„Also es war nicht wie in der Schule ...“

Evaluation des Moduls 2 der Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten.“ in NRW

Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Berufsorientierungscamps“
Projektnummer 1214

Sozialforschungsstelle Dortmund
ZWE der Technischen Universität Dortmund
und
Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V., Göttingen

Im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit

März 2012
Autorinnen und Autoren
Jens Maylandt, Barbara Nägele, Nils Pagels, Bastian Pelka, Gudrun Richter-Witzgall

Leitung Gesamtprojekt: Dr. Gudrun Richter-Witzgall
Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)
Technische Universität Dortmund
Evinger Platz 17
44339 Dortmund

Tel: 0231 8596-212
Fax: 0231 8596 100
http://www.sfs-dortmund.de

Projektleitung Zoom: Nils Pagels
Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.
Theaterstr. 8
37073 Göttingen

Tel: 0551 5084510
Fax: 0551 5084521
http://www.prospektive-entwicklungen.de
Inhaltsverzeichnis

0 Executive Summary ........................................................................................................ 7
1 Einleitung .......................................................................................................................... 10

2 Die Angebote zur vertieften Berufsorientierung – Rahmenbedingungen für die Berufsorientierungscamps ......................................................................................... 13
  2.1 Berufsorientierung: Spagat zwischen Anpassung an den Ausbildungsmarkt und der persönlichen Standortbestimmung ............................................................................ 13
  2.2 Gesetzliche Grundlagen ............................................................................................... 16
  2.3 Evaluationsstudien zur erweiterten vertieften Berufsorientierung ................................ 17
  2.4 Landesprogramme zur Berufsorientierung und Vorbereitung in Nordrhein-Westfalen .......................................................................................................................... 20
    2.4.1 StartKlar! Mit Praxis fit für die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen ...................... 20
    2.4.2 BUS – Betrieb und Schule ........................................................................................ 21
    2.4.3 Modellvorhaben Ein-Topf (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW) ... 21
    2.4.4 Landesinitiative ILJA – Integration lernbehinderter Jugendlicher in Ausbildung (MAIS) „Jede(r) Einzelne zählt – Übergänge individuell begleiten“ ........................................ 22
    2.4.5 STAR Schule trifft Arbeitswelt – zur Integration (schwer-)behinderter Jugendlicher ................................................................................................................................. 22
    2.4.6 Regionale Bildungsnetzwerke – eine Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) zur Gestaltung Kommunaler Bildungslandschaften .... 22
    2.4.7 Initiative „Übergänge mit System“ ......................................................................... 23
  2.5 Die Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ ...................... 23

3 Methodisches Design ....................................................................................................... 29
  3.1 Grundmerkmale des Untersuchungsauftrags ............................................................. 29
  3.2 Möglichkeiten und antizipierte Probleme des Evaluationsvorhabens ....................... 30
  3.3 Der methodische Ansatz der Evaluation ..................................................................... 32
  3.4 Auswahl der Schulstandorte .......................................................................................... 33
    3.4.1 Auswahl der Schulstandorte der teilnehmenden Schulen ......................................... 33
    3.4.2 Auswahl der Schulstandorte der nicht teilnehmenden Schulen ................................ 35
    3.4.3 Feldbericht: Rekrutierung der Schulstandorte .......................................................... 36
  3.5 Standardisierte Befragung .......................................................................................... 37
    3.5.1 Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion ............................................................. 37
    3.5.2 Klassenraumbefragungen von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern .......... 38
      3.5.2.1 Befragungsinhalte ............................................................................................... 38
      3.5.2.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung teilnehmender Schülerinnen und Schüler .......................................................................................................................... 40
    3.5.3 Klassenraumbefragungen von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ..... 41
3.5.3.1 Befragungsinhalte ..............................................................................................................41
3.5.3.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung von nicht teilnehmenden
Schülerinnen und Schülern ..................................................................................................................41
3.5.4 Beschreibung des Samples .....................................................................................................42
3.6 Qualitative Interviews mit teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ..................................44
3.6.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen ..........................................................44
3.6.2 Interviewleitfaden: Befragungsinhalte ..................................................................................44
3.6.3 Bildung der Stichprobe ..........................................................................................................45
3.6.4 Feldbericht: Interviewdurchführung .......................................................................................46
3.6.5 Beschreibung des Samples .....................................................................................................47
3.6.6 Aufbereitung des Materials und Auswertung der Interviews ............................................49
3.7 Experteninterviews .....................................................................................................................51
3.7.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen ............................................................51
3.7.2 Befragungsinhalte der Expertengespräche ............................................................................52
3.7.3 Auswahl der Stichprobe ..........................................................................................................53
3.7.4 Feldbericht: Durchführung der Experteninterviews ..............................................................54
3.7.5 Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews: Fallstudien an den 40
Schulstandorten .................................................................................................................................55
3.7.6 Standortanalysen: Integration in die Fallstudien .....................................................................56
3.8 Verzahnung von quantitativen und qualitativen Analysen ......................................................57
4 Implementation des Moduls 2 „Berufsorientierungscamps“ der Landes
initiative „Zukunft fördern – Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ ........................................60
4.1 Vorgaben des Programms ........................................................................................................60
4.1.1 Programmdokumente ............................................................................................................60
4.1.2 Finanzielle Ausstattung und Abrechnungsvorgaben ............................................................65
4.2 Projektsteuerung .........................................................................................................................66
4.2.1 Auswahl der Schulen ..............................................................................................................67
4.3 Zielgruppe und Teilnehmendenzahlen des Moduls 2 ..............................................................68
4.4 Grundsätzliche Entscheidungen .................................................................................................71
4.4.1 Auswahl der Träger ................................................................................................................71
4.4.2 Dauer des Camps ..................................................................................................................74
4.4.3 Externer Lernort und Übernachtung ......................................................................................74
4.4.4 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Berufsorientierungscamps ..................................75
4.4.5 Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler ........................................................................82
4.4.6 Nachbereitung .......................................................................................................................83
4.5 Querschnittsfragen ....................................................................................................................85
4.5.1 Überblick über Angebote der Berufsorientierung an den Schulstandorten .........................85
4.5.2 Verankerung im Schulprogramm und Einbettung in Schulstrukturen .................................87
4.5.3 Einbindung anderer Akteure ..................................................................................................91
4.5.3.1 Agentur für Arbeit ..........................................................................................................92
4.5.3.2 Einbindung weiterer lokaler und regionaler Netzwerkpartner .......................................94
4.6 Bewertung der Camps durch die Schülerinnen und Schüler.................................97
4.6.1 Allgemeine Bewertung...................................................................................97
4.6.2 Bewertungen der Inhalte..............................................................................99
  4.6.2.1 Arbeitserprobung..................................................................................100
  4.6.2.2 Berufserkundung (theoretisch).............................................................102
  4.6.2.3 Verfahren der Förderung von Selbst- und Fremdreflexion und Berufs-
          und Zukunftsorientierung.......................................................................104
  4.6.2.4 Bewerbungsverfahren..........................................................................105
  4.6.2.5 Erlebnispädagogik und andere Verfahren zur Förderung von Teambildung
          und Sozialkompetenzen.........................................................................107
4.6.3 Anleiterinnen und Anleiter und Rolle der Lehrkräfte...............................109
4.6.4 Rahmen: Ort, Organisation, Freizeit .........................................................110

5 Wirkungen der Berufsorientierungscamps..........................................................112
5.1 Quantitative Ergebnisse..................................................................................112
  5.1.1 Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse...............................................112
  5.1.2 Wirkungsanalyse.....................................................................................124
5.2 Wirkungen der BOCs auf relevante Dimensionen im individuellen Lernprozess
      der Berufsorientierung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler..................143
  5.2.1 Berufs- bzw. Zukunftsorientierung..........................................................144
  5.2.2 Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern.............146
  5.2.3 Recherchekompetenz..............................................................................148
  5.2.4 Bewerbungskompetenzen.......................................................................149
  5.2.5 Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften....149
        5.2.5.1 Bessere Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten.................150
        5.2.5.2 Verbesserte (Wahrnehmung von) soziale(n) Kompetenzen...........151
  5.2.6 Berufswünsche und berufliche Vorstellungen.........................................155
  5.2.7 Fazit der Auswertung der Interviews mit Schülerinnen und Schüler:
      Welche Effekte haben die BOCs?..............................................................162
5.3 Wirkungen des Berufsorientierungscamps auf die Berufswahlkompetenz der
      Jugendlichen aus der Sicht der Fachkräfte..............................................166

6 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen.................................................175

7 Literatur .............................................................................................................186
Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Module von „Zukunft fördern“ ................................................................. 26
Tab. 2: Übersicht über die in der Initiative „Zukunft fördern“ in 2010 durchgeführten Module .......................................................... 28
Tab. 3: Auswahl der Schulstandorte (teilnehmende Schulen): Verteilung der Struktur beschreibenden Variablen .................................................. 35
Tab. 4: Vergleich der Schulen aus Treatment- und Kontrollgruppe nach Schulform und Regierungsbezirk ......................................................... 36
Tab. 5: Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation: Vergleich von Schulstandorten der Treatment- und Kontrollgruppe ....................................... 43
Tab. 6: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Dauer des Interviews in Minuten differenziert nach Schulform .................................................. 47
Tab. 7: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Merkmale der befragten Schülerinnen und Schüler (Schulform, Klassenstufe, Geschlecht, Migrationshintergrund) ..................................................................... 48
Tab. 8: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Alter der befragten Schülerinnen und Schüler ............................................................... 49
Tab. 9: Überblick über die geführten Expertengespräche auf der Ebene der Schulstandorte ................................................................. 55
Tab. 10: Standards für das Modul 2 – BO-Camp (8. Klasse) ........................................... 63
Tab. 11: Tabelle inhaltliche Schwerpunkte nach Schulform und Klassenstufe ................................................................................................ 79
Tab. 12: Charakteristika der 40 BOC-Standorte ............................................................. 81
Tab. 13: BO-Maßnahmen an den 40 Schulstandorten (nach Schulform) .................. 87
Tab. 14: Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung ................... 112
Tab. 15: Anzahl der Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung .................................................................................. 113
Tab. 16: Fähigkeit zur Selbsterflexion ........................................................................ 130
Tab. 17: Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder ................................. 131
Tab. 18: Aktive Beschäftigung mit Beruf und Berufswahl ........................................... 133
Tab. 19: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schülern .... 134
Tab. 20: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Förderschülerinnen und -schülern .......................... 136
Tab. 21: Geplanter Schulabschluss für Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung .......................................................... 137
Tab. 22: Geplanter Schulabschluss für Förderschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung ........................................................................ 138
Tab. 23: Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung ........................................ 139
Tab. 24: Veränderung des Berufswunsches: Kategorienbildung ............................... 139
Tab. 25: Veränderung des Berufswunsches ............................................................... 140
Tab. 26: Locus of Control und Selbstwirksamkeitserwartung ................................ 141

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erhebungsprogramm im Forschungsprojekt BOC .......................... 32
Abb. 2: Inhaltliche Merkmale der Camps – prozentuale Verteilung der Merkmalsausprägungen ........................................................................ 78
0 Executive Summary


In diesem Bericht werden die Ergebnisse einer Implementationsanalyse des Moduls 2 sowie die Ergebnisse einer Wirkungsanalyse auf Grundlage der quantitativen und qualitativ Datenbasis vorgestellt.

Das Evaluationsvorhaben basiert auf einem Mehrebenen-Design, das quantitative und qualitative Methoden in der Implementations- und Wirkungsanalyse miteinander verbindet.


Die Wirkungsanalyse kommt zu einem differenzierten Ergebnis. Die quantitative Analyse ergibt Wirkungen der BOCs in drei Dimensionen: Bei den Schülerinnen und Schüler, die ein BOC besuchten, wuchs die subjektive Einschätzung, über Berufe informiert zu sein, sie verzeichneten auch eine stärkere Zunahme an Aktivitäten zur Berufswahl, außerdem war bei den Angaben zu den Plänen für die Zeit nach der Schule bei der Treatmentgruppe ein signifikanter größerer Anteil von positiven Entwicklungen zwischen den beiden Messzeitpunkten festzustellen.

Als relevant diesbezüglich erwies sich vor allem der individuelle Stand der Berufsorientierung. Wirkungen blieben insbesondere dann aus, wenn die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Berufswahl schon klar festgelegt waren oder wenn sie noch nicht bereit waren, das Thema als für die eigene Person relevant zu akzeptieren. Wichtig war zudem, dass sie nicht durch andere gravierende Probleme daran gehindert waren, sich mit dem Thema zu befassen. Bei Schülerinnen und Schülern, die aktuell mit anderen gravierenden Problemen zu kämpfen haben (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, Strafverfolgung, familiäre Konflikte), sind die Wirkungen eines BOCs insgesamt eher gering. Weniger stark schien der Einfluss dieser Faktoren auf die Wirkungen der Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz zu sein.

In Bezug auf die Selbstwahrnehmung sozialer Kompetenzen werden in den Interviews vor allem Veränderungen im Hinblick auf die Dimensionen Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Kommunikations- und Umgangsformen sowie das Überwinden eigener Grenzen offenbar. Im Hinblick auf die beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zeigt die Auswertung der Interviews und die quantitative Befragung, dass die deutliche Mehrheit schon vor dem BOC konkrete Berufswünsche benennen konnte, im Anschluss ist sie noch einmal gestiegen. Die BOCs erfüllen in vielen Fällen erfolgreich die Funktion, Schülerinnen und Schülern realisierbare Berufswünsche nahezubringen.

Die BOCs werden von den Fachkräften überwiegend als erfolgreich bewertet und diese bezeichnen eine Reihe von Effekten der BOCs: Eine Auseinandersetzung mit Berufswahl und Zukunft, den Aufbau eines (Vor-)Verständnisses von Berufen und Berufsfeldern sowie die Stärkung von Bewerbungskompetenzen. Im Erleben der eigenen Stärken, der darauf bezogenen Erkenntnisse und dem gesteigerten Selbstwertgefühl wird der spezifische Erfolg des Camps gesehen. Vielfach wird die positive Auswirkung auf kooperativere Gruppenarbeit in der KIasse und auf die gesteigerte Konfliktfähigkeit und das gewachsene Gemeinschaftsgefühl thematisiert.

Kurzfristig wird das Camp von den Lehrkräften mit unterschiedlichen Begründungen überwiegend als erfolgreich bewertet. Als „Erfolg“ wird gewertet, wenn das Camp aus Sicht der Lehrkräfte ein realistisches Bild der Arbeitswelt vermittelt hat oder wenn die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zeigten, dass das Camp etwas verändert hat und sie motiviert sind. Von einigen Fachkräften wird auch der breite methodische Ansatz der BOCs (außerschulische Elemente, Einbezug von Externen, die von ihrem Arbeitsleben berichten oder die Erfahrungsmöglichkeiten im Freizeitbereich) positiv bewertet. Ob das BOC erfolgreich im
Sinne von wirksam war oder nicht, messen die Fachkräfte vor allem daran, ob ihnen Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen auffallen.

Viele Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Studien- und Berufskoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der durchführenden Träger sehen Berufsorientierung als einen Gesamtprozess, bei dem es nicht möglich sei, die Wirkung des Camps zu isolieren. Das BOC könne als Einzelmaßnahme nicht nachhaltig sein, könne aber als Bestandteil einer Gesamtstrategie wertvolle Impulse setzen.

Es ist fraglich, ob in einem nur wenige Tage währenden BOC alle geforderten Inhalte mit Aussicht auf eine nachhaltige Wirkung behandelt werden können. Es erscheint sinnvoller, das BOC auf einzelne Dimensionen der Berufswahlorientierung zu konzentrieren.

Das Modul BOC der Initiative „Zukunft fördern“, stellt ein gutes Instrument vertiefter Berufsorientierung dar, das bei richtiger Anwendung wichtige Impulse für die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler geben kann.
1 Einleitung


In diesem Bericht werden die Ergebnisse einer Implementationsstudie (Kap. 4), einer Wirkungsanalyse (Kap. 5) sowie von Standortanalysen an 40 Schulen vorgestellt, in denen das BOC durchgeführt wurde.
Zuvor wird jedoch die Einbettung des Landesprogramms im Diskurs von Berufsorientierung und in den Förderkontext anderer schulischer und außerschulischer Angebote sowie der gesetzliche Kontext vertiefter Berufsorientierung dargestellt, bevor die Initiative „Zukunft Fördern“ selbst vorgestellt wird (Kap. 2). In Kap. 3 wird das Untersuchungsdesign vorgestellt.


Daneben wurde auch das qualitative Datenmaterial für eine Wirkungsanalyse herangezogen. Im Fokus stehen dabei die durch die BOCs angeregten Veränderungen in den Vorstellungen und im Entscheidungsverhalten, zum einen aus der Sicht der individuell befragten Jugendlichen, zum anderen aus der Perspektive der Fachkräfte, die eng in den Prozess der Planung, Durchführung und Nachbereitung der BOCs einbezogen waren. Bezugsquelle sind hierbei die 40 Fallstudien, die ein verdichtetes Gesamtbild des Maßnahmeverlaufs unter Einbezug aller beteiligten Akteure ergeben. In diesen Fallstudien sind auch die Analysen des lokalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes eingeflossen.

Dadurch ist es möglich, differenzierte Funktionen und das Wirkungsspektrum einer Maßnahme wie des Berufsorientierungscamps herauszuarbeiten, die in einer schriftlichen Befragung nicht erfasst werden können. Aufgezeigt wird, dass Wirkungsanalysen von Interventionen, die punktuell angelegt sind und lediglich einen kleinen Ausschnitt im Berufswahlprozess

Der Bericht schließt (Kap. 6) mit Empfehlungen zur inhaltlichen Ausrichtung, hinsichtlich der Gestaltungsanforderungen für das Berufsorientierungscamp sowie zur Steuerung der Maßnahme, die sich aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts ergeben.
2 Die Angebote zur vertieften Berufsorientierung – Rahmenbedingungen für die Berufsorientierungscamps

2.1 Berufsorientierung: Spagat zwischen Anpassung an den Ausbildungsmarkt und der persönlichen Standortbestimmung

Berufsorientierungsaktivitäten bewegen sich in einem weiten und breit diskutierten Feld, das geprägt ist von Entwicklungen, die Antworten auf sich ständig verändernde Rahmenbedingungen zu geben versuchen.


Dieser Trend ist über etliche Jahre massiv beeinflusst gewesen von einem Mangel an Ausbildungsplätzen und einer hohen Anzahl von nicht versorgten Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern.


¹ Für einen Überblick über die Entwicklungen vgl. Manneke et.al. (2010).
hält nissen im Elternhaus, diese wiederum gehäuft mit einem Migrationshintergrund" (ebd., S. 259ff.).

Angesichts dieser krisenhaften Situation auf dem Ausbildungsmarkt waren in den letzten Jahren zunehmend andere Systeme beruflicher Bildung an die Seite der Berufsausbildung im dualen System getreten.

Dabei handelt es sich einerseits um vollzeitschulische Ausbildungsgänge an Berufs(fach)schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft („Schulberufssystem“) sowie andererseits um ein weit verzweigtes Hilfe- und Unterstützungs system zur Berufsvorbereitung für Jugendliche „mit besonderem Förderbedarf“ in unterschiedlichen Trägerschaften, die im Unterschied zum dualen System und zum Schulberufssystem zu keinem voll qualifizierenden beruflichen Abschluss führen („Übergangssystem“) (Kruse & Expertengruppe, S. 26; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 95).


Butz geht von einem erweiterten Verständnis von Berufsorientierung aus, das zwei Aspekte des Begriffs Orientierung zu berücksichtigen habe: Zum einen umfasse dies die persönliche
Standortbestimmung (das „Sich-Zurechtfinden“) und zum anderen eine Einstellung (auf den Beruf hin orientiert sein).


Dieses Verständnis von Berufsorientierung ist auch dem Netzwerk „Berufswahl-Siegel“ unterlegt, das Schulen zertifiziert, die sich im Bereich der berufs- und studienorientierenden Maßnahmen vom Durchschnitt abheben, über geltende curriculare Vorgaben hinaus Maßnahmen und Konzepte im Rahmen der Berufsorientierung entwickeln und durchführen; das Qualitätssiegel ist in NRW weit verbreitet.

Bei der Berufsorientierung gehe es somit nicht nur um die Befähigung, am Ende der Schulzeit eine richtige Berufswahlentscheidung zu treffen, sondern auch darum, eine lebensbegleitende Kompetenz für die Gestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung unter den Bedingungen des Wandels der Arbeit zu vermitteln. Berufsorientierung gehöre „als konstitutives Merkmal in die allgemeine Bildung hinein“ (Rademacker 2010, S. 23) und müsse „Bildungsziel in allen Schularten werden und dies mit gleichem Gewicht in Realschulen ebenso wie in Gymnasien“ (ebd.).


So könne erst dann von einer berufsorientierenden Schule gesprochen werden,

- „wenn Berufsorientierung als didaktisches Grundprinzip im Schulleitbild und bei den Schulmitgliedern - insbesondere der Schulleitung - fest verankert ist,
- sich diese Denkhaltung in einer Fächer- und Jahrgangsstufen übergreifenden Konzeption manifestiert und die Schule in ein kooperatives Netzwerk mit externen Partnern aus
der Arbeits- und Berufswelt sowie weiterführenden Bildungseinrichtungen und anderen 
außerschulischen Akteuren eingebunden ist und
• die Konzeption in einem lebendigen Dialog der Schule mit ihrer Umwelt und ihren Mit-
  gliedern fortlaufend kritisch reflektiert und angepasst wird“. (Famulla/Butz 2005: SWA-
Glossar)
Aktivitäten zur Berufsorientierung müssen diese verschiedenen Ebenen (Arbeitsmarktnach-
frage, verlängerter Übergang, Veränderung der Beständigkeit von Berufswahlentscheidun-
gen, Befähigung zur Entscheidungskompetenz etc.) im Blick behalten und jugendgerecht 
vermitteln, um die erhoffte Unterstützung sein zu können.

2.2 Gesetzliche Grundlagen
Die allgemeine Berufsorientierung an den Schulen stellt eine Aufgabe dar, die gemeinsam 
von den Eltern, den Lehrkräften an den Schulen, der Wirtschaft und der Agenturen für Arbeit 
zu leisten ist. Seit Inkrafttreten des Job-AQKTIV-Gesetzes im Januar 2002 sind die gesetzli-
chen Grundlagen für eine vertiefte Berufsorientierung (VBO) geschaffen worden, die zum 01. 
Oktober 2007 nochmals erweitert wurden und zunächst bis zum 31.12.2010 modellhaft er-
probt werden sollten; das Ende der Modellphase ist nunmehr bis zum 31.12.2013 verlängert.
„Die Berufsorientierung ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die per Gesetz den Agenturen für 
Arbeit anvertraut wurde. Neben der Berufsorientierung der Schulen und der allgemeinen 
Berufsorientierung der Bundesagentur für Arbeit, die in § 33 SGB III Satz 1 und 2 beschrie-
ben ist, gibt es auch die vertiefte Berufsorientierung nach § 33 SGB III Satz 3 bis 5. Darüber 
hinaus hat der Gesetzgeber die so genannte erweiterte vertiefte Berufsorientierung nach § 
421q SGB III bestimmt.
Die vertiefte Berufsorientierung nach § 33 SGB III bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und 
Schüler allgemein bildender Schulen auf ihre Berufswahl durch Maßnahmen vorzubereiten, 
die bis zu vier Wochen dauern und regelmäßig in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt wer-
den. Auf der Grundlage der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung nach § 33 SGB III in 
Verbindung mit § 421q SGB III können Maßnahmen angeboten werden, die den Zeitraum 
von vier Wochen überschreiten und auch außerhalb der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt 
werden können. Eine zusätzliche Voraussetzung beider Formen der Berufsorientierung ist 
eine Ko-Finanzierung Dritter von mindestens 50%.
Zielsetzung der Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung ist die Erhöhung 
der Berufswahlkompetenz Jugendlicher, um den Orientierungs-, Entscheidungs- und Hand-
lungsprozess während der Berufswahl zu fördern und damit instabilen oder gar falschen Ent-
scheidungen entgegenzuwirken. Die (erweiterte) vertiefte Berufsorientierung ist als Ergän-
zung zum vorhandenen Dienstleistungsangebot der Agenturen für Arbeit und den durch 
Schulen durchzuführenden Teil der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung konzi-
piert. Sie sollen Jugendlichen einen vertieften Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt ermögli-
chen und sie damit besser auf die Berufswahl vorbereiten. Die Maßnahmen ersetzen nicht 
die allgemeine Berufsorientierung von Schule und Berufsberatung.“ (Wolters 2010, S. 6)
Wie in den Geschäftsanweisungen der Bundesagentur für Arbeit vom Januar 2010 ausgeführt, stellen die nachfolgenden Kernelemente wesentliche Bausteine von Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung dar:

- Umfassende Informationen zu Berufsfeldern (allgemein und speziell)
- Interessenerkundung
- Vertiefte Eignungsfeststellung durch Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren
- Strategien zur Berufswahl- und Entscheidungsfindung
- Fachpraktische Erfahrungen durch Einbindung des Lernortes Betrieb/betriebliche Praktika
- Reflexion von Eignung, Neigung und Fähigkeiten zur Verbesserung der Selbstschätzung
- Realisierungsstrategien
- Sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung

Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung werden für die Teilnehmer kostenlos bereitgestellt. Maßnahmen, die sich im Wesentlichen auf Coaching von Einzelpersonen, Koordinierungsaktivitäten oder reines Bewerbungsstraining beschränken, sind keine Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung nach § 33 SGB III.

Die Kofinanzierung des Landes ist vorrangig in Form von Geldmitteln (auch ESF-Mittel des Landes) zu erbringen. Für neue Maßnahmen gilt: Sofern dies nicht möglich ist, können auch zusätzlich bereitgestellte Lehrerstellen (außerhalb des Pflichtstundenanteils) eingebracht werden, soweit diese ausschließlich für vertiefte Berufsorientierung eingesetzt werden.

Wie in einem Workshop zur vertieften Berufsorientierung am 11.01.2011 in Nürnberg von Seiten der BA ausgeführt, zielte die (erweiterte) vertiefte BVO mit ihrer Anschubfinanzierung in einer ersten Phase bis 2010 darauf ab, präventive Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler auszubauen, die Modi der Kofinanzierung zu erproben, Qualitätskriterien zu erarbeiten und Möglichkeiten der Evaluation zu erschließen. In der zweiten Phase bis 2013 ist geplant, die Angebote auf Landesebene zu systematisieren, eine Grundversorgung mit bewährten Elementen sicherzustellen und vorrangig mehrjährige über die Länder koordinierte Ansätze auf den Weg zu bringen. Ab 2013 sieht sich die BA vor allem in einer koordinierenden Rolle für die bestehenden Berufsberatungsangebote an den Schulen, wobei vorrangig nur noch innovative Maßnahmen finanziert werden sollen.

2.3 Evaluationsstudien zur erweiterten vertieften Berufsorientierung


Es wurden insgesamt acht abgeschlossene Evaluationen näher betrachtet (ebd., S. 18ff) die sich aber alle in wesentlichen Aspekten von der hier vorliegenden Untersuchung zu Berufsorientierungscamps unterscheiden.


Eine Evaluation hingegen beschäftigt sich mit einem kürzeren und kleineren Angebot als das der Berufsorientierungscamps, hier geht es um die Durchführung des Erlebnisparcours „Komm auf Tour“ in Nordrhein-Westfalen, das Schülerinnen und Schülern helfen soll, eigene Stärken zu entdecken, und sie sensibilisieren soll, sich für Berufsorientierung und Lebensplanung zu interessieren.

Zwei Angebote hatten genau wie das hier zu untersuchende Angebot Camp-Charakter, beide waren jedoch deutlich länger als die Berufsorientierungscamps in Nordrhein-Westfalen und vor allem mit einem anderen Untersuchungsdesign verknüpft.


Ein erhöhtes Qualifikationsniveau, eine bessere Berufswahlkompetenz sowie eine bessere Ausbildungsmotivation. Da für die beiden letztgenannten Kriterien ebenso wie für die generellen Ziele – die Aufnahme einer ungeförderten dualen beziehungsweise einer schulischen Ausbildung im direkten Anschluss an die allgemein bildende Schule erst im Anschluss an den Schulbesuch respektive 6 Monate nach Beginn der Ausbildung – erfasst werden können, beschränkt sich die vorliegende Untersuchung auf das Kriterium „erhöhtes Qualifikationsniveau“. Dafür wurden die Indikatoren verwendet (vgl. ebd., S. 12):

a) Veränderungen der Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik, Englisch
b) Veränderungen des Notendurchschnitts in den naturwissenschaftlichen Fächern
c) Erwerb des Hauptschulabschlusses
d) Aufnahme einer Ausbildung/ Erwerb einer höheren Schulbildung
e) Nicht-Abbruch der Ausbildung innerhalb von sechs Monaten nach Beginn der Tätigkeit


Der Maßnahmeeffekt wird anschließend anhand der Methode der bedingten Differenz-von-Differenzen bestimmt. Die Schätzungen zeigten, dass sich am Ende der Schulzeit die Leistungen der Teilnehmenden (im Abschlusszeugnis) im Fach Deutsch und in den Naturwissenschaften signifikant besser entwickelt hätten als in der Kontrollgruppe. Davon profitierten im Fach Deutsch insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund. Auch die Wahr scheinlichkeit in eine Ausbildung oder in eine weiterführende Schule (Realschule) einzumünden, steige um bis zu 23 % im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Im Evaluationsbericht wird zu den Ergebnissen selbstkritisch angemerkt, dass das betrachtete Sample an teilnehmenden Jugendlichen sehr klein gewesen sei. Zudem ließe sich nicht klären, „ob die Inhalte des Camps, die regelmäßige Nachbetreuung nach Beendigung der Maßnahme oder die persönlichen Erfahrungen außerhalb der Peer Group, die während der Teilnahme am Camp gewonnen wurden, ursächlich für die Ergebnisse verantwortlich sind“ (ebd., S. 22). Hierzu werden ergänzende qualitative Studien vorgeschlagen.

Eine achte Evaluation, die von Kupka/Wolters als nach streng wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt eingestuft wurde, beschäftigt sich mit extra eingerichteten Klassen für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen (AQB I), hat also ebenfalls einen gänzlich anderen Fokus als der hier vorliegende Untersuchungsgegenstand.
Es zeigt sich, dass trotz der Vielfalt an Angeboten der VBO, nur wenige Forschungsergebnisse über Wirkungen der Maßnahmen vorliegen. Das hier vorgestellte Untersuchungsvorhaben ist eines von drei Forschungsprojekten, die vom IAB explizit mit dem Wunsch vergeben worden sind, diese Lücken zu schließen².

2.4 Landesprogramme zur Berufsorientierung und Vorbereitung in Nordrhein-Westfalen

Einzelne Berufsorientierungsmaßnahmen lassen sich nicht isoliert betrachten, sie sollen auch in einem umfassenden Konzept im Zusammenspiel mit anderen Maßnahmen umgesetzt werden. Deshalb werden im Folgenden zunächst zentrale Landesprogramme skizziert, die Möglichkeiten zur Umsetzung von Berufsorientierungsaktivitäten bieten, insbesondere auch solche, die sich an Jugendliche mit schwierigen Startchancen beim Übergang in Ausbildung und Beruf richten. Angesprochen sind Jugendliche aus Haupt-, Gesamt- und Förderschulen, die eine Ausbildung anstreben, dazu aber Unterstützungsbedarf benötigen.³

Zum Abschluss wird dann die Initiative „Zukunft fördern“ vorgestellt, in der die Berufsorientierungscamps angesiedelt sind.

