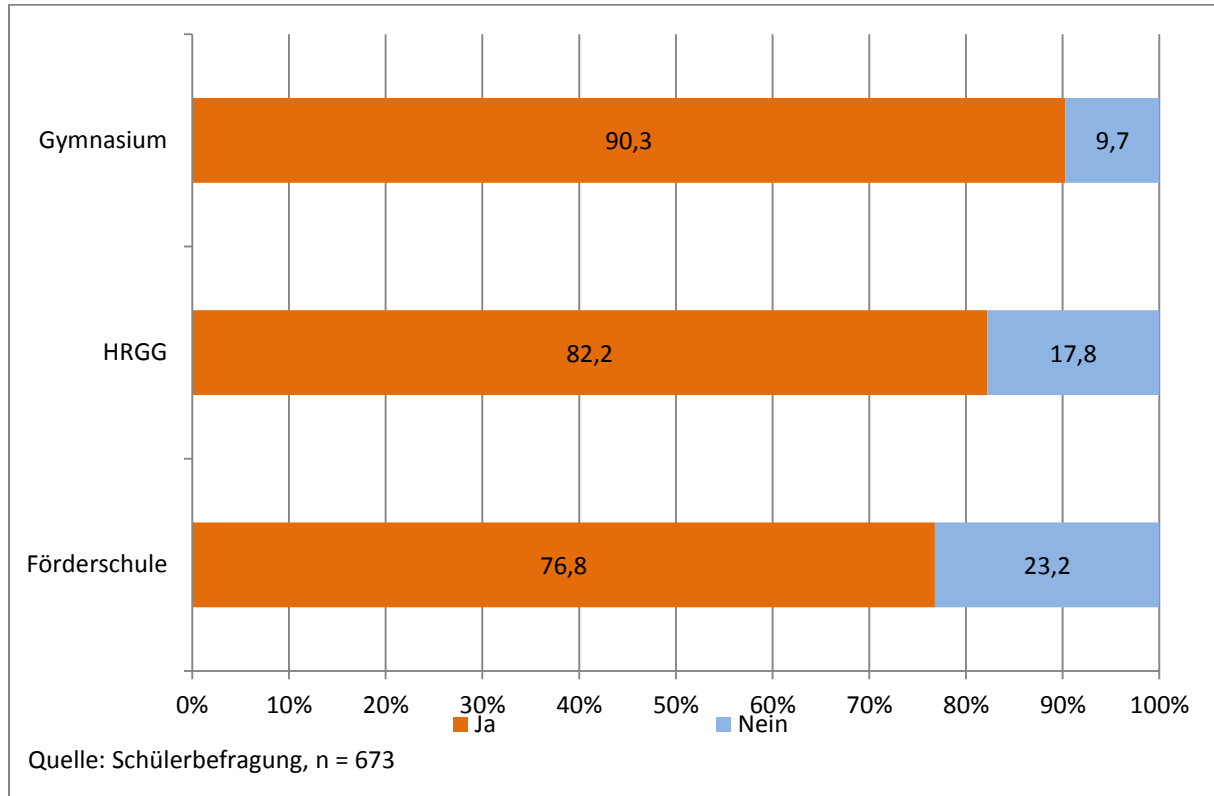
### 2.5.4 Aufbewahrung der Ergebnisse

Abbildung 59 stellt für die drei Schulgruppen den jeweiligen Anteil der Schüler/innen mit ausgefüllter Anschlussvereinbarung dar, die diese aufgehoben beziehungsweise nicht aufgehoben haben. Wie bei den anderen beiden bisher diskutierten Elementen von KAOA vermittelt dies einen Eindruck von der Akzeptanz des Elements, die wiederum von der wahrgenommenen Nützlichkeit beeinflusst sein dürfte. Aber auch die Verbreitung bestimmter „Soft Skills“ wie zum Beispiel die Fähigkeit, Ordnung in seinen Dokumenten zu halten, dürfte das Antwortverhalten beeinflussen.

Am höchsten ist der Anteil derer, die ihre Anschlussvereinbarung aufbewahrt haben, mit fast 98% unter den Gymnasiast/inn/en. Deutlich geringer ist der entsprechende Anteil unter den Schüler/inn/en einer Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule. Am geringsten ist er jedoch unter den Schüler/inn/en einer Förderschule. Hier haben nur drei Viertel ihre Anschlussvereinbarung danach auch aufbewahrt. Dies dürfte jedoch, wie der folgende Abschnitt zeigt, weniger auf die wahrgenommene Nützlichkeit der Abschlussvereinbarung zurückzuführen sein als auf Unterschiede im Vermögen, die Elemente der Berufsorientierung systematisch zu nutzen.



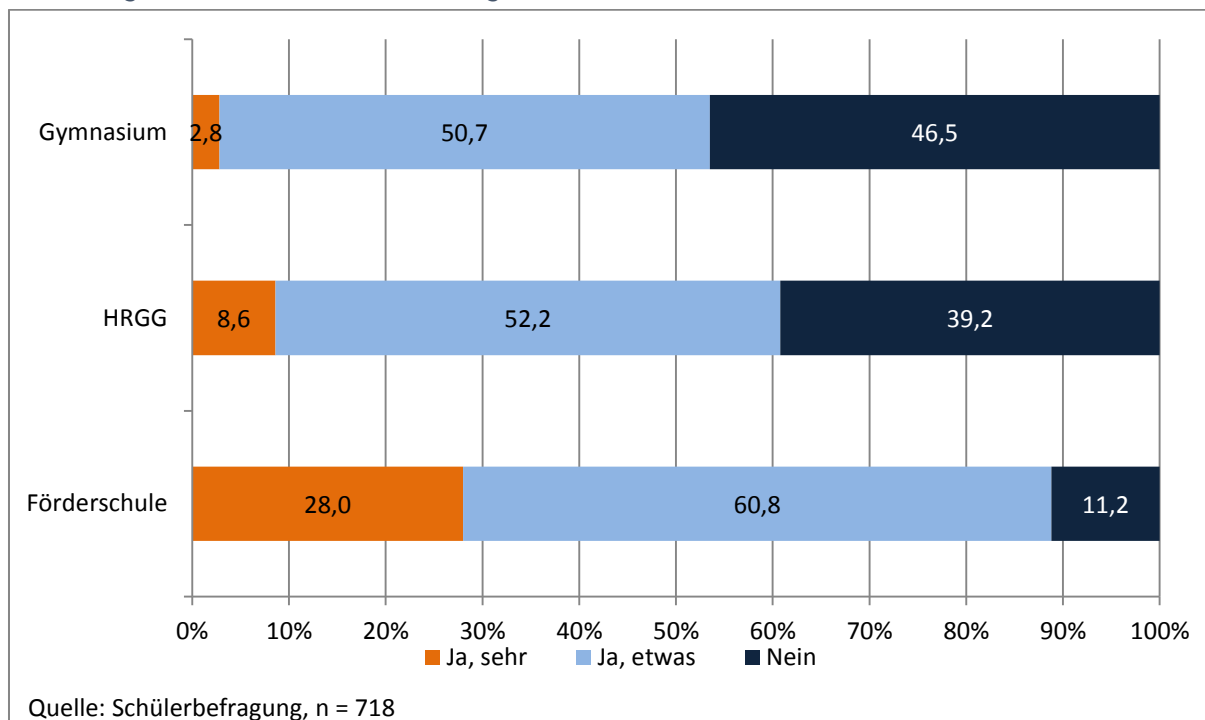
Abbildung 59: Aufbewahrung der Anschlussvereinbarung



### 2.5.5 Bewertung der Anschlussvereinbarung

Im Gegensatz zu den anderen Elementen wird die Anschlussvereinbarung von den Schüler/inne/n eher negativ bewertet (Abbildung 60).

Abbildung 60: Anschlussvereinbarung nützlich für weitere Pläne



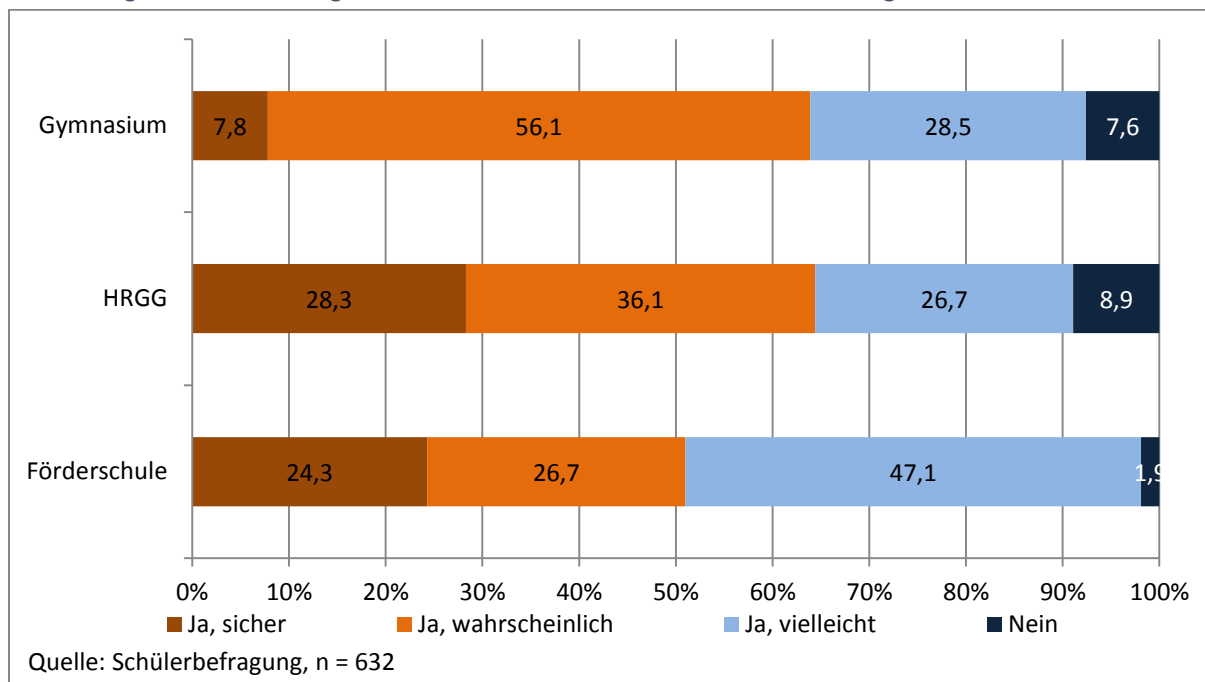
Lediglich bei den Schüler/inne/n einer Förderschule geben 28% an, dass sie die Anschlussvereinbarung als sehr nützlich für ihre weiteren Pläne empfinden. Bei den anderen Schulformen ist dieser Anteil nahezu nicht existent. Dafür betrachten hier jeweils knapp 40% bis unter 50% der Schüler/innen die Anschlussvereinbarung als nicht nützlich für ihre weiteren Pläne.

### 2.5.6 Umsetzung der Pläne aus der Anschlussvereinbarung

Im Zusammenhang mit der Anschlussvereinbarung wurden die Schüler/innen gebeten, einen Blick in die Zukunft zu werfen und eine Einschätzung abzugeben, ob sie die in der Anschlussvereinbarung festgehaltenen Pläne auch tatsächlich realisieren werden (Abbildung 61). Bei der Auswertung zeigt sich, dass Schüler/innen auf Gymnasien in dieser Hinsicht weniger sicher in ihren Erwartungen sind: Kaum ein/e Befragte/r bejaht die Frage ohne Einschränkung. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass der Zeitpunkt nach dem Abitur für die Schüler/innen noch in weiter Ferne liegt, so dass sie davon ausgehen, dass sich in dieser Zeit noch viel ändern kann.

Nennungen wie „vielleicht“ oder „nein“ kommen bei ungefähr einem Drittel der Jugendlichen vor; nur bei den Schüler/inne/n auf Förderschulen ist der Anteil höher. Dies zeigt, dass die Inhalte der Anschlussvereinbarung für die Jugendlichen insofern Relevanz besitzen, als die Mehrheit die Realisierung der darin enthaltenen Absichten für wahrscheinlich hält. Einschränkung muss darauf hingewiesen werden, dass in der Befragung nicht danach differenziert wurde, ob die Pläne den Schulabschluss, den gewünschten Beruf oder andere Gegenstände betreffen.

Abbildung 61: Umsetzung der Pläne aus der Anschlussvereinbarung



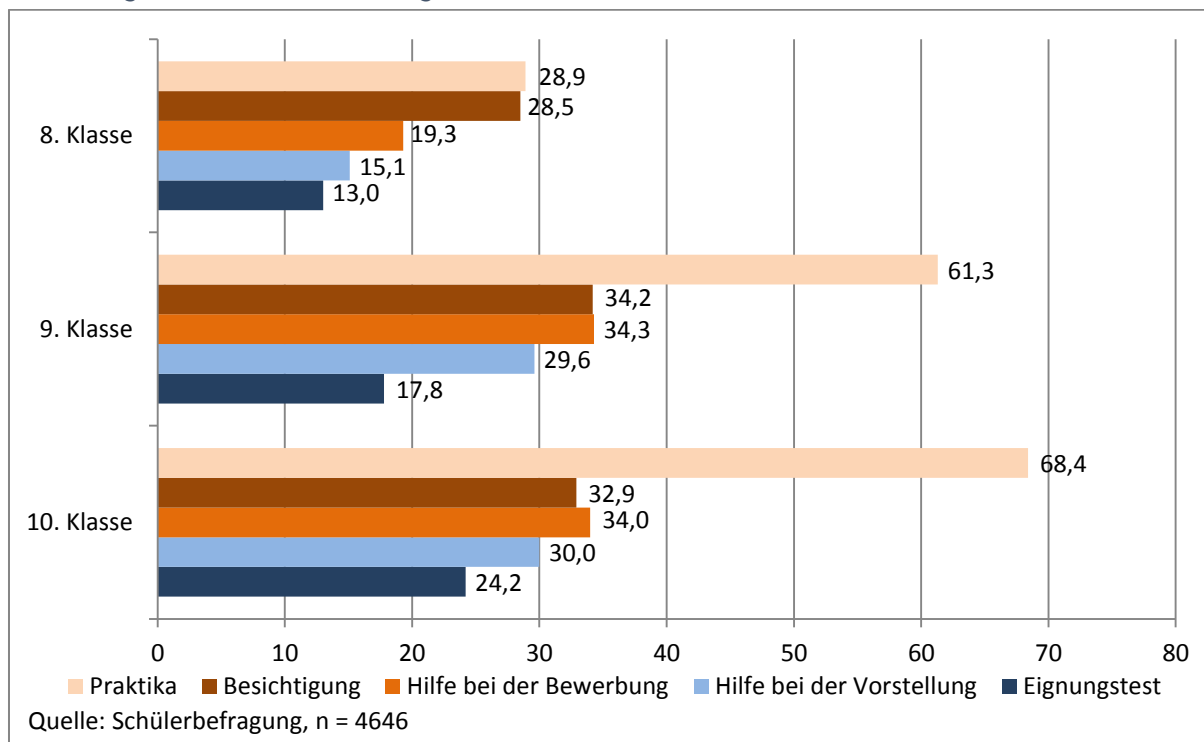
## 2.6 Weitere Elemente der Berufs- und Studienorientierung

Neben den bereits analysierten drei Standardelementen von KAOA werden im Rahmen des Landesvorhabens, aber auch vielfach zuvor außerhalb dieses Rahmens, von den Schulen oder anderen Akteuren Leistungen zur Berufsorientierung angeboten. In der Befragung wurde daher erhoben, ob der oder die Befragte an weiteren Angeboten teilgenommen hatte. Dabei wurde der Zeitraum im Schuljahr 2014/15 oder im Schuljahr davor zugrunde gelegt. Die berücksichtigten Angebote waren: Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktika, Sprachkurse, Eignungstests, Hilfe bei Erstellung von Bewerbungsunterlagen und Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen.

Abbildung 62 zeigt die Ergebnisse. Sprachkurse werden aufgrund ihrer geringen Verbreitung hier nicht berücksichtigt. In allen drei Klassenstufen ist das Praktikum die Möglichkeit, die am häufigsten wahrgenommen wird. Die Häufigkeit, ein Praktikum absolviert zu haben, nimmt selbstverständlich mit der Klassenstufe deutlich zu: In der 8. Klasse betrifft dies nur ein gutes Viertel, in der 10. Klasse dagegen mehr als zwei Drittel der Schüler/innen.

Vergleichsweise häufig kommen auch Betriebsbesichtigungen vor. Der Anteil der Schüler/innen, die Unterstützung bei der Bewerbung oder bei Vorstellungsgesprächen – in der Regel dürfte es sich hier um die Bewerbung für Praktika handeln, zum Teil aber auch bezogen auf Ausbildungsplätze – erhalten haben, nimmt mit höherer Klassenstufe sichtlich an Bedeutung zu.

Abbildung 62: Teilnahme an Angeboten



Das Absolvieren eines Praktikums gehört zu den Standardelementen von KAOA, war allerdings schon vor der Einführung von KAOA an den Schulen verankert. In den folgenden drei Abbildungen (Abbildung 63 bis 65) sind die jeweiligen Anteile der Schüler/innen der unterschiedlichen Schulformen, die bereits (im laufenden Schuljahr oder früher) ein Praktikum absolviert haben, separat für die Befragten der 8., 9. und 10. Klassen dargestellt.

In der 8. Klasse hat mit Ausnahme der Schüler/innen auf den Förderschulen nur eine Minderheit bereits ein Praktikum absolviert. Bei den Förderschulen beträgt dieser Anteil bereits in der 8. Klasse mehr als 60%. Unter den Schüler/innen der 9. Klassen ist der Anteil derer mit mindestens einem absolvierten Praktikum deutlich höher als in der vorigen Klassenstufe. Von den Schüler/innen auf den Förderschulen haben in der 9. Klasse sogar mehr als 90% bereits ein Praktikum abgeschlossen. Dieser Anteil beträgt unter den Schüler/innen auf einer Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule auch immerhin mehr als zwei Drittel. In der 10. Klasse hat dann fast jede/r Schüler/in einer Förderschule mindestens ein Praktikum absolviert. Bei den anderen beiden Schulformen gibt es jedoch selbst in der 10. Klasse jeweils einen nicht unerheblichen Teil, der noch kein Praktikum durchgeführt hat. Angesichts dessen, dass Praktika erst nicht im Zuge der Umsetzung von KAOA eingeführt wurden, sondern ein seit langem etabliertes Element der schulischen Berufs- und Studienorientierung sind, wären zumindest für die 10. Klassen weit höhere Anteile zu erwarten gewesen. Faktisch scheint das Praktikum jedoch nur an den Förderschulen wirklich flächendeckend angeboten zu werden.

Abbildung 63: Praktikum absolviert - Klasse 8

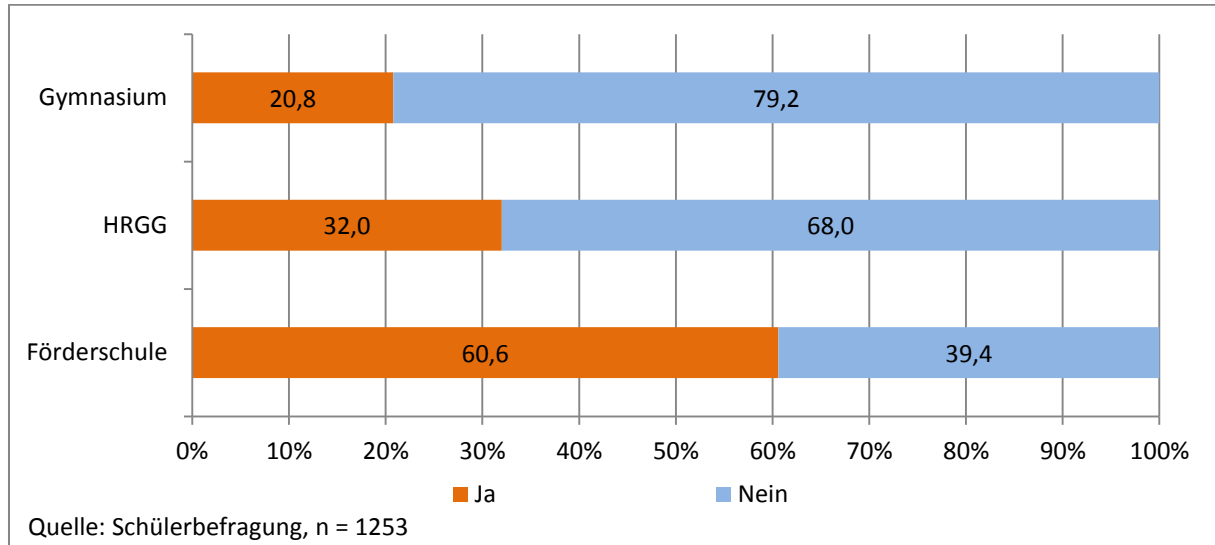


Abbildung 64: Praktikum absolviert - Klasse 9

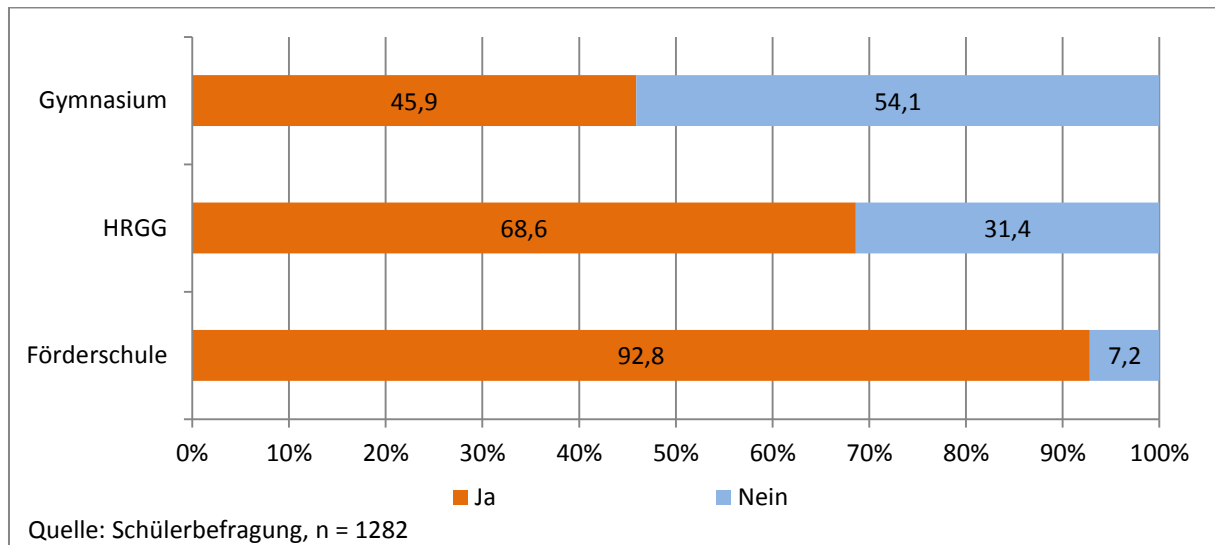
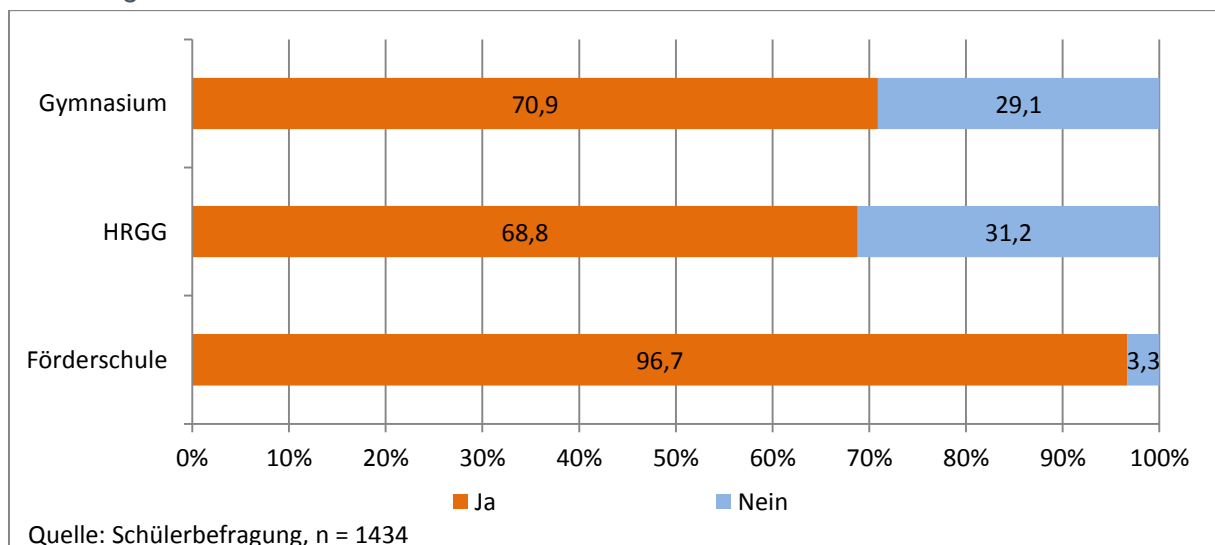


Abbildung 65: Praktikum absolviert - Klasse 10



## 2.7 Berufs- und Studienorientierung als Prozess: Zusammenhang der Elemente von KAOA

Ein wichtiges Kriterium für die Entwicklung eines „roten Fadens“ im Orientierungsprozess betrifft die Frage, inwieweit die einzelnen Standardelemente individuell aufeinander abgestimmt sind. Betrachtet man die Ergebnisse der Schülerbefragung, so ist der Zusammenhang zwischen den Elementen für die Schüler/innen (noch) nicht in jeder Hinsicht transparent und ausbaufähig. 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 66: Verzahnung ausgewählter Standardelemente

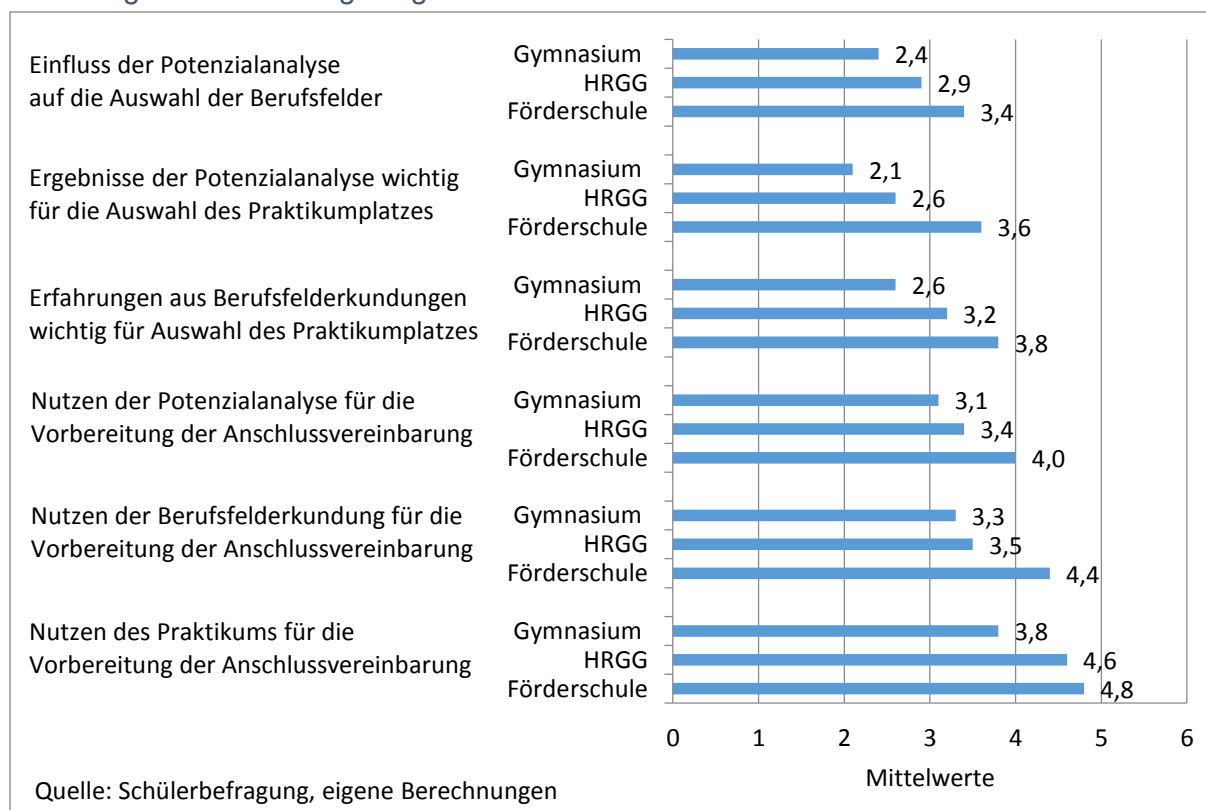


Abbildung 66 zeigt, dass bei allen Elementen in den Förderschulen die höchsten und in den Gymnasien die geringsten Werte für die Verzahnung zu beobachten sind, was wahrscheinlich mit der unterschiedlichen Intensität der schulischen Beratungsprozesse zusammenhängt. Die in allen Schulformen höchsten Werte werden 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 wird 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 ausfällt 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 wird. 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 der „rote Faden“ für sie möglicherweise mit Hilfe der Anschlussvereinbarung im Rückblick noch einmal deutlicher, als ihnen dies im Verlauf des Prozesses bewusst war.