2.4.1 StartKlar! Mit Praxis fit für die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen

Das Programm "STARTKLAR! Mit Praxis fit für die Ausbildung" ist ein Angebot für Haupt-, Gesamt- und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen und richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 10, die den direkten Übergang in eine Ausbildung anstreben und zusätzliche Unterstützung benötigen.


2.4.2 BUS – Betrieb und Schule


Die Jugendlichen lernen an drei Tagen bezogen auf die Anforderungen des Berufsbildungsberufs in besonderen Klassen. An den übrigen Wochentagen werden sie als Praktikantinnen und Praktikanten in einem Betrieb angeleitet.


2.4.3 Modellvorhaben Ein-Topf (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW)

Zielgruppe sind alle Jugendlichen mit Förderbedarf, die die allgemeine Schulpflicht absolviert haben. Präventiv einbezogen werden jedoch auch diejenigen Jugendlichen ab Klasse 8 der allgemeinbildenden Schulen (Haupt-, Förder- und Gesamtschulen), die „voraussichtlich das Ziel der Ausbildungsreife ohne weitere Unterstützung nicht erreichen werden“.

Das Modellvorhaben wird aktuell in acht Kommunen und Landkreisen umgesetzt:

- In den Städten
  - Bielefeld,
  - Leverkusen,
  - Bonn,
- in den Kreisen
  - Siegen-Wittgenstein,
  - Viersen,
  - Rhein-Sieg-Kreis,
  - Rhein-Bergischer-Kreis und
  - Rhein-Erft-Kreis (Stand: November 2010).

Gefördert wird das Modellprojekt aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds⁴.

________________________

⁴ http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergaenge_gestalten/ein-topf/index.php
2.4.4 Landesinitiative ILJA – Integration lernbehinderter Jugendlicher in Ausbildung (MAIS) „Jede(r) Einzelne zählt – Übergänge individuell begleiten“


Die Maßnahmen und Angebote von ILJA werden ergänzend aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds gefördert.  

2.4.5 STAR Schule trifft Arbeitswelt – zur Integration (schwer-)behinderter Jugendlicher


2.4.6 Regionale Bildungsnetzwerke – eine Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) zur Gestaltung Kommunaler Bildungslandschaften


Inzwischen haben 47 der insgesamt 54 Kreise und kreisfreien Städte einen Kooperationsvertrag mit dem Land NRW geschlossen und damit Regionale Bildungsnetzwerke eingerichtet (Stand: März 2011).

http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergaenge_gestalten/ilja/index.php

Mit den regionalen Bildungsnetzen wurden/werden in NRW einheitliche Strukturen geschaffen: Vertreterinnen und Vertreter von Schule (Schulleitung, Schulaufsicht) und Stadt/Kreis (Schulträger, weitere Ämter und bildungsrelevante Akteure) steuern und gestalten in sog. regionalen Bildungskonferenzen, Lenkungskreisen und Geschäftsstellen (Regionale Bildungsbüros) die Ausrichtung der regionalen Bildungspolitik. Das Land beteiligt sich anteilig an den Koordinierungsleistungen der Kommunen, indem von beiden Seiten je eine Stelle zur Verfügung gestellt wird.

2.4.7 Initiative „Übergänge mit System“


2.5 Die Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsschulorientierung gestalten“

Zum Abschluss der Darstellung von Förderprogrammen zur vertieften Berufsschulorientierung kommen wir nun zu der Initiative „Zukunft fördern – Vertiefte Berufsschulorientierung gestalten“, die in Nordrhein-Westfalen als großes Landesprogramm entwickelt und umgesetzt worden ist. Mit der Implementierung eines Landesprogramms steht NRW nicht allein, denn dieses


Der Ausbildungskonsens NRW, dem die Landesregierung, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften sowie die Arbeitsverwaltung und die Kommunen angehören, hat am 07.05.2007 ein Rahmenkonzept „Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung“ verabschiedet mit dem Ziel, flächendeckend eine auf Dauer angelegte Berufs- und Studienorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen im Land Nordrhein-Westfalen zu erreichen. Damit wurden grundlegende Elemente der VBO an den allgemeinbildenden Schulen verankert; die Ausführungsbestimmungen sind im Runderlass Berufs- und Studienorientierung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung festgelegt.


Im Sinne individueller Förderung sollen Schülerinnen und Schüler den Übergang von der Schule in den Beruf oder das Studium verstärkt als Anschluss und nicht als Abschluss erleben.“ (Quelle: Runderlass v. 21.10.2010)

Demnach ist jede Schule verpflichtet, Berufs- und Studienkoordinatorinnen und -koordinatoren zu benennen, die als innerschulische und externe Ansprechpersonen fungieren sowie die Zusammenarbeit mit der zuständigen Agentur für Arbeit steuern, mit der die Schule eine Kooperationsvereinbarung zur Durchführung und Gestaltung der Zusammenar-


RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. Runderlass vom 6. 11. 2007 (BASS 12 – 21 Nr. 1), letzte aktualisierte Fassung Runderlass v. 21. 10. 2010 – 411-6.08.03.06-92511
beit im Feld der Berufsorientierung abschließt. Das Konzept enthält darüber hinaus Ausführungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern, mit der Wirtschaft und mit anderen Kooperationspartnern.


Mit der Initiative werden folgende allgemeinen Ziele verfolgt:

- Stärkung der vertieften BO in Nordrhein-Westfalen,
- Vorhalten eines landesweiten Angebots für Schülerinnen und Schüler aller allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen,
- Steigerung der Berufs- und Studienwahlreife
- Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Rahmen der Berufsorientierung,
- Öffnung und Stärkung der Eigenverantwortung von Schule, Einbindung in die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.


---

8 Kupka/ Wolters (2010, 48)
9 Quelle: Expertengespräch im MSW

Die breite Beteiligung der Schulen bestätigt nach Auffassung des Schulministeriums die positive Resonanz und indiziere, dass „Zukunft fördern“ zu einer festen Größe der regionalen Akteure in der Schullandschaft geworden sei.

„Wir haben immer 1.500 bis 1.600 Schulen, die pro Jahr die Module durchführen. Wenn man überlegt, dass es in NRW insgesamt ca. 2.800 allgemein bildende Schulen gibt, dann ist das schon eine ganz erhebliche Zahl an Schulen, die wir mit diesem Programm erreichen. Es hat also schon eine Multiplikatorenfunktion, wenn eine Schule positive Erfolge damit hat. Ich habe heute einem Pressespiegel entnommen, dass die Regionen „Zukunft fördern“ als wichtiges Programm ansehen. Von einigen Kreisen wissen wir, dass diese „Zukunft fördern“ nutzen, um ihr Portfolio in der Berufs- und Studienorientierung zu ergänzen, das regional aufge-
stellt wird – das ist ja eine wichtige Funktion. Von daher habe ich den Eindruck, dass dieses Programm als landesweites Programm, welches nun bereits seit vier Jahren läuft, eine gute Breitenwirkung gezeigt hat, die natürlich noch ausgebaut werden muss, das ist ganz klar.” (Fachreferentin des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW)

Zielgruppe

Das Projekt „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ richtet sich mit seinen zehn Modulen an Schülerinnen und Schüler aller allgemein bildenden Schulen. Ein Modul ist speziell für Schülerinnen und Schüler mit dem Schulziel Abitur konzipiert, ein weiteres Modul richtet sich nur an Förderschulen. Mit den Maßnahmen zur VBO werden etwa 150.000 Schülerinnen und Schüler erreicht, davon knapp die Hälfte Schülerinnen; der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beträgt ein Viertel. Der Anstieg der Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeigt die Ausstrahlung der Initiative in die Fläche, hinzukommt, dass die Maßnahmen „Berufs- und Studienorientierungsbüro“ (Modul 1) sowie das Berufsorientierungscamp (Modul 2) ab Sommer 2009 für die Schulformen Realschulen und Gymnasien geöffnet wurden.

### Tab. 2: Übersicht über die in der Initiative „Zukunft fördern“ in 2010 durchgeführten Module

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modul (Gesamt)</th>
<th>TN&lt;sup&gt;10&lt;/sup&gt;</th>
<th>gemeldete Zahl</th>
<th>weiblich</th>
<th>männlich</th>
<th>Mig-HG</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>GES</td>
<td>%</td>
<td>GES</td>
<td>%</td>
<td>GES</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 1</td>
<td>544</td>
<td>169</td>
<td>92079</td>
<td>46044</td>
<td>50,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 2</td>
<td>449</td>
<td>47</td>
<td>21253</td>
<td>9748</td>
<td>45,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 3</td>
<td>323</td>
<td>87</td>
<td>28177</td>
<td>13700</td>
<td>48,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 4</td>
<td>104</td>
<td>22</td>
<td>2254</td>
<td>844</td>
<td>37,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 5</td>
<td>31</td>
<td>28</td>
<td>879</td>
<td>379</td>
<td>43,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 6</td>
<td>52</td>
<td>25</td>
<td>1302</td>
<td>610</td>
<td>46,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 7</td>
<td>32</td>
<td>12</td>
<td>376</td>
<td>251</td>
<td>66,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 8</td>
<td>35</td>
<td>32</td>
<td>1126</td>
<td>692</td>
<td>61,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 9</td>
<td>55</td>
<td>24</td>
<td>1316</td>
<td>582</td>
<td>44,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Modul 10</td>
<td>25</td>
<td>19</td>
<td>475</td>
<td>342</td>
<td>72,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>1.650</td>
<td>90</td>
<td>147.924</td>
<td>72.525</td>
<td>49,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Statistik der Stiftung Partner für Schulen (Stand: August 2011)


---

<sup>10</sup> Angegeben ist die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Modulmaßnahme.
3 Methodisches Design

3.1 Grundmerkmale des Untersuchungsauftrags

Das IAB verfolgte mit dieser Erhebung das Ziel, zu untersuchen, inwieweit die direkten Maßnahmeziele der BOCs erreicht werden, welche Umsetzungsfaktoren erfolgsrelevant sind und welchen Einfluss Standortbedingungen auf die Durchführung und den Erfolg der Maßnahme haben. Weiterhin war die Frage zu beantworten, ob das Projekt auch auf andere Standorte übertragbar ist und wenn ja, unter welchen Bedingungen. Damit standen im Zentrum der Evaluation Fragen nach der Wirkung und der Implementation der BOCs in Abhängigkeit von Standortfaktoren, die durch eine Kombination von Standortanalysen, Wirkungsanalysen und Implementationsstudien zu beantworten waren (s. Leistungsbeschreibung, S. 6).

Angesichts eines noch weit entfernten Schulabschlusses erschien es nicht umsetzbar, Wirkungen anhand des Übergangsverlaufs nach der Schule abzubilden. Da auch andere „harte“ Indikatoren nicht verfügbar waren, sollten die direkten Wirkungen im Hinblick auf die Ziele der Camps differenziert nach persönlichkeitsrelevanten Aspekten (Selbsteinschätzung, soziale Kompetenz) und Berufsorientierung im engeren Sinne (berufliche Ziele, berufliches Spektrum, Bewerbung) aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden.

Sicher auch angesichts der begrenzten Möglichkeiten einer Wirkungsanalyse war die Implementationsstudie als Hauptteil der Untersuchung konzipiert. In dieser sollte die Umsetzung und die Bewertung der Berufsorientierungscamps durch verschiedene Akteure auf der übergeordneten, örtlichen und der Maßnahmeebene untersucht werden. Dabei sollten das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure und förderliche bzw. hinderliche Umsetzungsaspekte für das Gelingen der Camps im Fokus stehen. Das IAB hatte in der Leistungsbeschreibung im Blick, dass eine Vielzahl von Faktoren die Umsetzung und Wirkung eines Camps beeinflusst und dass eine Analyse daher zunächst den Einzelfall (d.h. den einzelnen Schulstandort, an dem ein BOC durchgeführt wurde) in den Blick nehmen muss.

Um kontrollieren zu können, inwieweit Standortfaktoren für die erreichten Ergebnisse und die Umsetzung des BOCs von Bedeutung sind, sollten in Standortanalysen wesentliche Faktoren der jeweiligen Region erhoben und systematisch auf die anderen Befunde bezogen werden.

Insgesamt war vorgesehen 1.000 Schülerinnen und Schüler der Treatmentgruppe und 500 Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe zweimal schriftlich zu befragen, zusätzlich 200 Interviews mit Expertinnen und Experten und 120 Interviews mit Schülerinnen und Schülern zu führen.

Damit zeichnen die folgenden Merkmale das Untersuchungsdesign aus:

- Analysiert werden sollten sowohl die Umsetzung des Gesamtprogramms wie auch die konkrete Umsetzung vor Ort.
- Eine Kombination von quantitativen Verfahren und qualitativ ausgerichteten Methoden sollte zum Einsatz kommen.
- Die Umsetzung und Wirkung der BOCs sollte anhand einer geschichteten Stichprobe von 40 Schulen, die BOCs durchführten, untersucht werden.
- Die Wirkung der BOCs an den ausgewählten Standorten sollte mit einer standardisierten Vollerhebung sowie einer Erhebung bei einer adäquaten Kontrollgruppe analysiert werden.
- Als Hauptteil der Untersuchung war die Implementationsanalyse konzipiert.
- Angesichts einer großen Zahl von zu führenden qualitativen Interviews (etwa 320) sollten in der Analyse die qualitativen Verfahren einen wesentlichen Stellenwert einnehmen.11

### 3.2 Möglichkeiten und antizierte Probleme des Evaluationsvorhabens

Die Kombination verschiedener Perspektiven und methodischer Zugänge, der fallbezogene Zugang durch die Konzentration auf 40 Standorte und die gezielte Berücksichtigung von standortbezogenen Faktoren wurden als im hohen Maße dem Untersuchungsgegenstand angemessen eingeschätzt. Im Wesentlichen antizierte das Forschungsteam Probleme im Hinblick auf die quantitative Messung der Wirksamkeit des Maßnahmetyps BOC.

Hier wurde zum einen die Heterogenität des Evaluationsgegenstands als problematisch erachtet. Hier Kupka & Wolters auch bezogen auf die Evaluation von Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung folgend (Kupka/Wolters 2010, S. 39f.), die unter anderem als Voraussetzung einer gelungenen Evaluation ein vergleichbares Treatment benennen, wurde als wesentliche Herausforderung in der Evaluation der BOCs identifiziert, dass diese selbst durch ein sehr hohes Maß an Heterogenität geprägt sind. In den einzelnen BOCs unterscheiden sich sowohl die Zielsetzung als auch das Treatment. Kupka & Wolter fordern, dass bei heterogenem Treatment eine Analyse spezifiziert nach Inhalten erfolgen sollte. (ebd., S. 40) Die inhaltliche Spezifik des Treatments sollte aber in der Implementati-

onsstudie selbst Untersuchungsgegenstand sein. Zudem hätte eine inhaltlich spezifizierte quantitative Befragung den Einsatz unterschiedlicher Instrumente erfordert und ein vollständig anderes Untersuchungsdesign.


Eine offene Frage blieb diesbezüglich, inwiefern angesichts der geschilderten Heterogenität auch eine detaillierte Analyse der jeweiligen Standortcharakteristika und sämtlicher Umsetzungsfaktoren überhaupt dazu führen würde, sinnvoll kausale Bezüge herzustellen und damit wesentliche Umsetzungsfaktoren zu identifizieren.

Als grundsätzlich fraglich wurde zudem erachtet, ob eine so kurze Intervention wie ein BOC überhaupt geeignet ist, feststellbare Veränderungen im Hinblick auf stabile persönlichkeitsbezogene Merkmale auszulösen und auch ob hier Veränderungen im Hinblick auf biographisch verankerte Berufsorientierung zu bewirken sind.


Außerdem messen wir konstruierte Variablen, deren Erhebung üblicherweise mit weitaus voluminöseren und vorher getesteten Skalen vollzogen wird, als es im Rahmen unserer zeitlichen Ressourcen und methodischen Prämissen (Kurzbefragung) möglich war. Auch dies soll in Hinblick auf die Einordnung der Ergebnisse nicht unerwähnt bleiben.


3.3 Der methodische Ansatz der Evaluation


Abbildung 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen geplanten Bestandteile des Erhebungsprogramms.

Abb. 1: Erhebungsprogramm im Forschungsprojekt BOC

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wirkungsanalyse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Schriftliche Befragung von 1000 Schülerinnen und Schülern an 40 Standorten mit Null- und Folgemessung</td>
</tr>
<tr>
<td>- Schriftliche Befragung von 500 Schülerinnen und Schülern aus der Kontrollgruppe mit Null- und Folgemessung</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Implementationsanalysen (auf Landesebene und an den 40 Schulstandorten)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- 200 Interviews mit schulischen und lokalen Experten bzw. Expertinnen (5 pro Standort)</td>
</tr>
<tr>
<td>- 10 übergreifende Expertengespräche</td>
</tr>
<tr>
<td>- 40 Fallstudien</td>
</tr>
<tr>
<td>- 120 Interviews mit Teilnehmenden (3 pro Standort)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Standortanalysen /Fallstudien</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Regionalanalysen für die 40 Schulstandorte</td>
</tr>
<tr>
<td>- Schulbezogene Analysen (Dokumentenanalysen, Hinweise aus den Experteninterviews)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Details zur Konzeption, der Stichprobenbildung und der Untersuchungsdurchführung zu den jeweiligen Bestandteilen finden sich in den folgenden Kapiteln.

### 3.4 Auswahl der Schulstandorte

Im Hinblick auf die Auswahl der 40 in die Untersuchung einzubeziehenden Schulstandorte war vom IAB eine nach regionalen Gesichtspunkten und Schuleigenschaften geschichtete Stichprobe vorgesehen, wobei Gymnasien aufgrund dort grundsätzlich anderer Fragestellungen nicht einbezogen werden sollten. Das Vorgehen bei der Standortauswahl hatte ange- sichts der methodischen Anlage des Forschungsprojektes eine hohe Bedeutung für die Er- reichung repräsentativer Ergebnisse. Damit waren einige Herausforderungen verbunden.

Im Folgenden soll das Vorgehen bei der Auswahl der Schulstandorte der teilnehmenden Schulen wie auch der Schulen aus der Kontrollgruppe dargestellt werden.

#### 3.4.1 Auswahl der Schulstandorte der teilnehmenden Schulen


Zur Deskription der Grundgesamtheit und als entsprechend in der Stichprobe abzubildenden Variablen sollten berücksichtigt werden:

- Schulform (Hauptschulen, Förderschulen, Gesamtschulen)
- Regionale Verteilung (Regierungsbezirke)
- Sozialräumliche Beschaffenheit/Migration
- Regionale Strukturen (Urbanisierungsgrad)

---


Da die Verteilungen im Hinblick auf regionale Strukturen und Schultypen in der Grundgesamtheit und der Gesamtheit der potenziell auszuwählenden Schulen eine große Ähnlichkeit aufwiesen, wurden die 40 Standorte durch eine einfache Zufallsauswahl durch den SPSS-Zufallsgenerator gezogen. In dieser Stichprobe ergab sich eine Verteilung, die mit jenen der Grundgesamtheit und der Gruppe der potenziell auszuwählenden Schulen im Wesentlichen korrespondierte.
Die jeweiligen Verteilungen der realisierten Auswahl sind in der folgenden Tabelle synoptisch dargestellt:

Tab. 3: Auswahl der Schulstandorte (teilnehmende Schulen): Verteilung der Struktur beschreibenden Variablen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulform</th>
<th>Grundgesamtheit (N=396)</th>
<th>Potenziell auszuwäh- lende Schulen (n=69)</th>
<th>Stichprobe (n=40)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Häufigkeit</td>
<td>%</td>
<td>Häufigkeit</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderschule</td>
<td>155</td>
<td>39</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>178</td>
<td>45</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Realschule</td>
<td>32</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>31</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Regierungsbezirk</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Düsseldorf</td>
<td>101</td>
<td>26</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Köln</td>
<td>98</td>
<td>25</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Detmold</td>
<td>44</td>
<td>11</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Münster</td>
<td>61</td>
<td>15</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Arnsberg</td>
<td>92</td>
<td>23</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Regionale Struktur</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sehr peripher</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Peripher(^{15})</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Zentral</td>
<td>80</td>
<td>20</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Sehr zentral</td>
<td>303</td>
<td>77</td>
<td>54</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Berechnungen

Für den Fall, dass einzelne Schulen nicht teilnehmen konnten, wurden zwölf „Nachrücker-Schulen“ ausgewählt. Hier wurde im Sinne einer geschichteten, disproportionalen Zufallsauswahl jeweils pro Regierungsbezirk und Schulform eine „Nachrückerschule“ ausgewählt. In drei Fällen (Hauptschule, Bezirk Düsseldorf; Gesamtschule Bezirk Köln; Gesamtschule, Bezirk Münster) gelang dies nicht, so dass eine geringfügige Veränderung der Stichprobenstruktur in Folge des Nachrückverfahrens stattfand. Nur sechs der Schulen in der anvisierten Stichprobe nahmen an der Befragung nicht teil, die Nachrücker wurden gemäß dem beschriebenen Verfahren ausgewählt.

3.4.2 Auswahl der Schulstandorte der nicht teilnehmenden Schulen

Das Forschungsdesign sah vor, dass an 20 Schulstandorten Kontrollgruppen befragt werden sollten, um die Wirksamkeit des Maßnahmeformats „BOC“ zu überprüfen. Vorgesehen war in der Hälfte der Schulen (10 Schulen) Parallelklassen zu befragen und für die andere Hälfte

\(^{15}\) Ursprünglich war vorgesehen, die einzige unter den potenziell auszuwählenden Schulen, die in einer peripheren regionalen Struktur ansässig ist, als „gesetzten Nachrücker“ in die Stichprobe aufzunehmen. Jedoch startete die Schule ihr BOC genau an dem Tag, an dem die t0-Phase begann und konnte somit nicht berücksichtigt werden.
sog. „Zwillingsschulen“ mit gleicher Schulform und ähnlichen Standort- und Umfeldbedingungen einzubeziehen. Dieses Design ließ sich nicht umsetzen, da es nur für 10% der Stichprobe (4 Schulen) gelang, Parallelklassen zu identifizieren, die nicht am BOC teilgenommen haben. Das erklärt sich daraus, dass die überwiegende Zahl der ausgewählten Schulen am BOC mit der ganzen Jahrgangsstufe teilgenommen hat oder überhaupt die Jahrgänge nur einzügig waren; dies trifft insbesondere für Haupt- und Förderschulen zu. Einige dieser Schulen stehen bereits kurz vor der Schließung.

Um die Stichprobengröße (20 Schulen bzw. 500 Schüler und Schülerinnen) zu erreichen, wurde bei der Zusammenstellung der Kontrollgruppe zweigleisig gefahren: Gemäß einer an der Treatmentgruppe orientierten geschichteten Auswahl wurde eine Liste von Schulen erstellt, die kontaktiert wurden. Gleichzeitig wurden auch von den Treatment-Schulen einige empfohlene „Zwillinge“ in die Kontrollgruppe einbezogen. Da sich bei der Durchführung der Befragung der Kontrollgruppe zeigte, dass die anvisierte Stichprobengröße mit den ursprünglich ausgewählten 20 Schulen nicht erreicht werden konnte [vgl. 3.5.3.2], wurden zehn weitere Schulstandorte ausgewählt. Die folgende Tabelle vergleicht die Treatment-Schulen mit der realisierten Kontrollgruppe.

### Tab. 4: Vergleich der Schulen aus Treatment- und Kontrollgruppe nach Schulform und Regierungsbezirk

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulform</th>
<th>Stichprobe (n=40)</th>
<th>Kontrollgruppe (n=30)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Häufigkeit</td>
<td>Prozent</td>
<td>Häufigkeit</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderschule</td>
<td>15</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>20</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Realschule</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Regierungsbezirk</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>Prozent</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Düsseldorf</td>
<td>9</td>
<td>23</td>
<td>7</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Köln</td>
<td>9</td>
<td>23</td>
<td>6</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Detmold</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Münster</td>
<td>6</td>
<td>15</td>
<td>5</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Arnsberg</td>
<td>13</td>
<td>33</td>
<td>10</td>
<td>33</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Berechnungen

3.4.3 Feldbericht: Rekrutierung der Schulstandorte

Die 40 ausgewählten Schulen wurden über das Forschungsprojekt umfangreich informiert. Ein Anschreiben an die Schulleitungen erläuterte die Ziele des Projektes, die geplanten Erhebungen, den Ablauf und den erforderlichen zeitlichen Aufwand. Enthalten waren Eltern- und Schülerinformationen sowie die Vordrucke für die Einverständniserklärungen, mit denen die Eltern der Beteiligung ihres Kindes an der schriftlichen Befragung und gegebenenfalls der Beteiligung an einem Interview zustimmten; ein Unterstützungsschreiben des Schulministeriums lag ebenfalls bei. Alle Dokumente zur Information von Lehrkräften, Eltern und der
befragten Schülerinnen und Schüler selbst wurden mit dem Datenschutzbeauftragten der TU Dortmund abgestimmt. Die Bereitschaft der Schulleitungen wurde telefonisch eingeholt, was zugleich die Beantwortung offener Fragen ermöglichte. Die Abstimmung des Termins für die erste schriftliche Klassenraumbefragung erfolgte in weiteren Telefonaten, zumeist mit den Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren.

Die Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation war an den ausgewählten Schulen, trotz des damit verbundenen Aufwandes, sehr hoch. Diese hohe Bereitschaft erklärt sich daraus, dass die Schulen sehr an einer wissenschaftlichen Evaluation des BOC interessiert sind, was uns bei unseren Besuchen an den Schulen immer wieder persönlich mitgeteilt wurde. Insgesamt 34 der 40 angeschriebenen Schulen haben sich bereit erklärt, an der Evaluation teilzunehmen, wobei die Nicht-Beteiligung vor allem der knappen Vorbereitungszeit der Schulen aufgrund der Herbstferien geschuldet war. Für die sechs Standorte wurden Nachrücker gemäß dem beschriebenen Verfahren ausgewählt.

3.5 Standardisierte Befragung

3.5.1 Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion


Ausgehend von diesen Zielstellungen wurden elaborierte Fragebögen recherchiert und die passenden Itembatterien selektiert. Diese Itemsammlung wurde durch eigene Fragen vervollständigt, die sich auf Bereiche bezogen, die durch die vorhandenen Instrumente nicht (ausreichend) abgedeckt wurden. Anschließend wurde der Fragebogen in einem mehrfachen Abstimmungsprozess innerhalb des Forschungsverbundes sowie mit dem Auftraggeber zunächst zu einer Pretestversion und nach Einarbeitung der daraus folgenden Erkenntnisse "Ein wesentliches Ergebnis war, dass der Fragebogen gekürzt werden musste, um sicherzustel-"
zu einer finalen Fassung entwickelt. Wegen des Termindrucks mussten die Pretests sehr kurzfristig organisiert und durchgeführt werden; sie fanden in einer Hauptschulklasse (Klasse 8) und in einer Förderschulklasse Lernen (Klasse 7\textsuperscript{17}) statt. Für den Pretest stand jeweils eine Schulstunde zur Verfügung. Den Schülern und Schülerinnen wurde durch das BOC-Team der Kontext erläutert und sie wurden aufgefordert, während des Ausfüllens der Bögen aufkommende Fragen zu stellen. Es wurde gemessen, wie lange die Schülerinnen und Schüler zum Ausfüllen brauchten. Anschließend gaben die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband ein Feedback. Flankierend hierzu gaben die Lehrkräfte ein Urteil zu dem Fragebogen ab und nannten nützliche Formulierungsalternativen. Im Ergebnis wurden die Erhebungsdimensionen beibehalten, die Fragen allerdings in Bezug auf Itemzahl und Formulierung verändert.

3.5.2 Klassenraumbefragungen von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

3.5.2.1 Befragungsinhalte


Hierzu werden einerseits Fragen gestellt, die das allgemeine Interesse an Fragen der Berufswahl erheben. Mit den Fragen nach einem konkreten (Wunsch-)Beruf sowie beruflichen Vorlieben und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen werden erhoben, ob und ggf. wie sich die Präferenzen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Erfahrungen im Berufsorientierungscamp verschieben. Bei einer „Wirksamkeit“ des Camps wäre anzunehmen, dass sich die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und die Anforderungen unterschiedlicher Berufe bzw. Berufsfelder in Richtung der Konturierung eines individuellen beruflichen Möglicherkeitsraumes zu reflektieren, gesteigert hat. Schließlich werden in diesem Block Fragen zur aktiven Beschäftigung mit Berufswahl und Berufsfeldern gestellt. Im Vergleich t0-t1 sollte festgestellt werden, ob das Camp zu einer intensiveren und systematischeren Beschäftigung mit der Berufswahl und einzelnen Berufen führte.

17 Nach Aussage des Schulleiters war die Klasse 7 in ihrer Leistungsentwicklung der Klasse 8 ebenbürtig bzw. teilweise sogar überlegen.


Dabei gingen wir davon aus, dass sich durch die Camps Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserwartung eher nur in geringem Maße verändern. Denn: Aktivitäten von einer Dauer von wenigen Tagen können in der Regel keine Ergebnisse von jahrelanger Sozialisation nachhaltig verändern. Dies wäre eventuell zu erwarten, wenn in Einzelfällen die Tage des Berufsorientierungscamps zu echten Schlüsselerlebnisse werden. Wirken bezüglich der Berufsorientierung lassen sich jedoch möglicherweise danach unterscheiden, ob eine eher pessimistische oder optimistische Selbstwirksamkeitserwartung vorhanden ist. Insofern wollten wir überprüfen, ob diese Variable als intervenierende Variable für unterschiedliche Auswirkungen bei bestimmten Gruppen von Jugendlichen zu betrachten ist. Im Vergleich von t0 und t1 erwarteten wir, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer

18 Der Fragebogen wurde in einem Modellprojekt der Bund-Länder-Kommission „Berufsorientierung für Mädchen und Jungen“ entwickelt und angewandt.
positiven Selbstwirksamkeitserwartung eine stärkere Zunahme der Berufsorientierungskompetenz verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler, die weniger von sich und ihrer Leistungsfähigkeit überzeugt sind.

Wir haben uns in diesem Block an der Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer/Jerusalem (1999), der Rosenberg-Self-Esteem Skala (Rosenberg 1965) und dem DJI-Übergangspanel orientiert.

Die meisten Fragen im abschließenden dritten Block „Angaben zur Person“ orientieren sich am DJI-Übergangspanel. Neben den soziodemographischen Standardangaben (Alter, Geschlecht) wird in diesem Block als intervenierende Variable der Migrationshintergrund (auch mit Blick auf die Sprachkompetenz) erhoben. Mit der Frage nach Schulnoten kann eine ungefähre Einordnung der kognitiven Fähigkeiten vorgenommen werden.

3.5.2.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung teilnehmender Schülerinnen und Schüler


Um die datenschutzrechtlichen Vorgaben einzuhalten galt es andererseits sicherzustellen, dass die Forscherinnen und Forscher nicht die Möglichkeit haben, von der Identifikationsvariable auf einzelne Schülerinnen und Schüler zu schließen. Andererseits musste sichergestellt werden, dass die jeweilige Lehrperson, keinerlei Zugang zu den ausgefüllten Fragebögen bekommt. Das Lehrpersonal erhielt vor der Befragung eine Liste mit Identifizierungscodes, in die sie die jeweiligen Namen aus der Klassenliste, unabhängig von der Reihenfolge des Alphabets, übertrug. Anhand dieser Liste erfolgte anschließend die Verteilung der Fragebögen, auf die der jeweilige Identifizierungscode eingetragen war. Während die ausgefüllten Fragebögen nur von den Forscherinnen und Forschern eingesammelt wurden, wurde die Liste nach der ersten Befragung durch die Lehrkräfte einbehalten. Die Verteilung der Fragebögen der zweiten Erhebungswelle erfolgte wiederum auf der Grundlage dieser Liste.
Die Nullmessung der schriftlichen Klassenraumbefragungen (t0) in den 40 Schulen, die am BOC teilgenommen haben, fand von Oktober 2010 bis Januar 2011 statt; sie wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der sfs/TU Dortmund durchgeführt. Von November bis März fanden parallel zur Nullmessung die zweite schriftliche Befragung (t1-Messung) von Schülerinnen und Schülern zusammen mit den qualitativaten Interviews der Implementationsstudien (s. weiter unten) statt. Ab diesem Zeitpunkt wurden die Erhebungen arbeitsteilig durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Zoom e.V. (15 Schulstandorte) und durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der sfs (25 Schulstandorte) durchgeführt.

3.5.3 Klassenraumbefragungen von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

3.5.3.1 Befragungsinhalte

Dieser Fragebogen unterschied sich von dem oben beschriebenen Fragebogen für am BOC teilnehmende Schülerinnen und Schüler nur dadurch, dass bei der Nullmessung die Fragen zu den Erwartungen an das Berufsorientierungscamp und bei der Folgemessung die Fragen zur Beurteilung des Berufsorientierungscamps entfielen. Auf Basis des übereinstimmenden Fragenkatalogs konnte so eine Analyse der Auswirkungen des Berufsorientierungscamps unter den gleichen (inhaltlichen) Voraussetzungen erfolgen.

3.5.3.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern


\[19\] Die Teilnahme an der Evaluation ergibt für die Schulen keinen unmittelbaren „Mehrwert“ und erforderte regelrechte Überredungskunst. Zudem sind Eltern, deren Kinder gar nicht an einem Berufsorientierungscamp teilgenommen haben, verständlicherweise auch schwerer davon zu überzeugen, dass eine Beteiligung ihrer Kinder an der Befragung Sinn macht.
3.5.4 Beschreibung des Samples

In die Auswertung der Befragung gingen die Angaben von 1.550 Schülerinnen und Schüler ein. 940 von ihnen nahmen an einem BOC teil und bildeten somit die Treatmentgruppe. Die Kontrollgruppe hatte einen Umfang von 610 Schülerinnen und Schüler.

Die Bruttostichprobe der Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen (Treatmentgruppe) kann nicht exakt beziffert werden. Nach Auskunft der interviewten schulischen Ansprechpersonen nahmen von den 40 Schulen insgesamt 1608 Schülerinnen und Schüler am BOC teil, was einer Rücklaufquote von 58 Prozent entsprechen würde. Allerdings beruht ein Teil der Angaben auf Schätzungen der Befragten.

In den Klassenraumbefragungen teilte das Forschungsteam insgesamt 1442 Fragebögen an Schülerinnen und Schüler aus, die am BOC teilgenommen hatten und eine Einverständniserklärung der Eltern vorlegen konnten. Von 964 erhielten wir zu t0 und t1 einen ausgefüllten Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 68 Prozent entspricht. 24 Fragebögen konnten allerdings, häufig wegen zu wenigen Angaben (nur die erste Seite ausgefüllt), nicht in die Analyse einfließen, so dass wir letztendlich mit den 940 Teilnehmenden der Treatmentgruppe auf eine „bereinigte“ Rücklaufquote von 66 Prozent kommen.

Die Bruttostichprobe der Schülerinnen und Schüler an Schulen, die nicht am BOC teilgenommen haben, lässt sich dagegen aufgrund der uns vorliegenden Informationen nicht, d.h. auch nicht annähernd, benennen. Uns liegen zum einen keine Angaben zu den Klassenstärken der einbezogenen Schulklassen vor; zum anderen wurden teilweise Schülerinnen und Schüler aus Leistungskursen verschiedener Klassen zusammengezogen, so dass auch der Rückbezug auf die Klassenstärke kein exaktes Maß geliefert hätte. Da dem Forschungsteam keine Informationen über die Klassenstärken der jeweils befragten Klassen vorliegen, gibt es keine Angaben über das Verhältnis der vorliegenden Zustimmungen zur Grundgesamtheit.

Aufgrund der oben angeführten Schwierigkeiten, eine genügend große Stichprobe für die Kontrollgruppe zu erhalten und den dabei getroffenen Auswahlentscheidungen (Einbezug größerer Förderschulen, verstärkter Einbezug auch der 9. Klassen), unterschieden sich die Verteilungen zentraler Strukturmerkmale mitunter deutlich zwischen Treatment- und Kontrollgruppe, so dass die Vergleichbarkeit unter Verwendung eines Matching- und eines Regressionsansatzes optimiert werden musste (vgl. 5.1.1).

Die Treatmentgruppe besteht zu mehr als der Hälfte (56%) aus Hauptschülerinnen und -schülern. Etwa ein Viertel (27%) der Befragten besuchen eine Gesamtschule und 16 Prozent eine Förderschule. In der Kontrollgruppe sind mit 27 Prozent die Förderschülerinnen und -schüler weitaus stärker vertreten. Der Anteil der Gesamtschüler und -schülerinnen entspricht mit 26 Prozent etwa dem in der Treatmentgruppe, und der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler fällt mit 47 Prozent um ein Zehntel geringer aus als in der Treatmentgruppe.

78 Prozent der Treatmentgruppe besucht zum Zeitpunkt der Erhebung die Jahrgangsstufe 8, der Rest sind Neuntklässlern. In der Kontrollgruppe hingegen sind Achtklässler (51%) und Neuntklässlern (49%) etwa zu gleichen Teilen vertreten. Das Durchschnittsalter der Treatmentgruppe beträgt entsprechend 14 Jahre, das der Kontrollgruppe 15 Jahre. Die Verteilung der Geschlechter unterscheidet sich zwischen Treatment- (weiblich: 43%) und Kontrollgruppe (weiblich: 47%) nur geringfügig.
In beiden Gruppen hat etwa die Hälfte der Teilnehmenden (47%) einen Migrationshintergrund. Lediglich drei (Treatmentgruppe) bzw. vier Prozent (Kontrollgruppe) der Schülerinnen und Schüler leben in einem Haushalt, in dem nicht deutsch gesprochen wird.

Knapp 30 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gehen in einem Arbeitsagenturbezirk zur Schule, in dem die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation (BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011) zwischen 55 und 75 Prozent liegt, was eine angespannte Situation auf dem Ausbildungsmarkt indiziert. Für 46 Prozent liegt die a priori Chance auf einen Ausbildungsplatz zwischen 75 und 85 Prozent, und ein Viertel ist in einem Agenturbezirk mit einer betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation zwischen 85 und 95 Prozent zu verorten.


**Tab. 5: Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation: Vergleich von Schulstandorten der Treatment- und Kontrollgruppe**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation</th>
<th>Treatmentgruppe (N=940)</th>
<th>Kontrollgruppe (N=610)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>55&lt;65%</td>
<td>4%</td>
<td>0,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>65&lt;75%</td>
<td>27%</td>
<td>5%</td>
</tr>
<tr>
<td>75&lt;85%</td>
<td>46%</td>
<td>60%</td>
</tr>
<tr>
<td>85&lt;95%</td>
<td>23%</td>
<td>35%</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Das schulische Leistungsniveau, gemessen durch die Deutsch- und Mathematiknote, ist, unterstellt man eine ehrliche Angabe durch die Schülerinnen und Schüler, bei beiden Gruppen nahezu identisch. Dies zeigen die Verteilungen der einzelnen Noten, wie auch die zentralen Lagemaße (arithmetisches Mittel, Median und Modus), die jeweils bei drei liegen).

20 Die Angaben beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, die eine Angabe zu ihren Noten machten. In der Treatmentgruppe verweigerten 11 Prozent, in der Kontrollgruppe 17 Prozent die Antwort.
3.6 Qualitative Interviews mit teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

3.6.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen,

Um die Sichtweisen der Jugendlichen nicht nur mittels einer standardisierten Erhebung einzubeziehen, sondern auch ihre Sinnkonstruktionen zu erfassen, sollten an jedem der 40 Standorte drei Leitfadeninterviews – d.h. insgesamt 120 – mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Als eigenständige Untersuchungskomponente ermöglichen sie es, die Bewertungen und Wirkungen durch die Schülerinnen und Schüler selbst erläutern zu lassen. Bewertungen und potenzielle Wirkungen – soweit es Ausdrucksfähigkeit und -wille, aber auch Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schülern zulassen – können so genauer beschrieben, auch Dimensionen, die im quantitativen Instrument nicht abgedeckt, können so erkundet werden.

In den Leitfadeninterviews sollten sowohl Informationen für die Implementations- als auch für die Wirkungsanalyse erhoben werden. Die Interviews zielten darauf ab, die Erfahrungen der Teilnehmenden in den Camps und ihre Bewertungen des Camps und die durch die BOCs angeregten Veränderungen bei den Jugendlichen zu erkunden. Es galt herauszufinden, welche Elemente der BOCs dazu führen, die Motivation zur Teilnahme herzustellen und ob und wie es gelungen ist, konkrete Veränderungen im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen von Berufsorientierung zu bewirken. Konzeptionell dienen die Leitfadeninterviews als Interpretationsfolie und zusätzliche Informationsquelle für die quantitativen Messungen zu Veränderungen bei persönlichkeitsrelevanten Aspekten und Berufsorientierung im engeren Sinne und sind zugleich eine eigenständige Informationsquelle für Dimensionen, die quantitativ nicht erhoben werden können.

Als Interviewmethode wurde das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (1982) gewählt, welches gleichzeitig Themenbezug und Flexibilität im Interview ermöglicht und für Untersuchungen wie die vorliegende in hohem Maße angemessen ist.

Im Hinblick auf das Verhältnis quantitativer Befunde zu qualitativen Ergebnissen für gleiche Fragestellungen trifft natürlich zu, dass bei inhaltlich divergierenden Ergebnissen die quantitativen Ergebnisse eher geeignet sind, die Gesamtgruppe bzw. annähernd die Gesamtgruppe an den Standorten abzubilden. Demgegenüber bildet die qualitative Befragung einen kleinen und nicht repräsentativen Ausschnitt ab, Rückschlüsse auf die Gesamtgruppe sind kaum möglich, Aussagen über Größenordnungen sind daher immer unter Vorbehalt zu lesen.

3.6.2 Interviewleitfaden: Befragungsinhalte

Der Leitfaden für die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurde in einem gemeinsamen Prozess des Forschungsteams mit mehreren Feedbackschleifen erstellt. Inhaltlich leitend waren die im Angebot der Forschungsgemeinschaft formulierten Annahmen. Der Leitfaden findet sich im Anhang.

Im Leitfaden wurden zunächst die (1) Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem konkreten Berufsorientierungscamp (BOC) abgefragt. Mit den Fragen wurden verschiedene Dimensionen erhoben. Es wurde zuerst summarisch erhoben, was den Schülerinnen und Schülern am meisten in Erinnerung geblieben ist, welche Aha-Erlebnisse sie hatten und was


3.6.3 Bildung der Stichprobe

Wie für die beiden quantitativen Befragungen war auch für die Interviews eine Genehmigung der Eltern Voraussetzung. Diese wurde für alle drei Untersuchungsbestandteile vorab eingeholt. In der Datenschutzerklärung war festgelegt, dass folgende persönliche Merkmale erhoben werden: Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf die Auswahl der Jugendlichen für die Interviews war vorgesehen, darauf zu achten, dass die Befragten ein möglichst vielfältiges Spektrum abbilden (soziale Lage/familiäre Situation, Geschlecht, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, Zugänge zu Ressourcen, Grad der Informiertheit über Berufe und alternative Berufswahloptionen und -wege etc.). Allerdings war ein gezieltes Sampling aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll und umsetzbar: Zum einen lag dem Forschungsteam zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Interviews noch keine Information darüber vor, welche Schülerinnen und Schüler am BOC teilgenommen hatten, für welche von diesen Einwilligungen der Eltern zur Interviewdurchführung vorlagen und welche der Schülerinnen und Schüler am Erhebungstag anwesend sein würden – eine gezielte Auswahl war somit unmöglich. Zudem war bei der geringen Zahl von drei Schülerinnen und Schülern pro Standort und der Vielzahl relevanter Charakteristika eine selektive Stichprobe ohnehin schwer zu realisieren.
Daher entschied sich das Forschungsteam für ein Verfahren der Zufallsauswahl. Bei den Erhebungen vor Ort wurden die Lehrkräfte gebeten, aus der Gesamtgruppe derer, die am BOC teilgenommen hatten und für die eine Einverständniserklärung vorlag, die drei Schülerinnen und Schüler für die Interviews auszuwählen, die zuletzt Geburtstag hatten. Wollten die Jugendlichen nicht an dem Interview teilnehmen, wurde der oder die nächste in der Reihenfolge der zuletzt zurückliegenden Geburtstage ausgewählt.


3.6.4 Feldbericht: Interviewdurchführung


Die durchschnittliche Dauer der Interviews\(^\text{22}\) betrug knapp 22 Minuten, das kürzeste Interview dauerte 9 Minuten, das längste 45 Minuten.\(^\text{23}\) Ein Vergleich der Interviewdauer nach

\(^{21}\) In einem Fall war die Interviewdurchführung nicht möglich, da die Schülerinnen und Schüler aufgrund heftigen Schneefalls sofort den Heimweg antreten mussten.
\(^{22}\) Von 114 Einzelinterviews liegen Angaben über die Dauer vor.
\(^{23}\) Das Gruppeninterview dauerte 41 Minuten.
den Merkmalen Schulform, Alter, Migrationshintergrund, Klassenstufe und Geschlecht zeigt sehr deutliche Unterschiede nur im Hinblick auf die Schulform. Während die Interviews mit Förderschülerinnen und -schülern im Durchschnitt etwa 20 Minuten dauerten, dauerten die Interviews mit Hauptschülerinnen und -schülern 22 und die mit Teilnehmenden aus Gesamtschulen durchschnittlich knapp 28 Minuten (s. folgende Tabelle). Als ursächlich sind hier Unterschiede der Artikulations- und Reflexionsfähigkeit zu veranschlagen, die sich auch in der Art der besuchten Schule ausdrücken. Im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und Klassenstufe lassen sich keine wesentlichen Unterschiede ausmachen.

Tab. 6: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Dauer des Interviews in Minuten differenziert nach Schulform

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulform</th>
<th>Mittelwert</th>
<th>N</th>
<th>Standardabweichung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>22,4</td>
<td>53</td>
<td>5,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderschule</td>
<td>19,7</td>
<td>47</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>27,9</td>
<td>14</td>
<td>5,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Insgesamt</td>
<td>22,0</td>
<td>114</td>
<td>6,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Berechnungen

Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler über die Erfahrungen im BOC zu sprechen, war grundsätzlich groß.

3.6.5 Beschreibung des Samples

Die Verteilung der genannten Merkmale ist in der folgenden tabellarischen Übersicht dargestellt:

Tab. 7: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Merkmale der befragten Schülerinnen und Schüler (Schulform, Klassenstufe, Geschlecht, Migrationshintergrund)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulform</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>58</td>
<td>48,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderschule</td>
<td>47</td>
<td>39,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>14</td>
<td>11,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>119</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jahrgangsstufe</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8. Klasse</td>
<td>74</td>
<td>62,2</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Klasse</td>
<td>42</td>
<td>35,3</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Klasse</td>
<td>3</td>
<td>2,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>119</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Geschlecht</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Weiblich</td>
<td>50</td>
<td>42,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Männlich</td>
<td>69</td>
<td>58,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>119</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Migrationshintergrund</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>mit Migrationshintergrund</td>
<td>48</td>
<td>40,3</td>
</tr>
<tr>
<td>ohne Migrationshintergrund</td>
<td>63</td>
<td>52,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>111</td>
<td>93,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Keine Angabe</td>
<td>8</td>
<td>6,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>119</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen
Tab. 8: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Alter der befragten Schülerinnen und Schüler

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alter</th>
<th>N</th>
<th>Prozent</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>13</td>
<td>4</td>
<td>3,4</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>46</td>
<td>38,7</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>47</td>
<td>39,5</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>12,6</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>1</td>
<td>0,8</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>1</td>
<td>0,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>114</td>
<td>95,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fehlend  | 5  | 4,2     |
Gesamt | 119| 100,0   |

3.6.6 Aufbereitung des Materials und Auswertung der Interviews

114 Interviews wurden in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) von Fachkräften der Firma Audiotranskriptionen transkribiert\(^24\), die Transkripte jeweils von den Interviewdurchführenden gegengelesen und gegebenenfalls korrigiert. Von den drei Interviews, für die keine Aufnahme zur Verfügung stand, erfolgte die Auswertung auf der Grundlage von Interviewprotokollen.


Die wesentlichen Dimensionen von Codebaum und Zusammenfassungen waren

- sozio-demographische Informationen (Geschlecht, Alter, Klassenstufe, Schulart, Migrationshintergrund, dazu Standort)
- relevante Informationen zur allgemeinen Lebenssituation (Freizeitverhalten, spezifische Probleme)

\(^24\) Eine anonymisierte Auswertung wurde zugesichert. In den Transkripten wurden die Schülerinterviews den Schulen zugeordnet, und von 1-3 durchnummeriert. Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden nicht festgehalten, sondern lediglich Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund.

- Berufs- und Zukunftsortientierung (Berufswunsch, Genese Berufswunsch/berufliche Vorstel- 

- Bewertung des Berufsorientierungscamps (allgemeine Bewertung, Inhalt, Teamer, Ort, 

- Effekte des BOC (auf Berufsorientierung, auf Berufswunsch, auf Sozialkompetenzen, 

- Erinnerung an BOC 

- individuelle Erwartungen ans BOC 

- Besonderheiten/Anmerkungen 

Bei der Auswertung wurde zunächst weiter mit den Zusammenfassungen gearbeitet, sie 

Das wesentliche Grundproblem der Evaluation der BOCs trifft auch auf die Auswertung der 

Die Grundidee der Auswertung war, zunächst bei möglichst vergleichbaren Fällen (hier defi-

Die Schritte erfolgten zunächst für alle Schulen, die das BOC bei dem gleichen Anbieter 

Im nächsten Schritt wurden in den Vergleich auch die Aussagen von Schülerinnen und Schü-

Um diesen inhaltlich strukturierten Vergleich zu ermöglichen, wurden die BOCs in vier verschiedene Typen unterschieden, wobei einen Typus charakterisierte, wenn ein inhaltlicher Aspekt mehr als 50% der im Camp verbrachten Zeit einnahm. Als BOC-Typen wurden identifiziert:
- BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung (9 BOCs)
- BOCs mit dem Schwerpunkt (theoretische) Berufserkundung (4 BOCs)
- BOCs mit den Schwerpunkten Sozialkompetenzen/Selbstreflexion (12 BOCs)
- BOCs ohne Schwerpunkt (15 BOCs)

Erst im letzten Schritt wurden auch – sofern sinnvoll – BOCs einbezogen, die sich inhaltlich stark unterschieden.


3.7 Experteninterviews

3.7.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen

Die Experteninterviews dienten der Implementationsanalyse, d.h. der Analyse der Umsetzung und Bewertung der Berufsorientierungs camps durch verschiedene Akteure auf der übergeordneten, örtlichen und der Maßnahmeebene. Die durch den Auftraggeber vorgegebenen forschungsleitenden Fragen lauten: „Wie funktioniert das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure? Was sind förderliche bzw. hinderliche Umsetzungsaspekte für das Gelingen der Camps? Das Untersuchungsinteresse bezieht sich auf die überörtliche Kooperation (Konzept, Finanzierung) ebenso wie auf die örtlichen Beziehungen (Auswahl von Schulen und Bildungsträgern) und die konkrete Umsetzung der Maßnahmen (Zuweisung von Schülerrinnen und Schülern, Konzept der Maßnahme und ggf. weitere Bearbeitung der Maßnahmeanhalte in den Schulen)” (Bundesagentur für Arbeit, Teilnahmeunterlagen (Teil B: 5)).

Als Interviewmethode wurde wie auch bei den Schülerinnen und Schüler-Interviews das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel gewählt. Im Problemzentrierten Interview „wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des Erzählenden evtl. modifiziert.“ (Lamnek 1993,74). Bei diesem Verfahren handelt es sich eine Kombination aus Induktion und Deduktion, die auf einem Vorverständnis der Forscher über das
Untersuchungsfeld (Literaturanalyse, Erkundungen, Ermittlung des Fachwissens von Expertinnen und Experten) ansetzt und für Untersuchungen wie die vorliegende in hohem Maße geeignet ist.

Befragt wurden drei unterschiedliche Akteursgruppen, erstens *lokale Akteure* wie Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Schulen, der örtlichen Arbeitsagentur, der Bildungsträger sowie der regionalen Bildungsbüros; zweitens *Akteure auf der Maßnahmeebene* wie Anleiterinnen und Anleiter, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und schließlich drittens Vertreterinnen und Vertreter *überregionaler Institutionen* wie der Regionaldirektion NRW der BA, des Ministerium für Schule und Weiterbildung und der Stiftung Partner für Schule NRW.

Die übergeordneten Expertengespräche lieferten (neben Programm-Dokumenten und Gesetzentexten) die empirische Basis für die Rekonstruktion der Implementation des Programms „Zukunft fördern“ auf Landesebene sowie der Einbettung des Moduls 2 in die bestehende Förderstruktur. Dazu wurden acht Interviews durchgeführt, davon

- ein Interview mit der zuständigen Ansprechpartnerin im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen für die Initiative „Zukunft fördern“
- ein Interview mit der zuständigen Ansprechpartnerin für die Initiative „Zukunft fördern“ in der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit, Düsseldorf
- zwei Interviews mit Mitarbeiterinnen der Stiftung Partner für Schulen (Projektleiterin der Initiative „Zukunft fördern“ und Modulverantwortliche für das Modul 2 der Initiative „Zukunft fördern“)
- ein Interview mit der Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrhein-westfälischen Wirtschaft e.V.
- zwei Interviews mit Personen in Leitungsfunktionen aus Regionalen Bildungsbüros (Projektleiterin Zeitgewinn-Agentur/ Koordinatorin des Arbeitsbereichs Schule-Arbeitswelt und Koordinator des Regionalen Übergangsmanagements)
- ein Interview mit dem Geschäftsführer eines Bildungsträgers mit umfangreicher Erfahrung bei der Konzeptionierung und Durchführung von Berufsorientierungscamps

Die Expertengespräche auf örtlicher und Maßnahmeebene zielten vor allem darauf, unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Umsetzung und deren Bewertung herauszudestillieren sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer fördernden oder hemmenden Wirkung zu erkunden.

### 3.7.2 Befragungsinhalte der Expertengespräche

Auch die Erstellung der Leitfäden für Gespräche mit Expertinnen und Experten erfolgte in einem gemeinsamen Prozess im Forschungsteam mit mehreren Feedbackschleifen. Die Leitfäden strukturieren die problemzentrierten Experteninterviews, mit denen unterschiedliche fachliche und institutionenbezogene Bewertungs- und Interpretationsmuster der im Bereich der Berufsorientierung beteiligten Akteure erfasst werden sollen.

Erstellt wurden themenzentrierte Leitfäden für Expertengespräche mit schulischen Akteuren (Klassenlehrerinnen und -lehrer, Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, für Berufsberaterinnen und Berufsberater der zuständigen Agenturen für Ar-
beit, für die durchführenden Träger des BOC und für regionale Akteure (Regionale Bildungsbüros, Schulverwaltungsämter).


3.7.3 Auswahl der Stichprobe

3.7.4 Feldbericht: Durchführung der Experteninterviews


Die durchschnittliche Dauer der Interviews betrug etwa 45 Minuten, das kürzeste Interview dauerte 15 Minuten, das längste 90 Minuten.

**Tab. 9: Überblick über die geführten Expertengespräche auf der Ebene der Schulstandorte**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interviews mit</th>
<th>Anzahl pers. geführte Interviews</th>
<th>Anzahl geführte Telefoninterviews</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer</td>
<td>37</td>
<td>1</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>Studien- und Berufswahlbeauftragte</td>
<td>37</td>
<td>0</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufseraterinnen und Berufserater</td>
<td>22</td>
<td>15</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>BOC-Träger</td>
<td>27</td>
<td>9</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunale Akteure</td>
<td>13</td>
<td>16</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td><strong>139</strong></td>
<td><strong>41</strong></td>
<td><strong>180</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: sfs/Zoom

3.7.5 Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews: Fallstudien an den 40 Schulstandorten


26 In zwei Fällen war der Studien- und Berufswahlbeauftragte identisch mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin; in einem Fall war dieser krankheitsbedingt verhindert.

27 Darüber hinaus wurden auf schulinterner Seite zusätzlich jeweils ein Gespräch mit einem Schulleiter, einem Schulsozialarbeiter und einem Sozialpädagogen geführt.

28 Ein Berufsberater war jeweils für zwei Standorte zuständig, bei je einem Standort war dieser verhindert oder bedingt durch einen Wechsel des Arbeitsortes nicht verfügbar.

29 Vier Träger waren jeweils für zwei Standorte zuständig.

30 An einzelnen Standorten gab es keine kommunalen Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner oder sie waren für zwei Standorte zuständig.
Akteursgruppen), c) Methodenkombination und d) Offenheit des Forschungsdesigns (Einbeziehung zusätzlicher Kontextfaktoren). Dieses Vorgehen erlaubt es, die verschiedenen Sichtweisen auf das Maßnahmeformat Berufsorientierungscamp bezogen auf einen Schulstandort zusammenzuführen, auf diese Weise unterschiedliche Bewertungen und mögliche Widersprüche aufzudecken, aber auch ein Gesamtbild zu erhalten, das hemmende wie fördernde Bedingungen und Einflussfaktoren im Vergleich der unterschiedlichen Standorte und Kontextbedingungen sichtbar werden lässt.


3.7.6 Standortanalysen: Integration in die Fallstudien

Pro Schulstandort wurden vorliegende Eckdaten der Statistiken der Bundesagentur für Arbeit zum regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt ausgewertet, die auf der Ebene der Kreise respective der Arbeitsagenturbezirke verfügbar sind. Zu Vergleichszwecken wurden Daten des jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichts der Bundesregierung herangezogen, die auf Erhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, BIBB, über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.9. beruhen.

Die Erhebungen des BIBB über die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und die Daten der BA ergänzen sich wechselseitig, sie stellen gemeinsam darauf ab, „den Stand des Ausbildungsmarktgeschehens zu messen und den Markterfolg der Ausbildung nachfragenden Jugendlichen bzw. der Ausbildungsplätze anbietenden Betriebe zu ermitteln“ (Uhly u.a. 2009, 5). Ziel ist es, valide und belastbare Daten über die Entwicklungen auf dem jeweiligen Ausbildungsmarkt zu bekommen und Aufschluss zu erhalten über die jährliche Versorgung der Jugendlichen mit Lehrstellen. Im Unterschied zu den Erhebungen des BIBB über die neu

abgeschlossenen Ausbildungsverträge, NAA, geben die Bewerberstatistiken der Bundesagentur für Arbeit, BA, ausschließlich Auskunft über die bei den Arbeitsagenturen oder den Jobcentern gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber und den dort gemeldeten Berufsausbildungsstellen. Es werden also nicht alle Jugendlichen erfasst, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchen, sondern ausschließlich diejenigen, die als „Bewerber“ registriert sind, das heißt, denen „Ausbildungsreife“ bescheinigt wurde und die einen konkreten Vermittlungswunsch äußern. Komplementär dazu werden nur die betrieblichen Ausbildungsstellen erfasst, die bei der Arbeitsagentur gemeldet sind („Einschaltungsgrad“).

Im Einzelnen sind die folgenden Daten zusammengestellt und analysiert worden:

- die Arbeitslosenquote (differenziert nach den Rechtskreisen SGB II und SGB II) sowie die Jugendarbeitslosenquote (U 25)\(^{32}\)
- Daten zur deskriptiven Beschreibung des Ausbildungsstellenmarktes\(^{33}\)
  - Gemeldete Bewerberinnen und Bewerber (weiblich, männlich, Ausländeranteil)
  - Einmündende Bewerber
  - Gemeldete Stellen
  - Bewerberinnen und Bewerber mit bekannter Alternative
  - Unversorgte Bewerber
- Vergleich mit dem bundesweiten Durchschnitt (fünfstufige Skala zur Bewertung der Ausbildungsstellensituation)\(^{34}\).

Die Ergebnisse der dargestellten Analysen wurden zusammen mit Hinweisen aus den Expertengesprächen zu den Chancen auf dem regionalen Bildungsmarkt sowie zum sozialen Umfeld der Schule in die Fallstudien integriert.

### 3.8 Verzahnung von quantitativen und qualitativen Analysen

Multimethodische und -perspektivische Untersuchungsdesigns im Sinne der Öffnung der methodischen Ausrichtung in Richtung qualitativer Zugänge haben in der empirischen Schulforschung seit den 1970er Jahren zugenommen, was nicht bedeutet, dass die Ergebnisse

\(^{32}\) Quelle: Die Arbeitslosenzahlen im Überblick. Kreisreport – der Arbeitsmarkt im Oktober 2010
\(^{34}\) Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010

Die oben beschriebenen Erhebungsschritte und Erhebungsmethoden lassen sich dementsprechend als Forschungsdesign beschreiben, dessen Bestandteile eher der komplementären Ergänzung (Komplementaritätsmodell) als der gegenseitigen Validierung (Konvergenzmodell) dienen. Während die standardisierten Klassenraumbefragungen repräsentative Aussagen zu den im Fragebogen erfassten Dimensionen zum Berufswahlverhalten ermöglichen, erlauben die qualitativen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern eine tiefere Einsicht in subjektive Motive bei der Berufsorientierung, Gründe für Bewertungen der Maßnahme BOC und eine Einschätzung der (Lern-) Ergebnisse aus individueller Perspektive. Die qualitiven Fallstudien erlauben zudem die Beschreibung des Handlungskontextes und der lokalen wie regionalen Rahmenbedingungen, die Rekonstruktion von Maßnahmeverläufen, Handlungsorientierungen und Deutungen der jeweiligen Akteure.


Für die Evaluation des BOC gehen wir deshalb auch von einem erweiterten Wirkungsbegriff aus, der nicht nur quantitativ messbare Indikatoren wie Schülererfolg, Informationen über Berufe etc. erfasst, sondern auch die Erhöhung der Handlungskompetenz von Jugendlichen in den Blick nimmt. In welcher Weise und unter welchen Bedingungen Jugendliche in einer Maßnahme hier einen Zugewinn verzeichnen können lässt sich vor allem über die subjektiven Bewertungen der Jugendlichen einerseits, der Fach- und Lehrkräfte andererseits erheben. Umgekehrt haben wir auch wichtige Befunde aus der qualitativen Erhebung, nämlich die inhaltliche Gestaltung der Camps anhand einer entwickelten Typologie in die Wirkungs...
analyse der standardisierten Befragung einbezogen. Leider war es uns aufgrund der zeitlichen Restriktionen nicht möglich, den schriftlichen Fragebogen durch eine explorative Vorstudie vorzubereiten und thematisch darauf zu überprüfen, welche Fragekomplexe eher qualitativ und welche eher quantitativ erhoben werden können.