Insgesamt ist eine Verzahnung der Elemente aber bislang nur ansatzweise vorhanden. Was allerdings aus den Mittelwerten nicht hervorgeht, ist die Tatsache, dass es bei nahezu allen Fragen und Schulformen eine große Heterogenität der Antworten gibt – in den meisten Fällen sind alle Werte von 1 bis 6 vertreten. Besonders deutlich wird dies bei der Frage nach dem Nutzen des Praktikums für die Vorbereitung der Anschlussvereinbarung am Gymnasium: Hier nimmt mehr als die Hälfte der Schüler/innen einen sehr hohen (23,3%) oder hohen (30,6%) Effekt wahr, umgekehrt sieht ein Drittel gar keine (28,5%) oder nur eine geringe (4,0%) Wirkung; die mittleren Werte sind 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 von Interesse 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.

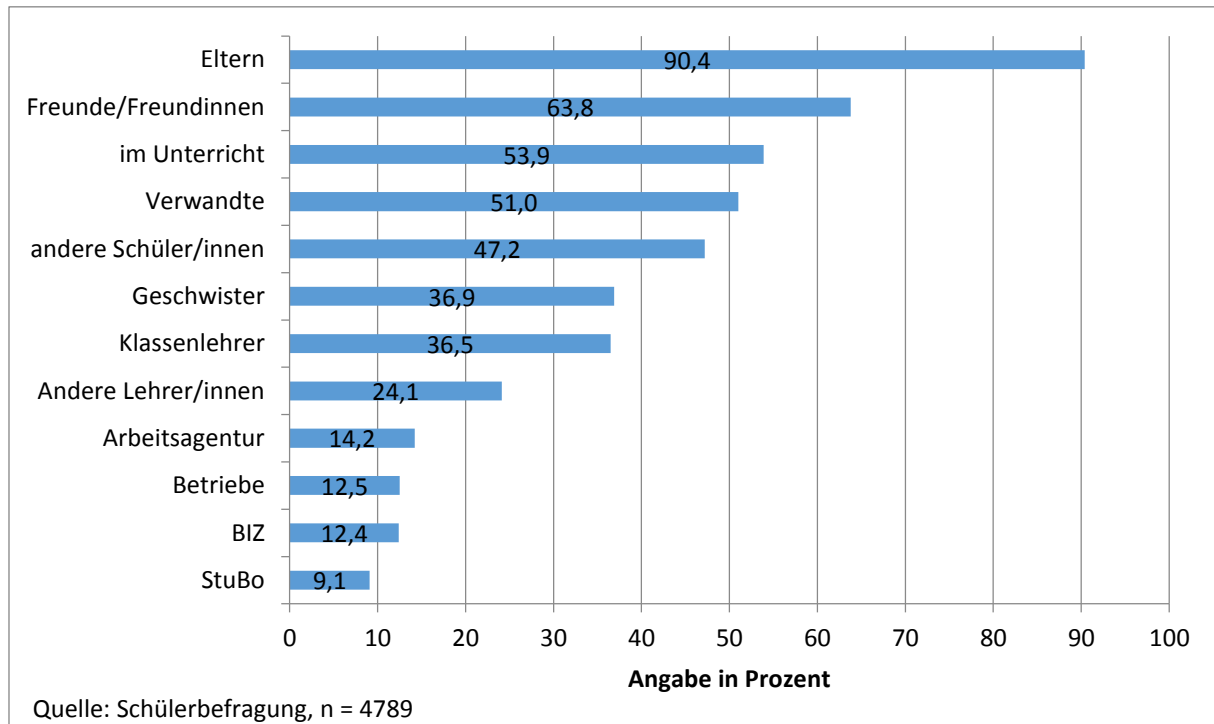
## 2.8 Berufs- und Studienorientierung an den Schulen

Für die Berufs- und Studienorientierung der Schüler/innen ist nicht nur die Teilnahme an einzelnen Standardelementen relevant; vielmehr geht es um einen Gesamtprozess an den Schulen. Da solche Prozesse an den Schulen auch schon vor der Einführung von KAOA stattfanden, werden für die folgenden Themen wieder alle Schüler/innen (also auch die Zehntklässler/innen in den Nicht-Referenzkommunen) in die Analyse einbezogen.

Im Kontext der Berufs- und Studienorientierung wurden die Schüler/innen zunächst danach gefragt, mit wem oder bei welcher Gelegenheit sie über dieses Thema gesprochen hatten. Abbildung 67 zeigt die dazugehörigen Häufigkeiten an. Mehrfachnennungen waren zugelassen.

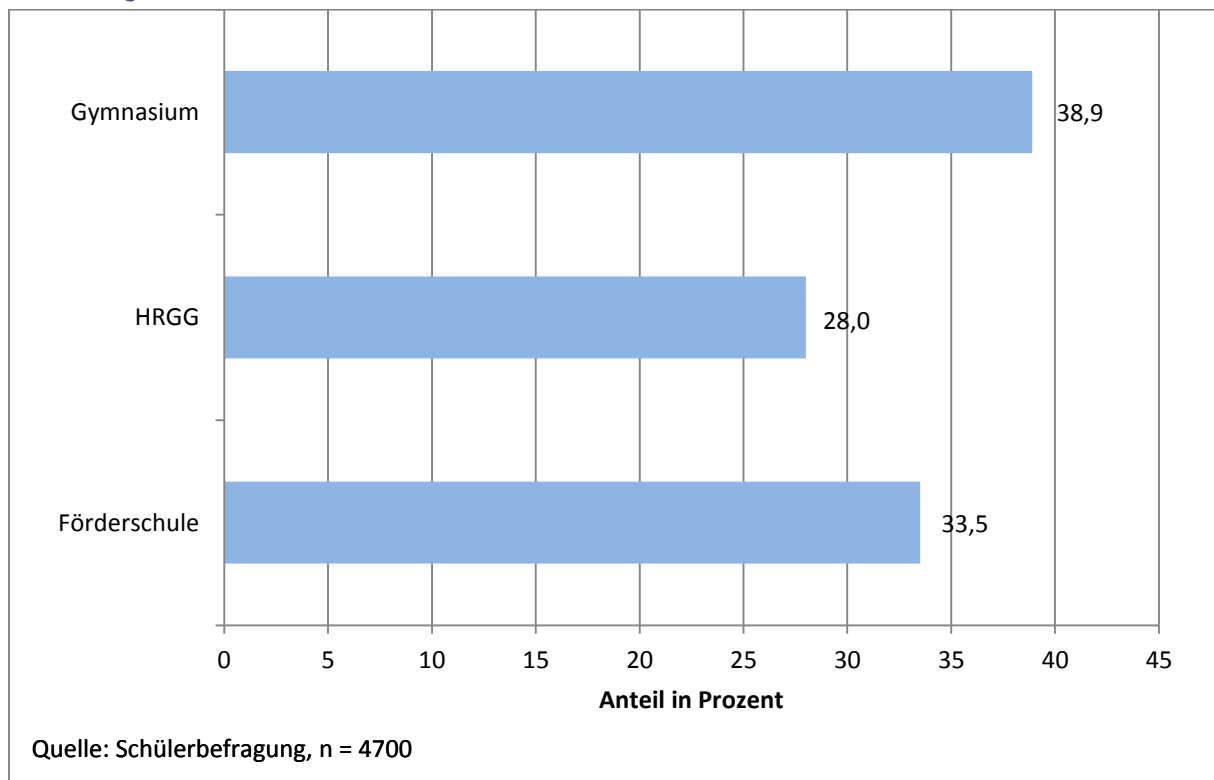
Man sieht deutlich, dass die meistgenannten Ansprechpartner/innen aus dem persönlichen Umfeld kommen. Mit weitem Abstand an zweiter Stelle stehen Lehrer/innen – in der Regel der oder die Klassenlehrer/in, manchmal andere Lehrkräfte, am seltensten der StuBO. Allerdings hat immerhin gut die Hälfte der Schüler/innen bereits im Unterricht über das Thema gesprochen. Dies ist einerseits innerhalb der Auswertung zu der Frage nach Gelegenheiten und Ansprechpartner/inne/n ein hoher Wert, andererseits angesichts der Vorgabe, dass Berufs- und Studienorientierung in die Curricula einbezogen werden soll, eine geringe Zahl. Institutionelle Ansprechpartner/innen wie zum Beispiel Berater/innen der Arbeitsagenturen werden selten in Anspruch genommen.

Abbildung 67: Ansprechpartner/innen in der Berufs- und Studienorientierung



Die Koordinierung der Berufs- und Studienorientierung an einer Schule ist Aufgabe der StuBOs (vgl. Teil I, 5.1). Abbildung 68 zeigt auf, dass die Mehrheit der Schüler/innen den/die StuBO ihrer Schule nicht kennen.

Abbildung 68: Bekanntheit des/der StuBO unter den Schüler/inne/n

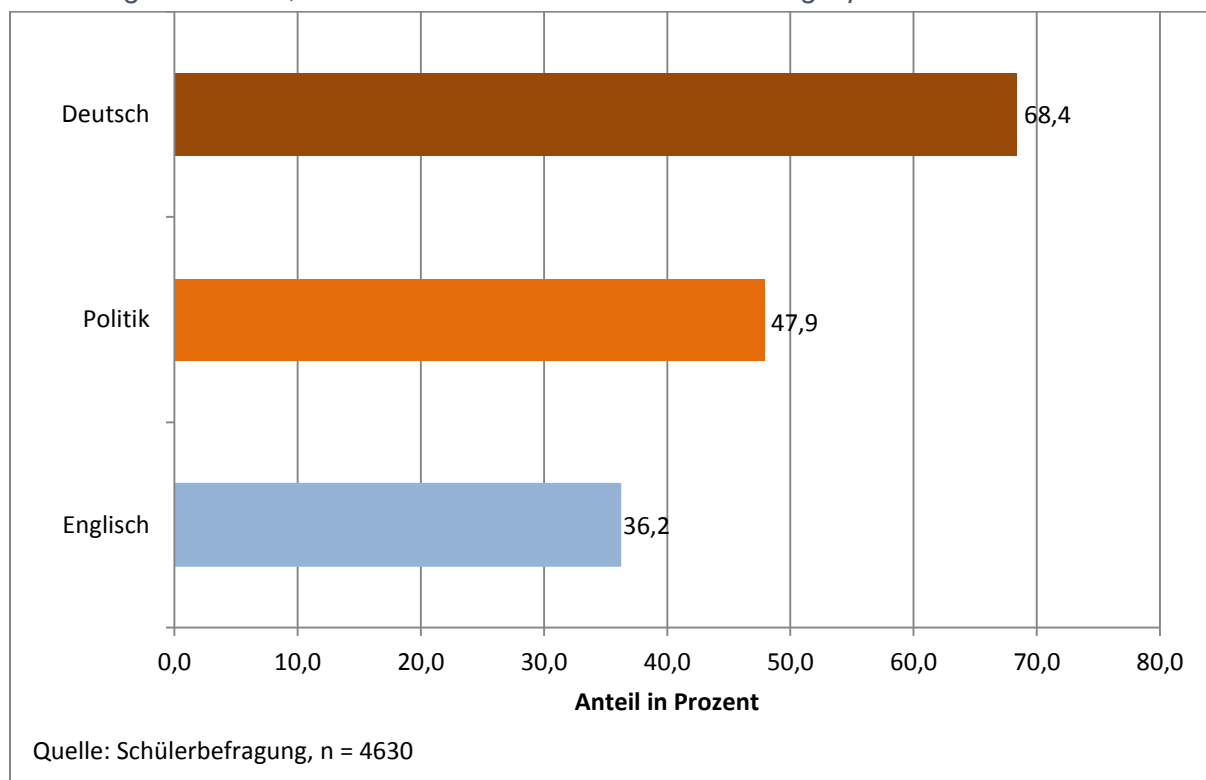




Am seltensten ist der/die jeweilige StuBO den Schüler/innen auf einer Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule bekannt. Der geringe Bekanntheitsgrad kann dadurch bedingt sein, dass die Schüler/innen die koordinierende Funktion der StuBOs nicht direkt wahrnehmen; ihre Ansprechpartner/innen sind möglicherweise eher die Klassenlehrer/innen, wie sich auch in Abbildung 67 zeigt. Andererseits berichten die StuBOs selbst häufig davon, dass sie von den Schüler/innen direkt angesprochen werden (vgl. Teil I, 5.1.3). Insofern bleibt die niedrige Zahl der Nennungen bei der Frage nach den Ansprechpartner/innen ebenso wie der geringe Bekanntheitsgrad erstaunlich.

Das Thema „Berufswahl“ kann direkt in den Unterrichtsstunden besprochen werden. Abbildung 69 verdeutlicht, in welchen Unterrichtsfächern dies geschehen ist. Ungefähr zwei von drei Schüler/innen geben an, dass im Deutschunterricht über das Thema Berufswahl gesprochen wurde. Am zweit- beziehungsweise dritthäufigsten werden die Fächer Politik und Englisch genannt. Mit relativ großem Abstand folgen dann Mathematik, Geschichte und Erdkunde (hier nicht abgebildet); nur jeweils ungefähr ein Sechstel der Schüler/innen nennt diese Fächer. Eine noch deutlich geringere Rolle spielt das Thema Berufswahl den Angaben der Schüler/innen zufolge in den Fächern Chemie, Biologie, Sport und Physik. Diese Fächer werden nur von ca. 5% der Schüler/innen genannt. Der Weg zu einer querschnittsartigen Einbindung des Themas „Berufswahl“ in unterschiedliche Fachcurricula scheint demnach noch weit entfernt zu sein.

Abbildung 69: Fächer, in denen über das Thema Berufswahl gesprochen wurde



In Abbildung 70 befinden sich die Ergebnisse der Einschätzung der Schüler/innen bezüglich der allgemeinen Unterstützung durch die Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung für die unterschiedlichen Schulformen. Am ehesten zufrieden mit der Unterstützung durch ihre Lehrer/innen zeigen sich die Schüler/innen auf den Förderschulen. Weit über 80% von ihnen geben an, dass sie die Unterstützung durch ihre Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung als sehr gut, gut oder eher gut einstufen. Bei den Schüler/innen auf den Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen gilt dies immerhin noch für mehr als 60%. Am wenigsten zufrieden sind die Schüler/innen auf den Gymnasien. Von ihnen sieht sogar fast ein Drittel überhaupt keine Unterstützung durch ihre Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung.

Abbildung 70: Unterstützung durch die Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung

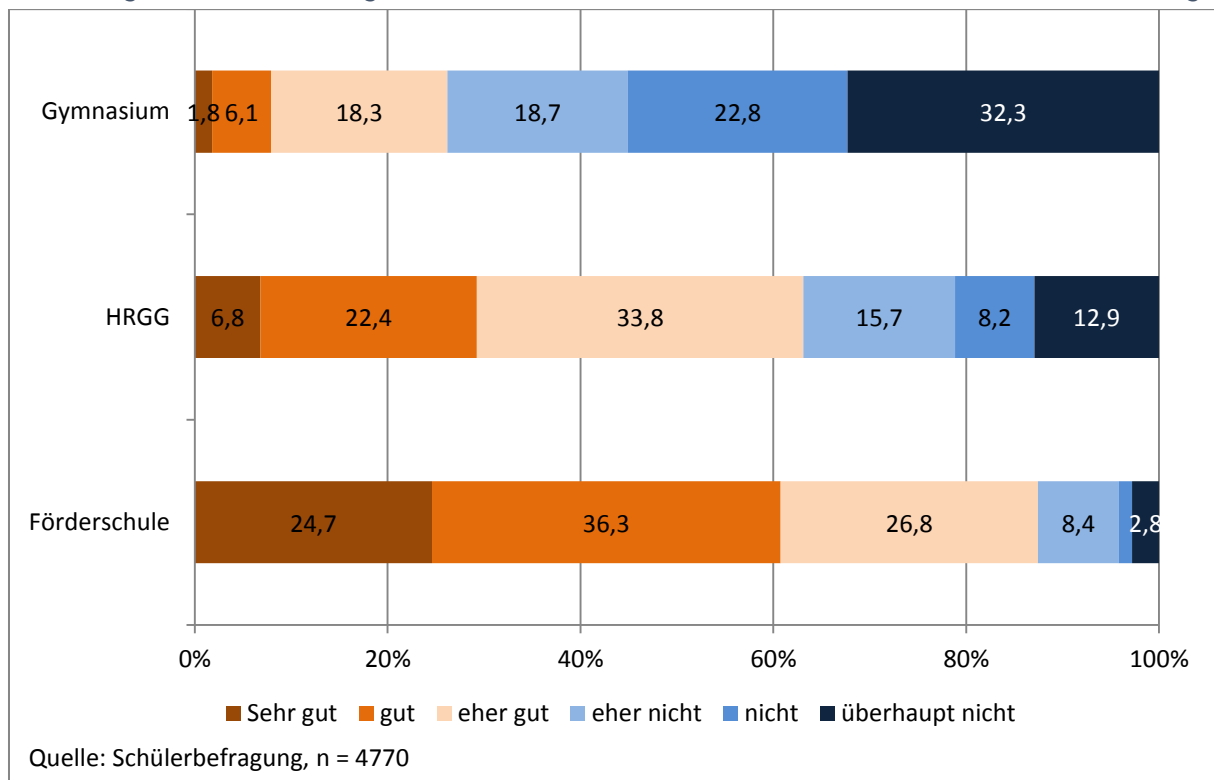
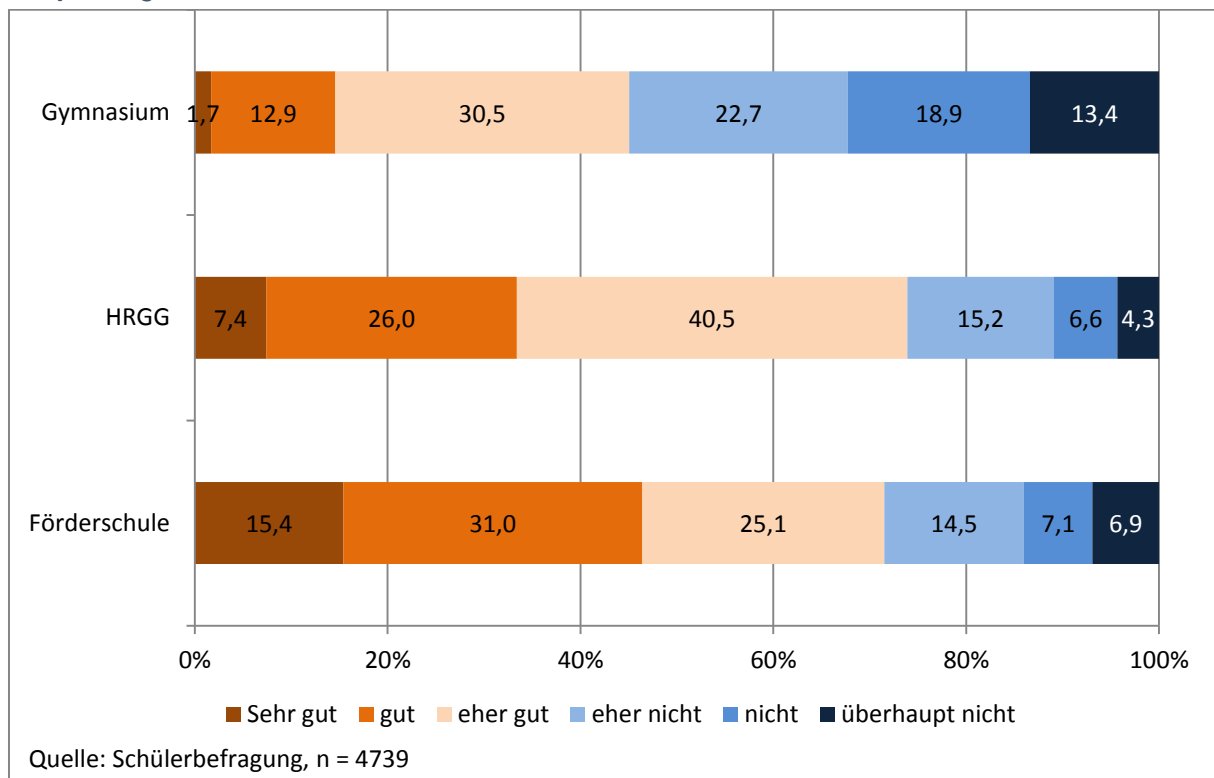


Abbildung 71: Informationen über Ablauf und Inhalte der Berufsorientierung insgesamt an der jeweiligen Schule



Ähnlich negativ bewerten die Schüler/innen auf den Gymnasien die Art, wie sie über den Ablauf und die Inhalte der Berufsorientierung an ihrer Schule informiert werden (Abbildung

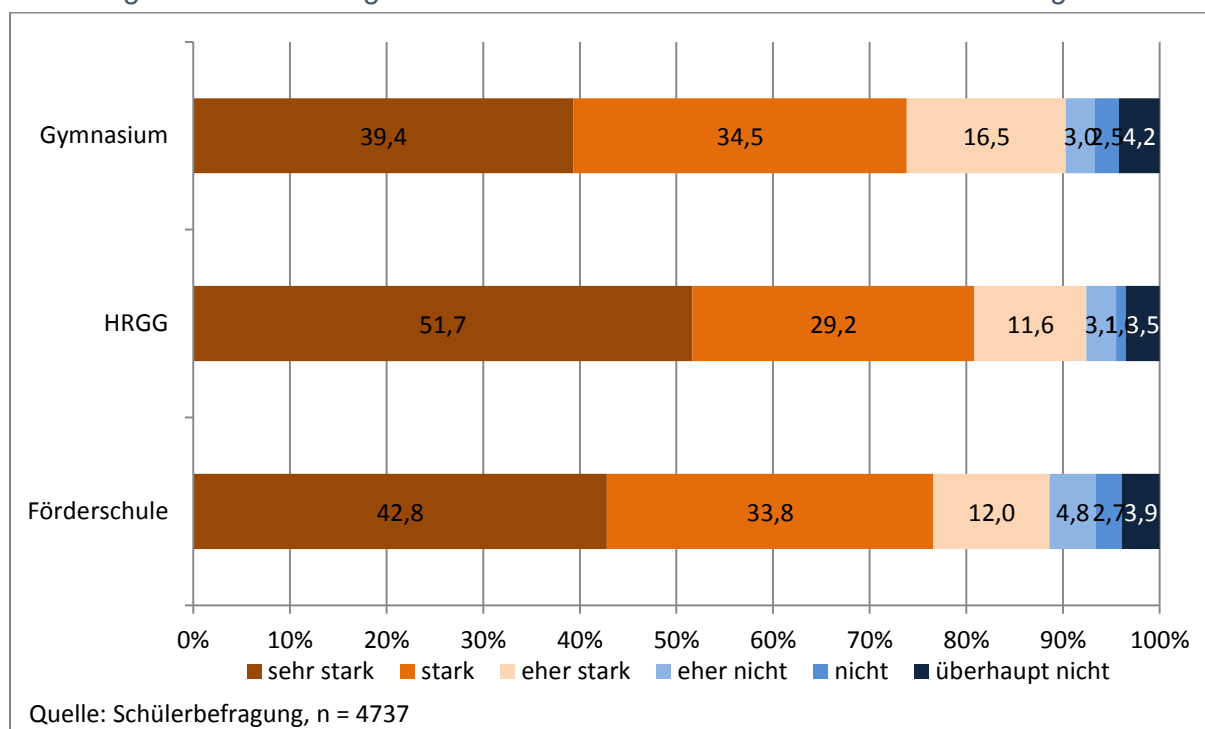
71). Die Schüler/innen der anderen Schulformen äußern sich diesbezüglich deutlich zufriedener. Auch hier ist die Zufriedenheit der Schüler/innen auf den Förderschulen am höchsten.

## 2.9 Unterstützung durch die Eltern

Eine wichtige Rolle bei Berufs- und Studienorientierung der Jugendlichen spielen die Eltern. Dieser Abschnitt thematisiert daher die Unterstützung der Eltern aus der Sicht der Schüler/innen. Abbildung 72 zeigt, wie stark sich die Schüler/innen bei ihrer Berufs- und Studienorientierung in den letzten Jahren von den Eltern unterstützt fühlten.

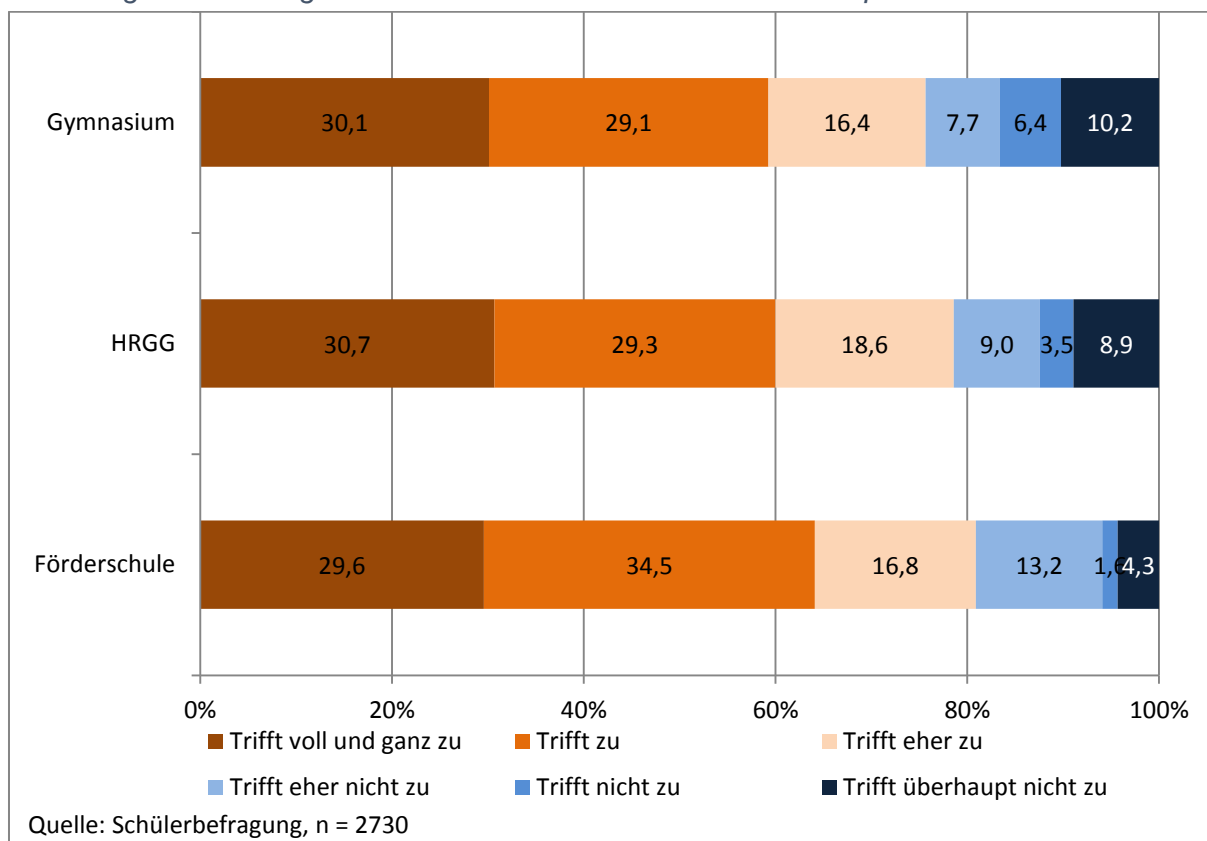
Insgesamt empfinden über alle Schulformen hinweg die Schüler/innen die Unterstützung durch ihre Eltern als sehr stark oder stark. Überhaupt nicht durch die Eltern unterstützt fühlt sich kaum jemand. Zwischen den unterschiedlichen Schulformen sind hier nur geringe Unterschiede festzustellen.