In der Darstellung dieses Berichtes werden die Ergebnisse der standardisierten Befragungen und der Fallstudien insbesondere in der Wirkungsanalyse aufeinander bezogen. Da eine gegenseitige Validierung nicht angestrebt wird, erfolgt diese jedoch nicht in einer Gegenüberstellung von Einzelbefunden sondern durch Bezugsnahme auf die verschiedenen „Teilergebnisse“ in einer abschließenden kritischen Diskussion.

„Die Teilnahme an einem Berufsorientierungscamp hat zum Ziel, die Jugendlichen mit Spaß und Freude an das Thema Berufs- und Studienorientierung heranzuführen. Berufsorientierungscamps sind in der Regel mehrtägige, praxisbezogene Fortbildungen für Schulklassen, die außerhalb der Schule stattfinden und von außerschulischen Trainern unterstützt werden.“ (Kurzbeschreibung der Berufsorientierungscamps auf der Homepage der Stiftung Partner für Schule (SPfS))


Nach den Vorgaben zum Programm werden Befunde zur Steuerung des Programms und zur Umsetzung der BOCs vor Ort vorgestellt. In der Analyse der Umsetzung vor Ort werden wir uns an der Chronologie der Realisierung orientieren, von der Auswahl der Träger, über die Vorbereitung, Durchführung zur Nachbereitung. In einem weiteren Schritt werden die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler dargestellt.

4.1 Vorgaben des Programms

4.1.1 Programmdokumente


---

Um die Vorgaben des Programmes, nach denen sich die Schulen beim Erreichen der Ziele richten sollen, zu beschreiben, sind drei Dokumente maßgeblich:

1. Der Leitfaden zum Modul 2 (Berufsorientierungscamp),
2. die Verpflichtungserklärung der Schulen und
3. das Qualitätsleitbild „Zukunft fördern“ – Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung

**Der Modulleitfaden**

Im Modulleitfaden stellt die Stiftung die wichtigsten Rahmendaten eines BOC zusammen. Er richtet sich auf einer sehr praktischen Ebene an die die BOCs betreuenden Lehrkräfte. Die Ziele des BOC sind laut Modulleitfaden (in der Version für das Jahr 2010):

„Während eines BO-Camps sollen die Jugendlichen von daher vorrangig die Möglichkeit haben:

1. sich selbst und die individuellen Stärken und Fähigkeiten zu entdecken,
2. erste eigene Wünsche hinsichtlich einer persönlichen und beruflichen Zukunft zu definieren und zu formulieren,
3. das berufliche Spektrum zu erweitern (Kennen lernen unterschiedlicher Anforderungen aus verschiedenen Berufsfeldern),
4. sich darin weitestgehend zu orientieren (welches Berufsfeld welche weitere schulische Laufbahn, bzw. welcher Studiengang entspricht meinen Fähigkeiten und Interessen?) und
5. frühzeitig erste eigene Bewerbungsstrategien (Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Simulation von Vorstellungsgesprächen, „Etikette-Training“ etc.) zu entwickeln.

**Die Verpflichtungserklärung**

Die für die Schulen am besten greifbare Vorgabe zur Umsetzung eines BOCs stellt die Verpflichtungserklärung der Stiftung Partner für Schule dar. Die Schulen müssen diese vor der Camp-Durchführung unterschreiben, so dass eine intensive Auseinandersetzung der Schulen mit diesem Dokument vorausgesetzt werden kann. Im Folgenden werden die auf die Inhalte des BOC bezogenen Passagen der Verpflichtungserklärung wiedergegeben.

---

"Die Schule verpflichtet sich im Weiteren:

a. (…)
b. die Berufsberatung der Arbeitsagentur frühzeitig in die Umsetzung des Moduls einzu-
   binden,
c. die konzeptionelle Ausgestaltung des Moduls an der regionalen Landschaft zur Berufs-
   orientierung und weiteren Angeboten vor Ort auszurichten, um Synergien zu nutzen.
   Absprachen mit der Agentur für Arbeit und regionalen Bildungsbüros wo vorhanden -
   sind verbindlich,
d. (…)
e. (…)
f. den Gender- und Cultural-Mainstream-Gedanken bei der Umsetzung des Moduls zu
   berücksichtigen,
g. ein Teilnahmezertifikat für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen (Vorlage im inter-
   nen Bereich des Internetportals),
h. mindestens einen Elterninformationsabend im Rahmen der Modulumsetzung durchzu-
   führen,
i. die Maßnahme mit mindestens 25 Schülerinnen und Schülern durchzuführen,
j. die konzeptionelle Weiterentwicklung und die Einbindung des Moduls ins Berufsorien-
   tierungscurriculum zu prüfen und zu dokumentieren."

Quielle: Muster der Verpflichtungserklärung (reguläres Verfahren) der Stiftung Partner für Schule

Qualitätsleitbild

Neben diesen beiden Dokumenten enthält auch das „Qualitätsleitbild ‚Zukunft fördern’ –
Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung“37 der Stiftung Partner für Schule wichtige Vor-
gaben für die Durchführung des BOC. Dort sind u.a. für jedes der zehn Module die wichtigs-
ten Standards zu Rahmenbedingungen, inhaltlichen Vorgaben und Mindeststandards in ei-
ner Übersicht zusammen gefasst. Die folgende Tabelle zeigt die seit Ende 2010 gültigen
Standards für das Modul 2. Dieses Dokument ist für die Schulen nicht so gegenwärtig wie
die Verpflichtungserklärung. Es lag außerdem zu Beginn der Evaluation nicht vor und konnte
daher vom Forschungsteam in den eingesetzten Instrumenten nicht operationalisiert werden.

37 Qualitätsleitbild Zukunft fördern – Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung (hrsg. von Regi-
onaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW,
Stiftung Partner für Schule NRW, o. J.).
Tab. 10: Standards für das Modul 2 – BO-Camp (8. Klasse)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rahmenbedingung</th>
<th>Inhaltliche Vorgaben</th>
<th>Mindeststandards</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Modul nachhaltig in das übergeordnete BO-Konzept integrieren</td>
<td>Information der Berufsberatung der Agentur für Arbeit über Angebote und Inhalte</td>
<td>Elterneinbindung/Elterninformation</td>
</tr>
<tr>
<td>Einbindung regionaler Betriebe und externer Kooperationspartner-&gt; für hohen Praxisbezug</td>
<td>Definition von Zielen und Standards durch die Schule</td>
<td>Ergebnissicherung im Berufswahlpass</td>
</tr>
<tr>
<td>Umsetzung möglichst an einem externen Ort</td>
<td>Maßnahmen aus handlungsorientierten, erlebnispädagogischen Rollenspielen und weiteren Methoden nutzen</td>
<td>Evaluation der Maßnahme</td>
</tr>
<tr>
<td>Teilnahme max. 25 Schülerinnen und Schüler</td>
<td>Zeitplanung/Umsetzung richtet sich nach einem regulären Arbeitstag von 7,5 Stunden</td>
<td>Einbindung/Information der Agentur für Arbeit</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Betreuungsschlüssel von 12:1 wird angestrebt</td>
<td>Teilnahmezertifikat für jede/n Schüler/in</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Benennung eines konkreten Ansprechpartners</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Modul wird nach eigenen QS-Standards geplant und umgesetzt.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Ergebnisse der Umsetzung fließen in die individuelle Förderung ein, stehen dem/der Berufsbetreter/in nach Absprache zur Verfügung</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Jede/r Schüler/in erhält eine persönliche Rückmeldung im Anschluss</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Qualitätsleitbild „Zukunft fördern“ o.J., S. 12

Nach Auffassung der SPfS stellt die Initiative „Zukunft fördern“ insofern ein Novum für Nordrhein-Westfalen dar, als die Schulen hier für die gesamte Programmumsetzung in umfassender Form verantwortlich sind. Bei anderen Maßnahmeformaten liegt dagegen die Verantwortung für die Durchführung und Abwicklung der Maßnahme bei den Bildungsträgern, die sich dann Schulen gesucht haben, die mit ihnen gerne kooperieren möchten (z.B. Kompetenzcheck-NRW).

---

38 An dieser Stelle gibt es einen Widerspruch zu den sonstigen Dokumenten: Während dort mind. 25 Schüler und Schülerinnen vorgegeben sind, heißt es hier „max. 25 Schüler und Schülerinnen
Bei „Zukunft fördern“ sind demgegenüber Schulen verantwortlich für die verschiedenen Phasen des Maßnahmeverlaufs39:

- Planung und Implementation der Maßnahme
- Anforderungen an die Inhalte und die Durchführung der Maßnahme
- Ergebnissicherung nach Beendigung der Maßnahme

Schulen müssen die Antragstellung vornehmen, einen detaillierten Kostenplan erstellen, die Mittel fristgerecht abrufen und abrechnen40, ggf. einen externen Träger suchen, mit dem sie das BOC umsetzen möchten sowie weitere Aufgaben übernehmen, die sich aus der Verpflichtungserklärung ergeben.

Die Qualität der Maßnahme und damit auch der Erfolg – so die befragten Expertinnen der Stiftung Partner für Schulen – hänge davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler mit mehr Wissen über Berufe und über sich selbst aus der Maßnahme herausgehen und motiviert sind, sich weiterhin mit der Thematik beschäftigen. Das könne sichergestellt werden durch eine gute Vor- und Nachbereitung sowie durch Einhaltung der pädagogischen Grundprinzipien, die für berufsorientierende Maßnahmen gesetzt sind. Wichtig sei, dass mit diesen Erfahrungen und Erkenntnissen letztendlich weitergearbeitet werde und dass das Netzwerk der lokalen Akteure (z.B. Betriebe, Berufsberaterinnen und Berufsberater und vor allem die Eltern) mit eingebunden sei.

Dies bedeute, dass Ergebnisse dokumentiert werden, dass sie im schulischen Unterricht weiter genutzt werden, dass die Ergebnisse in die individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler einfließen, dass die Agentur für Arbeit, insofern der Datenschutz gewährt ist, diese Ergebnisse erhält und Bestrebungen vorhanden sind, das Modul so ins Berufswahlprogramm zu implementieren, dass es im Idealfall wirklich fester Baustein wird.

Die an das BOC angelegten Qualitätsanforderungen korrespondieren eng mit allgemeinen Qualitätsstandards, welche die Fachreferentin im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW betont:

1. VBO muss systematisch angelegt und entsprechend dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein.
2. VBO muss fächerübergreifend angelegt sein, als Anlegen der gesamten Schulen gesehen werden und eine Ausstrahlung in die Region haben.

39 s. Qualitätskriterien der Bundesagentur für Arbeit; die BA versteht ihre Qualitätskriterien für Maßnahmen der VBO als qualitative Anforderungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung bedeutsam sind. Ziel sei nicht die Standardisierung der Maßnahmen, sondern die Sicherung einer Mindestqualität (vgl. Agentur für Arbeit 2010, S. 1)
40 Die Mittel müssen laut Leitfaden spätestens bis zum 15.10.2010 abgerufen werden; der Verwendungsnachweis über die Gesamtausgaben mit der Auflistung der Rechnungen, muss spätestens bis zum 15.12.2010 eingereicht werden. Im Rahmen des Haushaltsabgleichs müssen die Schulen bis zum 15. Juni 2010 Angaben zur Finanzplanung machen, was bei Nichteinbeziehung der Fördergelder die Rückzahlung der Restmittel zur Folge hat.

4. VBO muss gendersensibel und genderspezifisch angelegt sein.

5. Die Ergebnisse müssen dokumentiert und für die Schülerinnen und Schüler für ihre weitere Berufsorientierung nutzbar sein.

4.1.2 Finanzielle Ausstattung und Abrechnungsvorgaben

Neben der Verpflichtung zur Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien bei der Durchführung der BOCs verpflichtet sich die Schulleitung mit ihrer rechtsverbindlichen Unterschrift zur zweckgebundenen Verwendung und Verwaltung der Zuwendung. Bei den untersuchten BOCs belief sich auf 7.500 € für Erstantragsteller. Für Schulen, die sich schon wiederholt für dieses Modul beworben hatten, betrug die Förderung 6.000 €. Die Schulen selbst müssen Eigenmittel in Form der Bereitstellung von Lehrerstunden einbringen, die sich auf eine Summe von „wenigstens im Umfang von 112 Unterrichtsstunden an der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung“ beläuft. Die Lehrkräfte müssen namentlich benannt und die Stundenzahl im Verwendungsnachweis belegt werden.

Die Übernahme der Prozessorganisation und von Verwaltungsaufgaben bedeutet für die Schulen vor allem Mehrarbeit, sie erfordert zudem ein gewisses Umdenken im Umgang mit den strukturellen Veränderungen, was anfangs von Seiten der Schulen auf deutliche Kritik an dem hohen bürokratischen Aufwand des Finanzierungsverfahrens stieß.

Diese Mehrarbeit, meint die befragte Modulverantwortliche der SPfS, habe sich aber deutlich ausgezahlt, da die Schulen darüber, dass sie diese Aufwendungen hatten, nunmehr ein erhebliches Interesse daran haben, dass auch mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird. Es zeichne sich bei den Schulen eine Kehrtwende ab, die zu höherer Verantwortungsübernahme und Eigeninteresse führe nach dem Motto: „Wir haben viel Zeit investiert, also möchten wir auch, dass diese Zeit sinnvoll investiert ist und dass es eben auch weiter geht.“ (Projektleiterin „Zukunft fördern“)

Die SPfS ist berechtigt, bei Nichterfüllung der beschriebenen Aufgaben, fehlender Dokumentation und nicht zweckentsprechender Verwendung der Fördergelder Mittel zurückzufordern (vgl. Leitfaden Modul 2, S. 13).

„Was wir aber haben (...) sind die Mittelabrufe jeder einzelnen Schule, das heißt die stellen uns ja in einem Kostenfinanzierungsplan sehr genau dar, was sie denn machen. Und das heißt, dass wir bei der Schule aufgrund dessen, was sie uns da definiert hat, wofür sie Gelder ausgeben möchte, sehen können, ist das noch ein Camp oder wird das hier gerade zu einer anderen Veranstaltung.“(Projektleiterin „Zukunft fördern“)

41 Diese Beträge waren im Untersuchungszeitraum gültig. Aktuell beläuft sich die Förderung einheitlich auf 6.000 €.

42 Punkt 2 der Verpflichtungserklärung

43 u.a. Ausgaben für Honorare von externen Personal/Dienstleistern, Verbrauchsmaterialien, Fahrtkosten der Schülerinnen und Schüler, vergleichbare Sachkosten.

4.2 Projektsteuerung

Die Projektsteuerung erfolgt in einem Steuerungskreis für das Gesamtprojekt „Zukunft fördern“, in dem die Projektbeteiligten, d.h. die Regionaldirektion NRW der BA, das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW NRW), das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS NRW) sowie die SPfS als Projektdurchführende, in regelmäßigen Abständen über die strategische Ausgestaltung und Ausrichtung des Projektes beraten und entscheiden. Bei der SPfS gibt es neben der Projektleiterin eine Verantwortliche für das Modul 2.

Die Stiftung betrachtet sich nicht als Kontrollinstanz, sondern hat das Selbstverständnis einer anleitenden, begleitenden und beratenden Institution von Schulen. Allerdings wird der Bedarf der Qualitätssicherung sehr wohl gesehen und über verschiedene Instrumente und Wege sichergestellt.

Die SPfS leistet für die Schulen einen regelmäßigen telefonischen Support, der vielfach genutzt wird. Zu Beginn des Jahres bietet die Stiftung regelmäßig einen ganztägigen Einführungsworkshop speziell für die Lehrerinnen und Lehrer an, die dieses Modul umsetzen. Dort werden ihnen grundlegende Kenntnisse zu den Inhalten des Moduls sowie Grundlagen des Projektmanagements übermittelt: „Was ist wichtig zu beachten? Wann sollte mit der Planung begonnen werden? Wie werden Träger ausgesucht? Was bedeutet Qualität, wie können dort Qualitätsstandards so gesetzt werden, dass die Module qualitativ hochwertig umgesetzt werden?“. Weiter geht es darum, wie die Zusammenarbeit in der Schule gestaltet, aber auch die Eltern eingebunden werden können. Daneben werden ergänzende Workshops zu speziellen Themen angeboten wie zum Beispiel Elternpartizipation oder Sponsoring.

Zentrale inhaltliche Themen werden auf Fachtagungen bearbeitet und diskutiert. Als Ergebnis der Fachtagung „Qualität in der Berufs- und Studienorientierung“ Ende 2010 hat die Stiftung das oben in Ausschnitten vorgestellte Qualitätsleitbild „Zukunft fördern“ entwickelt, das Standards zu den einzelnen Modulen definiert und aufzeigt, wie diese in ein Berufs- und Studienorientierungsprogramm eingebunden und nachhaltig implementiert werden können. Darüber hinaus sind auf der Webseite schriftliche Leitfäden im internen Bereich für die Schulen hinterlegt, das sind zum Beispiel Checklisten zum Gender- und Cultural-Streaming oder auch Leitfäden „Wie finde ich einen Kooperationspartner oder weitere Partner?“ oder zur Elternpartizipation, so dass die verschiedenen Informationen auch in schriftlicher Form abrufbar seien.

Die SPfS hat eine recht weite Netzwerkstruktur, die zur Steuerung des Programms und zur Weiterentwicklung genutzt wird. Enge Kontakte gibt es zu den Agenturen für Arbeit vor Ort,
was sich schon allein aufgrund der Tatsache, dass die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit Mitinitiatorin des Projektes „Zukunft fördern“ ist, ergebe. Die Projektkoordinatorin der BA ist Mitglied der Steuerungsgruppe und steht über die Teamleitertreffen U25 im sehr engen Austausch mit Berufsberaterinnen und Ansprechpartnern vor Ort. Die SPfS ist bestrebt, einen dichten Informationsfluss zu den Agenturen vor Ort zu unterhalten, so dass diese detailliert darüber informiert sind, welche Schulen welche Module umsetzen.


Im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten und personellen Ressourcen arbeitet die SPfS mit Netzwerken vor Ort wie dem Arbeitskreis Schule-Wirtschaft zusammen, leitet die Schulen an, diese Netzwerke vor Ort zu nutzen, sich untereinander zu vernetzen und mit den regionalen Bildungsbüros in Kontakt zu treten. Die Bildungsbüros werden stetig über das Projekt-informiert (u.a. aktuelle Übersichten über beteiligte Schulen, Newsletter, Infomaterialien).

Eine Koordinierungsfunktion der regionalen Bildungsbüros, z.B. hinsichtlich der Nutzung der verschiedenen Module durch ortsansässige Schulen, wird durch die SPfS nicht als vorrangig angesehen. Letztlich falle es in die „Eigenverantwortlichkeit der Schule“, welche Module sie nutze und welche nicht.

4.2.1 Auswahl der Schulen


Ob eine Selektion in dem Sinne vorherrscht, dass Schulen erst einen gewissen Entwicklungsgrad bei der Etablierung von Berufsorientierungsaktivitäten sowie ein BO-Konzept im Schulprogramm besitzen müssen, bevor sie sich auf Maßnahmen, wie das Modul 2 bewerben, kann von Seiten der SPfS nicht eingeschätzt werden. Auch anhand der 40 Schulstandorte kann dies nicht abschließend beurteilt werden, allerdings ist das Spektrum an einbezogenen Schulen sehr weit, was für keine größere Selektion spricht.


Die SPfS begegnet dem Problem der Erschließung neuer Schulen mittels zweier Strategien. Genutzt werden könne eine Partnerstruktur im Hause, nämlich die Regionalkonferenzen des Programms „Startklar!“, um Informationen und Impulse zum Austausch in die Regionen zu geben oder ggf. auf Problemlagen vor Ort reagieren zu können. Zudem bietet die SPfS Informationsveranstaltungen in den Regierungsbezirken an; im Jahr 2010 fand das erstmalig explizit für die Zielgruppe der Schulen statt, die sich noch nicht am Programm „Zukunft fördern“ beteiligen, um noch mehr Schulen für die vertiefte Berufsorientierung zu gewinnen.

4.3 Zielgruppe und Teilnehmendenzahlen des Moduls 2


In 2010 entfielen rund 450 geförderte Maßnahmen auf das Modul 2, das ist gut ein Viertel (27,2%) der Modulmaßnahmen und entspricht dem zweiten Platz im Ranking der umgesetzten Module. Insgesamt waren 417 Schulen mit durchschnittlich 47 Schülerinnen und Schüler pro Modulmaßnahme beteilt. Dabei schwankte die Zahl der Teilnehmenden erheblich. Im
Fall mit den wenigsten Schülerinnen und Schülern haben acht teilgenommen, im Fall mit den meisten Schülerinnen und Schüler waren es 246.

Die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Modulmaßnahme differiert je nach Schulform 45:

- 144 Förderschulen mit durchschnittlich 22 Schülerinnen und Schülern
- 17 Gymnasien mit durchschnittlich 95 Schülerinnen und Schülern
- 168 Hauptschulen mit durchschnittlich 45 Schülerinnen und Schülern
- 32 Realschulen mit durchschnittlich 47 Schülerinnen und Schülern
- 56 Gesamtschulen mit durchschnittlich 89 Schülerinnen und Schüler

Deutlich wird, dass vor allem Haupt- und Förderschulen das Angebot in Anspruch nehmen; dabei fiel die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Modulmaßnahme bei Förderschulen am geringsten, bei Gymnasien und Gesamtschulen am höchsten aus. Die Vorgabe von mindestens 25 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern (s. Verpflichtungserklärung und Modulleitfaden) wurde damit deutlich überschritten, jedoch ist zu berücksichtigen, dass das Modul 2 mehrfach an eine Schule vergeben werden kann, die dann alle zusammen in diese Durchschnittsberechnung eingehen.


Bei den 40 im Untersuchungssample vertretenen Schulen streut die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ebenfalls stark. Das kleinste untersuchte Camp wurde für elf Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Das größte Camp umfasste 270 Schülerinnen und Schüler 46. Das größte Camp ist damit 24mal so groß wie das kleinste. Während im Schnitt der 40 untersuchten Camps rund 40 Schülerinnen und Schüler pro Camp teilnahmen, erreichen jedoch 16 der 40 Schulen die laut Verpflichtungserklärung, Absatz I, und laut Qualitätsleitbild für das Modul 2 vorgegebene Mindestzahl von 25 Schülerinnen und Schüler nicht. Vier dieser 16 Schulen, die mit weniger als 25 Schülerinnen und Schülern am BOC teilnehmen, sind Hauptschulen, die restlichen 12 Förderschulen, die laut Modulleitfaden nicht an die Mindestzahl gebunden sind. Trotz einiger Einschränkungen zur Qualität dieser Daten 47

---

45 Auskunft der Stiftung Partner für Schulen (Stand: August 2011)
46 Es liegt ein Unterschied zwischen dieser Teilnehmendenzahl von 270 und den Daten der Stiftung vor, der wahrscheinlich an in unserem Fall geschätzten Zahlen liegt.
47 In zwei Expertengesprächen wird darauf hingewiesen, dass Förderschulen auch nach unten abweichende Teilnehmendenzahlen melden können. Teilweise würden die Schulen dann auch nicht
kann eine sehr hohe Streuung der Zahl der Teilnehmenden sicher festgehalten werden. Diese hohe Streuung ist vor allem auf die Schulform zurückzuführen, da die große Mehrzahl der Schulen keine Auswahl unter den Schülerinnen und Schüler getroffen hat, vielmehr konnten meist alle teilnehmen.


**Teilnehmende Jahrgangsstufe**


**Zahl der teilnehmenden Klassen**


---

生效给定的手段虽然在研究中得到反映。这些实践在案例研究中只反映了一部分。相对而言应指出，这些在案例研究中收集的学者数据和学者数据往往是对数据的估计。尽管有些受访者已经用“实际数字”来准备它们，而在其他案例中，所有的受访者只能按比例估计参与者的数量。在“大约60人左右”和“70人左右”之间设定了一个中点，“两个8.班级都参加了”由总数和班级数计算得到中点。如果一个学校的不同组别分别进行了相同的 BOC，则只出现一次平均 BOC 数。
Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Bei den meisten Camps fand keine Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler statt; das Camp wurde vielmehr im Klassenverband besucht. Nur bei einzelnen Schulen, z.B. Förderschulen, die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Altersstufen zusammen unterrichten, oder in Schulen mit einem großen Jahrgang wurden Gruppen aus mehreren Klassen zusammengestellt.

An wenigen Schulen fand sich das Argument, einige Schülerinnen und Schüler auf Grund disziplinarischer Bedenken vom BOC auszuschließen – dies scheint vor allem an Förder- schulen der Fall zu sein und traf nur für Camps mit Übernachtung zu. Eine Lehrerin gab auch an, einige Schülerinnen und Schüler seien ihr „peinlich“ gewesen, so dass sie diese nicht mit zu den externen Anbietern nehmen wolle. Eine Schule sagt deutlich, dass das Angebot so hochwertig sei, dass auch nur Jugendliche mitgenommen werden sollten, die sich auch ernsthaft für das Thema interessieren und sich entsprechend bewähren müssen. An einer Schule wurde das Verfahren beobachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler für eine Teilnahme am Camp „bewerben“ mussten – was sich aber im Endeffekt eher als eine Maßnahme der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema BO erwies als eine tatsächliche Auswahlmaßnahme, da sich nicht mehr Jugendliche bewarben als Plätze zur Verfügung standen.

4.4 Grundsätzliche Entscheidungen

4.4.1 Auswahl der Träger


Argumenten hinsichtlich des erhöhten Aufwandes entgegnet die Modulverantwortliche der SPfS mit dem Hinweis auf den Vorteil der Vergleichbarkeit der angebotenen Leistungen (Umfang des eingesetzten Personals, Aufbereitung der Ergebnisse, ergänzende Leistungen). Auf Basis des Vergleichs könne das Angebot ausgewählt werden, das am besten zum schulischen Curriculum passe.

„Sie sollen kein, sage ich mal, 0815-Angebot nehmen, was vielleicht gar nicht auf die Zielgruppe passt. Und so haben sie wirklich noch mal die Möglichkeit zu sehen: „Was kann alles gestaltet werden, was sind die Möglichkeiten und wie gestaltet es sich im Einzelnen?“. Von Träger zu Träger sind die Personalschlüssel zum Beispiel anders.“ (Modulverantwortliche SPfS)

Bei Ausgaben und Aufträgen von 1.000 € bis 7.500 € (ohne MwSt) müssen mindestens drei Angebote eingeholt und ein Vergabevermerk angefertigt werden (vgl. Punkt 6 der Verpflichtungsklärung).

71
Zur Bewertung der Trägerlandschaft und der Qualität der Arbeit der Trainerinnen und Trainer sind die befragten Expertinnen der SPfS der Auffassung, dass letztendlich die Schule die Qualität bewertet. Um Schulen anzuleiten, das gut zu tun, bietet die SPfS Workshops an, in denen beispielsweise Themen bearbeitet werden wie:

- Was ist wichtig, wenn man einen Bildungsträger auswählt?
- Was möchte ich mit dem Modul erreichen?
- Was sind die Ziele? Was sind die Ziele meiner Schülerzielgruppe? Findet sich das in diesem Angebot wieder?
- Wie kann ich einen Bedarf formulieren, damit ich ein Angebot erhalte, welches zu meinem Bedarf tatsächlich passend ist? (Projektleiterin „Zukunft fördern“).

Zudem werden die Schulen angeraten, den Leitfaden „Checkliste zur guten Berufsorientierung“ einzusetzen, der Erfolgsfaktoren für die Durchführung von Berufsorientierung benennt, aber auch als Prüfraster für die Bewertung von Berufsorientierungsangeboten eines Trägers genutzt werden kann.

Dem Schulministerium ist bekannt, dass es Qualitätsunterschiede bei den Anbietern gibt. Generell wird davon ausgegangen, dass diese engagiert und in der Lage sind, sich auf die Zielgruppe einzustellen. Als problematisch wird jedoch zur einen die Abstimmung zwischen externen Anbietern und den Schulen angesehen. Diese Problematik sei bereits aus anderen Programmen, die mit externen Trägern arbeiten, bekannt. Beispielsweise sei für die vom BMBF finanzierten Potentialanalysen mittlerweile ein Auswahlverfahren für die Träger unter Beachtung eigener Qualitätskriterien vorgeschrieben. Insofern müssten für die BOCs folgende Fragen gestellt und beantwortet werden: „Wie tauschen sich die Schulen mit den Anbietern aus? Welchen Einfluss haben Schulen darauf, welche Anbieter ausgewählt werden und wie die Qualität der Anbieter ist? Wie funktioniert das in der Region? Wie werden die Träger ins Spiel gebracht? Das ist ein wichtiger Faktor auch für die Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen.“ (Fachreferentin des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, NRW)

Entscheidend sei zum anderen, welches Personal die Maßnahmen durchführe. Es gebe große Unterschiede z.B. danach, mit welchen Verträgen sie eingestellt sind, welche Vorqualifikationen sie haben, welches Selbstverständnis sie haben, wie sie die Maßnahmen durchführen, dokumentieren oder mit den Schülerinnen und Schüler Auswertungsgespräche durchführen. Aus anderen Maßnahmen sei bekannt, dass diese teilweise nur mit Zeitverträgen beschäftigt sind und auch in ihrem eigenen Selbstverständnis möglicherweise nicht so gefestigt sind, was ihre Erwerbsbiografie angeht. Letzteres wird als sehr problematisch angesehen.

„Und wenn wir durchführende Kräfte haben, die mit einem eigenen Selbstverständnis auf Berufs- und Arbeitswelt Berufsorientierungsmaßnahmen durchführen, kann das auch

51 Bundesagentur für Arbeit und Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT (Hrsg.) o. J. Gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I – Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT
schwierig werden. Das haben wir vor Ort – bei der Maßnahme Berufseinstiegsbegleitung – gehört, dass da die Konditionen und die Auswahl der Personen vor Ort nicht immer als Ziel führend gesehen werden. Das könnte natürlich auch für die Camps schwierig werden. “

(Fachreferentin des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, NRW)


Die Abstimmung und Vorbereitung mit dem Träger findet in Abhängigkeit vom Abstimmungsbedarf der Schulen statt. Es fanden sich einige Schulen, die das vom Träger angebotene Konzept weitgehend unverändert in Anspruch nahmen. Dies scheint vor allem bei den beschriebenen „erfahrenen“ Anbietern der Fall zu sein. Andere Schulen suchten sich „pas-

### 4.4.2 Dauer des Camps


### 4.4.3 Externer Lernort und Übernachtung


die betreuenden Lehrkräfte eine zu große Belastung darstelle, da die Betreuung in der Nacht ausschließlich durch die Lehrkräfte geleistet werden muss, weil die Teamer sich an der Nachtbetreuung nicht beteiligen.