Abbildung 72: Unterstützung durch Eltern bei der Berufs- und Studienorientierung



Etwas anders stellen sich die Ergebnisse bezüglich der Beratung durch die Eltern bei der Wahl des Praktikumsplatzes dar. Abbildung 73 zeigt den Grad der Zustimmung zu der Aussage „Meine Eltern beraten mich bei der Auswahl des Praktikumsplatzes (oder haben mich beraten)“. Insgesamt fühlen sich die Schüler/innen mehrheitlich von ihren Eltern relativ gut beraten. Zwischen den Schüler/inne/n der Gymnasien auf der einen und denen der Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen auf der anderen Seite sind diesbezüglich nur geringe Unterschiede zu beobachten; bei den Schüler/inne/n der Förderschulen fällt die Bewertung noch etwas positiver aus.

Abbildung 73: Beratung durch Eltern bei der Wahl des Praktikumsplatzes



## 2.10 Genderspezifische Aspekte

Gegenstand dieses Abschnitts sind genderspezifische Aspekte von KAOA. Dies betrifft zunächst die Angebote der Berufs- und Studienorientierung, die sich – verbunden mit der Umsetzung von KAOA oder nicht – speziell an männliche oder an weibliche Jugendliche richten.

Im Fragebogen wurden die befragten Schüler/innen gebeten, derartige Angebote zu nennen. Die Antworten konzentrieren sich stark auf die sogenannten Boys' Days und Girls' Days; nur vereinzelt können die Schüler/innen weitere Angebote wie zum Beispiel die Vermittlung von MINT-Kenntnissen (Mathematik, Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaft, Technik) oder spezielle Sportkurse (Fußball für Mädchen, Selbstverteidigung) nennen. Daher werden im Folgenden lediglich die Antworten für Boys' Days und Girls' Days ausgewertet.

Abbildung 74 zeigt, dass ungefähr 40% der männlichen Jugendlichen an mindestens einem Boys' Day teilgenommen haben. Bei 30% handelt es sich um genau einen Boys' Day, bei den restlichen 10% um mehrere Teilnahmen. Gelegentlich werden auch Schülerinnen einbezogen; insgesamt haben knapp 7% der weiblichen Jugendlichen an mindestens einem Boys' Day teilgenommen.

Auch bei der Teilnahme an Girls' Days zeigen sich solche klaren Unterschiede nach dem Geschlecht (siehe Abbildung 75). Die Teilnahme von Jungen an Girls' Days ist dabei mit 9% etwas höher als die Einbeziehung von Mädchen in Boys' Days. Die Teilnahme von Mädchen an den Girls' Days fällt mit 48% etwas höher aus als die Teilnahme von Jungen an Boys' Days (40%). Insgesamt sind also beide Angebote recht verbreitet. Eine zusätzliche Auswertung zeigt keine ausgeprägten Unterschiede nach Schulformen (nicht abgebildet); es lässt sich aber feststellen, dass die Teilnahme an Boys' Days an Gymnasien weniger stark verbreitet ist als an anderen Schulen.

Abbildung 74: Teilnahmen an Boys' Days

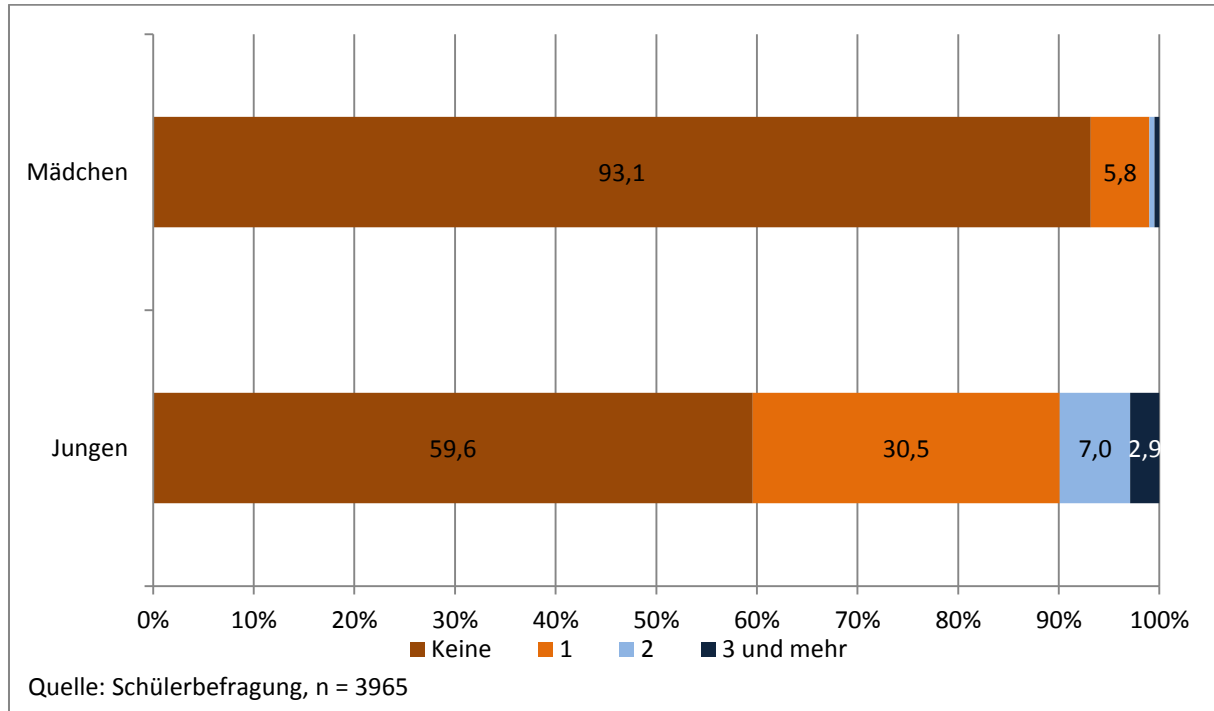
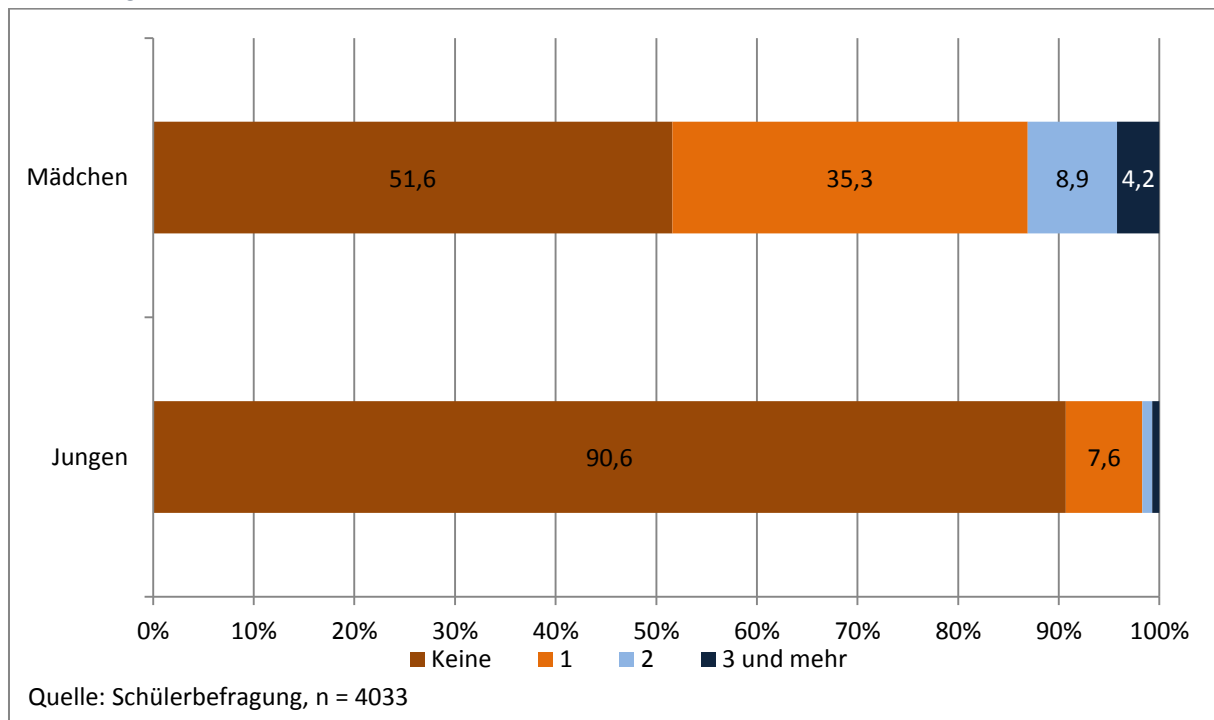


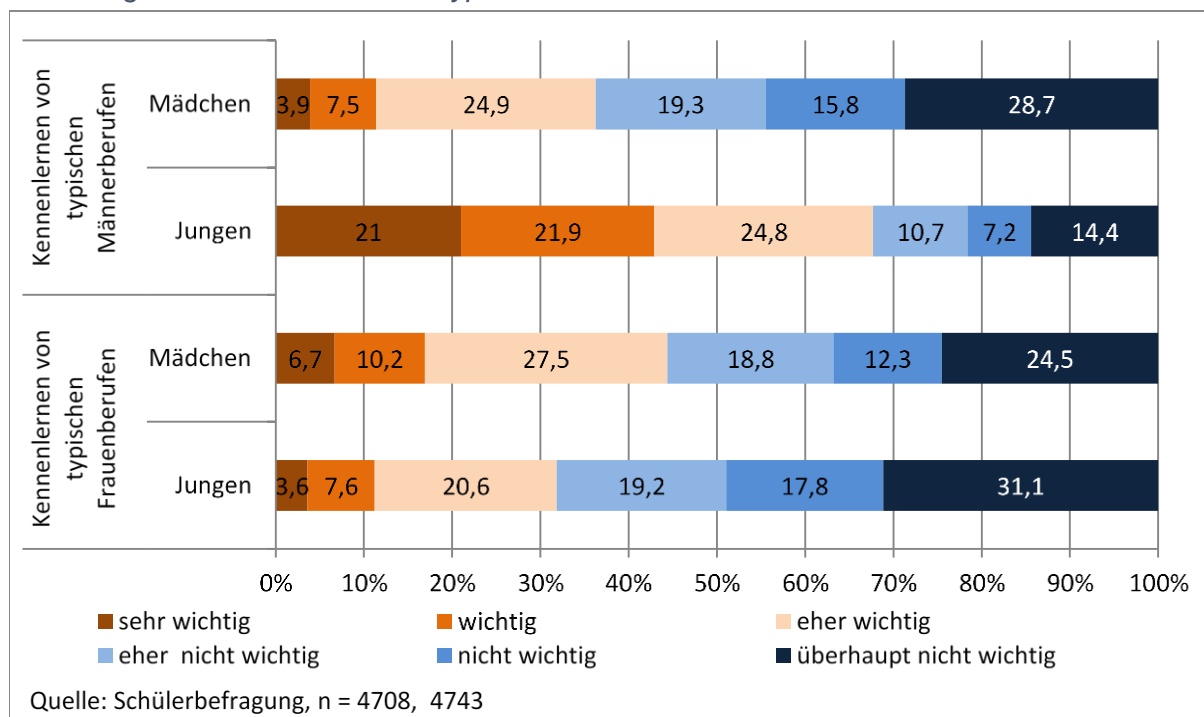
Abbildung 75: Teilnahmen an Girls' Days



Die folgenden beiden Abbildungen zeigen, wie wichtig es die Schüler/innen finden, während ihrer Berufs- und Studienorientierung einen typischen Frauen- beziehungsweise Männerberuf kennenzulernen. Hinsichtlich der typischen Frauenberufe lassen sich dabei nur relativ geringe Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern ausmachen (Abbildung 76). Von den Schülerinnen halten es 44% für sehr wichtig, wichtig oder eher wichtig, typische Frauenberufe kennenzulernen, bei den männlichen Schülern sind dies 32%. Die am stärksten ablehnende Kategorie (überhaupt nicht wichtig) wird von Jungen häufiger gewählt als von Mädchen.

Ein deutlicher Unterschied zwischen den Geschlechtern ist dagegen beim Interesse am Kennenlernen typischer Männerberufe zu beobachten (Abbildung 76). Dies wird von den Schülern mit 68% deutlich häufiger als (sehr) wichtig oder mindestens eher wichtig erachtet als von den Schülerinnen, von denen knapp zwei Drittel die Kategorie „eher unwichtig“ oder eine noch stärker ablehnende Antwort wählen. Schülerinnen haben demnach mehrheitlich weniger Interesse daran, typische Männerberufe kennenzulernen. Bei den Jungen fallen die Differenzen zwischen dem Interesse an Frauenberufen einerseits und an Männerberufen andererseits noch deutlich größer aus als bei den Mädchen. Das bedeutet auch, dass insgesamt – unabhängig vom Geschlecht – das Interesse an den Männerberufen größer ist als das an den Frauenberufen.

Abbildung 76: Kennenlernen von typischen Männer- oder Frauenberufen

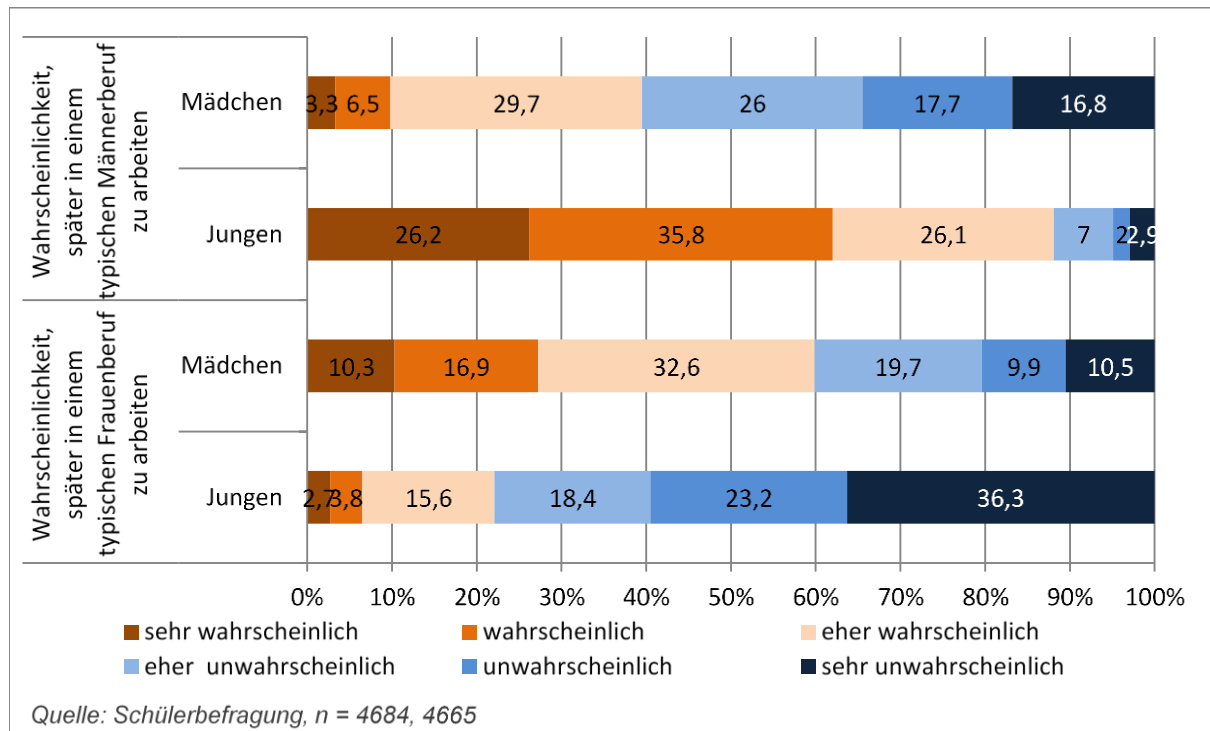


Um diese Ergebnisse mit den eigenen Erwartungen zu vergleichen, wird abschließend jeweils getrennt für Jungen und Mädchen untersucht, wie diese die Wahrscheinlichkeit einschätzen, später in einem typischen Frauenberuf oder in einem typischen Männerberuf (Abbildung 77) zu arbeiten.

Insgesamt passen die Ergebnisse nur teilweise mit denen aus Abbildung 76 zusammen. Bei den Jungen ist die Erwartung, später in einem typischen Frauenberuf zu arbeiten, ebenso gering wie das Interesse an diesen Berufen im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung. Bei den Mädchen halten es dagegen knapp 60% für mindestens „eher wahrscheinlich“, dass sie später in einem Frauenberuf tätig sein werden. Vor diesem Hintergrund erscheint das Interesse daran, diese Berufsbilder in der Berufs- und Studienorientierung kennenzulernen, erstaunlich gering.

Auch an Abbildung 77 zeigt sich, dass es vor allem die Jungen sind, bei denen eine Segmentierung der beruflichen Vorstellungen nach dem Geschlecht sichtbar wird. Von ihnen geben 88% an, dass sie es mindestens für „eher wahrscheinlich“ halten, später in einem typischen Männerberuf zu arbeiten. Bei den Mädchen trifft dies mit 40% nur auf weniger als halb so viele zu. Ferner zeigt sich, dass Jungen es für unwahrscheinlicher halten, einen Frauenberuf zu ergreifen, als Mädchen dies im Hinblick auf einen typischen Männerberuf artikulieren.

Abbildung 77: Wahrscheinlichkeit, später in einem typischen Männer- oder Frauenberuf zu arbeiten



### 3 Ergebnisse der Berufs- und Studienorientierung

In diesem Kapitel werden wichtige Ergebnisse des Landesvorhabens KAoA und des Prozesses der Berufs- und Studienorientierung dargestellt, wie sie sich in den Angaben aus der Befragung der Schüler/innen widerspiegeln. Die hierzu verwendeten Ergebnisindikatoren beziehen sich zunächst auf subjektive Bewertungen zum Stand der individuellen Berufsorientierung. Ein wichtiger Indikator ist dabei, wie häufig die Schüler/innen über ihre beruflichen Pläne nachdenken. Er erfasst das Problembewusstsein für die Komplexität der Entscheidungssituation (Abschnitt 3.1). Der zweite Indikator wird aus Angaben zur Frage, als wie schwierig die befragten Jugendlichen die Meinungsbildung über den beruflichen Lebensweg empfinden, gebildet (Abschnitt 3.2). Ein dritter Indikator ist der Realitätsgrad des Wunschberufs: Für wie wahrscheinlich erachten es die Befragten, dass sie später in ihrem Wunschberuf tätig sein können (Abschnitt 3.3)?

Neben diesen stark von subjektiven Wahrnehmungen geprägten Indikatoren für die Berufs- und Studienorientierung wurden konkrete Angaben über die erreichten und nächsten Schritte auf dem Weg von der Schule in eine berufliche Ausbildung oder ein Studium erfragt (Abschnitt 3.4). Darüber hinaus wurden diejenigen Schüler/innen, die sich auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung sahen, nach Zwischenergebnissen auf diesem Weg befragt. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die wenigsten von ihnen bereits einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen, so dass dieser wichtige Schritt nicht weiter untersucht werden konnte. Stattdessen wurde die Anzahl der Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz als Indikator verwendet (Abschnitt 3.5).

Diese Einschätzungen und Stationen im Prozess der Berufs- und Studienorientierung werden als Ergebnisse von KAoA verstanden, weil zu erwarten ist, dass KAoA auf sie Einfluss nehmen kann. Daher besteht die Untersuchungsgruppe in diesem Kapitel aus denjenigen Schüler/innen, die in die Umsetzung von KAoA einbezogen waren. In den fünf Referenzkommunen, in denen die Befragung durchgeführt wurde, sind dies die Schüler/innen aller Klassenstufen. In den in die Befragung einbezogenen Kommunen, die im Schuljahr 2013/14 mit KAoA begonnen haben, haben dagegen nur diejenigen Schüler/innen KAoA komplett durchlaufen, die im Schuljahr 2014/15 in den Klassenstufen 8 und 9 waren. Entsprechend werden die Schüler/innen in der 10. Klasse in diesen Kommunen bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Der Vergleich mit dieser Gruppe wird im 4. Kapitel im Kontext der Wirkungsanalyse erfolgen.

Die Darstellung von Ergebnissen muss von der Ermittlung von Wirkungen gedanklich strikt getrennt werden. Zwar können die genannten Indikatoren von KAoA beeinflusst werden, aber in den Ergebnissen spiegeln sich auch weitere Einflüsse wider, die KAoA nicht ursächlich zugerechnet werden können. Die Ergebnisse dieses Kapitels geben daher keinen Aufschluss über die Wirksamkeit von KAoA. Die Schätzung von Wirkungen von KAoA auf die hier dargestellten Ergebnisvariablen mit Hilfe von Kontrollgruppenansätzen ist Gegenstand des Kapitels 4.

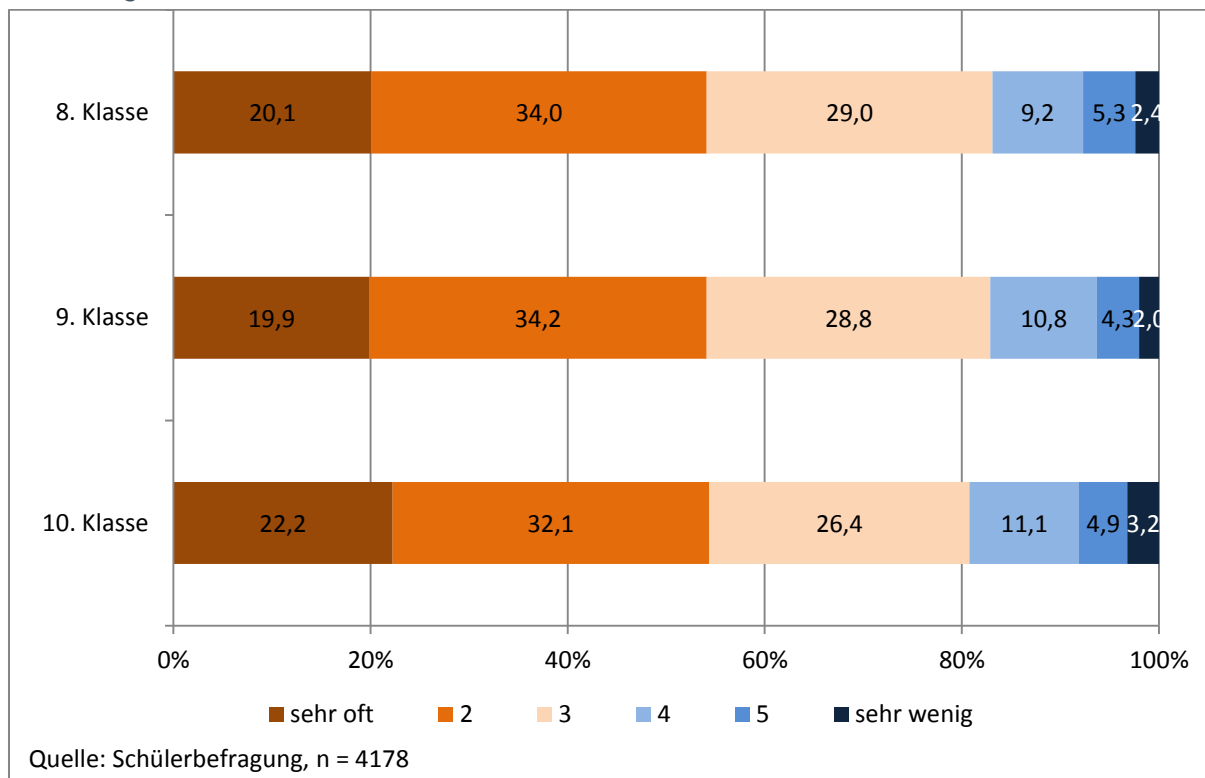
#### 3.1 Nachdenken über berufliche Pläne

Der Indikator „Häufigkeit des Nachdenkens über berufliche Pläne“ wird aus den Antworten auf die Frage „Wie oft denkst Du darüber nach, was Du nach der Schule beruflich machen willst?“ gebildet, die auf einer Skala mit sechs Kategorien von „sehr oft“ bis „sehr wenig“ gemessen wurden. Dadurch wird zum einen das Problembewusstsein für die Komplexität der Entscheidungssituation erfasst. Da KAoA, beziehungsweise die einzelnen Elemente des Landesvorhabens, das Problembewusstsein stärken, wäre als Hypothese eine positive Wirkung auf diese Ergebnisdimension zu erwarten.

Der Indikator könnte allerdings auch den Problemdruck reflektieren, dem Jugendliche bei der Gewinnung beruflicher Vorstellungen ausgesetzt sind. Jugendliche, die bereits eine feste Vorstellung über ihren weiteren beruflichen Weg gewonnen haben, müssen weniger oft darüber nachdenken. In diesem Fall wäre ein negativer Einfluss von KAoA auf den Indikator zu erwarten, falls KAoA den Problemdruck mindert.



Abbildung 78: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Klassenstufe



Die Häufigkeit der Ausprägungen der Variable wird in Abbildung 78 nach Klassenstufen dargestellt. In allen Klassenstufen gibt mehr als die Hälfte der Jugendlichen an, sehr oft oder oft über den weiteren beruflichen Weg nachzudenken. Diese Einschätzung verändert sich über die Klassenstufen kaum. Steigender Problemdruck und zunehmende Problemlösungskompetenz scheinen sich hier in etwa die Waage zu halten.

Abbildung 79 differenziert die Antworten nach der Schulart, wobei wie zuvor die Schularten Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gemeinschaftsschule zusammengefasst werden. Unterschiede zwischen den Schularten sind nur in geringem Maße festzustellen. Bei den Gymnasien ist die Gruppe derjenigen, die sich sehr oft Gedanken über die berufliche Zukunft machen, etwas kleiner als bei den anderen Schulformen – wahrscheinlich weil der Zeitpunkt des Schulabschlusses für diese Gruppe noch in weiter Ferne liegt. Umgekehrt ist die Minderheit derjenigen, die sich sehr wenig Gedanken machen, an den Förderschulen etwas größer. An allen Schularten sind es jedoch über drei Viertel der Befragten, die eher oft, oft oder sehr oft über ihre berufliche Zukunft nachdenken, woran sich zeigt, dass dies für die Jugendlichen ein wichtiges Thema ist.

Mädchen machen sich mehr Gedanken über den weiteren beruflichen Lebensweg, während Jungen ihrer beruflichen Zukunft vergleichsweise sorgloser gegenüberstehen (Abbildung 80). Jugendliche mit Migrationshintergrund neigen eher dazu, sich gedanklich mit dem weiteren beruflichen Weg zu beschäftigen (Abbildung 81). Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die Unterschiede hinsichtlich der Gedanken über die berufliche Zukunft zwischen den in die Betrachtung einbezogenen sozio-demografischen Gruppen gering sind.