4.4.4 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Berufsorientierungscamps

Die grundlegendste Frage, die die Schulen zu entscheiden haben, ist jedoch die Frage nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Die Beantwortung ist wesentlich von der mit dem BOC verbundenen Zielsetzung abhängig. Deshalb soll an dieser Stelle zunächst rekapituliert werden, was sich von Programm- aber vor allem auch von Akteursseite von den BOCs versprochen wird.


Für die Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrhein-westfälischen Wirtschaft e.V. sollte es im BOC darum gehen, soziale Kompetenzen und die Einsicht in die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen (Pünktlichkeit, Verlässlichkeit) zu stärken. Das BOC solle “Realität” in die Selbstbeurteilung bringen, da viele Jugendliche “unrealistische” Berufsvorstellungen hätten und dadurch an der Realität zu scheitern drohten.

Die Projektleiterin „Zukunft fördern“ der SPF spricht davon, dass die BOCs in der Lage sein sollen, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln „Was ist Berufsorientierung, was sind die Schritte, die ich jetzt gehen muss, (…)“.

Deutlich mehr auf die individuellen Bedarfe der Jugendlichen ausgerichtet formuliert die Mitarbeiterin der Regionaldirektion der BA die Zielsetzung des BOC. „Ich habe früher in der Beratungsarbeit den Berufswahlprozess immer sehr gerne mit einer Treppe verglichen. Und das Berufsorientierungscamp ist ein Angebot, was auf der ersten Stufe stehen kann, noch
sehr allgemein etwas auf den Weg bringen kann, aber eben auch auf jeder dieser Stufen eine sehr gezielte Thematik aufgreifen kann. Dies wäre für mich ein ganz zentrales Qualitätskriterium, das dann wie gesagt den individuellen Prozess unterstützt. Wir wollen ja für die Schüler was erreichen, wir wollen für den Berufswahlprozess etwas erreichen, damit der Berufsberater, wenn er mit seiner Berufsberatung in der Klasse neun beginnt, auch wirklich einen Schüler hat, mit dem er an der Stelle arbeiten kann. Nur dann ist es ein Prozess, der wirklich effektiv sein kann.” (Vertreterin der Regionaldirektion der BA)

Wie aber sehen die beteiligten Schulen die Zielsetzung, wie wollen sie die BOCs einsetzen? Es lassen sich grob drei Funktionen unterscheiden, die von der Hälfte der befragten schulischen Akteure explizit mit dem BOC verkünft wurden. Die andere Hälfte der Befragten nennt diese Ziele eher implizit oder stellt andere Aspekte wie beispielsweise die Erlebnis- und Handlungsorientierung des BOC als relevant heraus.

Ziel: „Einstieg“


Ziel: „Erdung“

Ziel: „Vorbereitung auf Schülerpraktikum“

In einigen Fällen stellt das BOC die Vorbereitung auf das Praktikum dar und umgekehrt, beide ergänzen sich nach Einschätzung vieler Befragter sehr gut, insbesondere wenn die Schülerinnen und Schüler Kontakt mit Betrieben haben. Vier der untersuchten 40 Schulen lassen sich diesem Modell zuordnen. In diesen Fällen fanden schwerpunktmäßig Arbeitserprobungen in mehreren Berufsfeldern statt.

Divergierende Ziele und Interessen


Eine andere Berufsberaterin weist auf ein Problem zwischen verschiedenen beruflichen Aufgaben von BOC-Teamern und Berufsberatern hin: Im Camp arbeiten die externen Anbieter vor allem an den Stärken der Schülerinnen und Schüler und bestätigen diese explizit, um deren Selbstwertgefühl zu stärken. Sie als Berufsberaterin müsse den Jugendlichen aber auch aufzeigen, wenn diese überzogene Vorstellungen haben: „Das ist ein unangenehmer Part, den Schülern zu sagen, dass die Agentur für Arbeit sie in manche Richtung nicht unterstützt, weil dies voraussichtlich zu schwer sei."

Die im Modulleitfaden angeführten sechs Ziele eines BOCs werden in der Praxis in unterschiedlichem Maße angesteuert. Während die Ziele 1 (Stärken und Fähigkeiten entdecken), 2 (Wünsche formulieren) und 3 (berufliches Spektrum erweitern) von vielen beteiligten Akteuren auch so genannt werden, werden die Ziele 4 (weitgestehend orientieren) und 5 (Bewerbungsstrategien trainieren) von Vertreterinnen und Vertretern des Ziels „Einstieg“ explizit nicht als Ziel angesehen.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die 40 durchgeführten BOCs setzen darüber hinaus aber auch deutlich unterschiedliche Schwerpunkte ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Die meisten Camps (25) setzen einen Schwerpunkt, das heißt sie widmen mehr als 50% der Gesamtzeit des Camps einer inhaltlichen Dimension; 15 Camps setzen keinen Schwerpunkt von 50% der Zeit, sondern verteilen diese

52 Bei der Bestimmung der inhaltlichen Dimensionen wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden die einzelnen inhaltlichen Bestandteile (z.B. Berufe-Parcours, Klettergartenbesuch, simulier-
auf mehrere inhaltliche Dimensionen. Nach dieser groben Unterscheidung der Inhalte nach Zeitanteilen lassen sich vier inhaltliche Dimensionen differenzieren. Das Themenfeld Selbstreflektion und Soziale Kompetenz wurde mit zwölf Camps (30%) am stärksten besetzt, gefolgt von der Arbeitserprobung mit neun Camps (22,5%) und zuletzt der Berufserkundung mit vier Camps (10%).

Abb. 2: Inhaltliche Merkmale der Camps – prozentuale Verteilung der Merkmalsausprägungen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Merkmal</th>
<th>% der BOC’s, die diese Merkmalsausprägung aufweisen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kein Schwerpunkt</td>
<td>38%</td>
</tr>
<tr>
<td>Selbstreflektion/Soziale Kompetenz</td>
<td>30%</td>
</tr>
<tr>
<td>Arbeitserprobung</td>
<td>23%</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufserkundung</td>
<td>10%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: sfs/zoom

tes Vorstellungsgespräch) der durchgeführten Camps der 40 untersuchten Schulen betrachtet und aufgelistet. Dies erfolgte an Hand der Interviews mit den das BOC begleitenden Lehrkräften, den BOC-Anbietern und auf Basis der Analyse von zur Verfügung gestellten Dokumenten zum Ablauf der BOCs. Dabei wurden die einzelnen Camp-Bestandteile zunächst einzeln notiert und anschließend ähnliche Bestandteile zu Gruppen zusammengefasst, so dass ein Kategorienchema mit zunächst sieben Dimensionen entstand, das in einem weiteren Reduktionsschritt auf drei Dimensionen verdichtet werden konnte. In der Regel decken die Camps mehrere Dimensionen mit einzelnen Einheiten ab. Um diese generelle Streuung jedoch besser beschreiben zu können, wurden auf Basis der Fallstudie die Zeitanteile geschätzt, die ein Camp jeder Dimension widmete. Wenn mehr als 50% der dem inhaltlichen Programm (also inklusive erlebnispädagogischer Angebote aber ausgenommen der Freizeit) auf eine Dimension entfiel, wurde dies als eine Schwerpunktsetzung interpretiert. Insgesamt 25 Camps setzten einen Schwerpunkt, während 15 nicht mehr als 50% der Zeit auf eine Dimension konzentrierten und somit keinen Schwerpunkt aufwiesen.
Selbstreflexion und soziale Kompetenz

Zwölf der 40 untersuchten Camps setzen einen Schwerpunkt in Selbstreflexion und der Stärkung sozialer Kompetenzen. Sie entsprechen damit den Zielen 1 („sich selbst und individuelle Stärken und Fähigkeiten entdecken“), und 6 („Sozial- und Teamfähigkeiten trainieren und fördern“) der Modulziele laut Modulleitfaden. Ein solcher Schwerpunkt wird am häufigsten (8) von Hauptschulen gewählt, nur drei Förder- und eine Gesamtschule entschied sich für eine solche Schwerpunktsetzung (vgl. die folgende Tabelle).

Tab. 11: Tabelle inhaltliche Schwerpunkte nach Schulform und Klassenstufe

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Förderschulen</th>
<th>Hauptschulen</th>
<th>Gesamtschulen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Arbeitserprobung</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufserkundung</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Selbstreflexion/Soz. Kompetenzen</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Kein Schwerpunkt</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen

Arbeitserprobung


Berufserkundung

Vier der 40 untersuchten Camps setzen einen Schwerpunkt in der Berufserkundung - die als Gegenpol zur "Arbeitserprobung" definiert wurde und deutlich theoretischer angelegt ist. 

Ausführliche Beschreibungen zu den unterschiedlichen Ausgestaltungen der verschiedenen BOCs finden sich bei der Darstellung der Bewertungen der Camps durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4.6)
Während in der Arbeitserprobung in einem möglichst berufsnahen Arbeitsumfeld gearbeitet wird, stellt die Berufserkundung ein Kennenlernen von Berufen und beruflichen Tätigkeiten auf einer abstrakteren und theoretischen Ebene dar. Dieser Kategorie wurden eine Reihe unterschiedlicher Elemente zugeordnet. So fanden sich in den BOCs:

1. **Berufe-Parcours** (also das Hineinschnuppern in verschiedene Aspekte von Beruflichkeit anhand von Materialien),
2. die Nutzung von berufskundlichem Material (Arbeitsblätter und -bücher etc.)
3. Berufespiele
4. **Berufe-Rallyes** (Schülerinnen und Schüler gingen durch eine Stadt und interviewten Passanten und Ladenbesitzer über ihrer Berufe) und
5. Gespräche mit Mitarbeitern/innen aus Betrieben.


**Keine Schwerpunktsetzung**

In insgesamt 15 BOCs konnte keine Schwerpunktsetzung identifiziert werden. Diese Camps bedienten mehrere Dimensionen, so dass keine dieser Dimensionen mehr als 50% der pädagogischen Zeit in Anspruch nimmt. Keine Schwerpunktsetzung ist nicht gleichbedeutend „wahllos zusammengesetzten“ Einheiten, es drückt lediglich aus, dass kein Schwerpunkt mehr als 50% der Zeitanteile einnimmt. So könnte ein typisches BOC dieses Typus z.B. einen Tag Arbeitserprobung haben, einen Tag Berufserkundung und einen Tag Bewerbungs- training oder zunächst einen Tag Selbstreflexion, einen Tag Beruferalley und einen Tag Arbeitserprobung.

Die hier zugeordneten BOCs verteilen sich auf alle Schulformen und gemischt auf achte und neunte Klassen.

Einen Überblick über Charakteristika der 40 BOC-Standorte gibt die folgende Tabelle. In dieser Übersicht wurde zusätzlich zu den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (BOC-Typ), danach unterschieden, ob ein BOC einen der fünf inhaltlichen Bestandteile im Camp behandelt hat, unabhängig davon wie viel Zeit dafür verwendet wurde.
### Tab. 12: Charakteristika der 40 BOC-Standorte

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>25</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>26</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>5 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>35</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>6 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>26</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>7 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>26</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>8 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>37</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>9 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>26</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>10 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>15</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>11 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>12 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>15</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>13 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>16</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>14 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>15 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>16 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>17 Förderschule</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>16</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>18 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>19 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>44</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>20 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>46</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>21 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>27</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>22 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>15</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>23 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>27</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>24 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>22</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>25 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>26 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>27 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>28 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>29 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>30 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>31 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>32 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>33 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>34 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>35 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>36 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>37 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>38 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>39 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>40 Hauptschule</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>54</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>40</td>
<td>25</td>
<td>17</td>
<td>20</td>
<td>39</td>
<td>15</td>
<td>12</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>1608</td>
<td>29</td>
<td>39</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>Prozent</td>
<td>100</td>
<td>62,5</td>
<td>42,5</td>
<td>50</td>
<td>97,5</td>
<td>37,5</td>
<td>30</td>
<td>22,5</td>
<td>10</td>
<td>72,5</td>
<td>97,5</td>
<td>67,5</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.4.5 Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler


Vorbereitung im Unterricht


Vorbereitung mit Eltern


Vorbereitung mit BOC-Anbieter

Eine besonders authentische Vorbereitung auf das Camp kann durch Teamer des Anbieters erfolgen; sie können die Schülerinnen und Schüler nicht nur sehr praxisnah auf die Themen des Camps vorbereiten, sondern vermitteln auch bereits einen Eindruck von der Atmosphäre im Camp. Diese besondere Form der Vorbereitung konnte an drei der 40 betrachteten Schu-

**Keine inhaltliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler**


**4.4.6 Nachbereitung**

Eine inhaltliche Nachbereitung des Camps ist – im Gegensatz zur Vorbereitung – nicht in der Verpflichtungserklärung der Schulen vorgesehen, dafür aber Gegenstand unterschiedlicher Aspekte des Qualitätsleitbildes („Ergebnissicherung im Berufswahlpass“, „Teilnahmezertifikat für jede/n Schüler/in“, „Ergebnisse der Umsetzung fließen in die individuelle Förderung ein, stehen dem/der Berufsberaterin bzw. -berater nach Absprache zur Verfügung“, „Jede/r Schülerinnen und Schüler erhält eine persönliche Rückmeldung im Anschluss“). Eine konsequen-

Nachbereitung im Unterricht


Dokumentation/Verwendung von Materialien zur Nachbereitung


Nachbereitung mit BOC-Anbieter


Nachbereitung mit Eltern und anderen Akteuren

In anderen BOCs werden die Eltern in die Nachbereitung einbezogen, damit diese im familiären Umfeld mit den Schülerinnen und Schüler gemeinsam an Ergebnissen des Camps anschließen können. An diesen Nachbereitungen mit den Eltern nehmen auch die Berufsberaterinnen und -berater der örtlichen Arbeitsagenturen teil. Sechs der untersuchten 40 Schulen nutzen dieses Modell.

Keine Nachbereitung

Bei drei Schulen konnte keine Form der Nachbereitung festgestellt werden.


4.5 Querschnittfragen

4.5.1 Überblick über Angebote der Berufsorientierung an den Schulstandorten


Der Kurzfragebogen wurde überwiegend von Schulleitung oder dem Studien- und Berufswahlkoordinator ausgefüllt.

54

Die Berufsberatung durch die Agentur für Arbeit in der Schule wurde von jeder befragten Schule genutzt, mit einem Anteil von 98% und 95% der Schulen folgen das Bewerbungstraining sowie Praktika. Mit 92,5% sind auch die Besuche des Berufsinformationszentrums und der Besuch von Jobmessen und ähnlichen Veranstaltungen fast an allen Schulen obligatorisch. 90% der einbezogenen Schulen hatten auch schon an anderen Modulen von „Zukunft fördern“ teilgenommen. Projektwochen zur Berufsorientierung, Angebote der Schulsozialarbeit mit Berufsorientierung, Schülerunternehmen sowie Berufswahl als Schulfach/Schwerpunkt wurden dagegen jeweils nur von bis zu 60% der Schulen genutzt.

### Tab. 13: BO-Maßnahmen an den 40 Schulstandorten (nach Schulform)

<table>
<thead>
<tr>
<th>BO-Maßnahme</th>
<th>FS</th>
<th></th>
<th>HS</th>
<th></th>
<th>GS</th>
<th></th>
<th>Summe</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>abs.</td>
<td>%</td>
<td>abs.</td>
<td>%</td>
<td>abs.</td>
<td>%</td>
<td>abs.</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Betriebsbesuche</td>
<td>11</td>
<td>73,3</td>
<td>18</td>
<td>90,0</td>
<td>4</td>
<td>80,0</td>
<td>33</td>
<td>82,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufswahl im Fachunterricht</td>
<td>12</td>
<td>80,0</td>
<td>18</td>
<td>90,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>35</td>
<td>87,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufswahl als Schulfach/Schwerpunkt eines Schulfachs</td>
<td>11</td>
<td>73,3</td>
<td>12</td>
<td>60,0</td>
<td>1</td>
<td>20,0</td>
<td>24</td>
<td>60,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Bewerbungstraining/Einstellungstests, etc.</td>
<td>15</td>
<td>100,0</td>
<td>19</td>
<td>95,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>39</td>
<td>97,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Besuch des BIZ</td>
<td>13</td>
<td>86,7</td>
<td>19</td>
<td>95,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>37</td>
<td>92,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Projektwochen zur Berufsorientierung</td>
<td>5</td>
<td>33,3</td>
<td>13</td>
<td>65,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>23</td>
<td>57,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein oder mehrere andere Module der Stiftung Partner für Schule (&quot;Zukunft fördern&quot;)</td>
<td>13</td>
<td>86,7</td>
<td>19</td>
<td>95,0</td>
<td>4</td>
<td>80,0</td>
<td>36</td>
<td>90,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufswahlpass</td>
<td>10</td>
<td>66,7</td>
<td>16</td>
<td>80,0</td>
<td>3</td>
<td>60,0</td>
<td>29</td>
<td>72,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Kompetenzchecks, Kompetenzfeststellung, Potenzialanalyse, etc.</td>
<td>12</td>
<td>80,0</td>
<td>16</td>
<td>80,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>33</td>
<td>82,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Praktikum</td>
<td>15</td>
<td>100,0</td>
<td>18</td>
<td>90,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>38</td>
<td>95,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Schülerunternehmen</td>
<td>9</td>
<td>60,0</td>
<td>9</td>
<td>45,0</td>
<td>4</td>
<td>80,0</td>
<td>22</td>
<td>55,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufsberatung durch Agentur für Arbeit in der Schule</td>
<td>15</td>
<td>100,0</td>
<td>20</td>
<td>100,0</td>
<td>5</td>
<td>100,0</td>
<td>40</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Besuch von Jobmessen, Tagen der offenen Tür, etc.</td>
<td>13</td>
<td>86,7</td>
<td>20</td>
<td>100,0</td>
<td>4</td>
<td>80,0</td>
<td>37</td>
<td>92,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlechtsspezifische Berufsinformationen</td>
<td>6</td>
<td>40,0</td>
<td>17</td>
<td>85,0</td>
<td>4</td>
<td>80,0</td>
<td>27</td>
<td>67,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Angebote der Schulsozialarbeit mit Berufsorientierung</td>
<td>6</td>
<td>40,0</td>
<td>16</td>
<td>80,0</td>
<td>2</td>
<td>40,0</td>
<td>24</td>
<td>60,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Durchschnitt</td>
<td>11,1</td>
<td>73,8</td>
<td>16,7</td>
<td>83,3</td>
<td>4,1</td>
<td>81,3</td>
<td>31,8</td>
<td>79,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: sfs/Zoom: Eigene Erhebungen

#### 4.5.2 Verankerung im Schulprogramm und Einbettung in Schulstrukturen

Elementare Forderungen an Aktivitäten zur Berufsorientierung sind die konzeptionelle Verknüpfung der unterschiedlichen Angebote und das Vorhandensein eines Konzepts, wie verschiedene Aktivitäten sinnvoll aufeinander aufgebaut werden können und wie diese in das Schulprogramm eingebunden werden können.
Von Seiten unserer Gesprächspartnerin im Schulministerium wird hervorgehoben, dass in NRW bereits gute Basiselemente zur BO an Schulen implementiert seien und somit vergleichsweise entwickelte Strukturen existierten. Angeführt werden die im Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung verbindlich verankerten Elemente:

- Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren (StuBOs)
- Berufsberaterinnen und Berufsberater als feste Ansprechpartner in allen Arbeitsagenturen
- Belange der StuBOs werden als Aufgabe der Schulleitung gesehen

Eingeräumt wird, dass es hinsichtlich der Entlastung von StuBOs noch Entwicklungsbedarf gebe, da diese zunehmend zu einer wichtigen Funktionsstelle werden, was BO angehe.

Dass die Schulleitung eine Schlüsselrolle habe, vertritt auch die Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrheinwestfälischen Wirtschaft e.V.. Ihrer Erfahrung nach müsse diese aber noch besser eingebunden werden. Es könne nicht sein, dass BO nur beim StuBO liege. An Hauptschulen sollten zudem noch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer einbezogen werden, da sie an den Hauptschulen die wichtigsten Ansprechpartnerinnen und -partner der Schülerinnen und Schüler seien.

Die Vertreterin der Regionaldirektion vertritt die Auffassung, dass für gelingende Berufsorientierung nicht nur ein übergreifendes Grundkonzept nötig sei, sondern daneben auch ein jahrgangsbezogenes Konzept zur differenzierten Umsetzung, das sich an veränderte Schüler- wie Angebotsstrukturen anpasst. Eine solche jahrgangsbezogene Umsetzung könne nicht auf den einzelnen Klassenlehrer herunter gebrochen werden, sondern dafür sei ein Team mit klaren Verantwortlichkeiten nötig: Was hat der Klassenlehrer zu leisten, was fällt in den Aufgabenbereich des StuBO, was hat die Schulleitung zu leisten, wofür sind die Konferenzen verantwortlich? Je klarer die Verantwortlichkeiten geregelt seien, desto einfacher falle es, aktuelle Angebote auszuwählen sowie darüber zu entscheiden, wie diese mit Angeboten der Agentur oder Maßnahmen Dritter verzahnt werden können.

Zentral sei, dass eine Grundidee bestehe, welchen Stellenwert Berufsorientierung an der Schule habe. Es müssten Entscheidungen zu strategischen Fragen getroffen werden, wie beispielsweise:

- Mache ich Berufsorientierung im Prinzip mit externen Angeboten oder ist Berufsorientierung ein Querschnittsthema, das eigentlich überall seinen Platz haben muss?
- Wann beginne ich damit?
- Welchen Schwerpunkt setze ich beispielsweise als Realschule: Will ich die Schülerinnen und Schüler vor allem informieren, welche schulischen Bildungsmöglichkeiten sie haben oder sehe ich auch die duale Ausbildung als wesentlichen Lebensweg?

Ein nicht zu vernachlässigendes Bewertungskriterium für gelingende VBO sei die Bereitstellung entsprechender sachlicher und personeller Kapazitäten. Vielen Schulen sei gar nicht bewusst, dass die Schulen für das Berufsorientierungscamp Lehreranteile (Stunden) in gleicher Höhe zu den finanziellen Mitteln der BA zur Verfügung stellen müssen.
Wenn diese personellen Kapazitäten nicht zur Verfügung stünden, dann sei es schwer, die in der Vorbereitung und in der Nachbereitung vorhandenen Aufgabenbündel auch wirklich zu leisten.

**Hohe allgemeine Akzeptanz der Berufsorientierung**

Die Interviews vor allem mit den schulischen Akteuren machten deutlich, dass die Aufmerksamkeit für dieses Thema sehr gestiegen ist. Als Indikatoren für die hohe allgemeine Akzeptanz können gewertet werden, dass an den meisten der 40 Schulstandorte Schulprogramme die Bedeutung der Berufsorientierung als wichtige Aufgabe der Schule hervorheben, ein Gesamtkonzept zur Berufsorientierung vorliegt und Berufsorientierung curricular in den Fachunterricht eingebunden ist.

**Reflexion der einzelnen BO-Maßnahme im Gesamtkonzept**

Schwieriger ist zu beantworten, ob an den Schulen ein reflektierter Ansatz existiert, der die Rolle der einzelnen Maßnahmen der BO in diesem Gesamtkonzept/Angebotsportfolio beschreibt und begründet. Zumindest ein kleiner Teil der befragten schulischen Akteure, die sich dazu äußern, kann keine explizite Begründung liefern, weshalb bestimmte Angebote aufgenommen wurden oder nicht und welcher Stellenwert der jeweiligen Maßnahme dabei zukommt.


Manche Schulen gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler zu Beginn der BO (Klasse 7,8) möglichst viele verschiedene Bereiche kennen lernen, einen weiten Blickwinkel haben und sich für möglichst viele unterschiedliche Berufe interessieren sollten. In der neunten und zehnten Klasse sollten die Schülerinnen und Schüler sich einem Berufs- und Tätigkeitsfeld annähern, um über Praktika einen Einstieg in einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das Camp soll in diesem Verständnis bei Schülerinnen und Schülern aus den Klassen 9 dazu dienen, die eigenen Wünsche zu klären und die Suchbewegung zu verengen.

Bei anderen Schulen ergibt sich aus der Zusammenschau der Interviews das Bild, dass vieles, was angeboten und finanziert wird, ausprobiert wird und vor dem eigenen Selbstverständnis reflektiert wird. Dieses ist geprägt von der Einstellung, dass die Schülerinnen und Schüler eine realistische Perspektive entwickeln. Eine StuBO an einer Gesamtschule will sich zum Beispiel nicht damit abfinden, dass alle automatisch sagen, sie gehen zum Berufs­kolleg, da dann mitunter auch scheitern, aber in einem handwerklichen Beruf vielleicht viel besser aufgehoben wären. Die Berufsberaterin schätzt die Schule so ein, dass sie einerseits verschiedene Projekte ausprobiert, aber nicht alles mitnimmt. Stattdessen reflektiert sie einzelne Maßnahmen und entscheidet, ob sie diese weiterführt oder nicht. Z.B. wurde auch der Nutzen des Praktikums in Klasse 9 geprüft und erkannt, dass es Jugendliche nicht ausrei-
chend weiterbringt (es ist zu früh und Jugendlichen sind nicht genug orientiert). Deshalb soll ein weiteres Praktikum in Klasse 10 durchgeführt werden. Das BOC wurde in dieser Schule als Maßnahme bewertet, die nicht unbedingt gebraucht werde, vielmehr durch andere Maßnahmen ersetzbar ist.

Oftmals sind Schulen auch mit den vielen BO-Angeboten (vgl. Kap. 4.5.1) überfordert und vertreten die Auffassung, dass es weniger Angebote, dafür aber mehr Beständigkeit im Angebot erprobter Maßnahmen geben sollte.

**Interne Kooperationsstrukturen und Ressourcen für Berufsorientierung**


Demgegenüber gibt es eine Reihe von Schulen, die keine oder nur eine sehr geringe Freistellung für die Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren vorsehen. Ein StuBO einer großen Hauptschule berichtet, dass ihm für seine Tätigkeit eine sog. Verfügungsstunde gewährt wird. Sie reiche gerade für Briefverkehr sowie die Weitergabe alltäglicher Informationen an die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler aus.

4.5.3 Einbindung anderer Akteure


4.5.3.1 Agentur für Arbeit


Die Einzelberatungen beginnen in der Klasse 9 (zumeist im zweiten Halbjahr) und werden in der Klasse 10 fortgesetzt. Pro Schülerin oder Schüler werden nach Bedarf ca. zwei bis drei Gespräche geführt. Die Anmeldung zu diesen individuellen Beratungsgesprächen (Sprechstunden) erfolgt über ein Listenverfahren, welches durch die jeweiligen Koordinatorinnen und Koordinatoren gesteuert wird. Oft findet das persönliche Beratungsgespräch (ca. 20 Minuten) in Klasse 10 zusammen mit den Eltern statt. An manchen Schulen ist zunächst eine Kurzberatung der Jugendlichen in der Schule (ca. zehn Minuten) üblich, die dann bei einem weiteren Termin in den Räumen der Agentur für Arbeit fortgesetzt wird, wozu auch die Eltern eingeladen sind. Dafür werden die Jugendlichen vom Unterricht befreit, was für diese die Teilnahme attraktiv macht. Besprochen werden die beruflichen Interessen und die Erfahrungen in den Praktika, der schulische Leistungsstand und was verbessert bzw. noch getan werden muss um einen Berufswunsch zu konkretisieren bzw. zu realisieren. Bei Förderschülerinnen und -schülern geht es häufig um Eignungsfeststellungen und um die Vermittlung in berufsvorbereitende Maßnahmen.

Die Angebote der Berufsberatung sind nach Art, Umfang, Zeitpunkt und Häufigkeit in der Kooperationsvereinbarung zwischen der jeweiligen Schule und der örtlichen Agentur für Arbeit schriftlich festgehalten. Weiter werden gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen (z.B. Backstagetage, Chefdating), Maßnahmen und Projekte der Schule im Bereich der Berufsorientierung, die Zusammenarbeit mit Dritten und spezielle Maßnahmen der VBO notiert. Die Kooperationsvereinbarung wird von der Schulleitung und der zuständigen

---

Berufsberaterin bzw. -berater unterschrieben und es werden auf Seiten der Schule und der Agentur für Arbeit feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner benannt.

Bei den Erhebungen an den Schulstandorten haben wir regelmäßig nach den Kooperationsvereinbarungen gefragt. Im Ergebnis hatte die weit überwiegende Mehrzahl der 40 Schulen eine Kooperationsvereinbarung vorliegen, von denen etwa zwei Drittel sich auf einem aktuellen Stand befanden. Einige Schulen hatten zur Kooperationsvereinbarung eigene ausführliche Anlagen mit detaillierten Beschreibungen der durchgeführten Projekte im Bereich der Berufswahlvorbereitung beigefügt; bei anderen Schulen war die Kooperationsvereinbarung nicht ausfindig zu machen oder es fehlten aktuelle Beschreibungen. Ein wichtiges Ergebnis ist, dass Schulstandorte, die sich durch eine hohe Qualität der Zusammenarbeit zwischen schulischen Akteuren und Berufsberatung auszeichnen (s. weiter unten) auch über eine aktuelle, transparente und mit ausführlichen Anlagen versehene Kooperationsvereinbarung verfügen. Insofern ist die verlässliche und kontinuierliche Arbeit mit den Kooperationsvereinbarungen ein Indikator dafür, welche Wichtigkeit der Berufsorientierung an der Schule konkret zugemessen wird.


Als „unzureichend“ wird die Kooperation an etwa einem Fünftel der Schulen bewertet. Gründe für die negative Bewertung sind, dass die Abstimmung untereinander nicht klippe, Termine nicht eingehalten würden, das Angebot der Berufsberatung im Umfang als zu gering und/oder von der Qualität als nicht ausreichend bewertet wird. In mehreren Fällen ist das eingeschränkte Angebot dadurch zustande gekommen, dass die zuständige Berufsberaterin oder der Berater durch häufige krankheitsbedingte Fehlzeiten überdurchschnittlich lange ausfalle und es keine Vertretung gebe. Bemängelt wird aber auch, dass einzelne Berufsberaterinnen bzw. -berater nicht die Orientierungs- und Entscheidungsberatung in den Vordergrund rückten, sondern lediglich an der Vermittlung der Förderschülerinnen und -schüler in Maßnahmen interessiert seien. Auffallend ist, dass gerade an Förderschulen öfter Kritik am fehlenden Engagement der Berufsberaterinnen und -berater geübt wird, was sich auch in einer pessimistischen Grundhaltung gegenüber der Vermittelbarkeit der Förderschülerinnen und -schüler ausdrücke. In diesen Fällen wurden die betreffenden Personen weder über das BOC informiert noch in die Vorbereitung oder Durchführung einbezogen.