Abbildung 79: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Schulart

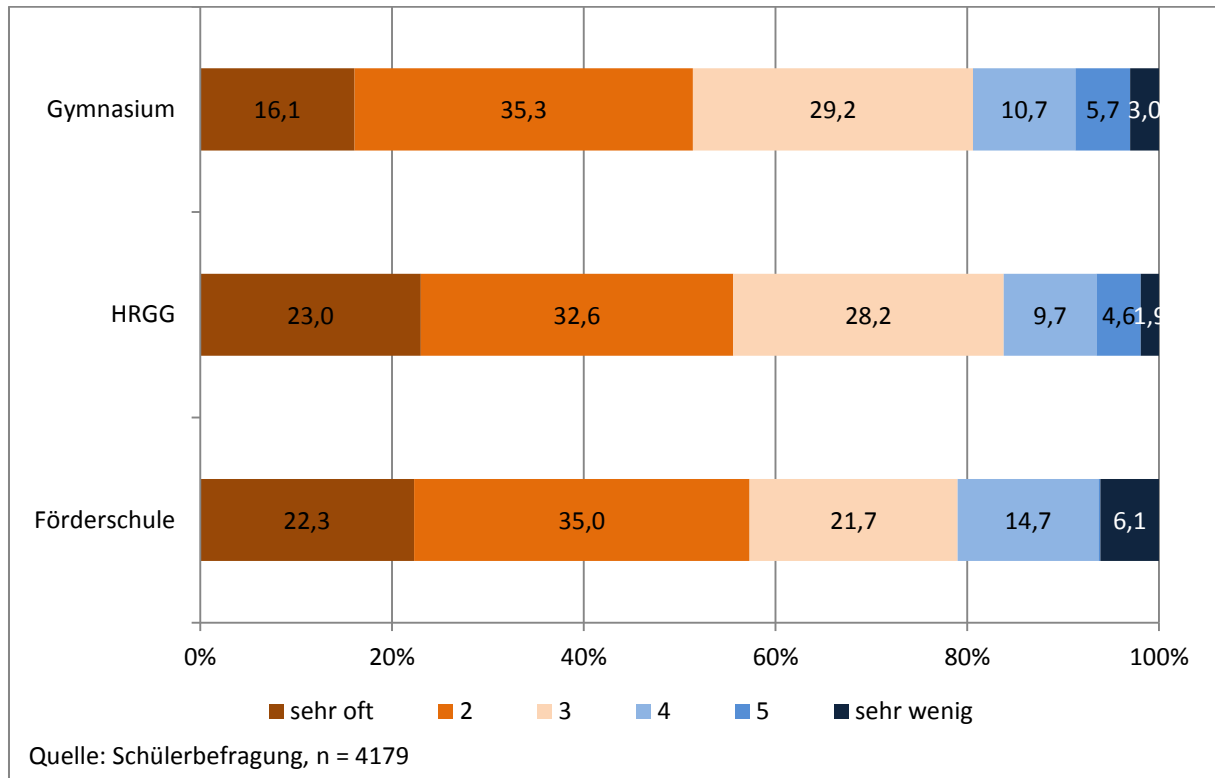


Abbildung 80: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Mädchen und Jungen

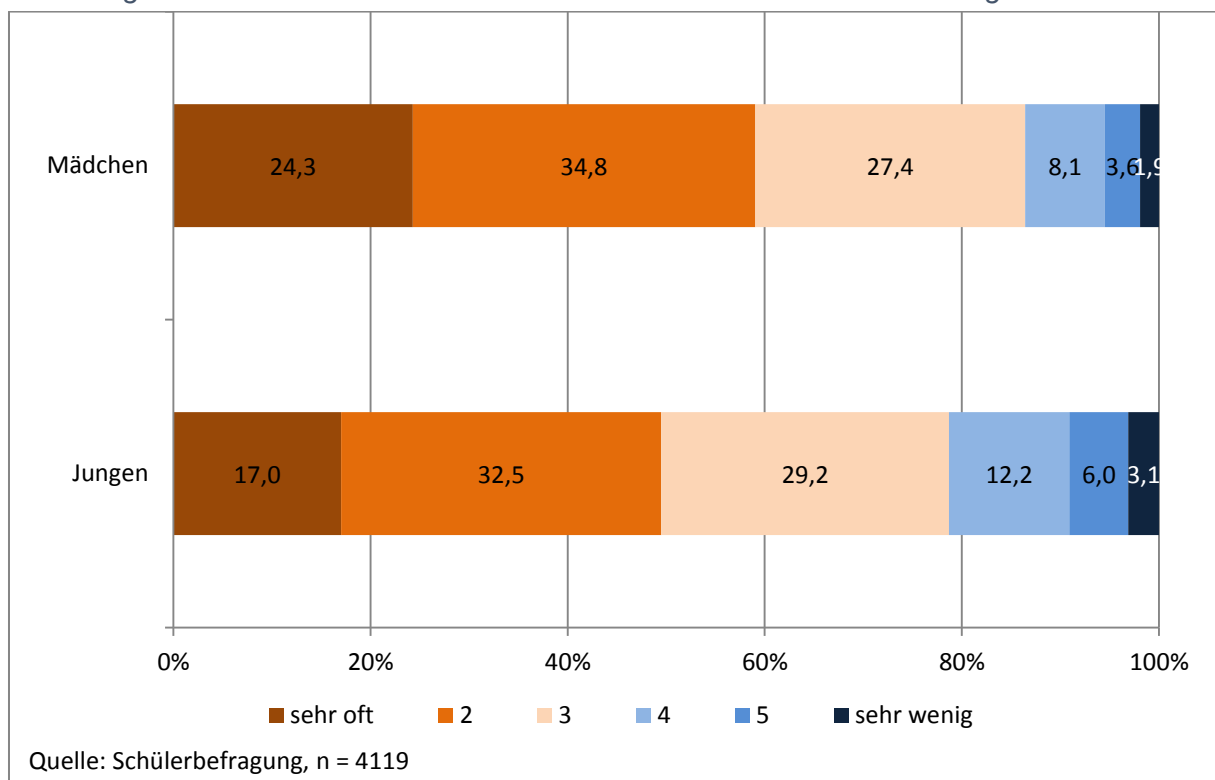
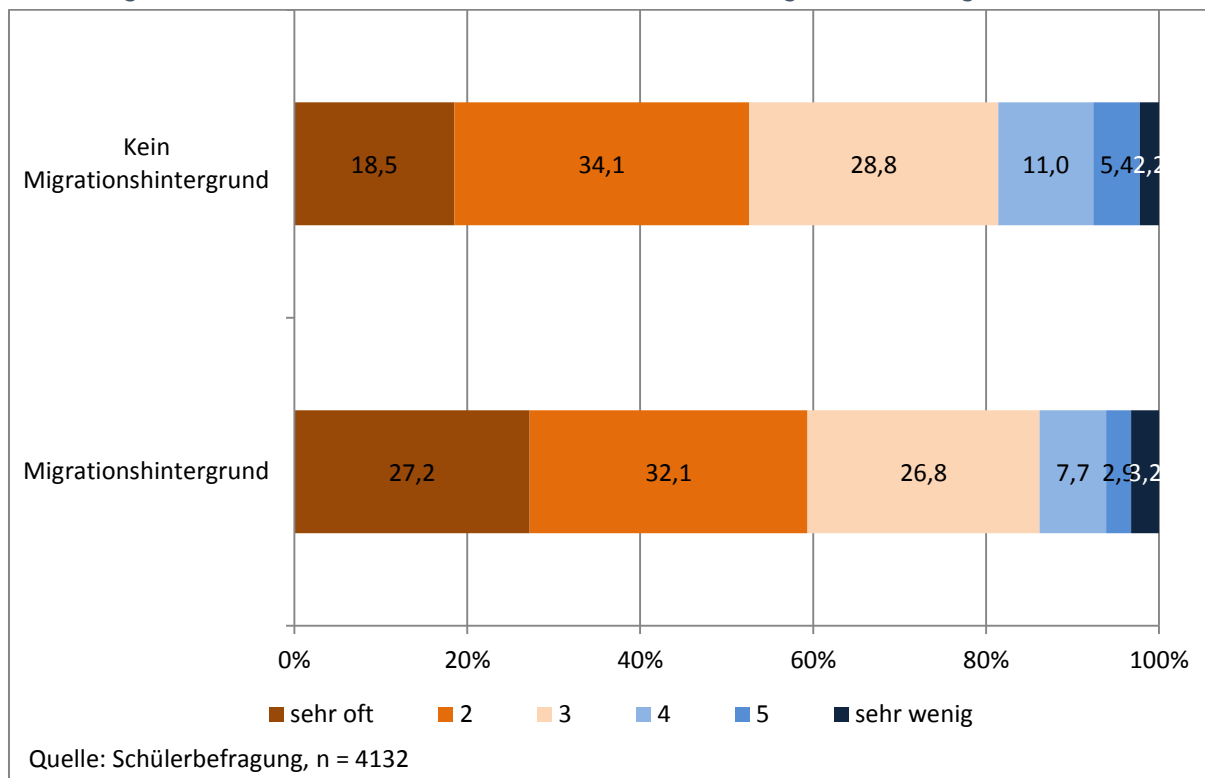


Abbildung 81: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Migrationshintergrund



### 3.2 Schwierigkeiten bei der Meinungsbildung

Eine zweite Dimension hinsichtlich des Standes der beruflichen Orientierung stellt die Einschätzung darüber dar, wie leicht oder schwierig die Gewinnung einer Übersicht über die eigenen Pläne und Möglichkeiten ist. Im Wortlaut erhebt der Fragebogen, wie schwierig es für den oder die Befragte/n ist, sich eine Meinung über den eigenen beruflichen Lebensweg zu bilden.

KAOA kann diese Einschätzung auf unterschiedliche Arten beeinflussen. Zum einen könnte KAOA die Schwierigkeiten der beruflichen Orientierung mindern und den Überblick verbessern. Zum anderen ist aber nicht völlig auszuschließen, dass einigen der Jugendlichen das volle Ausmaß der Informationsprobleme und sonstigen Schwierigkeiten im Berufswahlprozess erst im Verlauf von KAOA deutlich wird.

Der Indikator zu den Schwierigkeiten der Meinungsbildung korreliert in den Daten positiv mit der Intensität, mit der man sich Gedanken über den weiteren Lebensweg macht. Die Korrelation ist jedoch so gering, dass beide Indikatoren statistisch unterscheidbare Dimensionen zur Einschätzung der eigenen Berufsorientierung bilden. Inhaltlich sind sie nicht identisch, weil verschiedene Persönlichkeitsmerkmale die Indikatoren unterschiedlich beeinflussen. So ist es vorstellbar, dass manche Jugendliche sich auch dann wenig Gedanken um ihre berufliche Zukunft machen, wenn diese schwer vorzusehen ist, während andere zwar objektiv keine Schwierigkeiten haben, ihren beruflichen Lebensweg vorzuplanen, aber dennoch gedanklich damit in hohem Maß beschäftigt sind.

Abbildung 82 zeigt, dass sich die von den Schüler/inne/n wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Meinungsbildung zwischen den Klassenstufen nur wenig unterscheiden. Ein klarer Verlauf mit Fortschreiten der Schullaufbahn ist nicht zu erkennen; allerdings wird die relativ kleine Minderheit, die die Meinungsbildung als sehr schwierig empfindet, mit dem Übergang in höhere Klassenstufen größer. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Jugendliche, die das Thema „Berufswahl“ als eher schwierig empfinden, ihre Schwierigkeiten bei der Meinungsbildung als umso schwerwiegender ansehen, je näher der Zeitpunkt rückt. Auch nach Schularten ist die empfundene Schwierigkeit der Meinungsbildung nur sehr geringfügig unterschiedlich (Abbildung 83).

Abbildung 82: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Klassenstufe

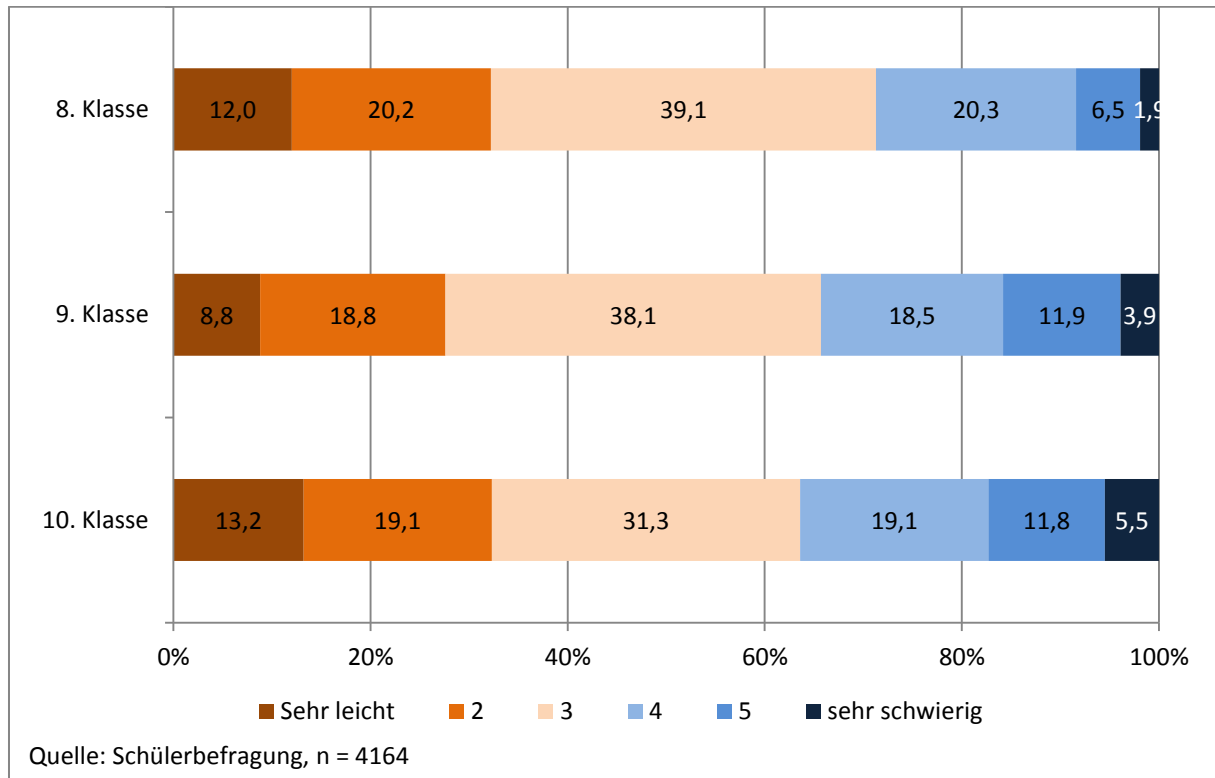


Abbildung 83: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Schulart

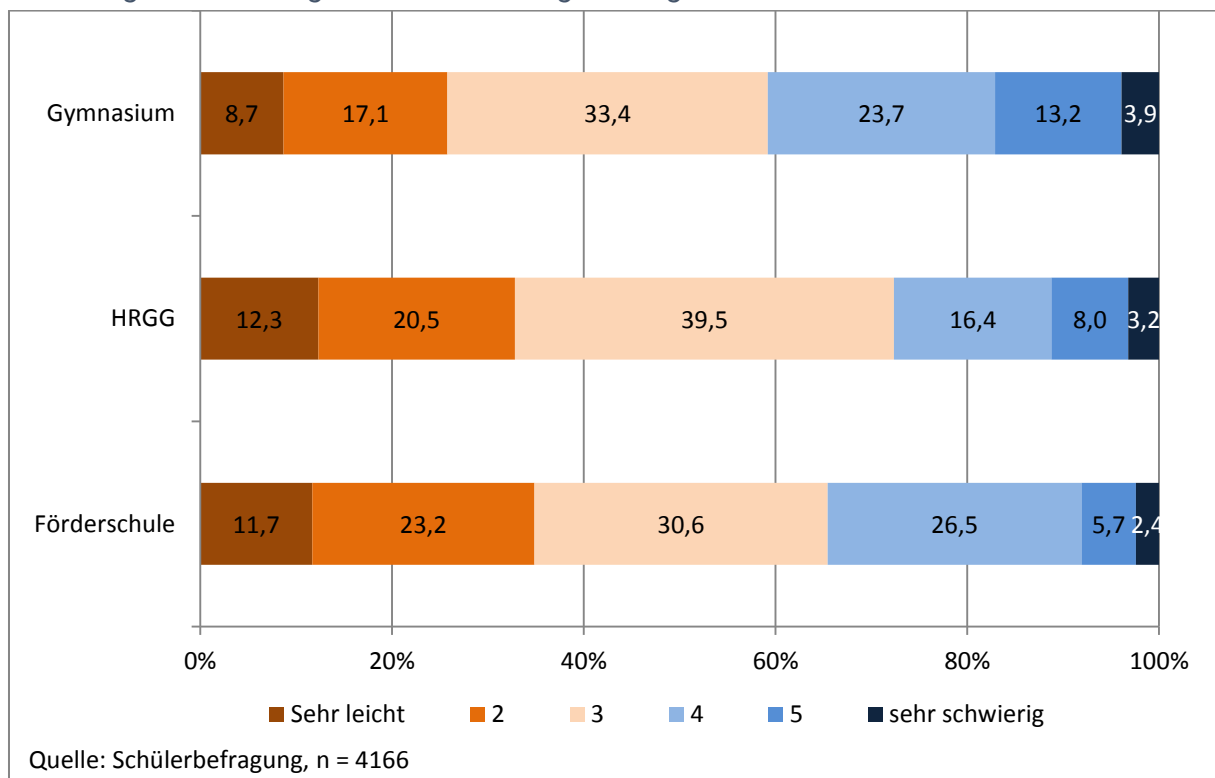


Abbildung 84: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Mädchen und Jungen

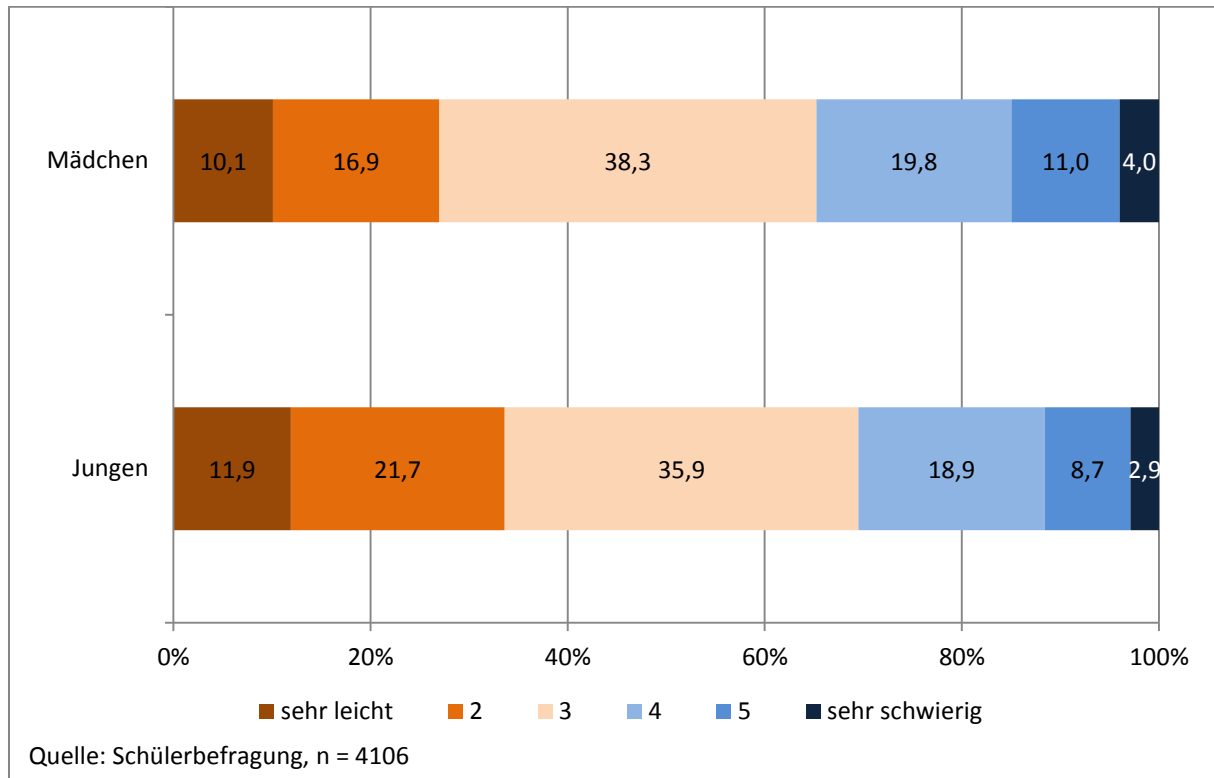
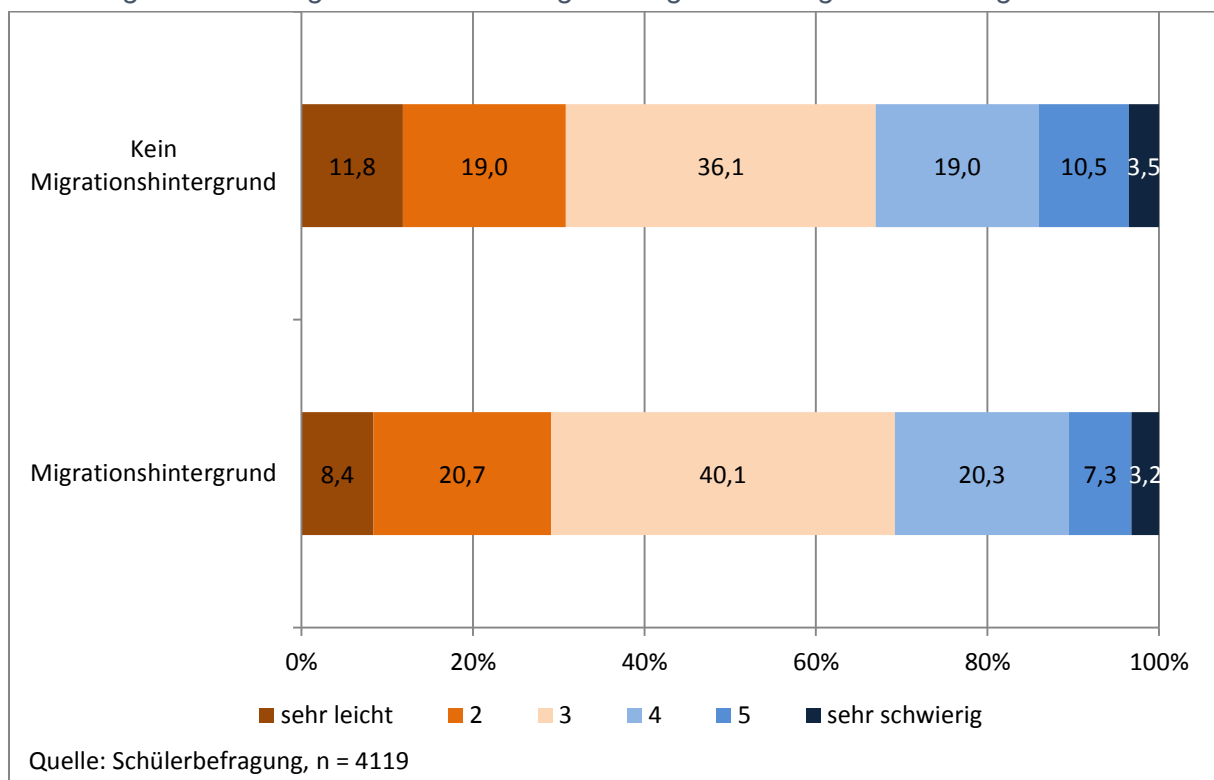


Abbildung 85: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Migrationshintergrund



Männliche Jugendliche haben gemäß den Befragungsergebnissen tendenziell etwas geringere Schwierigkeiten damit, sich eine Meinung über den beruflichen Weg zu bilden, als weibliche Jugendliche (Abbildung 84). Zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund gibt es hinsichtlich dieser Dimension keine durchgängigen Unterschiede (Abbildung 85).

### 3.3 Erreichbarkeit des Wunschberufs

Die dritte Ergebnisdimension bildet die Einschätzung, wie wahrscheinlich es ist, im eigenen Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Die Frage ist im Fragebogen eingeeignet auf berufliche Ausbildungen und umfasst nicht die Berufsaussichten von Schüler/inne/n, die studieren möchten. Vielmehr wird die Frage nur denjenigen Schüler/inne/n gestellt, die sich bereits auf einen Ausbildungsplatz beworben haben oder dies beabsichtigen.

Die Antworten auf diese Frage sind im Wesentlichen von zwei Faktoren abhängig. Zum einen ist dies die Formulierung eines Wunschberufs. In die Entscheidung über einen Wunschberuf gehen sowohl die individuellen Interessen und Neigungen als auch Einschätzungen über die Realisierbarkeit dieser Interessen und Neigungen ein. Je „realistischer“ der Wunschberuf ist, desto leichter sollte es sein, diesen Wunschberuf später tatsächlich zu erreichen. Zum anderen ist die Erreichbarkeit des Wunschberufs von externen Faktoren wie der Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abhängig.

Hinter der Verwendung dieses Indikators steht die Hypothese, dass sich die Jugendlichen infolge der Teilnahme an KAoA realistische Ziele setzen, die sie auch erreichen zu können glauben. Auch hierbei ist nicht eindeutig, dass KAoA in jedem Fall über diesen Mechanismus wirksam sein kann. Möglicherweise steigen mit der besseren Transparenz über attraktive Tätigkeiten auch die Ansprüche der Jugendlichen an ihre berufliche Zukunft, so dass es schwieriger wird, diese Vorstellungen zu erfüllen. Keines dieser Ergebnisse soll hier normativ bewertet werden – es geht in der späteren Wirkungsanalyse lediglich um die Frage, welche Mechanismen empirisch dominieren.

Abbildung 86 zeigt, dass die wahrgenommene Erreichbarkeit des Wunschberufs mit Fortschreiten der Schullaufbahn zunimmt. In der 8. Klasse sieht nur knapp die Hälfte der Schüler/innen ihren Wunschberuf als gut oder sehr gut erreichbar an, während dies in der 10. Klasse auf mehr als 70% zutrifft. Ein Grund dafür könnte einerseits die bessere Information über Zugangswege zum Wunschberuf sein, andererseits ein Prozess der zunehmenden Anpassung des Wunschberufs in Richtung realistischer Optionen.

Schüler/innen auf Gymnasien halten ihren Wunschberuf eher für realisierbar als Schüler/innen auf anderen Schulen, wenn man die Antwortoptionen „sehr gut“ und „gut“ erreichbar zugrunde legt. In diesem Fall sind etwa drei Viertel der Gymnasiast/inn/en optimistisch – bei den Schüler/inne/n auf Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen gilt dies nur für 64% und bei den Förderschüler/inne/n sogar nur für 51% (Abbildung 87). Auf diesen Schulen wird zugleich eine größere Heterogenität der Bewertungen sichtbar als auf den Gymnasien. Möglicherweise herrschen dort tendenziell optimistische mittlere Bewertungen vor, weil angesichts des längeren Zeitraums bis zum planmäßigen Abschluss der Schule weniger die Notwendigkeit der Konkretisierung beruflicher Perspektiven besteht. Je näher hingegen der Zeitpunkt der Beendigung der Schullaufbahn liegt, desto eindeutiger wird die Erkenntnis darüber, dass sich bestimmte Optionen realisieren lassen – oder eben auch nicht.