Als „überdurchschnittlich gut“ – im Sinne von beispielhaft –, ist die Kooperation zwischen Schule und Agentur an etwa einem Drittel der Schulstandorte zu bewerten. Charakteristisch für eine solche überdurchschnittlich gute Zusammenarbeit sind folgende Merkmale. Erstens sind diese nicht nur über Veranstaltungen der VBO informiert, sondern aktiv sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Durchführung der Workshops, Praktika, den verschiedenen

Wie eine solche Zusammenarbeit funktionieren kann, illustriert das Beispiel eines Berufsberaters an einer Hauptschule: Der Austausch mit der StuBO wird von beiden Seiten als sehr intensiv beschrieben; er ist zwei bis dreimal im Monat für Sprechstunden vor Ort, steht in engem Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin und der StuBO. Die Sozialarbeiterin sorgt dafür, dass alle Jugendlichen mindestens einmal zu ihm kommen. Seine Angebote umfassen Orientierungsveranstaltungen in den Klassen und mit der Elternschaft, Einzelberatung in Sprechzeiten vor Ort und bei Bedarf ausführlichere Beratungsgespräche in der Agentur. In seiner langjährigen Erfahrung als Berufsberater hat er noch keine Schule erlebt, mit der die Kooperation so eng und die Aktivitäten zur BO so rege sind, wie an dieser Schule; dieses Jahr wurden bereits drei Informationsveranstaltungen in Klasse 8 durchgeführt; es gibt viele gemeinsame Aktivitäten mit der Schule; er betreut auch eine BUS-Klasse. Hinsichtlich des BOC versucht der Berufsberater, es in seine Orientierungsarbeit mit einfließen zu lassen und ist mindestens einen Tag dort vor Ort.

Wichtig erscheint der Hinweis, dass an dieser Schule auch ein integriertes Gesamtkonzept vorhanden sei und die Berufsorientierung an der Schule sinnvoll aufeinander aufbaue. Erwähnenswert ist, dass manchmal ein Denkmuster hinderlich ist, das von einer Rollentrennung von Schule und Agentur für Arbeit in Sachen VBO ausgeht. So war die Berufsberaterin in einer Hauptschule trotz der engen Verbindung von Agentur und Schule nicht in die Vor- oder Nachbereitung des Camps einbezogen, da sie davon ausging, dass dieses nicht in ihr Aufgabengebiet falle.

4.5.3.2 Einbindung weiterer lokaler und regionaler Netzwerkpartner

Daneben wurden die Expertinnen und Experten gezielt nach weiteren Kooperationsbeziehungen zur Durchführung des BOC befragt. Dabei wurde deutlich, dass externe Kooperationen im Rahmen des BOC stark von den Netzwerken der StuBOs an den Schulen abhängen. Sind diese gut ausgebaut, so fällt der Schule der Einbezug externen Know-hows leicht; verfügt die Schule nicht über belastbare Netzwerke (meist der StuBOs), so werden auch für das BOC weniger externe Partner eingebunden.

Viele StuBOs sowie Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer verfügen über gute persönliche Kontakte zu schulexternen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere zu lokal ansässigen Betrieben. Sie sehen es als eine persönliche Aufgabe an, Kontakte zu pflegen. Symptom-
tisch ist dafür die Einschätzung eines StuBOs, dass eine neue Schulsozialarbeiterin sich erst noch ihre persönlichen Kontakte aufbauen müsse. Der StuBO verfügt über langjährige Kontakte zu (Praktikums-)Betrieben und einem Bildungswerk, das von den Schülerinnen und Schülern für ein BO-Angebot besucht wird. Der Aufbau eines „neuen Netzwerkes“ wird in dieser Logik zur individuellen Aufgabe.

Insbesondere Förderschulen scheinen bisher weniger in die Strukturen des Übergangsmanagements eingebunden zu sein als andere Schulformen. Vor allem sind die Kontakte zur Wirtschaft schwächer ausgebaut. Gute Kontakte gibt es lediglich zu den Trägern, die die berufsvorbereitenden Maßnahmen durchführen. Der Weg dorthin wurde bisher vorwiegend über die Berufsberatung der Arbeitsagentur bereit.

**Fazit**


Das Programm enthält nur wenige formale Vorgaben, die Schulen einhalten müssen, um den Zuschlag für das Modul 2 zu erhalten. Laut Verpflichtungserklärung muss die Schule ein inhaltliches Konzept und einen Finanzierungsplan einreichen, rechtsverbindlich versichern, dass die Kofinanzierung über die Bereitstellung von Lehrerstunden für das Projekt gewährleistet ist und den Antrag fristgerecht bei der Stiftung Partner für Schulen einreichen.

Die Programmdokumente (Leitfaden, Verpflichtungserklärung, Qualitätsstandards) enthalten weiterhin Vorgaben zu den mit dem Modul verfolgten Zielen, Rahmenbedingungen, inhaltlichen und methodischen Vorgaben sowie Vorgaben zu Mindeststandards für die Umsetzung. Diese Vorgaben haben jedoch nicht denselben hohen Verbindlichkeitsgrad wie die genannten formalen rechtsverbindlichen Vorschriften.

Die Stiftung Partner für Schulen betrachtet sich nicht als Kontrollinstanz, sondern hat das Selbstverständnis einer anleitenden, begleitenden und beratenden Institution von Schulen. In dieser Unterstützungsfunktion leistet sie einen umfangreichen Support, der die Beratung bei der Antragstellung, die Bereitstellung von Materialien und Vorlagen sowie insbesondere der Fortbildung der an der Umsetzung beteiligten schulischen Akteure umfasst.

Das Modul als Ganzes und die finanzielle Ausstattung des Moduls wird von den Schulen grundsätzlich begrüßt, da eine mehrtägige Veranstaltung in dieser Qualität für die Schulen (ohne hohe Eigenanteile für die Eltern) nicht realisierbar wäre. Die Mehrarbeit für die Schulen, die vor allem in den relativ aufwändigen Beantragungs- und Abrechnungsverfahren ge sehen wird, hat sich aus Sicht der Schulen mit zunehmender Routine relativiert und durch den mit dem BOC erzielten „Mehrwert“ auch bezahlt gemacht. Allerdings besteht nach wie vor Kritik an den, auf das Haushaltsjahr bezogenen Fristen für die Endabrechnung.

Eine Analyse der vorgefundenen „Durchführungsrealität“ der Camps zeichnet ein Bild, das es nicht erlaubt von "dem Camp" zu sprechen. Es sind vielmehr sehr unterschiedliche Formate von Camps zuvorzufinden. Diese unterscheiden sich in Bezug auf so zentrale Merkmale wie die Anzahl und das Alter der Teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die Dauer des
Camps oder die zeitliche Ausgestaltung der verschiedenen identifizierten inhaltlichen Dimensionen so stark, dass auch nicht von einer homogenen "Wirkung" des BOC ausgegangen werden kann. Im Gegensatz zu den Programmannahmen wird das BOC häufiger in der neunten Klasse durchgeführt als geplant. Die Anzahl der Teilnehmenden varierte von 11 bis 270, die Dauer der BOCs von zwei bis zwölf Tagen und die inhaltlichen Ausgestaltungen der BOCs ergeben ein Spektrum von reinen Arbeitserprobungen über BOCs mit Einheiten zur Berufserkundung, Bewerbungstraining, Teamtrainings, plus Arbeitserprobungen bis hin zu reinen Selbstreflexions- und Sozialkompetenztrainings.


Die Ausrichtung an der regionalen Landschaft zur Berufsorientierung, d.h. die Berücksichtigung weiterer Angebote vor Ort, gestaltet sich schwierig. Teilweise ist das Angebot so vielfältig, dass sich die Schulen bei der Auswahl mitunter überfordert fühlen. Überschneidungen gibt es beispielsweise mit großen Landesprogrammen wie „Startklar!“, das ähnliche inhaltliche Elemente wie Arbeitserprobungen einsetzt wie das BOC. Die Einbindung lokaler Netzwerkpartner wie Unternehmen, aber auch Eltern gelingt nicht immer. Zwar verfügen viele StuBOs über Kontakte zu Unternehmen, bei der Durchführung der BOCs werden jedoch vor allem die Kontakte der Weiterbildungsträger genutzt; besonders bei Förderschulen finden Arbeitserprobungen öfter in Werkstätten von Berufsbildungsstätten statt. An vielen Schulen ist es schwierig, Eltern in die Vor- und Nachbereitung der Camps einzubeziehen. Positive
Ergebnisse werden von Schulen berichtet, denen es gelingt, die Ergebnisse der Camps in einem ansprechenden Rahmen mit Eventcharakter zu präsentieren.

4.6 Bewertung der Camps durch die Schülerinnen und Schüler

Nach den Ausführungen zu den unterschiedlichen Durchführungsrealitäten sollen nun die Bewertungen der BOCs durch die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Wie haben sie das Angebot des BOC empfunden, was hat ihnen daran gefallen, woran üben sie Kritik?

Zunächst werden in diesem Kapitel die summarischen Bewertungen der Camps dargestellt, im Weiteren werden die Bewertungen einzelner inhaltlicher Teile sowie der Anleiterinnen und Anleiter, der Funktion/Rolle der Lehrkräfte und des allgemeinen Settings beschrieben.


4.6.1 Allgemeine Bewertung

Der ganz überwiegende Teil der interviewten Schülerinnen und Schüler bewertet das BOC positiv bis sehr positiv (69,9%). Einige Schülerinnen und Schüler äußern sich enthusiastisch und ein kleinerer Teil der Schülerinnen und Schüler äußert sich eher verhalten positiv, wobei viele eine grundsätzlich positive Bewertung durch eine negative Bewertung von Teilaspekten relativieren (17,6%). Bei einem kleinen Teil halten sich positive und negative Bewertungen die Waage oder ist die Bewertung indifferent (15,1%), ganz selten wird eine negative Gesamtbilanz gezogen (1,7%). Da im Fragebogen Verzerrungseffekte durch sozial erwünschtes Antwortverhalten möglicherweise geringer als in Interviews sind, finden sich bei den Antworten im Rahmen der schriftlichen Befragung etwas häufiger negative Gesamtbeurteilungen, allerdings überwiegen auch hier positive Bewertungen, selbst in der für Kritik vorgesehenen offenen Frage benennen die meisten Schülerinnen und Schüler positive Aspekte. Die Kritik der Schülerinnen und Schüler in den Fragebögen konzentriert sich auf Rahmenbedingungen sowie eine als zu hoch empfundene Belastung hinsichtlich Dauer und Intensität einzelner Arbeitspakete, zeitliche und räumliche Organisation und mangelnde Freizeitmöglichkeiten. Besonders Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen äußern sich in diesem Kontext sehr negativ. Insbesondere aus der schriftlichen Befragung wird ersichtlich, dass der Bereich der positiven Rückmeldungen überwiegend inhaltlich ausfällt, während die negativen Rückmeldungen von organisatorischen Faktoren geprägt sind.

Viele der interviewten Schülerinnen und Schüler benennen schulförmübergreifend in den Interviews als Gründe für eine gute Bewertung den persönlichen Kompetenzzuwachs im Bereich Berufsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler erläutern, sie hätten viel über Berufe und damit verknüpfte Tätigkeiten erfahren, neue Berufe kennen gelernt, Informationen über formale Voraussetzungen und Verdienstmöglichkeiten erhalten. Unabhängig von den Schulformen bewerten Schülerinnen und Schüler auch in der schriftlichen Befragung Erpro-

Die thematische Fokussierung auf Berufsorientierung gefällt den interviewten Schülerinnen und Schülern, der Begriff Berufsorientierungscamp weckt hier klare Erwartungen. Irritationen löst dann allerdings aus, wenn Methoden und Inhalte des BOCs nicht in einem für die Schülerinnen und Schüler direkt nachvollziehbaren Zusammenhang zum Titel des Camps und zum Thema Berufswahl stehen. Einige Schülerinnen und Schüler kritisieren, sie hätten nicht genug Informationen darüber erhalten, was sie beim Berufsorientierungscamp erwartet. Diese Kritik bezieht sich insbesondere auf BOCs aus dem Schwerpunkt „Selbstreflexion/Soziale Kompetenzen“, die zu großen Anteilen keinen konkreten Bezug auf Berufsbilder, Informationen über Berufswahl o.ä. haben. Dies bedeutet nicht, dass die Aktivitäten selbst negativ bewertet werden, es geht vielmehr um den Widerspruch zwischen Erwartungen und dem tatsächlichen Erleben. Aber auch wenn die Übungen zu Sozialkompetenzen und zu Reflexion positiv bewertet werden, kritisieren sie es, wenn berufsbezogene Aktivitäten keinen großen Stellenwert einnehmen.


ten zu überbrücken oder gar zu unterbinden. Daher bewerten sie kooperative Spiele und Arbeitsweisen als besonders positiv.

Auch in den Antworten auf die offenen Fragen wird deutlich, dass der individuelle Nutzen ein wesentliches Bewertungskriterium für die Schülerinnen und Schüler ist, hier jedoch in erster Linie für Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler. Förderschülerinnen und -schüler betonen im Fragebogen eher die Spaß-, Freizeit- und Erlebnisebene. Dieser schulformspezifische Unterschied zeigt sich in den Interviews nicht, hier mag die Fähigkeit des schriftlichen Ausdrucks eine Rolle spielen.


Kritisiert wird vereinzelt, dass witterungsbedingt nur wenige Aktivitäten draußen stattfinden konnten bzw. trotz großer Kälte draußen Aktivitäten durchgeführt wurden.

4.6.2 Bewertungen der Inhalte

Neben der Frage nach einer summarischen Bewertung wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, zunächst zu rekapitulieren, wie das von ihnen besuchte BOC ablief und im nächsten Schritt danach gefragt, wie sie die jeweiligen Elemente des BOCs bewerten. Die von den Schülerinnen und Schülern hier genannten Aussagen werden im Folgenden gegliedert nach den verschiedenen Elementen der BOCs zusammengefasst. Überschneidungen mit dem vorhergehenden Kapitel werden auftreten, weil auch die summarischen Bewertungen teilweise mit einzelnen Bestandteilen des BOCs begründet wurden. Teilweise wird auf die Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler an das BOC Bezug genommen, da diese als Hinweis darauf gelten können, ob das BOC einen nachhaltigen Eindruck auf die Schülerinnen und Schüler gemacht hat.

4.6.2.1 Arbeitserprobung


Fast alle Jugendlichen, die an Arbeitserprobungen in Werkstätten teilgenommen haben, berichten auf die offene Frage, was sie genau im BOC gemacht haben, von den von ihnen erprobten Berufsfeldern. Sie erzählen, welche Berufe sie erprobt haben; viele berichten von den Werkstücken, die sie angefertigt haben und beschreiben, welche Tätigkeiten sie ausübten; teils sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, ihre Tätigkeiten sehr genau zu rekapitulieren. Die Bewertung der Praxiserprobung – unabhängig von der Form – an sich ist bei den meisten Schülerinnen und Schüler gut, bei vielen sogar sehr gut. Bei kombinierten Angeboten von Arbeitserprobung und weiteren Elementen (z.B. Erlebnispädagogik) wird häufig auf Nachfrage, was ihnen am besten gefallen habe, das Ausprobieren der Berufe genannt.


Bei mehrtägigen Arbeitserprobungen scheinen viele Schülerinnen und Schüler zu begreifen, dass es sich tatsächlich um eine Erprobung handelt, d.h. dass sie sich nicht bewähren müssen, dass es nicht darum geht, erwartete Leistungen zu erbringen, sondern dass es auf ihr
Urteil und ihre Präferenz ankommt. Eine Erprobung impliziert die Möglichkeit des Verwerfens und eröffnet eigene Urteils- und Entscheidungsspielräume, die die Schülerinnen und Schüler offensichtlich schätzen.

Von den 27 Schülerinnen und Schülern, die an einer zwei bis viertägigen Arbeitserprobung teilgenommen haben äußerten sich 25 positiv bis sehr positiv und nur zwei negativ. Bei den Teilnehmenden, die nur eine kürzere Arbeitserprobung oder einen Berufe-bzw. Fähigkeiten-parcours absolvierten äußert sich zwar auch die Mehrzahl positiv (12), sieben geben jedoch ein negatives Feedback und bei fünf Jugendlichen findet sich entweder überhaupt keine Rückmeldung oder eine indifferente. In diesen BOCs, in denen die Schülerinnen und Schüler zwei bis vier Tage in Werkstätten waren, bei denen Tagesstruktur, Auftreten und Kommunikationsstil der Anleiterinnen und Anleiter und die Arbeitsumgebung weniger schul- als arbeitsförmig waren, bewerten die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsfähigkeit der Arbeits- erprobung mehrheitlich positiv, auch wenn einige das beklagen, dass die Tage zu lang gewesen seien.

Die Begründung für eine besonders gute Bewertung der Arbeitserprobung in bestimmten Berufsfeldern ist in der Regel, dass die Schülerinnen und Schüler es gut fanden, etwas Neues ausprobieren zu können, dass sie etwas über Arbeitsabläufe und Berufe gelernt haben, dass es ihnen Spaß gemacht habe, dass sie bei der Erprobung Aha-Erlebnisse und Erfolgservahrungen hatten und dass es für sie überraschend gewesen sei, was man mit dem Beruf alles machen kann. Viele fanden besonders gut, dass sie selbst etwas tun konnten und ein selbst gefertigtes Produkt mit nach Hause nehmen konnten, aber auch dass sie dabei kooperativ gearbeitet haben.

Diejenigen, die die Arbeitserprobung teilweise oder ganz kritisieren, sagen in erster Linie, dass ihnen die Praxiserprobung in einzelnen Berufsfeldern nicht so gut gefallen habe. Hier werden das eigene Unvermögen und hohe Anforderungen sowie persönliche Aversionen angeführt, mit dem Beruf verbundene Anstrengungen und Belastungen genannt, aber auch einfach, dass es ihnen keinen Spaß gemacht habe. Einige Schülerinnen und Schüler relativieren jedoch auch diese negativen Bewertungen, weil sie sich im Ergebnis nun besser beruflich orientiert fühlen, zumindest wüssten, was sie nicht machen wollen.

Grundsätzlich sind auch die Jugendlichen kritischer, die in ihren Berufswünschen schon recht klar festgelegt sind. Sie müssen für sich eine höhere Abstraktionsleistung vollbringen, da für sie die Arbeitserprobung eher ein Erproben des Arbeitslebens allgemein darstellt und weniger ein Herantasten an die Frage, ob ein Beruf für sie selbst in Frage kommt oder nicht. Auch grundsätzliche Probleme und Kritik klingen an: Von den Jugendlichen, die eine negative Bewertung abgeben (neun), begründen dies sieben damit, dass die für sie in Frage kommenden Berufe nicht erprobt hätten werden können. So sei der Wunschberuf nicht vertreten gewesen bzw. alle zur Wahl stehenden Berufsfelder uninteressant gewesen. Hier spielt eine Rolle, dass im Rahmen solcher Arbeitserprobungen stets nur eine kleine Auswahl an Beru-
fen zur Verfügung steht und einige insbesondere für Mädchen relevante Berufe in der Regel gar nicht (soziale/pflegerische Berufe) zur Wahl stehen.\textsuperscript{58}

Teils äußern die Schülerinnen und Schüler Kritik an der Umsetzung der Arbeitserprobung. Einzelne sprechen an, dass der erprobte Tätigkeitsausschnitt zu einseitig war bzw. sie nicht ansprach, problematisieren wetterbedingt eingeschränkte Erprobungsmöglichkeiten und kritisieren, dass sie bei der Arbeitserprobung zu wenig tun konnten. Besonders Schülerinnen und Schüler, die bereits vorher ein Praktikum im selben Beruf/Berufsfeld machen konnten, kritisieren, dass die eintägige Erprobungsmöglichkeit im BOC die eines Praktikums nicht anähnend erreiche. Diese Kritik wiegt bei den Schülerinnen und Schüler besonders schwer, die an einem BOC teilnahmen, bei dem nur eine eintägige Arbeitserprobung vorgesehen war. Für sie ergab sich nicht einmal die Möglichkeit, Alternativen zu erkunden, die Berufserprobung war somit aus ihrer Sicht sinnlos.

Vereinzelt wird auch kritisiert, dass die Arbeitserprobung nicht lange genug war, einige hätten auch gerne noch mehr Berufe kennen gelernt.

An lediglich vier Schulen wurde ein Berufeparcours im Rahmen des BOCs durchgeführt. Während sich die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen gut an diese Einheit erinnern können und dieses Element besonders gut bewerten, überwiegt bei den Gesamtschülerinnen und -schülern eindeutig die Kritik. So wird zum einen bemängelt, dass die angebotenen Tätigkeiten mit den Berufswünschen nicht übereinstimmten – besonders bei akademischen Berufswünschen –, zum anderen, dass der Einstieg ein sehr oberflächlicher war.

4.6.2.2 Berufserkundung (theoretisch)


\textsuperscript{58} Vertreten sind häufig die klassischen handwerklichen Berufe (Metall, Holz, Maler/Lackierer, Garten- und Landschaftsbau, Baugewerbe), zudem eine kleine Auswahl von Dienstleistungsberufen (Frisör, Gastronomie, Hauswirtschaft). Einige Berufe sind nur in einzelnen Camps vertreten (z.B. Floristik, Umzugsservice, Reinigungsgewerbe). Nur das BOC, das mit einem Berufskolleg kooperierte, konnte auch soziale und pflegerische Berufe anbieten, die häufig von Mädchen gewählt werden (Pflege, Erzieherin).
Informationen zu den Berufen werden in den BOCs mit verschiedenen Methoden vermittelt: In den meisten der BOCs mit diesen Aktivitäten lernen die Schülerinnen und Schüler für die Erkundung von Berufen Techniken der Informationsverarbeitung (Sammeln, Selektieren, Aufbereiten). Meist werden ihnen Recherchemöglichkeiten und -techniken in gängigen Informationsmedien (z.B. Berufenet, Planet-Beruf) gezeigt, sie wenden diese Techniken beispielhaft an und erarbeiten sich Informationen über Berufe, die sie dann bei einigen BOCs (meist in Plakatform) der Klasse präsentieren. Zielsetzung ist hier neben der Informationsvermittlung und der Herausbildung von Handlungskompetenzen die Erweiterung des Spektrums möglicher Berufe. In einigen BOCs werden die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen Recherchen geschickt, sei es durch Befragungen auf der Straße oder durch die Befragung von Betrieben. In wiederum anderen BOCs werden Eltern, Azubis oder Personalverantwortliche eingeladen, um über Berufe zu informieren.


Bei der Vermittlung von Techniken der Informationsverarbeitung wird deutlich, dass eine positive Bewertung eher dann vorgenommen wird, wenn hier einerseits erfolgreich Methodenkompetenz vermittelt wird und so die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, auch eigenständig Recherchen über Berufe anzustellen, andererseits die Schülerinnen und Schüler in ihren Recherchen bereits hilfreiche Informationen über Berufe sammeln konnten, die ihnen wiederum zeigen, dass die angewandten Methoden sinnvoll sind. Der Nutzen dieser Methoden und der so zugänglichen Informationen erschließt sich einigen Schülerinnen und Schüler damit ganz unmittelbar. Das Interesse ist wiederum besonders hoch, wenn Schülerinnen und Schüler ihnen bislang unbekannte Informationen zu ihren Wunschberufen recherchieren können.

Unabhängig von der Form der theoretischen Berufserkundung, ob über die Vermittlung von Informationen, Berufe-Rallyes, Interviews mit Betrieben, Berichten von Auszubildenden oder Personalverantwortlichen oder der eigenen Recherche im Internet, häufig ist die Bewertung der Schülerinnen und Schüler hier positiv, sie hängt aber stets davon ab, ob die Jugendlichen ihre Interessen abgebildet sehen, oder ob das Spektrum der abgebildeten Berufe an den eigenen Berufswünschen vorbei geht. So finden sich auch hier wieder vier Jugendliche, die explizit sagen, dass sie diese Einheiten nicht so gut fanden, weil die Informationen über Berufe an dem für sie relevanten Berufsspektrum vorbei gingen.

4.6.2.3 Verfahren der Förderung von Selbst- und Fremdreflexion und Berufs- und Zukunftsorientierung


In den BOCs werden auch Verfahren zur Förderung der Berufs- und Zukunftsorientierung eingesetzt. Auch in diesen Verfahren geht es darum, angeleitet zu reflektieren, an welchem Punkt im Lebenslauf und im Prozess der Berufsorientierung die Schülerinnen und Schüler stehen und die eigenen Vorstellungen im Hinblick auf die (berufliche) Zukunft zu reflektieren. Zudem sollen Impulse gesetzt werden, sich mit ihrer Zukunfts- und Lebensplanung (stärker) auseinander zu setzen.

Häufig finden Methoden Anwendung, die den Fokus auf Berufswünsche richten. Schülerinnen und Schüler sollen schriftlich/graphisch und/oder in Gesprächsrunden formulieren, was sie werden wollen bzw. – etwas offener - was sie nach der Schule machen wollen. Zuweilen geschieht dies spielerisch (z.B. über Gegenstände), zuweilen kindliche Wunschberufe rekapitulierend. Verknüpft wird dies teils mit Recherchen zu den Berufen (s.o.), teils mit einer
Analyse von Stärken und Schwächen (der eigenen) bzw. nur von Stärken (von anderen), teils auch mit konkreten Rückmeldungen der Anleiterinnen und Anleiter, wie realistisch die Ziele sind und worauf es bei der Berufsorientierung ankommt.


4.6.2.4 Bewerbungsverfahren

In 19 BOCs wurden mit verschiedenen Verfahren unterschiedliche Elemente des Bewerbungsprozesses thematisiert bzw. trainiert. Während bewerbungsbezogene Elemente bei einigen BOCs nur einen eher kleinen Teil des BOCs ausmachten, nahmen sie bei anderen BOCs durchaus große Zeitanteile in Anspruch – teils wurde das ganze Bewerbungsverfahren vom ersten Telefonat bis zum Vorstellungsgespräch durchgespielt. Auch hier ist die Erinnerung deutlicher und meist auch die Bewertung besser, je längere Zeitanteile für bewerbungsbezogene Aktivitäten eingeplant wurden. Bei eher kurzen Bestandteilen finden diese teilweise weder Eingang in die Erinnerungen noch in die Bewertungen. Nicht überraschend ist, dass es bei den BOCs, die einen spezifischen Schwerpunkt aufweisen (Sozialkompetenzen/Selbstreflexion, Arbeitserprobung oder Berufserkundung), nur vereinzelt Bestandteile zu Bewerbungsverfahren gibt. Am häufigsten finden sich Elemente zu Bewerbungsverfahren in den BOCs, bei denen kein Thema mehr als 50% der Zeit einnimmt. Elemente zu Bewerbungsverfahren nehmen in keinem BOC mehr als 50% der Zeit ein.


Grundsätzlich ist die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu den bewerbungsbezogenen Elementen der BOCs gut bis sehr gut, eine Reihe von Schülerinnen und Schüler fand im Vergleich der verschiedenen Bestandteile des Camps diese am besten. Von 56 Schülerinnen und Schülern äußerten sich 30 positiv bis sehr positiv und nur 2 dezidiert negativ. Den
meisten erschließt sich ganz unmittelbar der Nutzen und viele vermerken bilanzierend positiv, dass sie gelernt hätten, wie man sich bewirbt bzw. wie man sich beim Vorstellungsgespräch verhalten solle. Deutlich wird auch, dass den allermeisten Schülerinnen und Schüler diese Thematik neu war, unabhängig ob es um das Erstellen von Bewerbungsunterlagen oder das Telefonieren mit potentiellen Praktikumsgeber/innen geht.


Obwohl die Elemente zu Bewerbungskompetenzen also in keinem BOC expliziter Schwerpunkt waren, sind den Schülerinnen und Schüler diese Elemente häufig in deutlicher Erinnerung und sie bewerten sie ganz überwiegend positiv, weil sie sie für nützlich halten und sie einen Erkenntnisgewinn bzw. Kompetenzzuwachs für sich feststellen können. Mit den theaterpädagogischen Methoden zum Training von Telefonaten und Vorstellungsgesprächen gelang es zudem offensichtlich, die Schülerinnen und Schüler auch emotional auf eine besondere Art anzusprechen und besondere Eindrücke zu hinterlassen, vermutlich auch, weil hier Formen der Selbstpräsentation und zugleich Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult wurden.

Vereinzelt kritisieren Schülerinnen und Schüler, die keine bewerbungsbezogenen Elemente in ihren BOCs hatten, dass ihnen dies zu kurz gekommen sei, z.T. mit der expliziten Begründung, dass sie sich schlecht auf die Praktikumsplatzsuche im nächsten Schuljahr vorbereitet fühlt und daher gerne im BOC etwas über Vorstellungsgespräche und Bewerbungen erfahren hätte.

Auch bei den Bewerbungsverfahren zeigt sich aber, dass die Bewertung umso positiver ausfällt, je mehr Zeit sich für die Einheiten genommen wird. Bei den 8 BOCs, in denen Bewerbungsverfahren intensiver thematisiert wurden finden sich 17 positive Bewertungen, eine negative und sechs Jugendliche, die sich nicht deziidiert äußern. Bei den 11 BOCs, die zwar Bewerbungsverfahren zum Thema gemacht haben, aber weniger Zeit dafür zur Verfügung hatten, sind es 13 positive Bewertungen, aber 18 Jugendliche, die sich gar nicht oder indifferent bewertend äußern. Aber auch hier findet sich nur eine Person, die sich dezidiert negativ äußert.
4.6.2.5 Erlebnispädagogik und andere Verfahren zur Förderung von Teambildung und Sozialkompetenzen


Der Stellenwert solcher Verfahren war in den BOCs sehr unterschiedlich, die Verfahren unterschiedlich gut eingebettet in das Gesamtkonzept, eine Reflexion des Erlebten unterschiedlich gut begleitet. Das Spektrum geht hier von den zwölf BOCs, bei denen zusammen mit den Aktivitäten zur Selbstreflexion mehr als 50% der Zeitausteile diesem Ziel gewidmet waren, bis hin zu BOCs, bei denen – weitgehend unreflektiert und unverbunden mit den weiteren Maßnahmen – einzelne erlebnispädagogische Einheiten in Kletterhallen „dazu gebucht“ wurden oder Spiele nur als Auflockerung oder zum Einstieg in andere Arbeitseinheiten eingesetzt wurden.

Im Bereich Erlebnispädagogik wurde in den BOCs am weitaus häufigsten eine Kletterhalle oder ein Hochseilgarten besucht, weitere beschriebene Maßnahmen sind Floßbau, GPS-Wanderung und ein nächtlicher Orientierungslauf, außerdem einer Vielzahl von Vertrauens- und Kooperationsspielen. In zwei BOCs wurden Selbstbehauptungstrainings durchgeführt, eines davon explizit auf potenzielle Konflikte mit den Eltern bei der Berufswahl bezogen, eines davon bezogen auf allgemeine soziale Konflikte (Rollenspiele).


Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu erlebnispädagogischen und anderen spielerischen Elementen zur Förderung von Sozialkompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung sind im Wesentlichen positiv, häufig auch sehr gut. Wie unter „Allgemeine Bewertung“ gezeigt, werden der spielerische Umgang und die anderen Lernformen des BOCs als bereichernd erlebt; sie berichten häufig, diese Elemente hätten ihnen Spaß gemacht, toll sei gewesen, dass sie nicht nur arbeiten mussten, sondern auch Spiele spielen konnten. Die Schülerinnen und Schüler betonen dabei immer wieder, ihnen habe die Erfahrung von Zusammenarbeit und die dadurch konstituierte Gemeinschaft besonders gut gefallen.

Anhand der Interviews wird allerdings deutlich, dass es bei nicht wenigen Schülerinnen und Schüler Widerstände dagegen gibt, spielerische Elemente und Freizeitbeschäftigung als

Betrachtet man die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler von Elementen zur Förderung von sozialen Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung der BOCs differenziert nach den inhaltlichen Schwerpunkten der BOCs, so zeigt sich zunächst als auffälliger Befund, dass die Schülerinnen und Schüler aus BOCs mit dem Schwerpunkt „Arbeitserprobung“, die zugleich die genannten Elemente zur Förderung sozialer Kompetenzen durchführen, sich zwar an diese erinnern, sie aber eher selten als besonders positive Ereignisse hervorheben bzw. sich zuweilen positive und negative Bewertungen sogar die Waage halten. Insbesondere die Arbeitserprobung in den Werkstätten wird deutlich positiver bewertet, die Erfahrungen in der Kletterhalle oder mit anderen Teambildungsverfahren stehen unverbunden daneben und verblassen demgegenüber in den Erzählungen.

Zumeist, aber nicht durchgängig bessere Beurteilungen erhalten solche Elemente in BOCs, in denen die Themen soziale Kompetenzen einen größeren Stellenwert hatten bzw. sogar den Schwerpunkt bildeten. Je mehr Zeitanteile diesen Elementen gewidmet werden, desto eher ist es offensichtlich den Anleiterinnen und Anleitern gelungen, den Schülerinnen und Schüler ihre eigenständige Bedeutung zu vermitteln. Positive Bewertungen werden unterschiedlich begründet. Im Hinblick auf die erlebnispädagogischen Elemente aber auch auf die anderen Methoden zur Vermittlung von Sozialkompetenzen wird angeführt, dass die Aktivitäten an sich, aber auch das Gemeinschaftserlebnis Spaß gemacht haben. Andere schätzten diese Elemente besonders wegen der Möglichkeit, sich frei zu bewegen und weil die Bereitschaft zur Arbeit im Team verbessert werden konnte. Als Begründung für eine gute Bewertung der Kletteraktivitäten wird benannt, dass die Schülerinnen und Schüler neue Fähigkeiten und Stärken an sich entdeckt hätten, eigene Grenzen und Ängste überwinden konnten und dabei gelernt hätten, sich selbst und anderen zu vertrauen.

Es gibt nur vereinzelt dezidiert negative Bewertungen von erlebnispädagogischen und anderen Elementen zur Förderung von sozialen Kompetenzen.


4.6.3 Anleiterinnen und Anleiter und Rolle der Lehrkräfte


Die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler zu den Anleiterinnen und Anleitern in den BOC fallen insgesamt sehr positiv aus. Nur in einem BOC waren sich die befragten Schülerinnen und Schüler in der negativen Bewertung der Betreuungskräfte einig, kritische Aspekte benennen sie bezogen auf sieben BOCs und für 32 BOCs werden ausschließlich positive Rückmeldungen bezüglich der Anleiterinnen und Anleiter gegeben.


4.6.4 Rahmen: Ort, Organisation, Freizeit

Abschließend geht es um die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler die äußeren Rahmenbedingungen der Durchführung der BOC bewerten, d.h. den Ort, die Räumlichkeiten, die Frage, ob eine Übernachtung stattfand oder nicht, die Verpflegung, die Organisation des Camps, die Freizeitmöglichkeiten und – wo relevant – der Auswahlprozess für die Teilnahme am Camp.


Es wurden aber deutlich mehr BOCs mit Übernachtung als ohne Übernachtung durchgeführt. Bei diesen lässt sich nur eine grundsätzlich negative Rückmeldungen hinsichtlich der Übernachtung finden, auch wenn den einen Schüler oder die andere Schülerin Heimweh überkam oder das Übernachten auch mit Unsicherheiten verbunden war. Die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler, deren BOC ohne Übernachtung durchgeführt wurde, sind unterschiedlich. Quer zu den Schulformen, den Klassenstufen und den verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten finden sich Schülerinnen und Schüler, die lieber ein BOC mit Übernachtung gesehen hätten, und andere, die es gut fanden, nicht übernachtet zu haben.

Viele Schülerinnen und Schüler betonen die positiven Aspekte der Übernachtung, sie freuen sich über die mit Mitschülerinnen und -schüler verbrachte Freizeit. Auf der anderen Seite überlagern in einigen der BOCs mit Übernachtung Streitereien zwischen Schülerinnen und Schüler, mit anderen Gästen in den Häusern, Unfälle oder Alkoholexzesse das gesamte BOC, färben so Gesamtbewertungen negativ ein und reduzieren oder verhindern positive Wirkungen.


Fazit

Die Jugendlichen bewerten die Durchführung und die Inhalte der BOCs in der überwiegenden Mehrheit positiv. Deutlich wird, dass alle Inhalte tendenziell dann besser beurteilt werden, wenn sie einen größeren Zeitanteil innerhalb des BOC in Anspruch nehmen. Bei einigen Inhalten ist die Länge essentiell für eine positive Bewertung, wie z.B. bei der Arbeitserprobung, bei der eine positive Bewertung davon abhängt, ob die Schülerinnen und Schüler mehrere Berufe ausprobieren konnten. Ähnliches gilt für die Methoden zur Verbesserung der Sozialkompetenzen: Je mehr Zeit diesen Methoden eingeräumt wird, desto eher wird ihnen
ein eigener Stellenwert zugebilligt. Andere Inhalte wie Bewerbungsverfahren werden tendenziell auch als kürzere Einheiten positiv beurteilt, allerdings werden auch sie umso positiver bewertet, je intensiver sie bearbeitet werden können.

Quer zu allen Inhalten gilt, dass eine positive Bewertung davon abhängt, ob die Inhalte des BOCs zu den Ausgangssituationen und Interessen der Schülerinnen und Schüler passen. Schülerinnen und Schüler, die noch am Anfang ihres Berufsorientierungsprozesses stehen, bewerten die Angebote tendenziell positiver als diejenigen, die z.B. schon mehrere Praktika und Bewerbungstrainings absolviert haben und für sich im BOC Redundanzen ergeben. Je anschlussfähiger die berufsbezogenen Elemente sind, desto besser fällt die Bewertung aus. So ist für Jugendliche ein wichtiges Bewertungskriterium, ob bei den Aktivitäten die denkbaren oder gewünschten Berufe oder Berufsfelder Berücksichtigung finden.

Die befragten Jugendlichen, bewerten es grundsätzlich sehr positiv, wenn direkt auf den Beruf bezogene Elemente im BOC im Vordergrund stehen. Sie betonen immer wieder, dass sie es als bereichernd empfinden, sich angeleitet und intensiv mit Zukunftsfragen auseinander zu setzen. Fehlen berufs- und zukunftsbezogene Elemente, wird dies kritisiert. Die Schülerinnen und Schüler kritisieren nicht grundsätzlich, wenn die Förderung von Sozialkompetenzen im BOC im Vordergrund steht, vielmehr werden auch solche Elemente positiv bewertet. Allerdings sind die Schülerinnen und Schüler irritiert, weil sie aufgrund der Vorinformationen und des Namens erwartet, dass das Thema Beruf im Zentrum des BOCs steht. Ihnen ist wichtig, vorher zu wissen, was sie im BOC erwarten.

Während sich in den Interviews wenig explizite Unterschiede hinsichtlich der Schulformen ergeben, zeigt die Auswertung der offenen Frage im Fragebogen Unterschiede im Hinblick auf die Erläuterungen zu positiven wie negativen Bewertungen. Wenig überraschend fällt die schriftliche Erläuterung der Förderschülerinnen und -schüler im Hinblick deutlich weniger differenziert aus als die der Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schüler.

Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu den Rahmenbedingungen zeigen, dass sie eine adäquate Unterbringung und Verpflegung und einen respektvollen Umgang durch die Anleiterinnen und Anleiter erwarten, was in den BOCs auch mehrheitlich gegeben ist. Kritik an Rahmenbedingungen dominiert selten die Gesamtbewertung; diese fällt eher dann negativ aus, wenn die berufsbezogenen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler nicht erfüllt werden, wenn gravierende Ereignisse inhaltliche Elemente überlagern.
5  Wirkungen der Berufsorientierungscamps

5.1  Quantitative Ergebnisse

5.1.1  Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse

Wie im Methodenkapitel zur Beschreibung der Stichprobe ausgeführt, gingen in die Auswertung der Befragung die Angaben von 1.550 Schülerinnen und Schülern ein. 940 von ihnen nahmen an einem BOC teil und bildeten somit die Treatmentgruppe. Die Kontrollgruppe hatte einen Umfang von 610 Schülerinnen und Schülern. Da sich die Verteilungen von Treatment- und Kontrollgruppe hinsichtlich zentraler Strukturmerkmale wie Schulform, Alter und Klassenzugehörigkeit (vgl. 3.5.4) deutlich unterschieden, wurde durch die Verwendung eines Matching- und eines Regressionsansatzes die Vergleichbarkeit beider Gruppen ermöglicht. Hierauf wird weiter unten im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse eingegangen. An dieser Stelle beschränken wir uns auf die deskriptive Beschreibung der Randauszählungen von Treatment- und Kontrollgruppe zu den beiden Befragungszeitpunkten etwa eine Woche vor und drei bis vier Wochen nach der Teilnahme am BOC (t0 und t1).

Wie bereits verschiedentlich angemerkt, erleben die Schülerinnen und Schüler neben dem BOC etliche andere Maßnahmen zur Berufswahlorientierung. Um einschätzen zu können, wie viele und welche Aktivitäten die Befragten im für die Wirksamkeitsmessung relevanten Zeitraum von etwa einem Monat erlebt haben, haben wir die Jugendlichen nach gängigen Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung gefragt. Vorweg sei angemerkt, dass die Erfahrungen aus den Klassenraumbefragungen und den Schülerinterviews nahelegen, dass es einem kleineren Teil der Schülerinnen und Schüler nicht möglich ist, bestimmte BO-Aktivitäten (z.B. „Im Unterricht über das Thema Berufe gesprochen“) als solche zu erkennen und ein größerer Teil der Jugendlichen Schwierigkeiten hat, diese in einem Zeitintervall zu verorten. Unter diesem Vorbehalt illustriert die folgende Tabelle die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Aktivitäten.

Tab. 14: Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung

<table>
<thead>
<tr>
<th>BO-Aktivitäten</th>
<th>Treatmentgruppe</th>
<th>Kontrollgruppe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Betrieb besichtigt</td>
<td>27% (n=870)</td>
<td>33% (n=567)</td>
</tr>
<tr>
<td>Im Unterricht über Berufe gesprochen</td>
<td>69% (n=868)</td>
<td>65% (n=572)</td>
</tr>
<tr>
<td>Alleine mit einem Lehrer über Berufe gesprochen</td>
<td>21% (n=865)</td>
<td>29% (n=572)</td>
</tr>
<tr>
<td>Bewerbungen schreiben geübt</td>
<td>34% (n=859)</td>
<td>57% (n=574)</td>
</tr>
<tr>
<td>Vorstellungsgespräche geübt</td>
<td>36% (n=856)</td>
<td>40% (n=568)</td>
</tr>
<tr>
<td>Arbeitsagentur oder BIZ besucht</td>
<td>22% (n=865)</td>
<td>27% (n=565)</td>
</tr>
<tr>
<td>Projektwoche gemacht</td>
<td>22% (n=852)</td>
<td>24% (n=553)</td>
</tr>
<tr>
<td>Praktikum gemacht</td>
<td>14% (n=837)</td>
<td>33% (n=558)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
80 (Treatmentgruppe) bzw. 85 Prozent (Kontrollgruppe) haben mindestens eine der genann-ten Aktivitäten erlebt. 14 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verneinen explizit sämtliche Aktivität, weitere 6 Prozent verweigerten die Angabe zu allen acht Items. In der Kontrollgruppe verneinen 13 Prozent jegliche Aktivität, und 3 Prozent verweigerten zu allen Items die Antwort. In der Treatmentgruppe nahm jede(r) Fünfte an einer Aktivität teil, 18 Prozent an zwei Aktivitäten und 17 Prozent an dreien. In der Kontrollgruppe geben 15 Pro-zent an, an genau einer der genannten Aktivitäten teilgenommen zu haben, zwei Aktivitäten geben 19 Prozent an und drei immerhin noch 15 Prozent.

Tab. 15: Anzahl der Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Anzahl BO-Aktivitäten</th>
<th>Treatmentgruppe (N=940)</th>
<th>Kontrollgruppe (N=610)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>14%</td>
<td>13%</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>20%</td>
<td>15%</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>18%</td>
<td>19%</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>17%</td>
<td>15%</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>13%</td>
<td>14%</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>7%</td>
<td>9%</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>4%</td>
<td>8%</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>1%</td>
<td>4%</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>1%</td>
<td>2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Komplette Frage verweigert</td>
<td>6%</td>
<td>3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vorstellungen zu Arbeit und Beruf

*Kriterien bei der Berufswahl*

Die Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schüler orientiert sich bei der Berufswahl an Kriterien, die für eine rationale Auseinandersetzung mit dem Thema sprechen. Als wichtigste Kriterien bei der Berufswahl steht für die Jugendlichen jeweils (sowohl Treatment als auch Kontrollgruppe) zu beiden Befragungszeitpunkten auf den beiden obersten Rangplätzen ein sicherer Arbeitsplatz und eine gute Chance auf einen Ausbildungsplatz, gefolgt von dem zu erwartenden Verdienst und dass der Beruf den eigenen Fähigkeiten entspricht. Jeweils über 90 Prozent der Befragten beurteilen diese Aspekte als wichtig oder sehr wichtig59. Das Motiv

---

59 Im Folgenden werden die Kategorien „Stimme voll zu“, „Stimme eher zu“, „Sehr wichtig“, „eher wichtig“ als Zustimmung zu der Aussage eines Items gewertet, die entsprechenden beiden verbleibenden „negativen“ Kategorien („stimme nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „weniger wichtig“, 113
anderen Menschen zu helfen, wird durchgängig von rund vier Fünftel aller Jugendlichen als wichtig oder sehr wichtig erachtet. Diese Zustimmung nimmt allerdings bei beiden Gruppen zum zweiten Erhebungszeitpunkt um elf bzw. acht Prozentpunkte ab. Die Schülerinnen legen durchweg ein stärkeres Augenmerk darauf, anderen Menschen zu helfen. Bei den Mädchen in der Treatmentgruppe nimmt die Zustimmung zum Zeitpunkt der Folgemessung geringfügig stärker (von 89% auf 79%) ab als bei den Schülerinnen in der Kontrollgruppe (von 85% auf 77%). Das könnte damit zusammenhängen, dass einige BOCs durchaus einem Leitbild der individuellen Nutzenmaximierung folgen und Botschaften wie „Du bist Deines Glückes Schmied“ oder „Jeder ist für sich selbst verantwortlich“ transportieren. Interessant ist der hohe Stellenwert, den die Jugendlichen der Familie bei der Berufswahl zubilligen: Gut vier Fünftel (83% der Treatmentgruppe und 80% der Kontrollgruppe) antizipieren es zum ersten Erhebungszeitpunkt als wichtig oder sehr wichtig einen Beruf zu wählen, der genügend Zeit für die Familie lässt; die Zustimmung sinkt bei der zweiten Erhebung nur geringfügig. Demgegenüber ist die soziale Wertschätzung eines Berufes („Ein Beruf der angesehen ist“) nur für um die 60 Prozent der Jugendlichen wichtig oder sehr wichtig.

Es wurden auch Aspekte zur Bewertung gestellt, die für eine weniger rationale Wahlentscheidung sprechen. Den gleichen Beruf zu wählen wie die Freunde ist zum ersten Erhebungszeitpunkt für zwölf Prozent beider Gruppen wichtig oder sehr wichtig. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sinkt die Zustimmung der Treatmentgruppe auf neun Prozent, während die Orientierung an den Freunden nun für 14 Prozent der Kontrollgruppe wichtig oder sehr wichtig ist.

Für ein Drittel der Befragten beider Gruppen ist zu t0 der Rat der Eltern wichtig oder sehr wichtig. Zu t1 sinkt die Zustimmung in der Treatmentgruppe auf 25 und in der Kontrollgruppe auf 29 Prozent. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund spielt der Rat der Eltern eine stärkere Rolle (t0: Treatmentgruppe 41% und Kontrollgruppe 37% Zustimmung). Zu t1 bleibt die Zustimmung der Migrantinnen und Migranten in der Kontrollgruppe etwa gleich (t1: 35%), während in der Treatmentgruppe die Zustimmung innerhalb dieser Teilgruppe um neun Prozent (t1:32%) sinkt. Die Teilgruppe der Förderschülerinnen und -schüler ist stärker als die Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler auf die Eltern fixiert. Die Zustimmung liegt bei Förderschülerinnen und -schülern der Kontroll- und Treatmentgruppe zu beiden Messzeitpunkten bei ca. 40 Prozent.

Jeweils 17 Prozent in beiden Gruppen halten es zum ersten Befragungszeitpunkt für wichtig oder sehr wichtig, sich in einem Beruf nicht anstrengen zu müssen. Zum zweiten Termin sinkt diese Zustimmung in der Treatmentgruppe um zwei Prozentpunkte, steigt aber in der Kontrollgruppe um vier Prozentpunkte auf 21 Prozent. Besonders stark ist hier die Zustimmung bei den Förderschülerinnen und -schülern (t0: Treatmentgruppe: 29% Zustimmung, Kontrollgruppe 36%). Die Zustimmungsraten reduzieren sich bei den Förderschülerinnen und -schülern, die ein BOC besuchten, um sieben Prozentpunkte zu t1, während sie bei den Förderschülern in der Kontrollgruppe auf dem Ursprungs niveau verharrt.

„nicht wichtig“) als Ablehnung. Bei den Prozentangaben werden die fehlenden Angaben nicht berücksichtigt.
Kenntnisse über Berufe und Qualifikationsanforderungen/
Grad der Entschiedenheit

Über 80 Prozent der Befragten geben zum ersten Messzeitpunkt an, dass sie oft darüber nachdenken, was sie später einmal beruflich tun könnten. Dieses Nachdenken hat sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt in beiden Gruppen reduziert (Treatmentgruppe: von 81 auf 77%, Kontrollgruppe von 85 auf 79%). Es ist schwer zu interpretieren, ob die Abnahme des Nachdenkens einem Zuwachs an Entscheidung oder einem gesunkenen Interesse für die Berufswahl geschuldet ist.

Insgesamt lässt sich für die Treatmentgruppe eine positive Entwicklung konstatieren: Zu t1 geben weniger Schüler an, dass sich ihre Meinung, welchen Beruf sie ausüben wollen, häufig ändert (Rückgang von 33 auf 30%), glauben mehr Schülerinnen und Schüler, dass sie die für ihren Wunschberuf erforderlichen Noten kennen (Anstieg von 66 auf 75%) und wissen, was sie für ihren Wunschberuf können müssen (Anstieg von 71 auf 76 Prozent), und die Zahl derer, die gar nicht wissen, was sie später tun wollen, geht zurück (von 22 auf 16%). Bei der Kontrollgruppe ist ein solches konsistentes Veränderungsmuster nicht zu beobachten, die Kontrollgruppenschüler/innen weisen aber bereits zu t0 ein stärkeres Ausmaß an Informiertheit und Entscheidung als die Treamentschülerinnen und -schüler auf.

Angestrebter Schulabschluss


Der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 ist zum ersten Erhebungszeitpunkt für jede(n) fünfte Förderschüler(in) der Treatmentgruppe und jede(n) Zehnte(n) der Kontrollgruppe das Ziel. Während dieser Anteil in der Treatmentgruppe zu t1 konstant bleibt, gleicht sich der Anteil in der Kontrollgruppe mit 19 Prozent dem in der Treatmentgruppe an. Der zu beiden Messzeitpunkten weitestgehend konstante Anteil der Förderschülerinnen und -schüler, die einen Realschulabschluss anstreben, ist bei der Treatmentgruppe (t0: 16%, t1: 14%) größer als bei den Kontrollgruppenmitgliedern (t0: 9%, t1: 8%).

Das Abitur geben sieben Prozent der Förderschülerinnen und -schüler der Treatmentgruppe zu t0 als Ziel an, dieser Wert verringert sich zu t1 auf vier Prozent. In der Kontrollgruppe streben zu beiden Erhebungszeitpunkten zwei Prozent das Abitur an.

Die Kategorie „weiß noch nicht“ ist bei der Kontrollgruppe zu t0 und t1 konstant mit 16 bzw. 17 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler besetzt. Das entspricht auch dem Anteil, wie er bei den am BOC teilnehmenden Schülerinnen und -schülern zu t0 anzutreffen ist. Bemerkenswert ist, dass alle prozentualen Veränderungen bei der Treatmentgruppe in der Kategorie „weiß ich nicht“ münden. Die Unklarheit hat also nach dem BOC zugenommen. Dies kann natürlich auch daran liegen, dass vorhandene unrealistische Vorstellungen ausgeräumt wurden und die Schüler sich noch in einem Findungsprozess befinden. Möglicherweise bietet die besuchte Förderschule auch keinen anerkannten Schulabschluss, sondern nur ein Ab-
schlusszeugnis der Förderschule an. In diesen Fällen ist für die Schüler/innen dann oft noch offen, wie sie einen anerkannten Schulabschluss erreichen können.

Über die Hälfte der befragten Hauptschülerinnen und -schüler streben zu beiden Befragungszeitpunkten einen Realschulabschluss an. Der Hauptschulabschluss nach Klasse zehn wird (nur) von 15 (t0) bzw. 18 Prozent (t1) der Treatmentgruppe als Ziel ausgegeben. In der Kontrollgruppe ist dieser Anteil höher und beläuft sich zu t0 auf 22 und zu t1 auf 24 Prozent. Das Ziel Abitur geben in beiden Gruppen konstant 15 (Kontrollgruppe) bzw. 16 Prozent (Treatmentgruppe) an. Der Anteil der Unentschiedenen ist mit 14 (t0) bzw. 16 Prozent (t1) in der Treatmentgruppe etwa doppelt so hoch wie in der Kontrollgruppe (t0:8%, t1:7%).

Für die Befragten, die eine Gesamtschule besuchen, spielen die beiden Hauptschulabschlüsse eine untergeordnete Rolle: Den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 strebt niemand an. Der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 wird zu t1 von fünf Prozent der Gesamtschülerinnen und -schüler aus der Kontrollgruppe als Ziel ausgegeben, zu t0 waren es noch ein Prozent weniger. Bei den Gesamtschülerinnen und -schülern, die ein BOC besuchten, verdoppelte sich der Anteil zwischen den Erhebungen von vier auf acht Prozent.

In Treatment- und Kontrollgruppe will etwa die Hälfte der Gesamtschülerinnen und -schüler das Abitur machen; ebenso konstant zielt ca. ein Drittel den Realschulabschluss an. Nahezu jede zehnte BOC-Gesamtschülerin bzw. jeder zehnte -schüler weiß weder zu t0 noch zu t1, welchen Schulabschluss er anstrebt. In der Kontrollgruppe verringert sich dieser Anteil geringsfügig von zehn (t0) auf sieben Prozent (t1).

**Pläne für die Zeit nach der Schule**

Ein Drittel der Förderschülerinnen und -schüler aus der Treatmentgruppe beantwortet die Frage nach den Plänen für die Zeit nach der Schule zu t0 und t1 mit „weiß ich noch nicht“. In der Kontrollgruppe sank der Anteil der Unentschiedenen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten von 15 auf zehn Prozent. Die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung strebt zum ersten Messzeitpunkt etwa ein Viertel der BOC-Teilnehmenden an. Dieser Anteil verringert sich aber zu t1 auf 21 Prozent. Einen Zuwachs erfahren hingegen die schulische Ausbildung (von 9% auf 15%) sowie der weitere Besuch der Schule (von 6% auf 10%) oder ein Wechsel auf eine andere Schule, um einen höherwertigen Schulabschluss zu erlangen (von 9% auf 12%). Bei den Förderschülerinnen und -schülern in der Kontrollgruppe ist dieser Trend nicht zu beobachten; eine duale Berufsausbildung plant zu beiden Messzeitpunkten etwas mehr als ein Drittel der Befragten. Die Attraktivität der schulischen Ausbildung (Rückgang von 17% auf 12%) und des weiteren Besuchs der Schule (Rückgang von 12% auf 9%) nehmen für diese Gruppe im Verlauf der Zeit ab, während der Wunsch, den Schulabschluss zu verbessern, wie bei der Treatmentgruppe steigt (von 6% auf 10%). Der Anteil derer, die

---

60 Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife (Klasse 10 Typ B)
61 Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10 Typ A
62 Bei der Interpretation der folgenden Befunde muss bedacht werden, dass eine hohe Zahl von Schüler/innen der Kontrollgruppe keine Angabe machte (Förderschule: t0:35%, t1:36%; Hauptschule: t0: 22%, t1: 12%, Gesamtschule: t0:17%, t1: 6%). In der Treatmentgruppe weisen Haupt- und Gesamtschüler/innen bei den fehlenden Werten Anteile von unter 5% auf, Förderschüler/innen hingegen größere Anteile (t0:8%, t1:11%).
nach der Schule erst einmal arbeiten möchten, sinkt in der Treatmentgruppe von elf auf sechs Prozent, während er in der Kontrollgruppe konstant bei neun Prozent liegt.


Bei den Hauptschülerinnen und -schülern in der Treatmentgruppe ist zum Zeitpunkt t0 ein Drittel unsicher, was die schulisch-berufliche Perspektive angeht, und antwortet auf die Frage nach den entsprechenden Plänen mit „weiß ich noch nicht“ (25%) oder gibt an, erst einmal arbeiten zu wollen (8%). Jede bzw. jeder vierte Befragte will eine duale Berufsausbildung beginnen, weitere 16 Prozent tendieren zu einer schulischen Ausbildung. 13 Prozent wollen den Schulbesuch fortsetzen. Nach dem Besuch des BOC nimmt der Anteil der Unentschiedenen deutlich ab und liegt bei knapp 20 Prozent (17% „weiß noch nicht“, 4% „erst einmal arbeiten“). Ein Drittel strebt dann eine duale Berufsausbildung an, für die Schulische Ausbildung entscheiden sich wie zu t0 knapp 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Ein ähnliches Muster, allerdings auf einem aus der Perspektive der Berufswahlorientierung höheren Niveau, lässt sich bei der Kontrollgruppe feststellen: Die, eine defizitäre Berufswahlorientierung indizierende, Kategorie „weiß ich noch nicht“ hat im Zeitverlauf einen geringeren Zulauf (von 16% auf 9%) zugunsten der Entscheidung, eine Ausbildung aufzunehmen (von 32% auf 39%) oder weiter die Schule zu besuchen (von 15% auf 20%), und die ebenfalls negativ besetzte Kategorie „erst einmal arbeiten“ bleibt bei einem konstant geringen Zuspruch von vier Prozent.


Da einige Schülerinnen und -schüler mit „nach der Schule“ das Ende der Klasse 10 verbinden und andere das Verlassen der Schule nach Jahrgangsstufe 13, lassen sich diese beiden Kategorien nur als Absicht, nach der zehnten Klasse weiter die Schule zu besuchen, deuten.
er leicht. Zu t0 gibt jede bzw. jeder Vierte der Treatmentgruppe an, noch nicht zu wissen, was sie oder er nach der Schule machen will, zu t1 tut dies nur noch jeder fünfte. Bei der Kontrollgruppe liegt der Anteil konstant bei 13 (t0) bzw. 14 (t1) Prozent. Die Neigung zu einer Berufsausbildung ist in der Kontrollgruppe stärker ausgeprägt. Zu beiden Messzeitpunkten streben knapp 30 Prozent eine duale und etwa 15 Prozent eine schulische Berufsausbildung an. Bei der Treatmentgruppe steigt dieser Anteil im Laufe der Zeit (duale Ausbildung von 13% auf 18% und schulische Ausbildung von 8% auf 12%) zwar um fast zehn Prozent, liegt aber deutlich unter dem der Kontrollgruppe.

**Einschätzung der eigenen Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt**


**Aktivitäten bezüglich der Berufswahl**

Nahezu alle Schüler sind zu beiden Erhebungszeitpunkten der Auffassung, dass es eher wichtig oder sehr wichtig ist, sich vor dem Eintritt ins Berufsleben über Arbeit und Berufe zu informieren.

Bei den nun zu behandelnden Fragen bezüglich der Aktivitäten zur Berufswahl stehen wir (fast) immer vor der Schwierigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Antworten zum Zeitpunkt t1 auf Aktivitäten bezogen haben könnten, die sie während des BOC vorgenommen haben, wir also die Intervention und nicht die Wirkung messen.

Die Frage, ob man sich bereits über einen Beruf informiert hat, beantworten zu t0 63 Prozent der Treatmentgruppe und 72 Prozent der Kontrollgruppe mit ja. Zu t1 erhöht sich dieser Anteil in der Treatmentgruppe um bemerkenswerte 15 Prozentpunkte, während er in der Kontrollgruppe nur halb so stark auf 79 Prozent steigt.

Das Internet stellt sich für die Berufswahlorientierung als zentrales (Einstiegs-) Medium heraus. Gefragt nach den Aktivitäten, die man bereits unternommen hat, um sich in der Berufswahl klarer zu werden, kann das Internet die höchsten Anteile auf sich vereinen, welche in beiden Gruppen im Laufe der Zeit auch moderat steigen (Treatment von 67% auf 71%, Kontrollgruppe von 77% auf 80%). Neben dem Internet sind es vor allem niedrigschwellige Einstiegsangebote, die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden: Einen Fragebogen zu den eigenen Fähigkeiten hatten zu t1 59 Prozent der Treatmentgruppe (t0: 48%) und 70 Prozent der Kontrollgruppe (t0: 66) ausgefüllt. Ebenfalls knapp 60 Prozent der Treatmentgruppe (t0: 54%) haben zu t1 bereits Informationsmaterialien über verschiedene Berufe gelesen (Kontrollgruppe: t0: 65%, t1: 68%). Besonders stark stieg unter den Schüle-
rinnen und Schülern der Treatmentgruppe der Anteil derer, die Angebote der Schule zur Be-
ruftswahl genutzt hatten (von 50% in t0 auf 59% in t1). In der Kontrollgruppe gaben dies kon-
stant etwas mehr als 60 Prozent an.

Ein oder mehrere Angebote der Arbeitsagentur hatten zum zweiten Messzeitpunkt etwa ein Viertel der BOC-Teilnehmenden und ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der Kontroll-
gruppe in Anspruch genommen. Dies bedeutet einen Anstieg von 10 Prozentpunkten in der Treatmentgruppe und 6 Prozentpunkte in der Kontrollgruppe.

Die gefragtesten Gesprächspartnerinnen und -partner zur Berufswahl sind Eltern und Freun-
de. Über beide Zeitpunkte und beide Gruppen hinweg geben mindestens drei Viertel an, sich mit diesen Bezugspersonen über die Berufswahl unterhalten zu haben. Am gefragtesten ist die Gruppe der Mütter, die von knapp 85 Prozent der Befragten schon zum Thema Berufs-
wahl konsultiert wurde (oder möglicherweise ihrerseits das Thema initiativ angesprochen hat). Kontaktpersonen außerhalb der Familie und der Peergroup wie Lehrkräfte und Berufs-
beratung werden von den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe häufiger genannt. Lehrkräfte werden von knapp 60 Prozent der Kontrollgruppe zu beiden Zeitpunkten genannt, Berufsberaterinnen und -berater zu t0 von 32 und zu t1 von 37 Prozent. Hingegen hatte nur etwa jeder zehnte Schüler der Treatmentgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt mit der Be-
ruftswahl Kontakt, zu t1 war es jeder fünfte. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die individuellen Beratungsgespräche (Orientierungs- und Entscheidungsberatung sowie die Integrationsbegleitende Beratung) der Berufsberatung erst in der 9. Klasse ansetzen und in der 10. Klasse fortgesetzt werden. Ein Zusammenhang der Wahrnehmung dieser Gespräche mit der Teilnahme am BOC ist also nicht bzw. nur sehr bedingt für die Neunklässlerinnen und -klässler herstellbar. Eine ähnliche Steigerung ist in der Treatmentgruppe bei der Konsultati-
on der Lehrkräfte zu verzeichnen: Während vor dem Camp nur ein Drittel mit dem Lehrer oder der Lehrerin gesprochen hatte, erhöhte sich dieser Anteil nach dem BOC auf 45 Pro-
zent.