Abbildung 86: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Klassenstufen

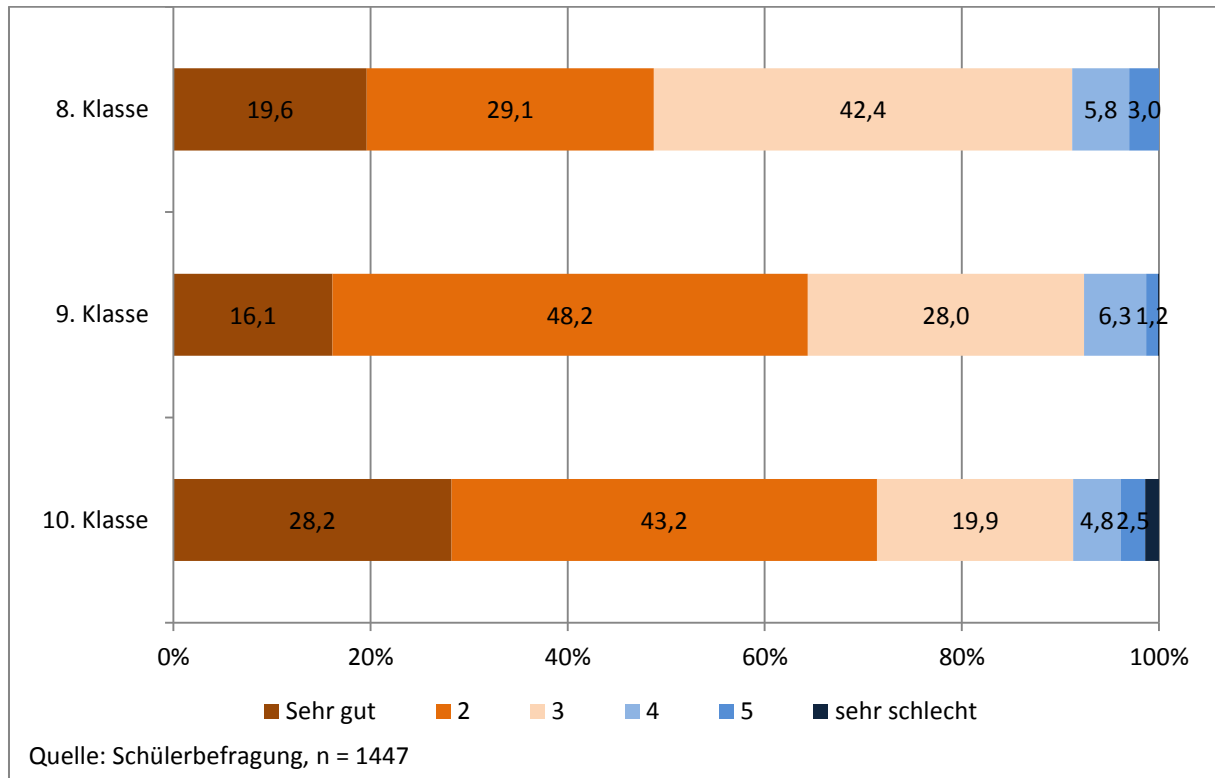


Abbildung 87: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Schulart

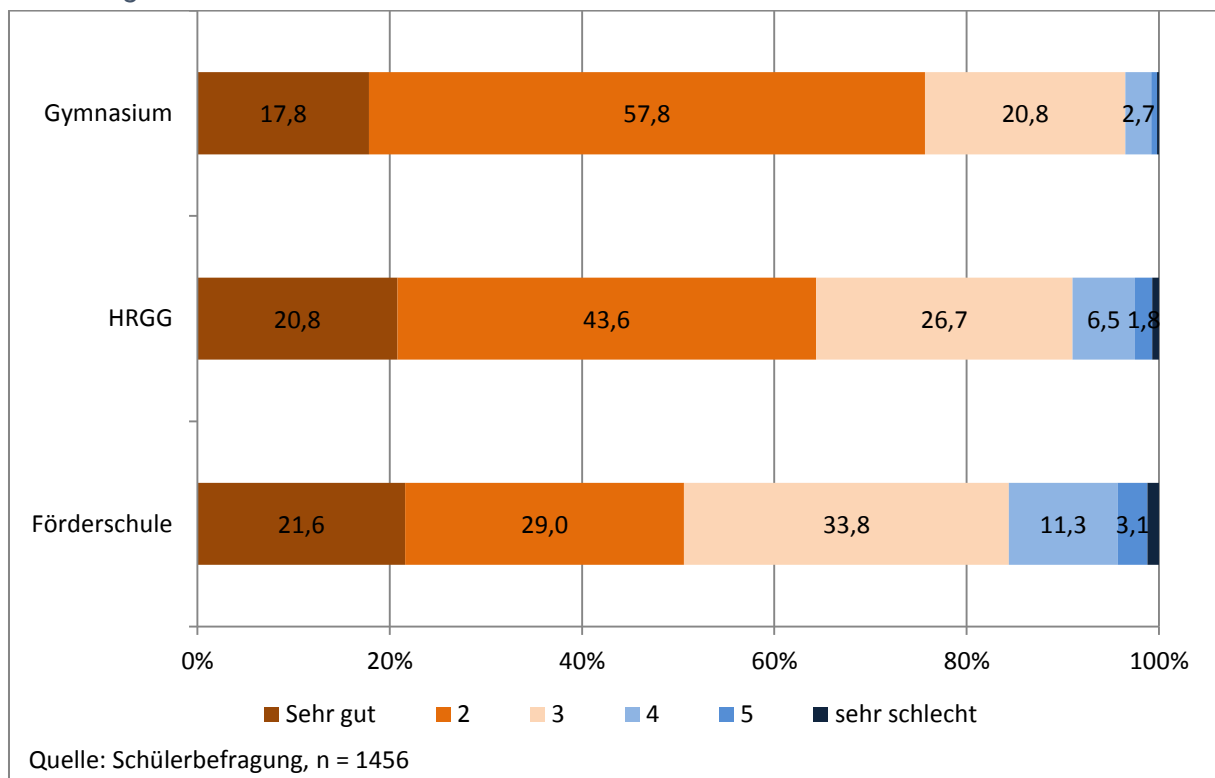


Abbildung 88: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Mädchen und Jungen

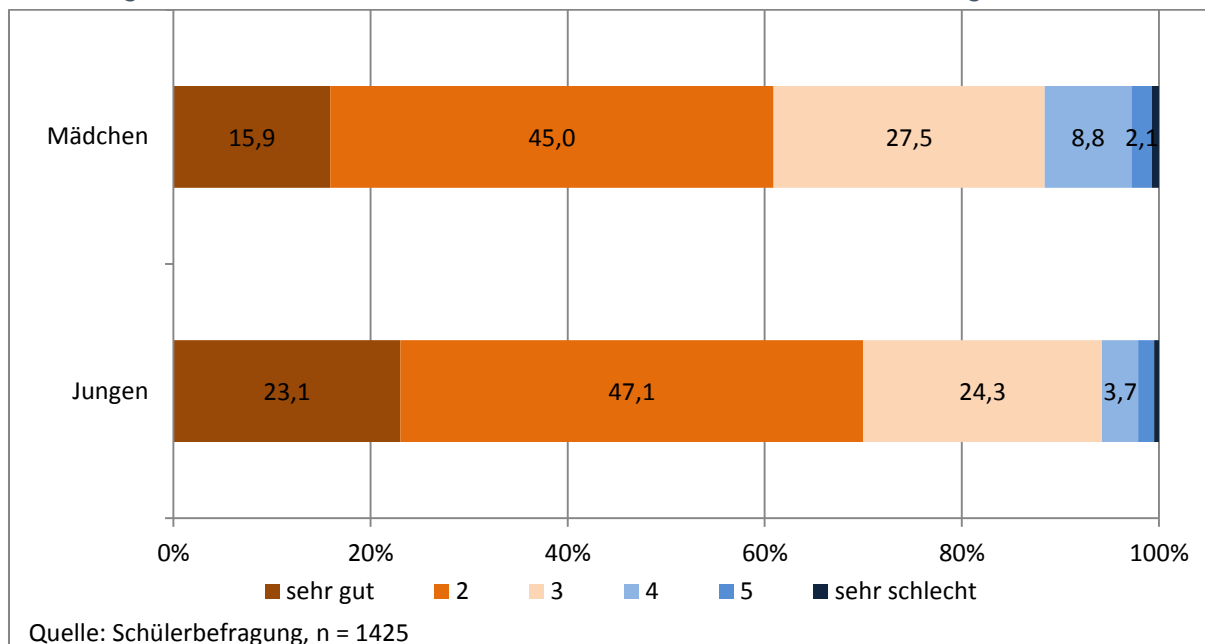
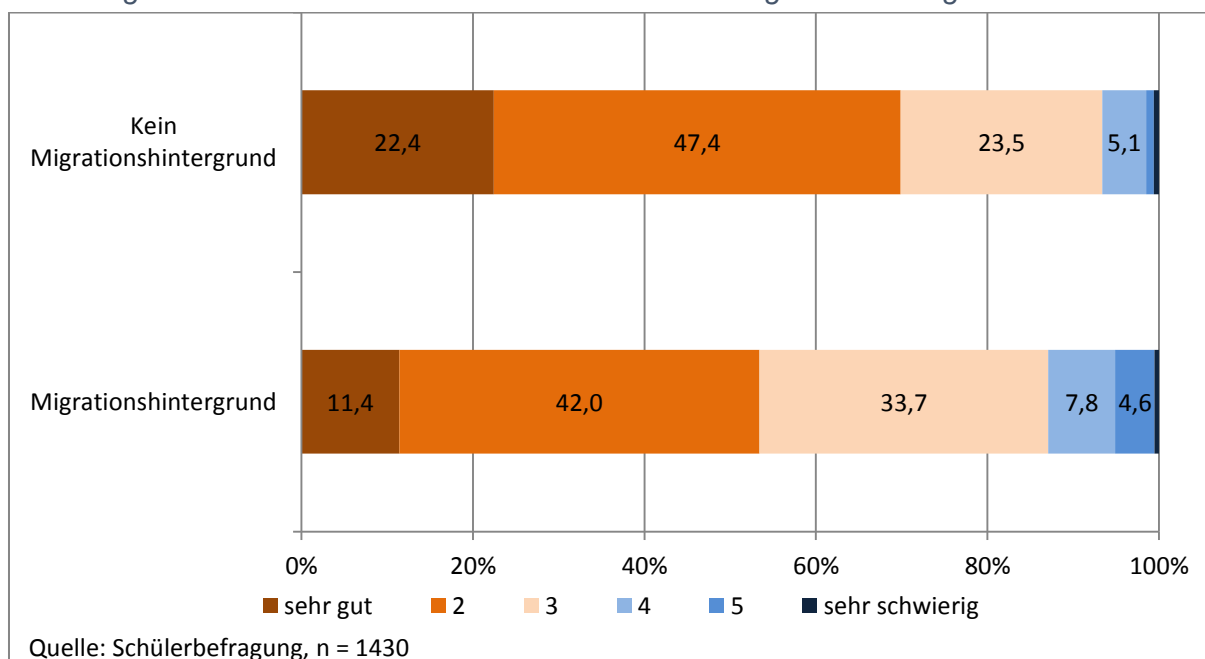


Abbildung 89: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Migrationshintergrund



Männliche Jugendliche halten ihren Wunschberuf tendenziell eher für erreichbar als weibliche, wie Abbildung 88 zeigt. Die Unterschiede sind allerdings nicht stark ausgeprägt. Anders sieht es aus, wenn man zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet (Abbildung 89). Jugendliche mit einem nicht-deutschen Hintergrund sind hinsichtlich ihrer Erwartungen deutlich pessimistischer als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Nur wenige der Schüler/innen aus Migrantenfamilien nehmen ihren Wunschberuf als sehr gut erreichbar wahr. Es dominieren vielmehr die mittleren Einschätzungen; aber auch die schlechten Bewertungen kommen häufiger vor als bei Jugendlichen, die keinen Migrationshintergrund haben. Inwieweit die Ursachen für diese Unterschiede in einem objektiv schwierigeren Zugang zu attraktiven Berufsfeldern für Personen mit Migrationshintergrund liegen, kann im Rahmen der vorliegenden Analyse allerdings nicht beantwortet werden. Jedenfalls scheint auch KAOA diese Unterschiede nicht eibebnen zu können.



### 3.4 Angezielter Verbleib nach Abschluss von Klasse 10

Im Fragebogen sollten die Schüler/innen angeben, was ihre Pläne für die Zeit nach der Klasse 10 (bzw. Klasse 9 auf dem Gymnasium) sind. Als Antwortoptionen waren die Kategorien vorgegeben, die in den Abbildungen 90 und 91 dargestellt sind. Zum einen handelt es sich um Übergänge in eine Ausbildung: in einem Betrieb, in einem schulischen Ausbildungsberuf oder bei einem Träger, also eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE). Zum anderen konnten schulische Verläufe angegeben werden: der Besuch der Oberstufe, der Besuch des Berufskollegs mit dem Ziel, einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben, oder die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bei einem Bildungsträger, im Berufskolleg oder in einer Schule. Daneben gab es noch die Option, direkt anzufangen zu arbeiten, die aber von vergleichsweise wenigen Befragten gewählt wurde und daher im Folgenden vernachlässigt wird. Die Antworten konnten durch die Kategorien „bestimmt“, „vielleicht“ oder „nein“ abgestuft werden. Mehrfachnennungen sind logisch möglich und waren deshalb zugelassen. Aus dem Antwortverhalten der Schüler/innen lässt sich entnehmen, dass viele nicht nur ihre Pläne für die Zeit unmittelbar nach Beendigung der Sekundarstufe I, sondern auch zeitlich danach liegende Optionen angekreuzt haben – beispielsweise Abitur und Berufsausbildung oder Berufsvorbereitung und danach ein höherer Schulabschluss oder eine Berufsausbildung.

Abbildung 90 zeigt, dass die Ausbildung in einem Betrieb nur von einem guten Fünftel der Befragten als gesetzt angesehen wird. Ein weiteres Drittel betrachtet dies als eine Möglichkeit, die sie vielleicht nutzen werden. Für fast die Hälfte der Schüler/innen ist die betriebliche Ausbildung nicht der angestrebte Weg. Die Analysen in den Abbildungen 73 bis 76 differenzieren das Antwortverhalten nach verschiedenen Gruppen, um festzustellen, welche Jugendlichen insbesondere an einer beruflichen Ausbildung interessiert sind.

Noch etwas geringer sind die Anteile der Schüler/innen, die beabsichtigen, eine schulische Ausbildung oder eine Ausbildung bei einem Träger aufzunehmen. Im letzteren Fall ist dies nicht überraschend, da diese Ausbildungen in der Regel einen Ersatz für nicht zur Verfügung stehende passende Ausbildungsplätze oder einen Ausgleich von Benachteiligungen schaffen sollen und daher eher eine Option der zweiten Wahl sind.

Abbildung 90: Pläne nach der 10. Klasse – Ausbildung

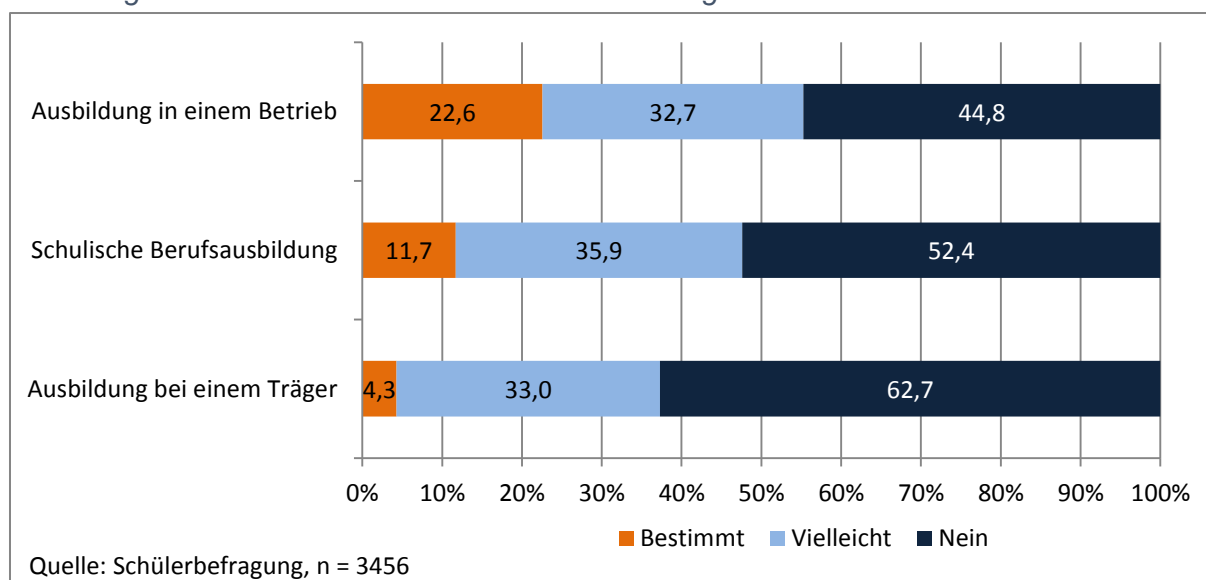
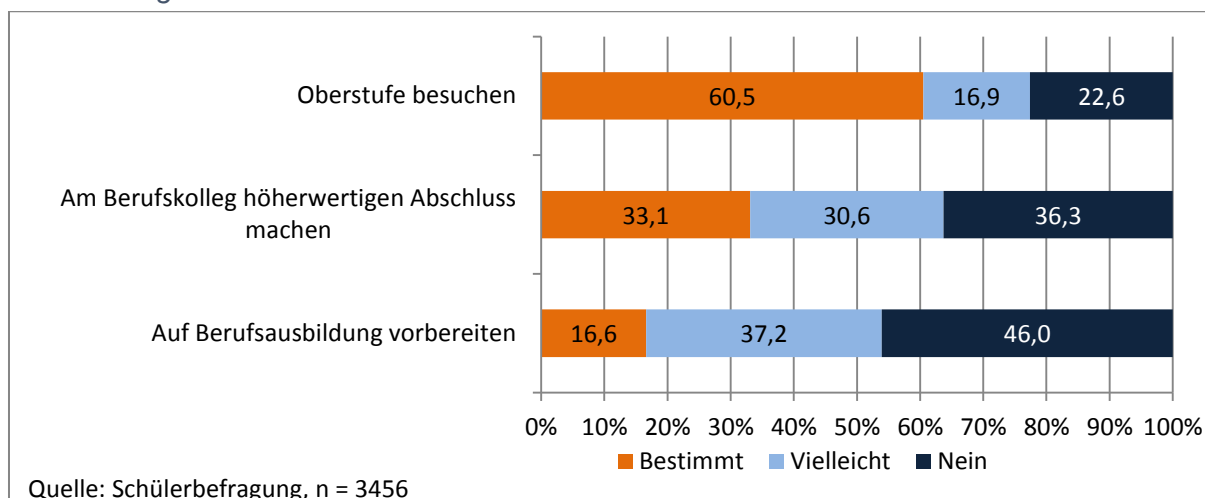


Abbildung 91 verdeutlicht das hohe Interesse der Schüler/innen am fortgesetzten Schulbesuch in der Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule. Mehr als 60% sehen dies als Plan an, nur jede/r Fünfte möchte es für sich ausschließen. Auch der Erwerb einer höheren schulischen Qualifikation an einem Berufskolleg erscheint vielen als geeignete Möglichkeit, während die Berufsvorbereitung erwartungsgemäß deutlich weniger Nennungen auf sich zieht.

Abbildung 91: Pläne nach der 10. Klasse – Verbleib im Bildungssystem oder in der Berufsvorbereitung



Im Folgenden sollen die Pläne, eine Berufsausbildung in einem Betrieb zu absolvieren oder die Schule weiter in der Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule zu besuchen, nach verschiedenen Gruppen von Schüler/innen aufgeschlüsselt werden. Abbildung 92 zeigt, wie hoch der Anteil derjenigen Schüler/innen, die eine betriebliche Ausbildung im dualen System beginnen wollen, in den unterschiedlichen Klassenstufen ist. Zu beobachten ist eine Konkretisierung der Pläne: Die Nennung der Kategorie „vielleicht“ wird mit zunehmender Klassenstufe seltener. Auffällig ist, dass der Anteil derjenigen, die keine Ausbildung im dualen System planen, über die Klassenstufen deutlich zunimmt, während der Anteil derjenigen, die dies bestimmt machen wollen, in der 10. Klasse besonders niedrig ist. Dies könnte daran liegen, dass einige Zehntklässler/innen am Ende der Sekundarstufe I festgestellt haben, dass sie keinen Ausbildungsplatz finden, oder sie haben sich nicht rechtzeitig beworben, oder sie fanden mit wachsendem Informationsstand andere Optionen attraktiver.

Nicht überraschend ist zudem, dass die Schulart für die weiteren Pläne im Ausbildungssystem eine große Rolle spielt. Mit nur 4% sind wenige der Gymnasiast/inn/en zum Befragungszeitpunkt entschlossen, eine betriebliche Ausbildung zu absolvieren, während es bei den Schüler/innen auf Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen 30% und bei den Förderschüler/innen mehr als 50% sind (Abbildung 93).

Abbildung 92: Betriebliche Berufsausbildung – nach Klassenstufen

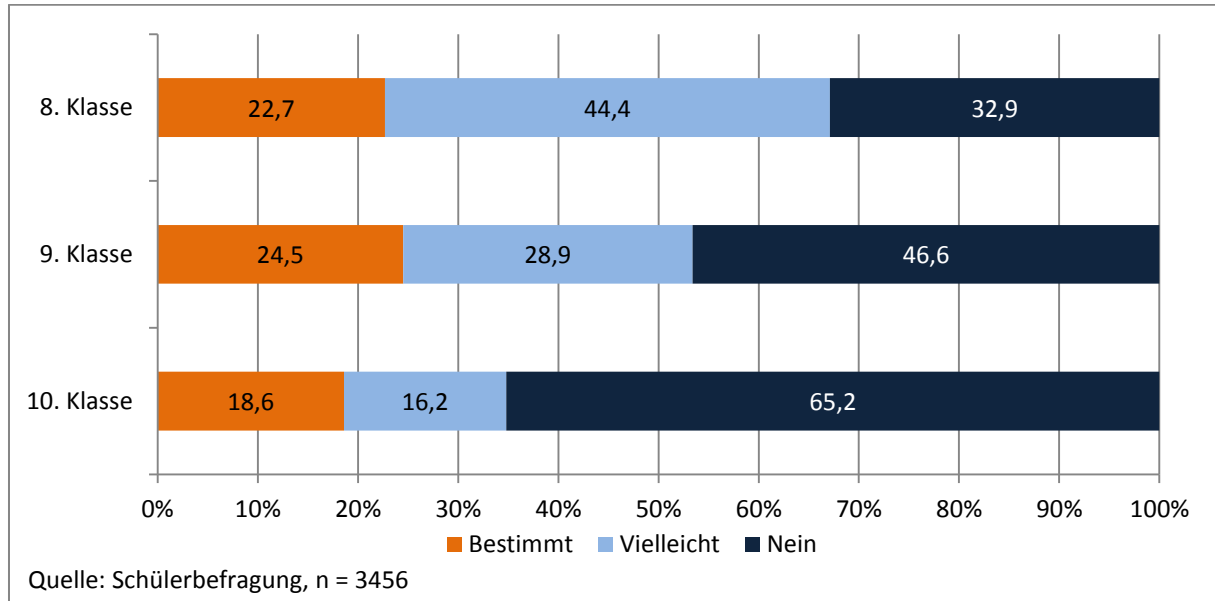


Abbildung 93: Betriebliche Berufsausbildung – nach Schulart

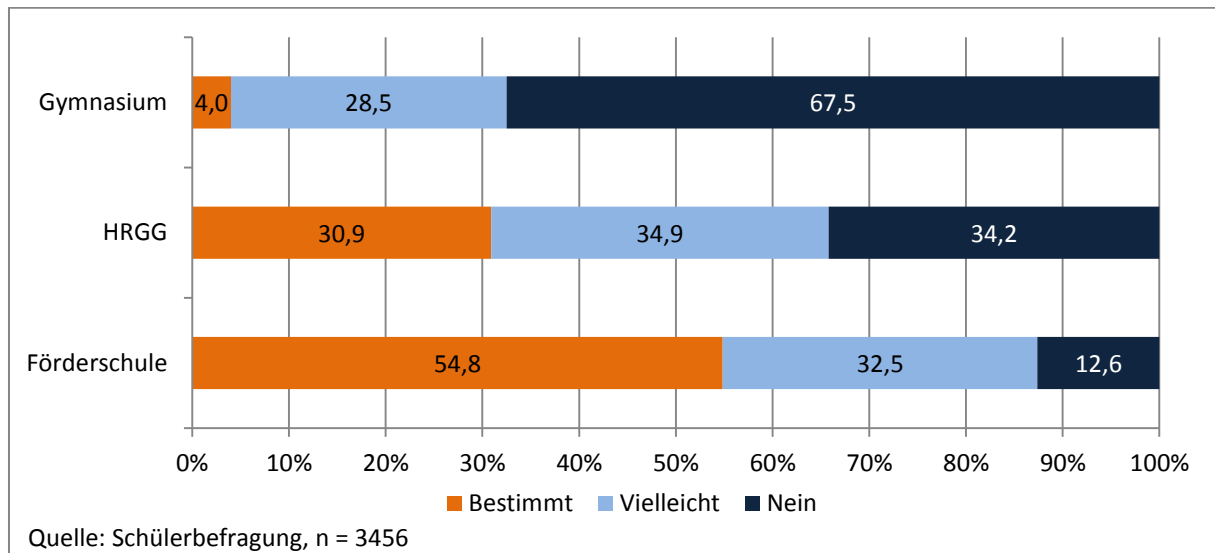


Abbildung 94: Betriebliche Berufsausbildung nach der 10. Klasse – nach Mädchen und Jungen

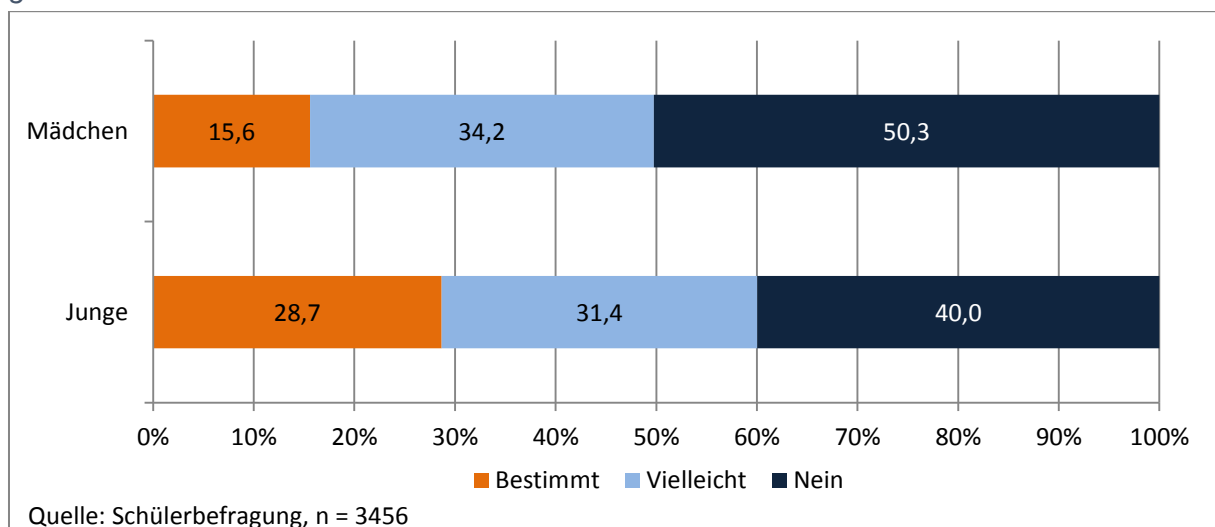
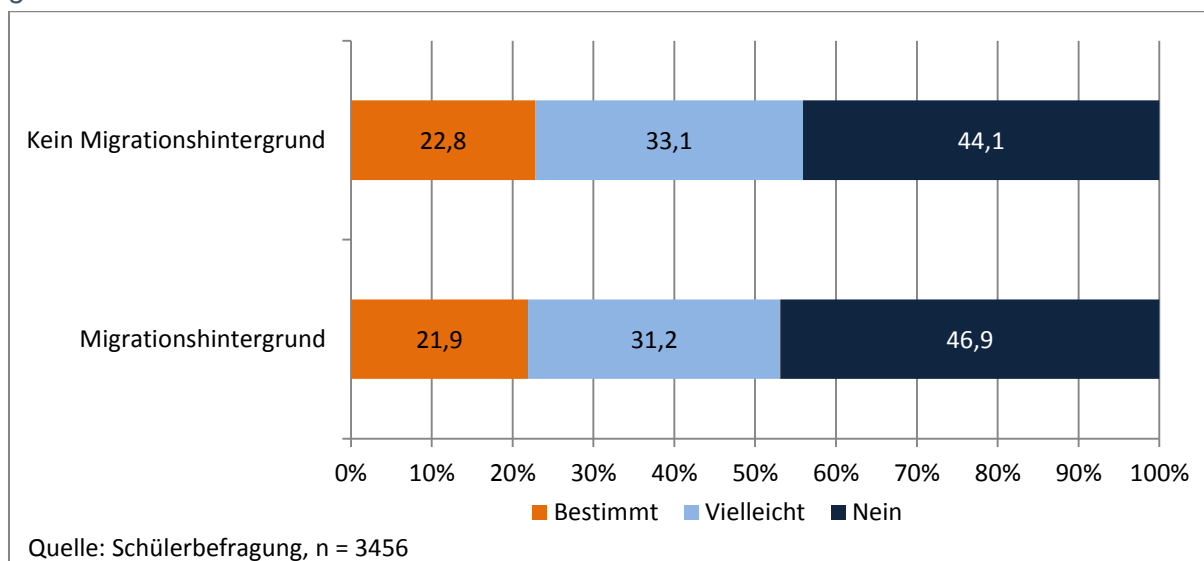


Abbildung 95: Betriebliche Berufsausbildung nach der 10. Klasse – nach Migrationshintergrund



Zwischen den Geschlechtern bestehen deutliche Unterschiede bei den Plänen (Abbildung 94). Ein fast doppelt so hoher Anteil der Jungen im Vergleich zu den Mädchen ist entschlossen, eine Ausbildung im dualen System zu beginnen. Dies ist zumindest teilweise auf die berufliche Segmentierung nach dem Geschlecht zurückzuführen, die bereits in Abschnitt 2.10 festgestellt wurde. Jungen haben vielfach die Erwartung, später einen typischen „Männerberuf“ auszuüben. Viele dieser Berufe, beispielsweise im Fertigungsbereich, setzen eine duale Ausbildung voraus, während viele typische „Frauenberufe“, beispielsweise in den Bereichen Erziehung und Gesundheit, durch eine schulische Ausbildung erreicht werden.

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben tendenziell eine geringere Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung im dualen System anzusteuern, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Allerdings ist die Größenordnung dieser Unterschiede nicht sehr stark ausgeprägt, wie aus Abbildung 95 hervorgeht.

In den nachfolgenden Abbildungen wird die Absicht, auf einem Gymnasium oder auf einer Gesamtschule die Oberstufe zu absolvieren, nach den verschiedenen Gruppen von Schüler/innen aufgeschlüsselt. Abbildung 96 zeigt die Unterschiede nach den Klassenstufen. Über die Schullaufbahn zwischen den Klassen 8 und 10 ist keine eindeutige Verminderung oder Erhöhung des Anteils der Schüler/innen festzustellen, die die Oberstufe besuchen wollen. Allerdings erhöht sich der Anteil derer, die dies dezidiert nicht vorhaben, von 16% auf 30%.

Bei den Unterschieden nach der Schulart ist der hohe Anteil derjenigen hervorzuheben, die eine Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule besuchen und von dort aus in die Oberstufe wechseln wollen (siehe Abbildung 97). Differenziert man innerhalb dieser Kategorie, so wollen 45% der Hauptschüler/innen, 65% der Realschüler/innen und 78% der Schüler/innen auf Gesamtschulen bestimmt oder vielleicht die Oberstufe besuchen.

Mädchen haben eher die Absicht als Jungen, auf der Schule zu verbleiben und ihren Bildungsgang in der Oberstufe fortzusetzen, wie Abbildung 98 zeigt. Nur 18% von ihnen schließen diese Option für sich aus, während dies bei den Jungen zu immerhin 27% erfolgt. Keine Unterschiede finden sich bezüglich des Migrationshintergrundes (Abbildung 99).

Insgesamt lässt sich für die Teilnehmenden an KAOA feststellen, dass mehrheitlich auf einen Verbleib in der Schule mit dem Ziel, die Oberstufe zu absolvieren, abgezielt wird. Auch von den Schüler/innen auf Schulen, die selbst keine Oberstufe aufweisen, beabsichtigt ein großer Anteil, auf ein Gymnasium oder eine Gesamtschule zu wechseln und dort die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Besonders betrifft dies die Mädchen, während Jungen in weitaus stärkerem Maße die Aufnahme einer dualen Ausbildung planen.

Abbildung 96: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Klassenstufen

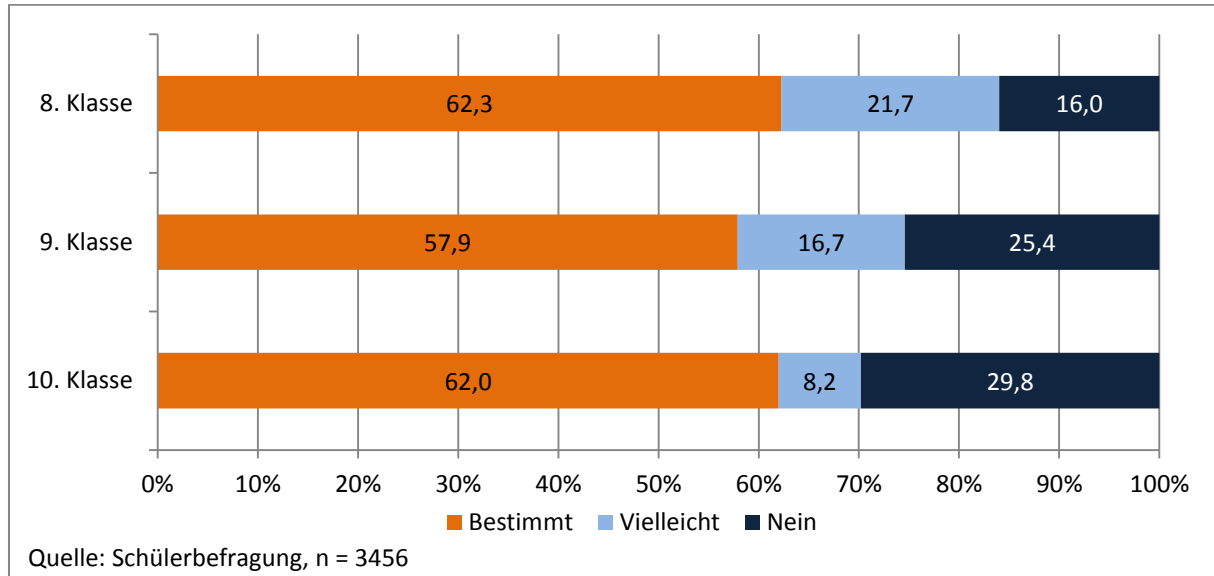


Abbildung 97: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Schulart

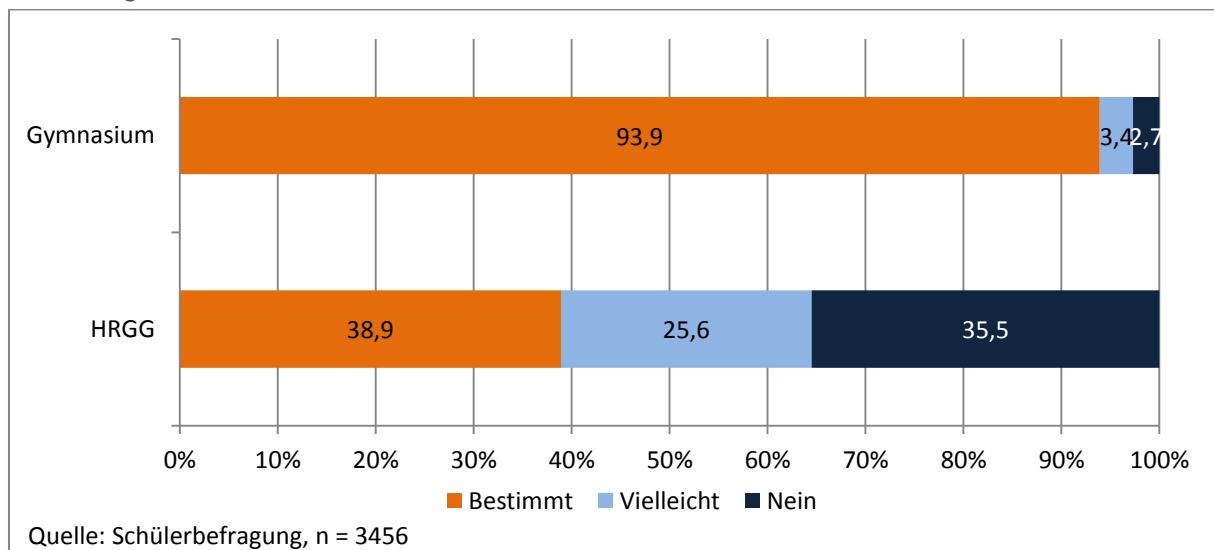


Abbildung 98: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Mädchen und Jungen

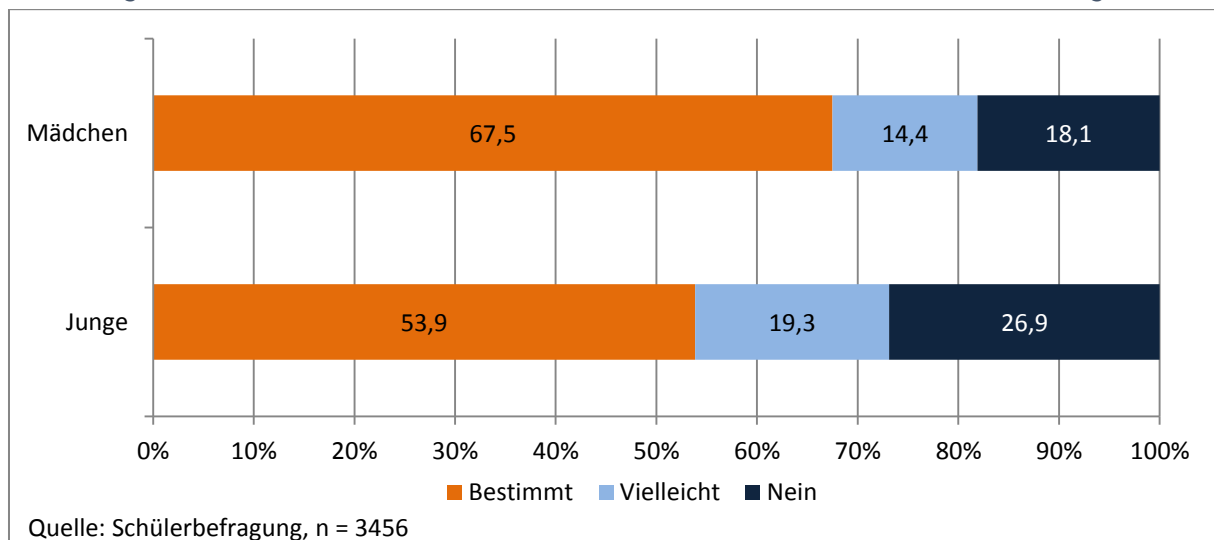
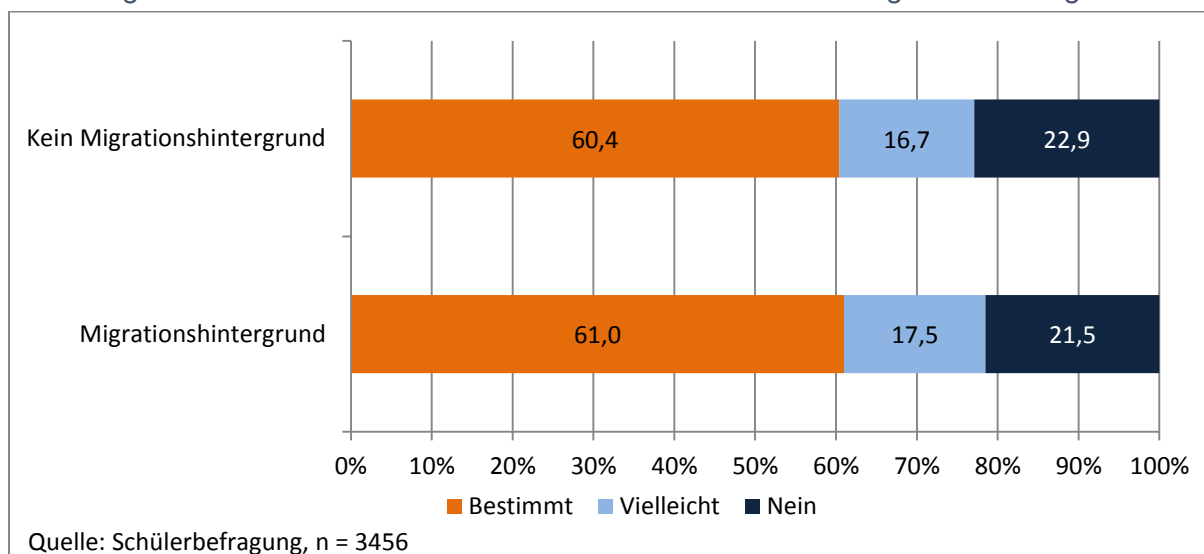


Abbildung 99: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Migrationshintergrund



### 3.5 Anzahl der Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz

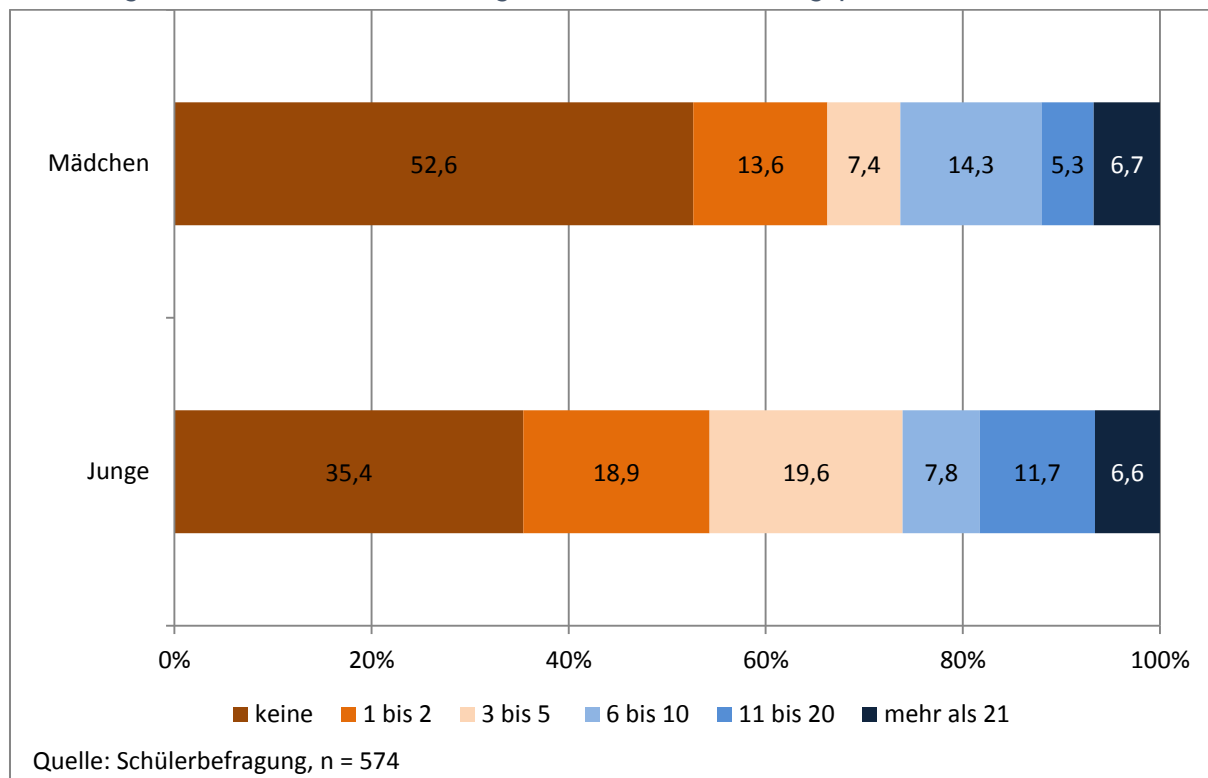
Wie aus Kapitel 1 hervorgeht, fanden die Befragungen der Schüler/innen in den Monaten April bis Juni 2015 statt. In absoluten Zahlen hatten 258 Schüler/innen der 10. Klasse zum Befragungszeitpunkt eine feste Zusage für einen Ausbildungsplatz. Aufgrund dieser relativ geringen Fallzahlen wird statt der Zusage eines Ausbildungsplatzes die Anzahl der Bewerbungen als Zwischenergebnis herangezogen. Dabei wird die Untersuchungsgruppe auf diejenigen Schüler/innen eingeeengt, die angaben, bestimmt oder vielleicht eine berufliche Ausbildung beginnen zu wollen, denn nur für diese Schüler/innen ist die Frage nach den Bewerbungen auf einen Ausbildungsplatz relevant.

Auch der Indikator „Anzahl der Bewerbungen“ lässt hinsichtlich des Einflusses zu KAOA Interpretationsspielräume offen. Wenn KAOA darauf abzielt, die Schüler/innen zu eigenen Aktivitäten zu ermuntern und Hürden im Kontakt zur beruflichen Wirklichkeit zu senken, wäre zu erwarten, dass die Anzahl der Bewerbungen infolge von KAOA steigt. Falls Elemente wie das Praktikum oder die Berufsfelderkundung dagegen zu genaueren beruflichen Vorstellungen führen, könnte allerdings auch das Gegenteil der Fall sein, da sich die Schüler/innen auf die Berufsfelder konzentrieren, auf denen sie später tätig sein wollen und ungezielte Bewerbungen in alle möglichen Berufsfelder vermeiden.

Abbildung 100 enthält die Angaben von den Angehörigen der Klassenstufe 10, die eine duale Ausbildung zumindest „vielleicht“ beginnen wollen. Demnach beginnen die männlichen Ausbildungsinteressenten offenbar früher mit der Bewerbungsphase als die weiblichen Schülerinnen. Knapp die Hälfte der männlichen Jugendlichen hatte zum Befragungszeitpunkt bereits drei Bewerbungen oder mehr abgegeben. Bei den weiblichen Jugendlichen waren dies dagegen lediglich 34%. Dies hängt auch damit zusammen, dass unter den hier einbezogenen weiblichen Ausbildungsinteressierten ein höherer Anteil „vielleicht“ und nicht „bestimmt“ eine Ausbildung beginnen möchte (vgl. Abbildung 94).

Weitere Differenzierungen nach anderen Gruppen sind aufgrund der Fallzahlen und der ungleichen Aufteilung der Beobachtungszahlen auf die Untergruppen nicht möglich.

Abbildung 100: Anzahl der Bewerbungen auf einen Ausbildungsplatz



## 4 Wirkungsanalyse von KAOA

Ziel der Wirkungsanalyse ist es, den kausalen Einfluss von KAOA und einzelnen KAOA-Elementen auf die in Kapitel 3 enthaltenen Ergebnisvariablen zu ermitteln. Der kausale Effekt wird dabei als Unterschied in der Ergebnisgröße verstanden, der sich im Vergleich zwischen zwei Situationen ergibt: zum einen der Situation, in der ein/e Schüler/in in KAOA einbezogen war beziehungsweise an einem KAOA-Element teilgenommen hat, zum anderen die Situation, in der dieselbe Person nicht einbezogen war beziehungsweise nicht teilgenommen hat.

Ein Vergleich derselben Person in zwei unterschiedlichen Zuständen ist jedoch logisch nicht möglich, denn bei einer Person kann immer nur ein Zustand realisiert sein. Aus diesem Grund sind Wirkungen – anders als Ergebnisse – nie direkt in den Daten zu beobachten. Sie müssen vielmehr durch ein geeignetes Schätzverfahren ermittelt werden.

Die folgende Analyse stützt sich auf einen Vergleich der Situation der Teilnehmenden mit einer Gruppe Nichtteilnehmender, der sogenannten Kontrollgruppe. Kontrollgruppenanalysen sind ein wichtiges Instrument quantitativer Wirkungsanalysen. Zur Bestimmung der Kontrollgruppe gibt es eine Reihe unterschiedlicher Verfahren; die hier verwendeten beiden Verfahren werden in Abschnitt 4.1 erläutert. Abschnitt 4.2 stellt die Wirkungen der Einbeziehung in KAOA infolge der Zugehörigkeit zu einer Klassenstufe in einer bestimmten Kommune dar; hierbei wird nicht berücksichtigt, ob und wie intensiv der/die Schüler/in tatsächlich an den Elementen von KAOA teilgenommen hat. Die Wirkungen von einzelnen tatsächlich zur Anwendung gekommenen KAOA-Elementen auf die Ergebnisvariablen werden in Abschnitt 4.3 dargestellt. In Abschnitt 4.4 wird ein Fazit gezogen.

### 4.1 Verwendete Verfahren der Wirkungsanalyse

#### 4.1.1 Differenz-von-Differenzen-Verfahren

Das Differenz-von-Differenzen-Verfahren (DvD-Verfahren) ist ein in der Wirkungsanalyse weit verbreitetes Verfahren. Ziel seiner Anwendung ist die Ermittlung des Effektes einer Maßnahme auf die von der Maßnahme betroffene Gruppe („Treatment-Gruppe“). Dazu wird eine nicht betroffene Gruppe („Kontrollgruppe“) zum Vergleich herangezogen.

Angehörige beider Gruppen müssen an mindestens zwei verschiedenen Zeitpunkten beobachtet werden. Dabei kommt es nicht darauf an, dass es sich bei den verschiedenen Zeitpunkten jeweils um dieselben Personen handelt. Auf dieser Basis wird die Entwicklung der Ergebnisvariablen in beiden Gruppen über die Zeit verglichen. Entwickeln sich die Ergebnisvariablen bei der Treatment-Gruppe in dem Zeitraum unterschiedlich zur Kontrollgruppe, so wird diese unterschiedliche Entwicklung der durchgeführten Maßnahme zugeschrieben. Die Annahme des Verfahrens ist, dass die Entwicklung bei der Treatment-Gruppe ohne das Treatment genauso verlaufen wäre wie in der Kontrollgruppe, so dass alle Unterschiede in der zeitlichen Entwicklung durch das Treatment verursacht sind.

Im Fall von KAOA besteht die Treatment-Gruppe aus den Schüler/inne/n in den Referenzkommunen und die Kontrollgruppe aus den Schüler/inne/n in den Nicht-Referenzkommunen. Die zeitliche Differenz wird aus dem Vergleich von Schüler/inne/n der Klassenstufen 9 und 10 gewonnen. In der Treatment-Gruppe erhielten die Schüler/innen zu beiden Zeitpunkten das Treatment. In der Kontrollgruppe erhielten nur die Schüler/innen der 9. Klasse das Treatment, nicht die Schüler/innen der 10. Klasse. Die Schüler/innen der 8. Klassen bleiben unberücksichtigt.

Der Treatment-Effekt ergibt sich aus der doppelten Differenz (also der Differenz von Differenzen) zwischen den Zeitpunkten und den Gruppen (siehe Tabelle 4). Wenn KAOA einen positiven Effekt zum Beispiel auf die Ergebnisvariable „Häufigkeit des Nachdenkens über berufliche Pläne“ hat, so zeigt er sich darin, dass die Schüler/innen der 9. Klasse in den Nicht-Referenzkommunen häufiger über ihre beruflichen Pläne nachdenken als die Schüler/innen der 10. Klasse, die KAOA noch nicht durchlaufen hatten. Durch die Differenzbildung zur Gruppe der Zehntklässler/innen in den Referenzkommunen wird berücksichtigt, dass die



Ergebnisvariable einen Trend aufweist, dass also Schüler/innen der 10. Klasse ohne den Einfluss von KAoA häufiger über ihre berufliche Zukunft nachdenken als Angehörige der 9. Klasse. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass zeitliche Entwicklungen, die nichts mit dem zu evaluierenden Programm zu tun haben und die in beiden betrachteten Gruppen wirksam sind, herausgerechnet werden können.

Tabelle 4: Grundprinzip der DvD-Methode

	Klassenstufe 9	Klassenstufe 10	Geschätzter Effekt
Schüler/innen aus Referenzkommunen	$Y_{11}$	$Y_{12}$	$(Y_{12}-Y_{11})-(Y_{22}-Y_{21})$
Schüler/innen aus Nicht-Referenzkommunen	$Y_{21}$	$Y_{22}$	

*Y: Ergebnisvariable (z.B. Intensität der Gedanken über die berufliche Zukunft ); Schattierung: Schüler/innen, die in KAoA einbezogen sind.*

*Quelle: Eigene Darstellung*

Da die Entwicklungen der Ergebnisvariablen betrachtet werden, spielen auch Determinanten, die zeitlich (also hier über die Klassen) konstant bleiben, keine Rolle für den geschätzten Effekt, da sie in den Differenzen ( $Y_{12}-Y_{11}$ ) und ( $Y_{22}-Y_{21}$ ) jeweils eliminiert werden. Im Vergleich zu einem reinen Querschnittsvergleich von zwei Gruppen (beispielsweise Schüler/innen der Klasse 10 in Referenz- und Nicht-Referenzkommunen) zu einem Zeitpunkt wird nicht der gesamte Unterschied der Ergebnisvariablen auf KAoA zurückgeführt. Dies wäre problematisch, weil trotz der Auswahl strukturell ähnlicher Referenz- und Nichtreferenzkommunen Unterschiede zwischen den Kommunen bestehen könnten, die einen eigenständigen Einfluss auf die Ergebnisvariablen haben.

Damit das Verfahren valide Schätzergebnisse für den kausalen Effekt ergibt, müssen mehrere Annahmen erfüllt sein:

- Annahme gemeinsamer Trends (Common Trends Assumption): Diese Annahme besagt, dass die Entwicklung der Treatment- und Kontrollgruppe bei Abwesenheit des Treatments identisch gewesen wäre. Die Annahme spielt eine zentrale Rolle bezüglich der Validität des DvD-Verfahrens und bedarf daher genauer Beachtung. Das Vorliegen unterschiedlicher zeitlicher Verläufe der Treatment- und Kontrollgruppe auch abseits der zu evaluierenden Maßnahme führt zu einer inkorrekten Schätzung der Effekte durch das DvD-Verfahren.
- Annahme der Abwesenheit von Antizipationseffekten (No Effects Pre-treatment): Solche Effekte würden dafür sorgen, dass das Treatment schon vor dessen Stattfinden eine Wirkung auf mindestens eine der beiden Gruppen entfaltet. Dadurch wäre die Schätzung des Treatment-Effektes mittels des DvD-Verfahrens verzerrt. Wenn beispielsweise in der 10. Klasse der Nicht-Referenzkommunen bereits im Vorfeld von KAoA Elemente eingeführt wurden, sind die 10. Klassen auch von KAoA beeinflusst und könnten nicht die Situation ohne KAoA darstellen.
- Kontroll- und Treatmentgruppe dürfen nicht in unterschiedlicher Weise von sonstigen Programmen beeinflusst sein. Wenn beispielsweise in den 10. Klassen der Nicht-Referenzkommunen ein anderes Programm wie zum Beispiel „Startklar!“ durchgeführt wurde, könnten zeitliche Änderungen in den Ergebnisvariablen auf dieses Programm zurückgeführt werden. Aus diesem Grund wurden bereits bei der Anlage der Stichprobe Schulen ausgeschlossen, die an „Startklar!“ teilgenommen hatten.

Die Aufnahme weiterer Variablen bietet die Möglichkeit, Einflussgrößen, die beide Gruppen unterschiedlich beeinflussen, bei der Ermittlung des Wirkungseffektes herauszurechnen. Dieses Vorgehen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die äußerst kritische Annahme gemeinsamer Trends erfüllt werden kann, da mögliche Ursachen für unterschiedliche Trends beider Gruppen im Regressionsmodell direkt mit berücksichtigt werden können. In der Spezifikation des Schätzmodells werden hierzu insgesamt 56 erklärende Variablen einbezogen.

Hierzu gehören soziodemografische Merkmale der Schüler/innen (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulart), Merkmale des Elternhauses (Berufstätigkeit und Ausbildung der Eltern, Aussagen der Schüler/innen zur Unterstützung durch die Eltern), vorhandene Ansprechpartner und Netzwerke, Tätigkeit im Nebenjob neben der Schule sowie die in Abschnitt 2.1 dargestellten Kontrollüberzeugungen.

#### 4.1.2 Instrumentvariablen-Verfahren

Der Instrumentvariablen-Ansatz wird in dieser Studie angewendet, um die Effekte einzelner Elemente von KAoA zu schätzen, also beispielsweise zu ermitteln, ob die Berufsfelderkündungen einen Einfluss auf die Schwierigkeit haben, sich eine Meinung über die eigene berufliche Zukunft zu bilden. Die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisvariablen bilden somit die abhängigen Variablen, die Elemente von KAoA die Treatment-Variablen.

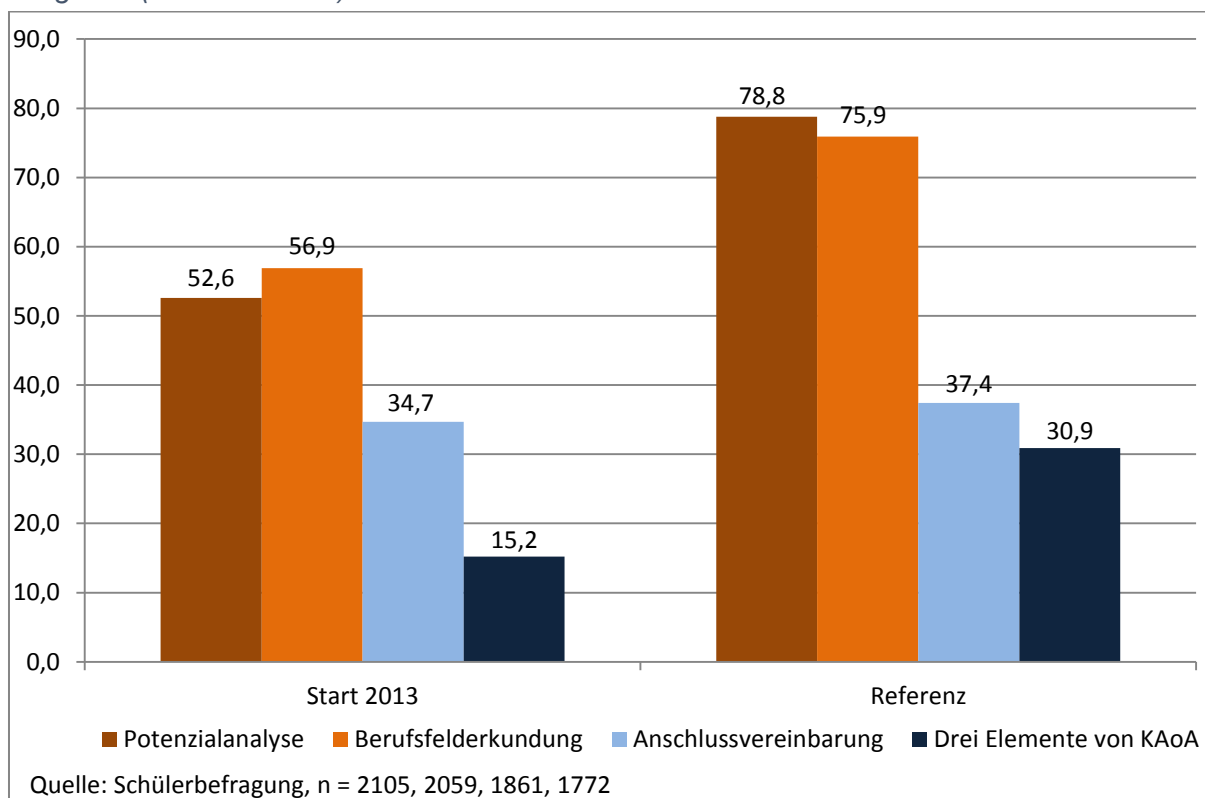
Prinzipiell wäre es denkbar, in einem einfachen Regressionsansatz den Einfluss der Treatment-Variable auf die abhängigen Variablen zu schätzen, wobei weitere beobachtbare Determinanten der abhängigen Variablen einbezogen werden könnten. Jedoch besteht die Gefahr eines sogenannten Endogenitätsproblems. Dieses kann beispielsweise dadurch hervorgerufen werden, dass Einflussgrößen im Regressionsmodell nicht berücksichtigt werden können, welche mit der Teilnahme an dem jeweiligen Element korreliert sind (beispielsweise motivationale Faktoren, die nur unvollkommen erfasst werden können). Dies führt, wenn die nicht berücksichtigte Variable darüber hinaus auch mit der abhängigen Variable korreliert ist, zu einer verzerrten Schätzung des Einflusses der Treatment-Variable auf die abhängige Variable. Angesichts dessen, dass KAoA im Untersuchungszeitraum auch an den teilnehmenden Schulen noch nicht vollständig flächendeckend umgesetzt war, ist denkbar, dass Schüler/innen mit besonderen Problemlagen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, an einem oder mehreren Elementen teilzunehmen, wenn die einzelnen Elemente von KAoA vorzugsweise in Klassen durchgeführt wurden, in denen viele Schüler/innen diese Problemlagen haben. Umgekehrt ist aber auch vorstellbar, dass günstige unbeobachtete Merkmale, wie eine besondere Motivation, die Ergebnisse der Teilnahme an den KAoA-Elementen und damit die Wirkung von KAoA positiv beeinflussen.

Im Instrumentvariablen-Ansatz wird in zwei Stufen vorgegangen. In der ersten Stufe wird die Treatment-Variable in einem Regressionsmodell durch eine sogenannte Instrumentenvariable sowie weitere Determinanten erklärt. In der zweiten Stufe wird dann in einem weiteren Regressionsansatz die abhängige Variable auf die durch das Regressionsmodell der ersten Stufe vorhergesagte Treatment-Variable und alle weiteren Determinanten zurückgeführt. So wird bei der Ermittlung des Effekts der Treatment-Variablen auf die abhängige Variable nur die Variation verwendet, die durch die Instrumentenvariable erzeugt wird. Die Instrumentenvariable darf dabei keinen direkten Effekt auf die abhängige Variable selbst ausüben. Sie sollte jedoch möglichst stark mit der zu instrumentierenden Variable korreliert sein.

In der Anwendung auf KAoA wird die Zugehörigkeit zu einer Referenz- oder Nichtreferenzkommune als Instrumentvariable verwendet. Die Zugehörigkeit zu einer Referenz- oder Nichtreferenzkommune kann als exogen angenommen werden, da die Schüler/innen selbst darauf keinen Einfluss haben: Freiwillige Mobilität zwischen Kommunen aufgrund von KAoA erscheint als unplausibel. Da in den Nicht-Referenzkommunen die Schüler/innen der 8. und 9. Klassen in KAoA einbezogen sind, beschränkt sich die Analyse auf die Angehörigen der 10. Klasse. Die Zehntklässler/innen in den Referenzkommunen haben durch ihre Einbeziehung in KAoA eine höhere Wahrscheinlichkeit, an einem oder mehreren der Standardelemente von KAoA teilzunehmen. Somit kann von einer ausreichend hohen Korrelation zwischen potenziellen endogenen Variablen und Instrumentenvariablen ausgegangen werden (Abbildung 101). Allerdings zeigt Abbildung 82 auch, dass ein nicht unerheblicher Teil der Zehntklässler/innen in den Nicht-Referenzkommunen bereits Angebote erhalten haben, die den KAoA-Elementen entsprechen.

Auf den beiden Stufen des Instrumentvariablen-Ansatzes werden dieselben (bspw. soziodemografischen) Merkmale der Schüler/innen als unabhängige (erklärende) Variablen verwendet wie im Differenz-von-Differenzen-Verfahren.

Abbildung 101: Teilnahme an KAoA-Elementen: Referenz- und Nicht-Referenzkommunen im Vergleich (nur 10. Klasse)



## 4.2 Wirkungen der Einbeziehung in KAoA

Zunächst wird als Treatment-Variable die Einbeziehung in KAoA betrachtet. Damit ist im Folgenden gemeint, dass die Schüler/innen auf eine Schule gehen, an der KAoA durchgeführt wird. Beispielsweise waren auf diese Weise im Schuljahr 2014/15 die Schüler/innen der Klassenstufen 8 bis 10 in den Referenzkommunen in KAoA einbezogen. Für Kommunen, die erst im Jahr 2013 mit KAoA gestartet sind, wurden Schulen ausgewählt, die direkt zu diesem Zeitpunkt in KAoA einbezogen wurden (vgl. 1.1). Hier betrifft die Einbeziehung in KAoA also die Schüler/innen der 8. und 9. Klassen, nicht jedoch die Zehntklässler/innen. Es wird untersucht, ob und wie sich die Einbeziehung in KAoA als solche auf die Ergebnisvariablen auswirkt. Unberücksichtigt bleibt dabei, in welchem Umfang KAoA an der jeweiligen Schule durchgeführt wird und welche einzelnen Elemente von den Schüler/inne/n durchlaufen werden.

Im Rahmen der Wirkungsanalyse wird auf vier Ergebnisdimensionen abgestellt, die aus den in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisvariablen abgeleitet sind. Die Originalvariablen werden in allen Fällen von einer Sechser- beziehungsweise Dreierskala zu binären Variablen transformiert und damit auf zwei mögliche Ausprägungen reduziert.

- Die erste Ergebnisdimension stellt das Nachdenken über berufliche Pläne dar. Die entsprechende binäre Variable (in den folgenden Tabellen als „Gedanken“ abgekürzt) nimmt den Wert eins an, wenn der/die Befragte angibt, sehr oft oder oft über die eigenen beruflichen Pläne nachzudenken.
- Schwierigkeiten bei der Meinungsbildung bezüglich des eigenen beruflichen Lebensweges stellen die zweite Ergebnisdimension dar. Hier nimmt die transformierte Variable („Meinung“) den Wert eins an, wenn der/die Jugendliche die Meinungsbildung über den eigenen beruflichen Lebensweg als sehr leicht oder leicht einschätzt.
- Die dritte Ergebnisdimension bildet die eigene Einschätzung, wie wahrscheinlich es ist, im eigenen Wunschberuf auch tatsächlich einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Die

entsprechende binäre Variable nimmt den Wert eins an, wenn die Chance auf einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf als sehr gut oder gut eingestuft wird („Wunsch“).

- Der Plan, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine berufliche Ausbildung zu beginnen, stellt die letzte Ergebnisdimension in der Wirkungsanalyse dar. Auch hier wird die Originalvariable zu einer binären Variablen transformiert. Diese nimmt den Wert eins an, wenn der entsprechende Schüler oder die Schülerin bestimmt oder vielleicht plant, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine Ausbildung anzufangen („Ausbildung“).

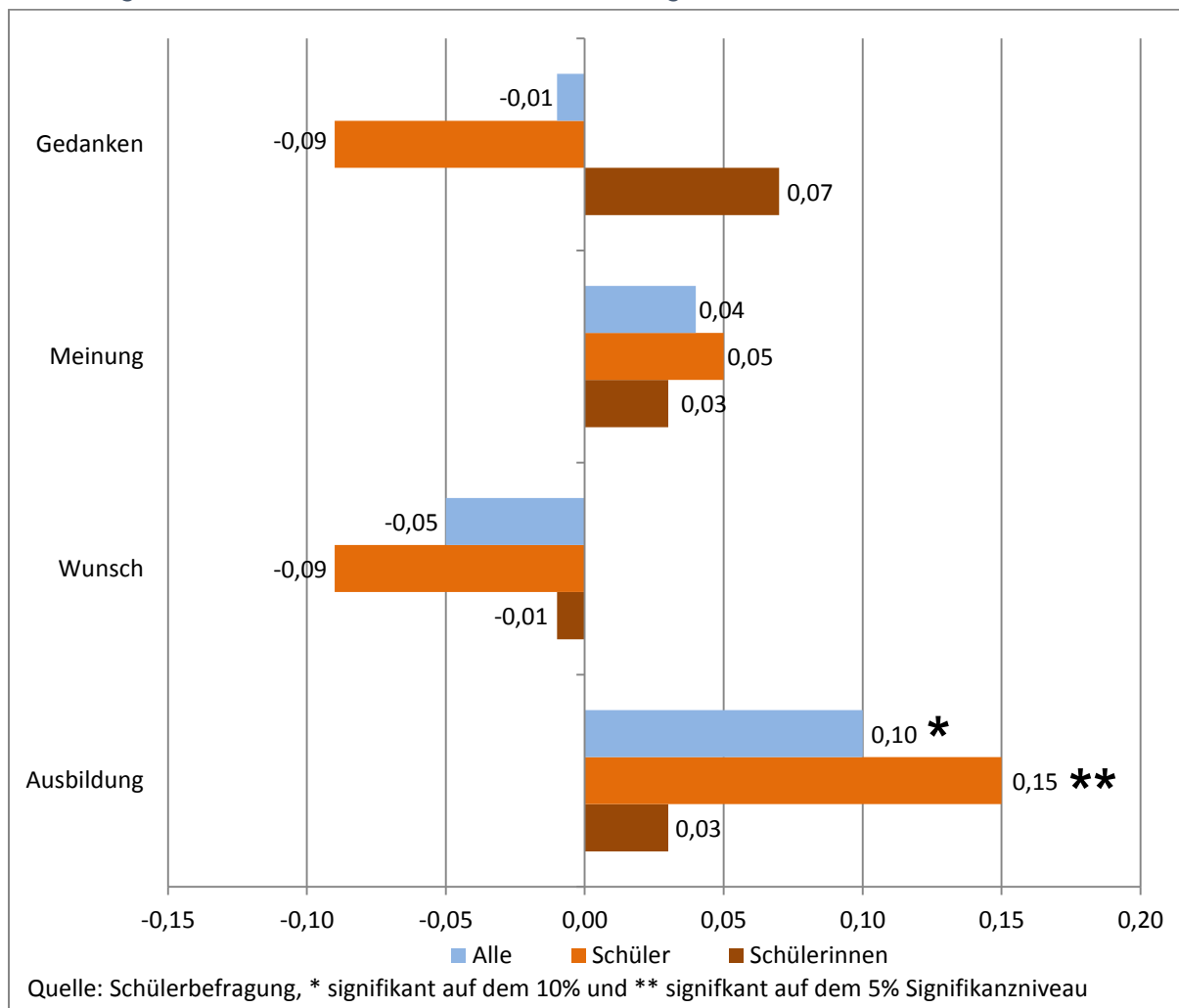
Der in Kapitel 3 zusätzlich verwendete Indikator „Anzahl der Bewerbungen“ kann hier nicht verwendet werden, da die Fallzahlen für eine Wirkungsanalyse nicht ausreichen.

Alle Analysen werden für alle Schüler/innen zusammen sowie männliche und weibliche Jugendliche separat vorgenommen. Weitere Unterscheidungen sind nicht möglich, da die Verfahren auf ausreichende Fallzahlen angewiesen sind.

Die Wirkungen der Einbeziehung in KAOA auf die vier Ergebnisdimensionen sind Gegenstand von Abbildung 102. Signifikante Effekte sind durch Sterne gekennzeichnet. Dabei entspricht ein Stern einem Signifikanzniveau von 10%, zwei Sterne einem von 5% und drei Sterne einem Signifikanzniveau von 1%. Das Signifikanzniveau gibt an, wie hoch die maximal tolerierte Wahrscheinlichkeit ist, dass der geschätzte Effekt in Wirklichkeit null ist. Ein Signifikanzniveau von 1% ist also anspruchsvoller als eines von 10%.

Die Balken in Abbildung 102 wie auch in den übrigen Abbildungen geben den Effekt des Treatments in Prozentpunkten an, der durch das verwendete Differenz-von-Differenzen-Verfahren geschätzt wird. Beispielsweise bedeutet ein Effekt in der Größe von 0,01 einen Effekt von einem Prozentpunkt. So könnte beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, sich sehr häufig oder häufig Gedanken zu machen, von 46% auf 47% steigen.

Abbildung 102: Geschätzte Effekte der Einbeziehung in KAoA



Insgesamt ergeben sich nur wenige signifikante Effekte. Positive signifikante Effekte werden bezüglich des Planes, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine berufliche Ausbildung aufzunehmen, ermittelt. Der entsprechende Koeffizient ist für die gesamte Stichprobe auf einem Niveau von 10% statistisch signifikant. Mit einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, bestimmt oder vielleicht eine Ausbildung aufnehmen zu wollen, ist die Größenordnung dieses Effekts erheblich. Dieses Ergebnis wird nahezu ausschließlich durch die Gruppe der männlichen Jugendlichen erzeugt. Der ermittelte Effekt für diese Gruppe ist um 50% größer als in der gesamten Stichprobe und sogar auf dem 5%-Niveau signifikant. Für die Untergruppe der Schülerinnen wird dagegen lediglich ein kleiner und insignifikanter positiver Effekt ermittelt. Die Einbeziehung in KAoA scheint also insbesondere männliche Jugendliche dazu zu bewegen, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine berufliche Ausbildung beginnen zu wollen.

Bezüglich der anderen Ergebnisdimensionen werden ausschließlich insignifikante Effekte geschätzt. Für die Häufigkeit der Gedanken über die eigenen beruflichen Pläne wird für die gesamte Stichprobe ein relativ kleiner und insignifikanter negativer Effekt ermittelt. Dieser sehr kleine Effekt kommt durch entgegengesetzte Effekte einer Teilnahme an KAoA insgesamt für Schüler und Schülerinnen zustande, die jedoch beide nicht signifikant sind.

Durchgängig positive, aber nicht signifikante Effekte zeigen sich hinsichtlich des Indikators, der angibt, ob es für die Schüler/innen eher leicht ist, sich eine eigene Meinung hinsichtlich der beruflichen Zukunft zu bilden. Bezüglich der Einschätzung, im eigenen Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu erhalten, werden dagegen negative Effekte ermittelt, die für Schüler stärker ausgeprägt sind als für Schülerinnen. Auch diese sind wiederum alle insignifikant.

Die signifikanten Effekte hinsichtlich der Absicht, eine berufliche Ausbildung zu beginnen, stimmen mit der Zielsetzung von KAoA überein, die duale Ausbildung zu stärken. Allerdings sollten sie nicht überinterpretiert werden. Einige der kritischen Annahmen des Verfahrens erscheinen zumindest fragwürdig. Insbesondere kann die identische Entwicklung der Ergebnisvariablen in den Referenz- und Nichtreferenzkommunen (abgesehen vom Einfluss von KAoA) mangels Längsschnittdaten nicht überprüft werden. Auch ist schwer zu interpretieren, was das Treatment „Einbeziehung in KAoA“ tatsächlich an konkreten Angeboten bedeutet, die über die sonst vorhandenen Angebote hinausgehen. So wurde in der deskriptiven Auswertung festgestellt, dass auch Schüler/innen, die im formellen Sinne nicht in KAoA einbezogen sind, Angebotselemente von KAoA erhalten (Abbildung 101). Deshalb ist es sinnvoll, das Ergebnis mit einem anderen Ansatz zu validieren.

### 4.3 Wirkungen einzelner Elemente von KAoA

Im Folgenden werden die Wirkungen einzelner Elemente geschätzt. Neben den drei einzelnen Standardelementen Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und Anschlussvereinbarung wird auch eine Kombination dieser drei Elemente als Treatment-Variable verwendet, um das Zusammenwirken der Standardelemente zu überprüfen.

Für die Analysen wird auf das in Abschnitt 4.1.2 beschriebene Verfahren der Instrumentenvariablen-schätzung abgestellt. Die verwendeten Ergebnisdimensionen entsprechen denen der Evaluierung der Einbeziehung in KAoA aus Abschnitt 4.2, ebenso die Untergliederung in Teilgruppen. Die Analysen beschränken sich auf die Schüler/innen der 10. Klassen, denn nur für diese gibt es ausreichende Unterschiede in der Teilnahme an allen Standardelementen.

#### 4.3.1 Wirkungen der Potenzialanalyse

Abbildung 103 enthält die durch das zweistufige Instrumentvariablen-Verfahren ermittelten Effekte für das Element Potenzialanalyse. Die Abwesenheit von Sternchen in der Grafik zeigt, dass keiner der geschätzten Wirkungskoeffizienten statistisch signifikant ist.

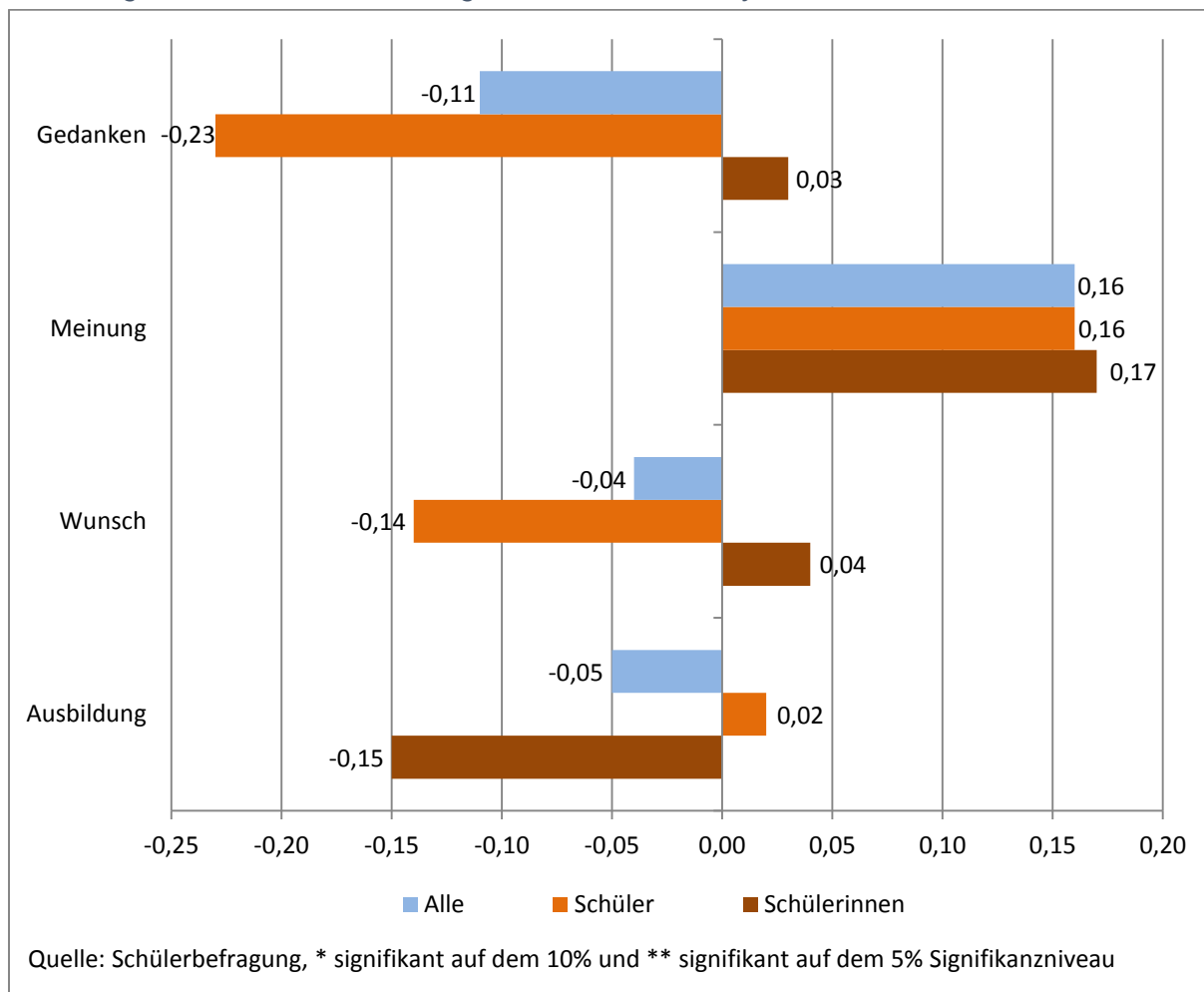
Bezüglich der Häufigkeit, sich über die eigene berufliche Zukunft Gedanken zu machen, wird ein insignifikant negativer Effekt von minus 11 Prozentpunkten ermittelt. Wie bei der Analyse der Auswirkung der Teilnahme an KAoA insgesamt ergeben sich auch hier wieder deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Angesichts der Tatsache, dass keiner der ermittelten Effekte statistisch signifikant ist, ist es jedoch nicht sinnvoll, nach Interpretationen für diese auf den ersten Blick schwer erklärbaren Ergebnisse zu suchen.

Im Hinblick auf die Schwierigkeit, sich eine Meinung über die eigene berufliche Zukunft zu bilden, werden für die gesamte Stichprobe sowie für die Gruppen der Schülerinnen und Schüler positive Effekte ermittelt, die jedoch ebenfalls alle insignifikant sind.

Für die eigene Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, im Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wird für die gesamte Stichprobe ein relativ kleiner und insignifikanter Effekt ermittelt. Auch hier zeigen sich wieder recht deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Für die Gruppe der Schüler ergeben die Schätzungen einen relativ hohen negativen Effekt, während für die Gruppe der Schülerinnen ein leicht positiver Effekt ermittelt wird. Beide sind jedoch insignifikant.

Entgegengesetzte Effekte für beide Geschlechter werden auch bezüglich des Planes, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine Ausbildung zu beginnen, ermittelt. Für die Gruppe der Schüler ergeben die Schätzungen einen geringen und insignifikanten positiven Effekt. Der geschätzte Effekt für die Gruppe der Schülerinnen ist dagegen negativ, in der Größenordnung stark ausgeprägt, aber ebenfalls insignifikant. Für die gesamte Stichprobe ergibt sich ein leicht negativer Effekt. Dies kontrastiert auffällig zu den Ergebnissen der Differenz-von-Differenzen-Analyse.

Abbildung 103: Geschätzte Wirkungen der Potenzialanalyse

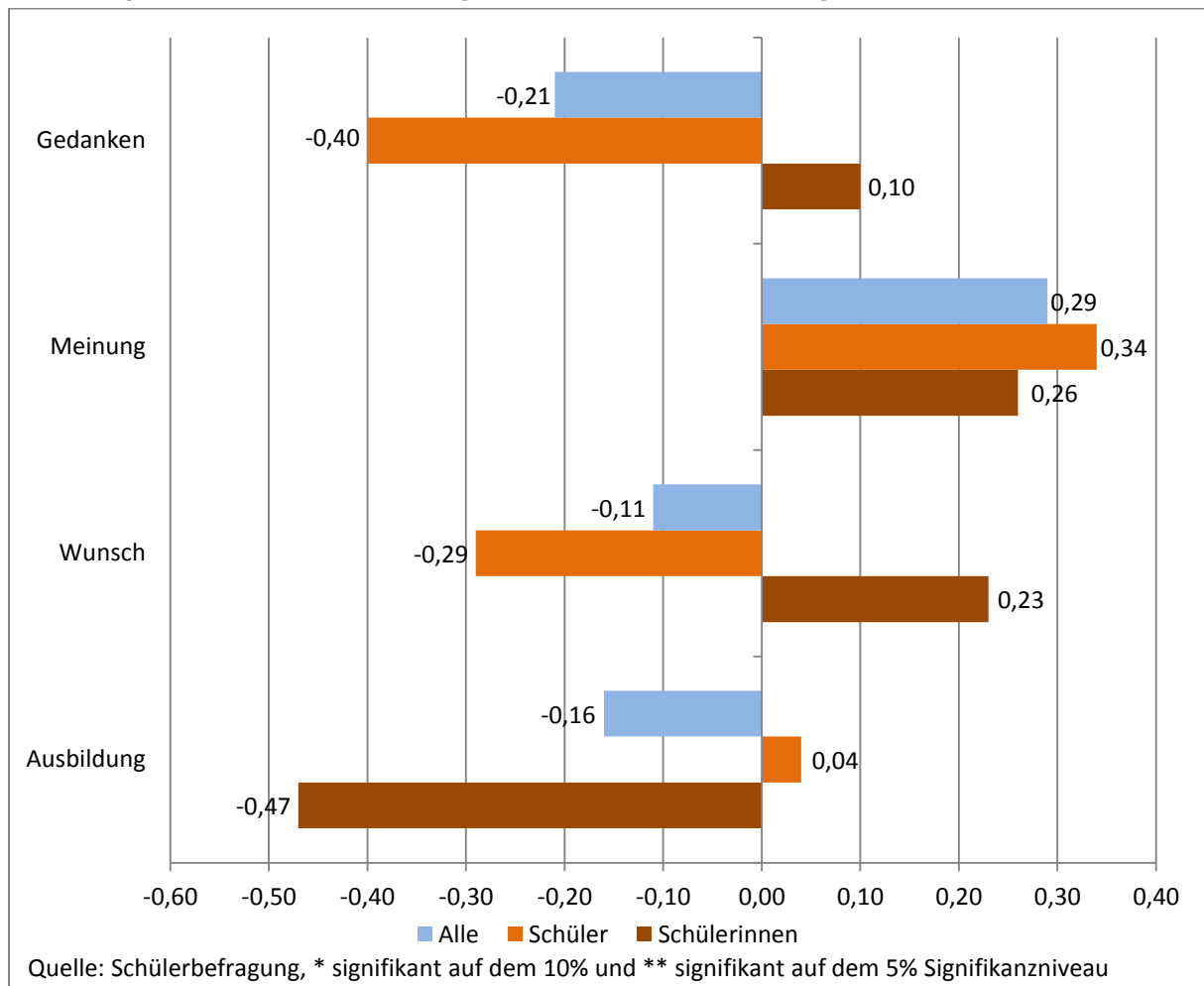


### 4.3.2 Wirkungen der Berufsfelderkundung

Die zweite auf den KAoA-Elementen basierende Treatment-Variable ist das Absolvieren mindestens einer Berufsfelderkundung. Auch hier ergeben sich in den geschätzten Wirkungen (Abbildung 104) keinerlei statistisch signifikante Effekte, auch wenn die Größenordnung der Effekte erheblich ist. Um präzisere Aussagen machen zu können, müssten die Fallzahlen deutlich höher sein. Dennoch soll an dieser Stelle kurz auf die Wirkungsrichtungen eingegangen werden.

Berufsfelderkundungen führen bei männlichen, aber nicht bei weiblichen Jugendlichen dazu, sich eher weniger Gedanken um die eigene berufliche Zukunft zu machen. Die Meinungsbildung über die berufliche Zukunft wird tendenziell erleichtert; dieses betrifft beide Geschlechter. Bei der wahrgenommenen Chance, im Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu erhalten, finden sich zwischen Schüler/inne/n gegenläufige Effekte. Der geschätzte Koeffizient der Teilnahme an Berufsfelderkundungen auf die Wahrscheinlichkeit, bestimmt oder vielleicht eine berufliche Ausbildung beginnen zu wollen, ist bei den Schülerinnen negativ, jedoch trotz seiner Größe wie alle anderen statistisch insignifikant.

Abbildung 104: Geschätzte Wirkungen der Berufsfelderkundungen



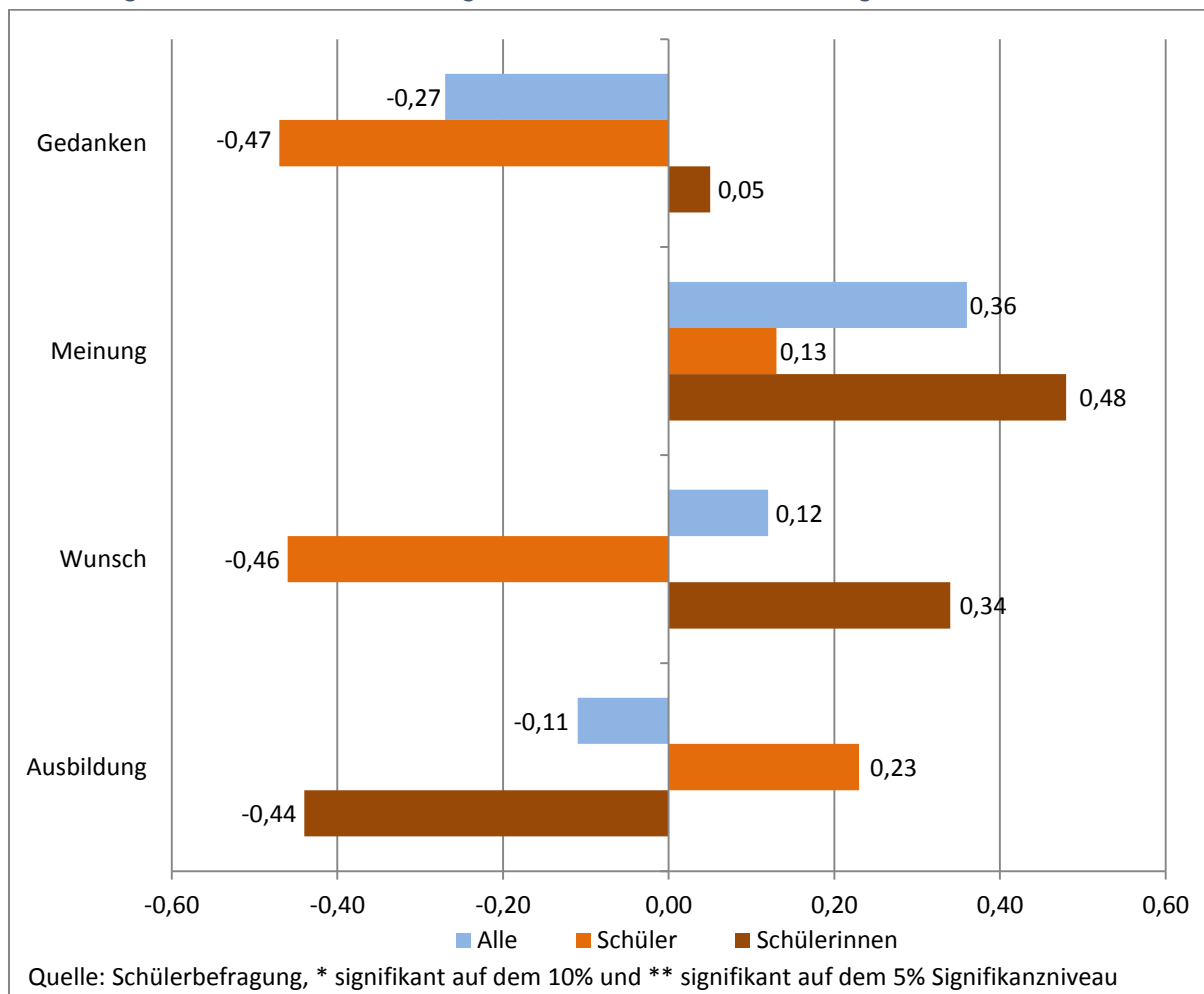
### 4.3.3 Wirkungen der Anschlussvereinbarung

Auch bei den Auswirkungen der Anschlussvereinbarung (Abbildung 105) sind alle geschätzten Effekte insignifikant. Tendenziell führt der Abschluss einer Anschlussvereinbarung bei männlichen Jugendlichen zu einer geringeren Intensität des Nachdenkens über die eigene berufliche Zukunft und zu einer pessimistischeren Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, im Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Die Ausbildungsneigung männlicher Jugendlicher nimmt infolge der Anschlussvereinbarung eher zu. Bei weiblichen Jugendlichen ist allerdings das Gegenteil zu beobachten. Für beide Geschlechter zusammen ist der Effekt negativ – auch dies kontrastiert wieder mit den Ergebnissen der Differenz-von-Differenzen-Analyse. Die Schwierigkeit, sich eine Meinung über die eigene berufliche Zukunft zu bilden, wird durch das Abschließen einer Anschlussvereinbarung für beide Geschlechter verringert. Dabei ist der geschätzte Effekt für die Gruppe der Schülerinnen deutlich größer.



Abbildung 105: Geschätzte Wirkungen der Anschlussvereinbarung



#### 4.3.4 Wirkungen des Durchlaufens von drei Elementen

Als letzte Treatment-Variable wird ein Indikator verwendet, der angibt, ob der/die Schüler/in alle drei bisher analysierten Standardelemente von KAoA – Potenzialanalyse, mindestens eine Berufsfelderkundung, Anschlussvereinbarung – durchlaufen hat (Abbildung 106). Dahinter steht die Hypothese, dass sich die Effekte der Elemente gegenseitig verstärken. Ein nennenswerter Effekt wird danach erst dann erzielt, wenn alle Elemente zusammenwirken können.

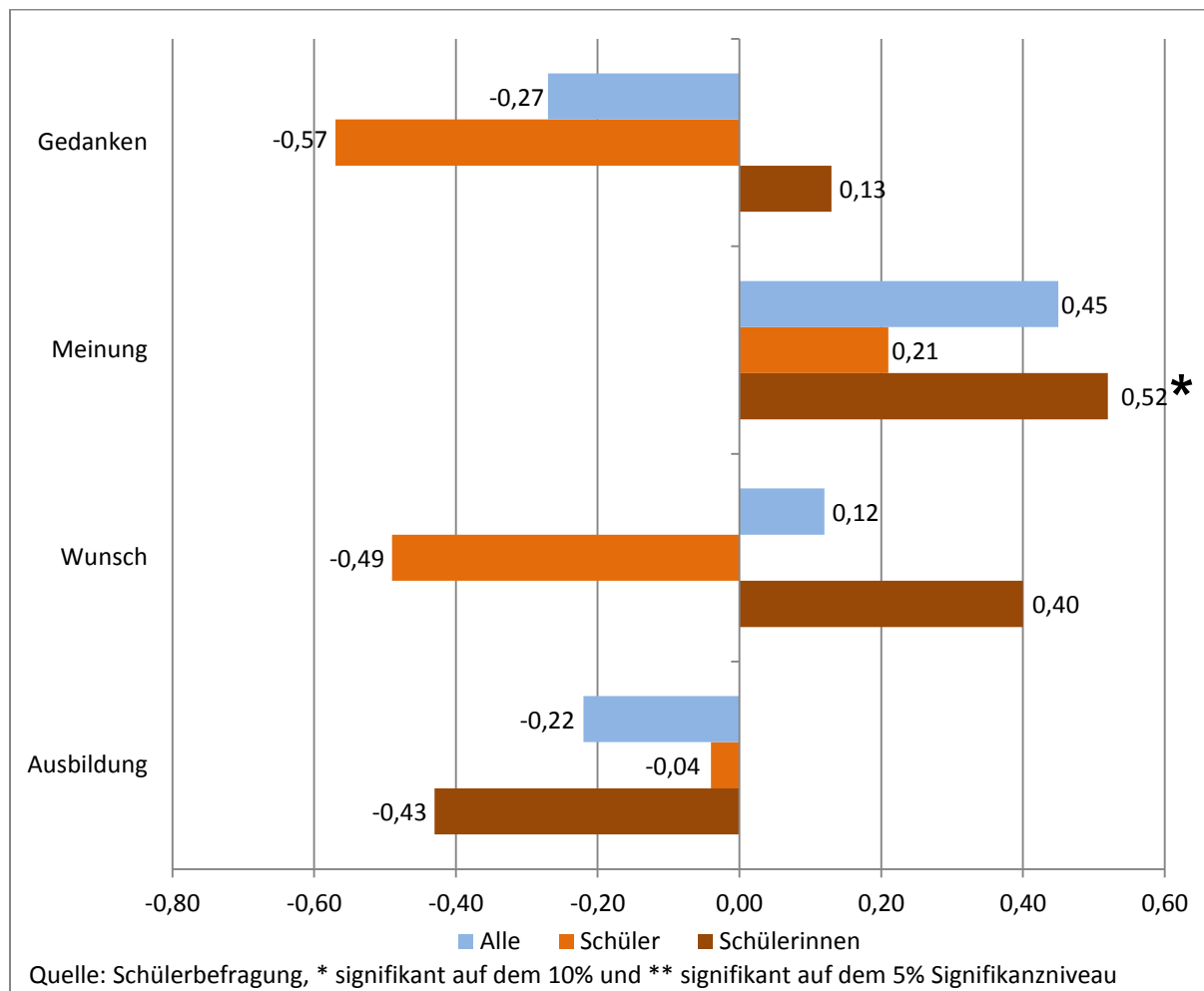
Unter den Wirkungseffekten des Absolvierens von drei KAoA-Elementen befindet sich ein schwach (das heißt, auf dem 10%-Niveau) signifikanter Effekt für die Gruppe der Schülerinnen bezüglich der Wirkungsdimension „Meinungsbildung über die eigene berufliche Zukunft“. Das Durchlaufen aller drei hier analysierten Standardelemente trägt bei Schülerinnen dazu bei, die Schwierigkeiten bei der Bildung einer eigenen Meinung über die berufliche Zukunft abzubauen. Bei den Schülern ist der ermittelte Effekt ebenfalls positiv, jedoch deutlich kleiner und insignifikant.

Die weiteren geschätzten Effekte sind ebenfalls alle insignifikant. In der Tendenz lassen sich auch hier Unterschiede zwischen den Geschlechtern beobachten. Dabei ergibt sich für männliche Jugendliche ein negativer Effekt auf die Intensität des Nachdenkens über die berufliche Zukunft sowie auf die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, im Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Für weibliche Jugendliche ist jeweils das Gegenteil zutreffend.

Hinsichtlich der Auswirkung der Kombination von KAoA-Elementen auf die Ausbildungsneigung ergibt sich für beide Geschlechter und für die gesamte Stichprobe ein negativer Effekt.

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse meistens den Ergebnissen der Analysen zur Anschlussvereinbarung. Dies ist auch zu erwarten, da den meisten Schüler/innen, die weniger als drei Elemente von KAOA erhalten, die Anschlussvereinbarung fehlt.

Abbildung 106: Geschätzte Wirkung des Absolvierens von drei Standardelementen von KAOA



#### 4.4 Schlussfolgerungen aus der Wirkungsanalyse

Die Ergebnisse der Wirkungsanalyse sind fast durchweg insignifikant und insgesamt relativ uneinheitlich, so dass es schwer fällt, grundsätzliche Aussagen über die Wirkung von KAOA zu treffen. Dies zeigt, wie schwierig es ist, im Kontext der Berufs- und Studienorientierung zu eindeutigen statistisch gesicherten Wirkungsaussagen zu gelangen.

Vergleichsweise einheitliche Effekte sind für die Wirkung auf die Schwierigkeit der Meinungsbildung über den weiteren beruflichen Weg festzustellen. Hier implizieren die geschätzten Effekte fast durchgängig, dass die Meinungsbildung erleichtert wird. Bis auf den Effekt des kombinierten Treatments „Durchlaufen von drei Standardelementen“ auf die Meinungsbildung der Schülerinnen sind die geschätzten Effekte allerdings insignifikant.

Das Ergebnis der Differenz-von-Differenzen-Analyse, wonach KAOA die Wahrscheinlichkeit einer betrieblichen Ausbildung signifikant erhöht, wird durch die Ergebnisse des Instrumentenvariablen-Ansatzes nicht bestätigt. Im Gegenteil werden hier in der Regel, insbesondere für die weiblichen Jugendlichen, negative Effekte gefunden. Daher sollte der im Differenz-von-Differenzen-Verfahren geschätzte Effekt nicht überinterpretiert werden. Es ist nämlich angesichts der in die entgegengesetzte Richtung gehenden Ergebnisse für die einzelnen Elemente unklar, wodurch der positive Effekt der Einbeziehung in KAOA zustande gekom-

men ist. 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/inne/n 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 zwischen der Differenz-von-Differenzen-Analyse und dem Instrumentenvariablen-Ansatz 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. Inwieweit diese Interpretation zutrifft, kann jedoch anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht entschieden werden.

Hinsichtlich der anderen Indikatoren sind die festgestellten Effekte in der Richtung uneinheitlich und nicht statistisch signifikant. Dies kann zum Teil dadurch bedingt sein, dass sich KAoA im Untersuchungszeitraum noch in einer Anlaufphase befand und die Umsetzung auch an den beteiligten Schulen noch nicht vollständig den Vorgaben des Programms entsprach; dies gilt vor allem für die Anzahl der Berufsfelderkundungen und die Anschlussvereinbarungen. Umgekehrt lässt sich bei den Zehntklässler/inne/n in den Nicht-Referenzkommunen feststellen, dass sie häufig schon Angebote erhalten haben, die zum Teil den Elementen von KAoA entsprechen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Differenzen zwischen Schüler/inne/n in den Referenz- und Nicht-Referenzkommunen gering ausfallen.

Des Weiteren deutet die Analyse darauf hin, dass die kurzfristig bestimmbareren Wirkungen von KAoA auf die während der Schulzeit messbaren Zielindikatoren begrenzt sind. Allerdings bedeutet das nicht, dass KAoA und seine einzelnen Elemente für den weiteren Weg nach dem Abschluss der 10. Klasse ohne substantielle positive Folgen bleiben müssen. Von Interesse wäre dabei nicht nur die Frage, wie die tatsächlichen Übergänge verlaufen und inwieweit die in der Sekundarstufe I formulierten Absichten realisiert wurden. Noch wichtiger ist die Frage nach den mittelfristigen Effekten: Inwieweit werden die Schüler/innen später feststellen, dass sie am Ende der Sekundarstufe I die für sie richtige Entscheidung getroffen haben, und werden sie mit ihrem weiteren Bildungs- und Berufsweg zufrieden sein? Werden diejenigen, die in die Oberstufe gewechselt haben, tatsächlich ihr Abitur ablegen? Werden diejenigen, die sich für eine Ausbildung entschieden haben, diese erfolgreich abschließen und der Meinung sein, den richtigen Beruf gewählt zu haben? Letzten Endes sind es solche Faktoren, an denen sich der Erfolg der Förderung für die Vorbereitung der Übergangsentcheidung messen lässt. Sinnvoll wäre es deshalb, die weiteren Verläufe der geförderten Schüler/innen auf der Schule und im Übergang in Ausbildung oder Studium weiterzuverfolgen und die auf Sicht von einem bis fünf Jahren erreichten (Zwischen-)Stationen sowie die Zufriedenheiten mit dem eigenen beruflichen Weg festzustellen.

## Teil III: Zusammenfassung und Ausblick: Zentrale Ergebnisse 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.

### 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 künftig 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 Zusammenarbeit 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.

## 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 Unterschie-

den – 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.

### 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.

## 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 schulformbezogenen 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.

## 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.

## 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 bestimmbareren 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 weiterzuverfolgen 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.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ansiedlung der Kommunalen Koordinierungsstelle .....	14
Abbildung 2: Anzahl der Mitarbeiter/innen .....	15
Abbildung 3: Vorhandene Qualifikationen.....	16
Abbildung 4: Jahr der Gründung der strategischen Steuerungsgremien .....	17
Abbildung 5: Mitwirkende Akteure am strategischen Steuerungsgremium .....	18
Abbildung 6: Anzahl der Teilnehmer am strategischen Steuerungsgremium .....	18
Abbildung 7: Behandelte Themen im Gremium .....	19
Abbildung 8: Funktionen der Gremien .....	20
Abbildung 9: Weitere Gremien in der Kommune.....	21
Abbildung 10: Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Akteuren .....	22
Abbildung 11: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit der Akteure .....	23
Abbildung 12: Gründe, sich an der LGH-Ausschreibung zu beteiligen.....	26
Abbildung 13: Gründe für eine eigene Ausschreibung .....	26
Abbildung 14: Qualitätskriterien für die Potenzialanalyse .....	28
Abbildung 15: Nutzen der Potenzialanalyse .....	29
Abbildung 16: Erfahrungen mit der Potenzialanalyse .....	30
Abbildung 17: Organisation der Berufsfelderkundungen.....	32
Abbildung 18: Motive für Unternehmen, Berufsfelderkundungen anzubieten .....	35
Abbildung 19: Einschränkungen für Unternehmen, Berufsfelderkundungen anzubieten .....	35
Abbildung 20: Nutzen der Berufsfelderkundungen.....	36
Abbildung 21: Erfahrungen mit Berufsfelderkundungen.....	38
Abbildung 22: Nutzen der Anschlussvereinbarungen .....	39
Abbildung 23: Weitere Elemente der Berufs- und Studienorientierung .....	42
Abbildung 24: Entwicklung der schulinternen Curricula .....	43
Abbildung 25: Aktivitäten zur Verankerung der Standardelemente .....	44
Abbildung 26: Ansätze zur Qualitätssicherung .....	45
Abbildung 27: Migrationshintergrund der Schüler/innen.....	122
Abbildung 28: Höchster Ausbildungsabschluss der Mutter .....	123
Abbildung 29: Höchster Ausbildungsabschluss des Vaters .....	123
Abbildung 30: Eigenverantwortung bei der Berufswahl.....	124
Abbildung 31: Beziehungen und Glück als ausschlaggebend bei der Berufswahl.....	125
Abbildung 32: Angestrebter Schulabschluss.....	126
Abbildung 33: Chancen, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen .....	126
Abbildung 34: Teilnahme an KAoA-Elementen – Gymnasium .....	127
Abbildung 35: Teilnahme an KAoA-Elementen – HRGG .....	128
Abbildung 36: Teilnahme an KAoA-Elementen – Förderschule .....	128
Abbildung 37: Anzahl der durchgeführten Elemente von KAoA: Klasse 9.....	129
Abbildung 38: Anzahl der durchgeführten Elemente von KAoA: Klasse 10.....	130
Abbildung 39: Erinnerung an die Potenzialanalyse.....	131
Abbildung 40: Vorbereitung der Potenzialanalyse in der Schule.....	132
Abbildung 41: Nachbereitung der Potenzialanalyse in der Schule .....	132
Abbildung 42: Aufbewahrung der Ergebnisse der Potenzialanalyse .....	133
Abbildung 43: Herausarbeitung von Stärken im Rahmen der Potenzialanalyse.....	134

Abbildung 44: Konkrete Empfehlungen für die Berufswahl im Rahmen der Potenzialanalyse .....	134
Abbildung 45: Erfahrungen darüber, was man nicht so gut kann .....	135
Abbildung 46: Anzahl der Berufsfelderkundungen .....	136
Abbildung 47: Anzahl Berufsfelderkundungen bei Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten .....	137
Abbildung 48: Anzahl Berufsfelderkundungen an Arbeitsplätzen .....	137
Abbildung 49: Ort der Berufsfelderkundung selbst ausgewählt .....	138
Abbildung 50: Suche nach Plätzen für Berufsfelderkundungen .....	138
Abbildung 51: Inhalte der Berufsfelderkundungen .....	139
Abbildung 52: Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Berufsfelderkundung ....	140
Abbildung 53: Über Erfahrung bei den Berufsfelderkundungen mit Lehrer/inne/n gesprochen .....	140
Abbildung 54: Ergebnisse der Berufsfelderkundungen in den Berufswahlpass eingetragen .....	141
Abbildung 55: Einblicke in interessante Berufsfelder durch die Berufsfelderkundungen ....	142
Abbildung 56: Zeitpunkt des Abschlusses der Anschlussvereinbarung .....	143
Abbildung 57: Unterstützung der Schule bei der Vorbereitung der Anschlussvereinbarung	143
Abbildung 58: Inhalte der Anschlussvereinbarung .....	144
Abbildung 59: Aufbewahrung der Anschlussvereinbarung .....	145
Abbildung 60: Anschlussvereinbarung nützlich für weitere Pläne .....	146
Abbildung 61: Umsetzung der Pläne aus der Anschlussvereinbarung .....	147
Abbildung 62: Teilnahme an Angeboten .....	148
Abbildung 63: Praktikum absolviert - Klasse 8 .....	149
Abbildung 64: Praktikum absolviert - Klasse 9 .....	149
Abbildung 65: Praktikum absolviert - Klasse 10 .....	149
Abbildung 66: Verzahnung ausgewählter Standardelemente .....	150
Abbildung 67: Ansprechpartner/innen in der Berufs- und Studienorientierung .....	152
Abbildung 68: Bekanntheit des/der StuBO unter den Schüler/inne/n .....	152
Abbildung 69: Fächer, in denen über das Thema Berufswahl gesprochen wurde .....	153
Abbildung 70: Unterstützung durch die Lehrer/innen bei der Berufs- und Studienorientierung .....	154
Abbildung 71: Informationen über Ablauf und Inhalte der Berufsorientierung insgesamt an der jeweiligen Schule .....	154
Abbildung 72: Unterstützung durch Eltern bei der Berufs- und Studienorientierung .....	155
Abbildung 73: Beratung durch Eltern bei der Wahl des Praktikumsplatzes .....	156
Abbildung 74: Teilnahmen an Boys' Days .....	157
Abbildung 75: Teilnahmen an Girls' Days .....	157
Abbildung 76: Kennenlernen von typischen Männer- oder Frauenberufen .....	158
Abbildung 77: Wahrscheinlichkeit, später in einem typischen Männer- oder Frauenberuf zu arbeiten .....	159
Abbildung 78: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Klassenstufe .....	161
Abbildung 79: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Schulart .....	162
Abbildung 80: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Mädchen und Jungen .....	162
Abbildung 81: Nachdenken über berufliche Pläne – nach Migrationshintergrund .....	163
Abbildung 82: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Klassenstufe .....	164
Abbildung 83: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Schulart .....	164

Abbildung 84: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Mädchen und Jungen .....	165
Abbildung 85: Schwierigkeiten der Meinungsbildung – nach Migrationshintergrund .....	165
Abbildung 86: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Klassenstufen.....	167
Abbildung 87: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Schulart.....	167
Abbildung 88: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Mädchen und Jungen.....	168
Abbildung 89: Erreichbarkeit des Wunschberufs – nach Migrationshintergrund.....	168
Abbildung 90: Pläne nach der 10. Klasse – Ausbildung.....	169
Abbildung 91: Pläne nach der 10. Klasse – Verbleib im Bildungssystem oder in der Berufsvorbereitung .....	170
Abbildung 92: Betriebliche Berufsausbildung– nach Klassenstufen.....	171
Abbildung 93: Betriebliche Berufsausbildung – nach Schulart .....	171
Abbildung 94: Betriebliche Berufsausbildung nach der 10. Klasse – nach Mädchen und Jungen .....	171
Abbildung 95: Betriebliche Berufsausbildung nach der 10. Klasse – nach Migrationshintergrund.....	172
Abbildung 96: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Klassenstufen.....	173
Abbildung 97: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Schulart .....	173
Abbildung 98: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Mädchen und Jungen ...	173
Abbildung 99: Weiterer Schulbesuch nach der 10. Klasse – nach Migrationshintergrund...	174
Abbildung 100: Anzahl der Bewerbungen auf einen Ausbildungsplatz.....	175
Abbildung 101: Teilnahme an KAoA-Elementen: Referenz- und Nicht-Referenzkommunen im Vergleich (nur 10. Klasse) .....	179
Abbildung 102: Geschätzte Effekte der Einbeziehung in KAoA .....	181
Abbildung 103: Geschätzte Wirkungen der Potenzialanalyse .....	183
Abbildung 104: Geschätzte Wirkungen der Berufsfelderkundungen .....	184
Abbildung 105: Geschätzte Wirkungen der Anschlussvereinbarung.....	185
Abbildung 106: Geschätzte Wirkung des Absolvierens von drei Standardelementen von KAoA.....	186

## Literatur

- Bäcker, L. / Meetz, F., 2015: Berufs- und Studienorientierung in der Schulpraxis – Leitfaden zu den KAoA-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.
- Braun, F. / Richter, U. / Burkard, C. / Wieland, C., 2014: Kommunale Koordinierung im Übergang Schule – Beruf. [wegweiser-kommune.de](http://wegweiser-kommune.de). [www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE\\_Handlungsspielräume\\_Übergang\\_Braun.pdf/6bb7c9ad-650c-4b0c-a272-2a7b4abdf035](http://www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE_Handlungsspielräume_Übergang_Braun.pdf/6bb7c9ad-650c-4b0c-a272-2a7b4abdf035) (Zugriff 15.05.2015)
- 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.), 2013a: 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/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), 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](http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-uebergang-schule-beruf.html) (Zugriff 22.09.2015)