Sowohl bei den konkreten Aktivitäten als auch bei der Konsultierung unterschiedlicher Ge-
sprächspartner zum Thema Berufswahl ist bei der Treatmentgruppe eine deutlich stärkere
Zunahme der Aktivität als bei der Kontrollgruppe zu verzeichnen. Diese startete freilich von
einem höheren Niveau, was oft einfach an der Überrepräsentation der Neunklässler in die-
er Gruppe liegen dürfte.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich
auf eine Ausbildung und das Arbeitsleben vorbereitet fühlen. Weder in der Treatment- noch
in der Kontrollgruppe unterscheiden sich hier die Anteile zu t0 und t1: 81 Prozent der Treat-
ment- und 85 Prozent der Kontrollgruppe fühlten sich zu beiden Zeitpunkten gut auf eine Ausbildung vorbereitet. Auf das Arbeitsleben trifft das zu t0 und t1 auf etwas mehr als drei Viertel beider Gruppen zu (Treatmentgruppe: t0: 76%, t1: 75%; Kontrollgruppe: t0:78%, t1: 77%).

**Wünsche zur beruflichen Tätigkeit**

Gefragt nach den Wünschen bezüglich der beruflichen Tätigkeit unterscheiden sich die Ver-
teilungen zwischen den beiden Gruppen kaum. Gleiches gilt für die unterschiedlichen Zeit-
punkte. Etwa 60 Prozent der Befragten möchten gerne kreativ arbeiten. Die Hälfte der Treatmentgruppe und 57 Prozent der Kontrollgruppe möchten gerne organisieren, planen und
leiten. Ebenfalls hoch im Kurs steht das Beraten und Bedienen von anderen Menschen.
Handwerklich-praktische Tätigkeiten finden einen geringeren Zuspruch. Zwischen 30 (Kontrollgruppe, t1) und 38 Prozent (Treatmentgruppe t0) wollen „an Maschinen arbeiten“ und 40 Prozent möchten „Material bearbeiten und Sachen zusammenbauen“. In einer ähnlichen Größenordnung wird der Wunsch, Menschen zu versorgen und zu betreuen, genannt. Das Büro ist für ca. 45 Prozent in beiden Gruppen der bevorzugte Arbeitsplatz, in einer Werkstatt wollen 30 Prozent und im Freien etwa 40 Prozent arbeiten.


**Einschätzung eigener Kompetenzen**

Auch bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen gleichen sich die Verteilungen wie gerade für die beruflichen Interessen beschrieben. Zwischen drei Vierteln und 80 Prozent der Befragten beider Gruppen sind der Ansicht, dass sie gut schreiben und rechnen können. Über 80 Prozent halten sich für körperlich belastbar, geschickt mit den Händen, glauben, dass sie gute Ideen haben, sicher im Kontakt mit anderen Leuten sind und ordentlich und genau arbeiten. Zwischen 94 und 96 Prozent geben an, sie könnten gut mit anderen im Team arbeiten. Von dieser allgemein sehr positiven Selbstschätzung weichen die Befragten nur beim technischen Verständnis ab. Hier glauben nur knapp 59 Prozent der Treatmentgruppe und 66 (t0) bzw. 63 Prozent (t1) der Kontrollgruppe, dass sie ein gutes technisches Verständnis haben.

Auch bei der Einschätzung der Kompetenzen haben wir individuelle Veränderungsprozesse identifiziert. Ähnlich wie bei den Interessenkonstellationen verändert sich die Kompetenzschätzung bei den Teilnehmenden am BOC intensiver als bei der Kontrollgruppe. In der Kontrollgruppe ändert sich die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Schnitt bei einem (1,1) Item, während dieser Wert mit 1,3 in der Treatmentgruppe etwas höher liegt. 32 Pro-

Hierin sind auch die verweigerten Antworten enthalten.
zent der Treatmentgruppe bleiben in der Einschätzung ihrer Kompetenzen konstant\textsuperscript{66}, 31 Prozent verändern ihre Einschätzung bezüglich eines Items, 21 Prozent revidieren sich bei zwei und 12 Prozent bei drei Items.

In der Kontrollgruppe ändern 40 Prozent ihre Einschätzung nicht, 31 Prozent schwenken bei einem Item um, 17 Prozent gelangen bei zwei Items zu einer anderen Einschätzung als bei der ersten Erhebung und für neun Prozent trifft dies auf drei Items zu.

**Angegebene Wunschberufe und deren Realitätsnähe**

Zum ersten Erhebungszeitpunkt geben 58 Prozent der Treatment- und 63 Prozent der Kontrollgruppe an, dass sie schon einen Wunschberuf haben. Dieser Anteil steigt zu t1 in der Treatmentgruppe um einen Prozentpunkt, während er in der Kontrollgruppe um zehn Prozentpunkte zurückgeht.

Betrachtet man die Antwortkombinationen der Schülerinnen und Schüler, die zu beiden Zeitpunkten die Frage nach einem Wunschberuf korrekt mit ja oder nein beantwortet haben\textsuperscript{68}, relativiert sich der oben bezeichnete Befund bezüglich der Kontrollgruppe und es ergibt sich folgendes Bild: 42 (Treatmentgruppe) bzw. 45 Prozent (Kontrollgruppe) geben zu beiden Erhebungszeitpunkten an, bereits einen Wunschberuf zu haben. Knapp jeder fünfte in beiden Gruppen hat zu beiden Erhebungszeitpunkten keinen Wunschberuf. Lediglich fünf (Treatmentgruppe) bzw. vier Prozent (Kontrollgruppe) geben zu t0 an, einen Wunschberuf zu haben, verneinen dies aber zu t1. Mit Blick auf die Wirksamkeit des BOC ist interessant, dass zwölf Prozent der Treatmentgruppe zu t0 noch keinen Berufswunsch hatten, dafür aber nach dem BOC. Dieser Anteil beträgt in der Kontrollgruppe lediglich vier Prozent.

Falls die Schüler angaben, einen Berufswunsch zu haben, sollten sie diesen in einer offenen Frage nennen. Indem wir die besuchte Schulform und gegebenenfalls den angestrebten Schulabschluss zugrunde legten, sollte für jeden Schüler festgelegt werden, ob die Ausübung des genannten Wunschberufes realistisch ist.

In der Treatmentgruppe nannten zu t0 48 Prozent der Befragten einen realistischen Wunschberuf, zehn Prozent einen unrealistischen und 42 Prozent machten keine korrekten oder keine Angabe. Diese Verteilung ändert sich zu t1 nur geringfügig. Auch in der Kontrollgruppe gleichen sich die Anteilswerte zu beiden Erhebungszeitpunkten: 42 Prozent (t1: 41%) der Befragten nennen einen realistischen Berufswunsch, 12 (t1:11%) Prozent nennen einen unrealistischen und 46 (t0) bzw. 47 Prozent machen keine Angabe.

Auch hier haben wir neben den singulären Verteilungen die Kombinationen der Nennungen zu t0 und t1 betrachtet. Zwar sinkt dadurch die Fallzahl weiter – 56 Prozent der Treatmentgruppe und 60 Prozent der Kontrollgruppe machen keine für dieses Vorgehen brauchbaren Angaben –, die Entwicklung in der Zeit kann aber präziser abgebildet werden. Um die 30 Prozent in beiden Gruppen (Treatment: 31%, Kontrollgruppe: 29%) nennen zu beiden

\textsuperscript{66} Hier sind auch diejenigen einbezogen, die die Antwort verweigert haben.

\textsuperscript{67} Hier sind auch diejenigen einbezogen, die die Antwort verweigert haben.

\textsuperscript{68} 211 Schüler der Treatmentgruppe und 165 Schüler der Kontrollgruppe haben bei mindestens einem Befragungszeitpunkt keine Angabe gemacht.

Selbstbild der Schülerinnen und Schüler

Locus of Control (LoC)

In Frage 13 sollten die Schüler/innen bewerten, was wichtig ist, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Items können grob nach Faktoren, die durch den Schüler/die Schülerin selber gesteuert werden können, und solche, die außerhalb des Einflusses der Schüler/innen liegen, unterschieden werden. Alle Items, die auf erstgenannte Faktoren abzielen, also auf einen starken LoC hinweisen (starker Wille, Interesse am Beruf, gute Noten, gute Bewerbung, für den Beruf benötigte Fähigkeiten), werden in beiden Gruppen zu beiden Zeitpunkten von mehr als 95 Prozent als wichtig erachtet. Die Faktoren, die außerhalb der persönlichen Einflussmöglichkeiten liegen, werden als weniger wichtig erachtet, und die entsprechenden Anteile werden zum zweiten Befragungszeitpunkt kleiner. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt noch 56 Prozent der Treatmentgruppe und 53 Prozent der Kontrollgruppe Beziehungen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz für wichtig halten, sinkt dieser Anteil zu t1 in beiden Gruppen unter die Fünfzigprozentrmarke (Treatmentgruppe: 48%, Kontrollgruppe: 49%). Glück ist zu t0 für 60 Prozent in beiden Gruppen ein wichtiger Faktor bei der Ausbildungsplatzsuche. Nach dem BOC bejahen dies nur noch knapp die Hälfte der BOC-Schüler/innen, während die Zustimmung in der Kontrollgruppe nur um zwei Prozentpunkte sinkt. Vorteile für Deutsche auf dem Ausbildungsmarkt sieht zum ersten Erhebungszeitpunkt in beiden Gruppen etwa jeder Fünfte. Zu t1 sinkt dieser Anteil in der Treatmentgruppe um vier und in der Kontrollgruppe um zwei Prozentpunkte.

Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Etwa 90 Prozent der Befragten aus beiden Gruppen geben zu beiden Befragungszeitpunkten an, dass sie mit sich selbst zufrieden sind. Komplementär hierzu betrachtet sich ca. jeder Zehnte in Treatment- und Kontrollgruppe eher als Versager. In der Treatmentgruppe ist dieser Anteil mit neun Prozent zu t0 und t1 konstant, in der Kontrollgruppe steigt er zu t1 auf von zehn auf 13 Prozent. Schwierigkeiten bei der Verwirklichung eigener Absichten und Ziele haben nach eigenem Bekunden 42 (Treatmentgruppe) bzw. 44 Prozent (Kontrollgruppe). In der zweiten Welle sinkt dieser Anteilswert in beiden Gruppen auf 39 Prozent. Während die Erreichung genereller, selbst gesteckter Ziele doch von einem nicht unerheblichen Teil der Schülerinnen als problematisch angesehen wird, glaubt die überwiegende
Mehrheit der Befragten, dass sie generell auftretende Probleme aus eigener Kraft meistern kann (Treatmentgruppe: t0 und t1:84%; Kontrollgruppe: t0 und t1 88%) und sich auf neue Sachen gut einstellen kann (Treatmentgruppe: t0:83%, t1: 84%; Kontrollgruppe: t0 und t1: 86%).

**Generelle Zuversicht bezüglich der beruflichen Zukunft**

In den Fragen zur persönlichen Zukunft setzt sich der Trend, dass positiv formulierte Items hohe Zustimmungswerte (über 90%) und negativ formulierte Items weitaus geringere Zustimmung erfahren, fort. Zum Beispiel geben zu t0 95 Prozent in beiden Gruppen an, dass sie sich auf das, was noch kommt, freuen. Bereits im nächsten Item „Ich mache mir Sorgen, was alles auf mich zukommt“ stimmt etwa ein Drittel in beiden Gruppen zu. Eine ähnliche Konstellation zeigt sich im Vergleich der Items „Ich bin zuversichtlich, dass ich in einem Beruf arbeiten kann, der mir Spaß macht“ (t0: ca. 95% Zustimmung in beiden Gruppen) und „Ich habe Sorge, dass ich keine Arbeit finden werde“ (Treatmentgruppe: t0: 35%, t1: 31%; Kontrollgruppe: t0: 40%, t1:36%). Das durchaus positive Bild, das die positiv formulierten Items suggerieren, sollte also durch die Befunde in den negativ gerichteten Items relativiert werden. Das Item, das unmissverständlich auf Zukunftskonstellation hinweist „Ich fühle mich unsicher, habe keine Idee, wie es weitergehen soll.“ erfährt zu t0 von 16 (Treatmentgruppe) bzw. 18 Prozent (Kontrollgruppe) Zustimmung. Während sich dieser Anteil in der Kontrollgruppe um einen Prozentpunkt erhöht, nimmt er in der Treatmentgruppe um drei Prozentpunkte ab.

**Bewertung des BOC**

Das BOC erfährt eine gute „Benotung“ durch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Im Durchschnitt wird es mit der Note Zwei (gut) bewertet. 22 Prozent der Schüler/innen vergeben eine Eins, 39 Prozent bewerten mit einer Zwei, eine drei wird von 23 Prozent angegeben, die Vier erhält das BOC von neun Prozent der Befragten und die Noten Fünf (4%) und Sechs (3%) werden von sieben Prozent der Teilnehmenden erteilt.

Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler geben an, dass Ihnen das BOC alles in allem genutzt hat. 80 Prozent haben nach eigenem Bekunden mehr darüber erfahren, was sie eigentlich können. 58 Prozent geben zu Protokoll, dass Sie im BOC „Dinge gemacht haben, die sie vorher nicht zugetraut hätten“. Weitere 75 Prozent konstatieren, dass Ihnen klar geworden ist, welche Berufe zu Ihnen passen. 69 Prozent konnten nach eigenen Angaben in unterschiedliche Berufe hineinschuppen. Knapp 70 Prozent glauben, durch das BOC gut auf Vorstellungsgespräche vorbereitet zu sein, die Hälfte der Schüler hat gelernt, wie man eine gute Bewerbung schreibt. Allerdings meinen auch 30 Prozent, dass sie im BOC nichts Neues erlebt haben.

Auch die sozialen Faktoren wurden einer Bewertung unterzogen: 82 Prozent der Teilnehmenden hat das BOC Spaß gemacht, drei Viertel glauben, dass sich die eigene Klasse nach dem BOC besser verstanden hat als vorher.

**Fazit**

Der Auswertung liegen die Angaben von 940 Schülerinnen und Schülern, die ein BOC besuchten, und 610 Schülerinnen und Schülern, die an keinem BOC teilnahmen, und damit die Kontrollgruppe bilden, zugrunde.

Die Verteilungen zentraler Merkmale (z.B. Schulform und Jahrgangsstufe) unterscheiden sich in den beiden Stichproben deutlich. Ein Globalvergleich, wie er hier für die Darstellung
der Grundauszählung vorgenommen wurde, ist folglich für die Wirkungsanalyse nicht zu empfehlen. Deshalb kommt dort ein Matchingverfahren zur Anwendung.


Die Kenntnisse über Berufe und dafür erforderliche Qualifikationen haben für die Teilnehmenden am BOC in der subjektiven Wahrnehmung zugenommen, während eine vergleichbar konsistente Entwicklung für die Kontrollgruppe nicht festzustellen ist.

Je nach Schulform hat ein Fünftel (Gesamtschule) bis ein Drittel (Förderschule) der BOC-Teilnehmenden noch keine Pläne für die Zeit nach der Schule. Bei Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schülern verringert sich dieser Anteil nach dem BOC spürbar, bei Förderschülerinnen und -schülern bleibt er hingegen konstant. Unsere Fallstudien deuten darauf hin, dass in BOCs für diese Zielgruppe die Stärkung der Persönlichkeit und eine erste Heranführung an die Anforderungen der Arbeitswelt Vorrang vor einer beruflichen Perspektivplanung hatten. Bei Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schülern war die Konfrontation mit der mittelfristigen Zukunftsplanung dagegen häufig Bestandteil des BOC.


Sowohl beim Locus of Control, bei der Selbstwirksamkeitserwartung und der allgemeinen Zuversicht bezüglich der eigenen Zukunft zeichnet sich ein positives Bild, das über beide Befragungszeiträume konstant ist. Das BOC hat, wie von uns vermutet, bei diesen genuinen Persönlichkeitsmerkmalen keinen nachhaltigen Einfluss ausgeübt.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass Ihnen das BOC gut gefallen hat, sie mehr über Berufe gelernt hätten und das Klassenklima durch das BOC verbessert wurde.

5.1.2 Wirkungsanalyse

Wirkungsanalysen zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen

Quantitative Wirkungsanalysen bilden neben deskriptiven Darstellungen erhobener Daten und qualitativen Implementationsstudien den methodischen Rahmen für Evaluationen von Instrumenten der Bundesagentur für Arbeit. Kern der Wirkungsanalysen sind ökonometri-
sche Verfahren, die den Effekt der Maßnahmen durch den Vergleich von Maßnahmeteilnehmenden und einer Kontrollgruppe quantifizieren sollen (vgl. BMAS/IAB o.J.).

In der jüngeren Vergangenheit sind einige Anstrengungen unternommen worden, die Evaluation von Maßnahmen der BA im Hinblick auf die Präzision der Quantifizierung des Maßnahmeeffekts und die Zielgruppenspezifizität einzelner Maßnahmen methodisch auszuführen. Charakteristisch für die meisten dieser Arbeiten ist, dass die paarweise Zuordnung von Treatment- und Kontrollgruppenmitgliedern (Matching) und damit die Minimierung des Einflusses exogener Größen auf die diagnostizierte Maßnahmewirkung im Zentrum der Überlegungen standen (vgl. z.B. Kölling 2011; Stephan et al 2006; Reinowski 2004).

**Methodische Optionen**


Die einfachste Art, diese Schätzung vorzunehmen, besteht im *Vorher-Nachher-Vergleich*. Das interessierende Merkmal wird bei der teilnehmenden Person vor und nach der Maßnahme erhoben. Man unterstellt hier gewissermaßen, dass Einflüsse auf das interessierende Merkmal ausschließlich von der Maßnahme ausgehen. Der Maßnahmeeffekt wird also in der Differenz der Ausprägung des Merkmals zu den Zeitpunkten t0 und t1 angegeben. Für die Maßnahmeteilnehmenden ergibt sich so ein Durchschnittswert für die gemessene Wirkung der Maßnahme.


Eine weitere Verbesserung der Genauigkeit der Messung des Effektes der Maßnahme kann der *Differenz von Differenzen - Schätzer* bewirken. Hierbei handelt es sich um eine Kombina-

---

69 Nach der überblicksartigen Darstellung der einzelnen Ansätze wenden wir uns der kritischen Diskussion der Eignung der vorgestellten Verfahren für unseren Untersuchungsgegenstand zu.

70 Reinowski betrachtet in ihrer Arbeit das Einkommen als abhängige Variable.
tion der beiden zuletzt vorgestellten Herangehensweisen: Sowohl für die Treatment-, als auch die Kontrollgruppe werden die durchschnittlichen Differenzen bei dem entsprechenden Merkmal zwischen t0 und t1 erhoben. Aus diesen partiellen Differenzen wird dann die Differenz der Differenz gebildet. Beobachtet wird nun also der Unterschied in den Veränderungen.


Die im Folgenden beschriebenen statistischen Berechnungen wurden, im Unterauftrag der sfs, von Tobias Gramlich und Marcel Noack von der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.


Bei dem auf Rosenbaum und Rubin (1983) zurückgehenden Propensity Score Matching (PSM) wird versucht, die Gruppenzugehörigkeit (zur Treatment- oder Kontrollgruppe) vorherzusagen. Dies geschieht üblicherweise über Logit-, seltener über Probitmodelle (Schnell 2012, S. 69). Danach werden die vorhergesagten Propensity Scores (vorhergesagte Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zur Treatmentgruppe, (bei gegebenen Kovariaten) nach ihrer Höhe in vier bis fünf Kategorien eingeteilt und in Bezug auf die Versuchs- und Kontrollgruppen so gewichtet, dass pro Kategorie der gewichtete Anteil von Kontrollgruppe und Versuchsgruppe gleich ist (Schnell 2012 S. 69f)71. Für die erfolgreiche Anwendung des PSM sind zwei Annahmen zu erfüllen:

1. **Conditional Independence Assumption:** Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen müssen tatsächlich kontrolliert werden.

2. die geschätzten Propensity Scores müssen sich hinreichend ähnlich sein.

Anders als die zweite Annahme kann die erste Annahme nicht direkt empirisch überprüft werden. Trotzdem sind beide Annahmen für die Korrektur der Selbstselektionseffekte unverzichtbar (Schnell et al. 2011, S. 223).


73 Für eine Beschreibung der zur Verfügung stehenden Methoden siehe Becker und Ichino (2002).
74 Peikes et al. (2008) liefern ein Beispiel für die Probleme des Verfahrens, die selbst bei idealen Bedingungen auftauchen können.
Als unabhängige Variablen sind im Regressionsmodell enthalten: Teilnahmen am BOC, Berufsorientierungsbüro in der Schule (Indikator für Grad der Institutionalisierung der Berufsorientierung an der Schule, Schulform\textsuperscript{75}, Geschlecht, Jahrgangsstufe, Alter, Migrationshintergrund, Sprechen in deutscher Sprache zuhause, Nebenjob oder Ferienjob, Deutschnote, Mathematiknote, subjektive Wahrnehmung, auf die Ausbildung vorbereitet zu sein, subjektive Wahrnehmung, auf das Arbeitsleben vorbereitet zu sein, Erwartungen an ein Berufsorientierungscamp und betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation im Arbeitsagenturbezirk. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse, die von Tobias Gramlich und Marcel Noack von der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurden, sind im Anhang dokumentiert und werden in diesem Kapitel nur bei gegebener Relevanz aufgeführt. Insgesamt muss bei der Interpretation der Befunde bedacht werden, dass die uns zur Verfügung stehenden Daten keine Bildung eines Regressionsmodells zuließen, das in einem zufriedenstellenden Maße die Variation der abhängigen Variablen erklärt. Die Determinationskoeffizienten variieren zwischen den einzelnen Dimensionen zwischen 0,01 und 0,15; es werden also nie mehr als 15 Prozent der Variation der unabhängigen Variablen erklärt.

Wirksamkeit des BOC in einzelnen Dimensionen

In der Auswertung der schriftlichen Befragung im Rahmen der Wirkungsanalyse\textsuperscript{76} konzentrieren wir uns auf sechs zentrale Dimensionen:

1) „Fähigkeit zur Selbstreflexion“
2) „Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder“
3) „Aktive Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl“
4) „Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung“
5) Veränderung des Berufswunsches
6) Selbstwirksamkeitserwartung und Locus of Control

Fähigkeit zur Selbstreflexion bedeutet im Kontext unserer Untersuchung, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ausgehend von ihren Fähigkeiten und Neigungen rationale Kriterien bei der Wahl eines Berufes anzulegen. Durch das BOC sollten beispielsweise die Orientierung an den Berufswünschen im Freundeskreis oder die Fixierung auf den Rat der Eltern zugunsten der Einbeziehung von Aspekten wie die Chancen auf einen Ausbildungsplatz in unterschiedlichen Berufen oder die Sicherheit, die ein Beruf bietet, zurückgedrängt werden.

Für eine solche Selbstreflexion ist es zwingend erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler über unterschiedliche Berufsfelder und einzelne Berufe informiert sind. Ein zentrales Ziel des BOC ist es also, bei den Teilnehmenden Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder (spielerisch) aufzubauen. Der Aufbau und die Nutzung von Wissen über unterschiedliche Berufsfelder und Berufe ist kein statischer Vorgang, der nach einer definierten Aktivität abgeschlossen ist. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen dynamischen, re-

\textsuperscript{75} Nicht dichotome Variablen wurden in Dummies aufgelöst.
\textsuperscript{76} Die folgenden Ergebnisse basieren auf den gemachten Daten.


Zur Untersuchung der **ersten Dimension „Fähigkeit zur Selbstellreflexion“** ziehen wir eine Auswahl der Items aus Frage 4 unseres Fragebogens und ihre Pendants aus Frage 2 des Bogens für den Zeitpunkt t1 „Wie wichtig sind Dir folgende Dinge bei Deiner Berufswahl?“ heran. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, diese Aspekte bei der Berufswahl mit „Sehr wichtig“, „Eher wichtig“, „Eher nicht wichtig“ oder „Gar nicht wichtig“ zu bewerten. Die Prüfung auf Eindimensionalität mittels Faktorenanalyse ergab, dass die genannten Items nicht als eindimensional angesehen werden können. Wir gehen im Folgenden daher auf die Wirksamkeit bezogen auf die einzelnen Items ein. Verglichen wird jeweils der Anteil der Anteil der positiven Veränderungen, bei denen der Itemwert zu t1 größer war als zu t0.

**Tab. 16: Fähigkeit zur Selbstellreflexion**

<table>
<thead>
<tr>
<th>T0-&gt;t1 positiv Treatment</th>
<th>T0-&gt;t1 positiv Kontrollgr.</th>
<th>Differenz</th>
<th>t-Statistik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Das machen, was auch meine Freunde oder Freundinnen machen</td>
<td>0,479</td>
<td>0,477</td>
<td>0,002</td>
</tr>
<tr>
<td>Gute Chance auf einen Ausbildungsplatz</td>
<td>0,716</td>
<td>0,665</td>
<td>0,051</td>
</tr>
<tr>
<td>Der Beruf, zu dem mir meine Eltern raten</td>
<td>0,212</td>
<td>0,155</td>
<td>0,057</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein sicherer Arbeitsplatz</td>
<td>0,761</td>
<td>0,714</td>
<td>0,048</td>
</tr>
<tr>
<td>Mich nicht anstrengen müssen</td>
<td>0,43</td>
<td>0,349</td>
<td>0,081</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Beruf, der meinen Fähigkeiten entspricht</td>
<td>0,551</td>
<td>0,486</td>
<td>0,064</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202

---

77 Die Frage enthielt insgesamt elf Items. Von diesen kommen allerdings nur die genannten zur Abbildung der interessierenden Dimension in Betracht. Die restlichen Items deuten zwar bei positiver Zustimmung durchaus auf eine rationale Herangehensweise an das Thema Berufswahl hin, indizieren allerdings bei einer negativen Beurteilung nicht zwangsläufig eine nicht rationale Herangehensweise. Wenn eine Schülerin den Verdienst als weniger wichtig beurteilt, heißt dies nicht, dass sie sich keine rationalen Gedanken gemacht hat. Sie könnte gleichwohl die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die persönliche Erfüllung u. ä. in ihre Erwägungen einbezogen haben.

78 „Das machen, was auch meine Freunde oder Freundinnen machen“ (f4.2), „Gute Chance auf einen Ausbildungsplatz“ (f4.3), „Der Beruf, zu dem mir meine Eltern raten“ (f4.4), „Ein sicherer Arbeitsplatz“ (f4.5), „Mich nicht anstrengen müssen“ (f4.10) und „Ein Beruf, der meinen Fähigkeiten entspricht“ (f4.11).

79 Nach der inhaltlich-theoretischen Prüfung auf Eindimensionalität der Frage, die zur Folge hatte, dass einige Items nicht in die Analyse eingingen, wurden die ausgewählten Items auf ihre „statistische Eindimensionalität“ geprüft.

80 Items, bei denen eine positive Differenz zwischen t0 und t1 eine negative Entwicklung bedeuten würde, wurden stets umgepolt, um positive Entwicklungen als positive Differenz auszuweisen.
Zwar hat es zu allen der oben genannten Items, teils beträchtliche, positive Veränderungen in der Treatmentgruppe gegeben, die Differenz zum Anteil der positiven Veränderungen in der Kontrollgruppe ist aber so gering, und damit nicht signifikant, so dass man nicht von einer Wirkung des BOCs in dieser Dimension sprechen kann.

Für das Item „Gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz“ ergibt die Regressionsanalyse, dass eine positive Veränderung bei Förderschülerinnen und -schülern weniger stark als beim Durchschnitt erwartet werden kann, bei Gesamtschülerinnen und -schüler trifft dies ebenfalls zu. Was die Fixierung auf die Eltern („Einen Beruf, zu dem mir meine Eltern raten.“) angeht, lässt sich feststellen, dass Migranten an diesem Kriterium für die Berufswahl stärker festhalten als deutsche Schülerinnen und Schüler. Besonders wenig von den Eltern beeinflusst scheinen Schülerinnen und Schüler mit guten Noten in Deutsch zu sein, die sich ihre Meinung unabhängig von den Eltern bilden. Einen besonderen Einfluss auf eine positive Veränderung beim Item „mich nicht anstrengen müssen.“ scheint ein Neben- oder Ferienjob auszuüben.

Zur Beurteilung der Wirkung in der zweiten Dimension „Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder“ analysieren wir die die Fragen 5 (t1:3) (Dimension 2A) und 16 (t0:14) (Dimension 2B) unseres Fragebogens. In Frage 5 wurde erhoben, wie gut die Schüler sich über Berufe informiert fühlen und wie gefestigt dieses Wissen ist. In Frage 16 wurde danach gefragt, wie gut sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung und das Arbeitsleben vorbereitet fühlen.

Tab. 17: Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>T1-t0 Treatment</th>
<th>T1-t0 Kontrollgr.</th>
<th>Differenz der Differenzen</th>
<th>t-Statistik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2A) Subjektive Einschätzung des Wissens über Berufe</td>
<td>0,143</td>
<td>0,012</td>
<td>0,131</td>
<td>3,05*</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension</td>
<td>T0-&gt;t1 positiv Treatment</td>
<td>T0-&gt;t1 positiv Kontrollgr.</td>
<td>Differenz</td>
<td>t-Statistik</td>
</tr>
<tr>
<td>2B) Sich gut auf die Ausbildung bzw. das Arbeitsleben vorbereitet fühlen</td>
<td>0,124</td>
<td>0,13</td>
<td>-0,006</td>
<td>-0,22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202,*: Signifikanzniveau von 5%, zweiseitig

Für die Items der Frage 5 (Dimension 2A)\(^1\), wird der Skalenmittelwert als Vergleichsgröße zwischen Treatment- und Kontrollgruppe berechnet. Nach einer Faktorenanalyse zwecks

---

\(^1\) A: Items Frage 5 bzw. 3 (t1): 5.1: „Ich weiß, welche Noten ich für meinen Wunschberuf haben muss.“; 5.2: „Meine Meinung, welchen Beruf ich später mal machen will, ändert sich oft.“; 5.4: Ich weiß schon ziemlich genau, was ich für meinen Wunschberuf können muss.“; 5.5: „Ich weiß ziem-
Prüfung der Eindimensionalität über die Items von Frage 5 wurde das Item 5.3 „Ich denke oft darüber nach, was ich einmal beruflich machen könnte“ aus der Analyse ausgeschlossen. Dieser „technische“ Befund lässt sich durchaus auch inhaltlich nachvollziehen: Geht man davon aus, dass ein(e) orientierte Schüler(in) nicht mehr über den Beruf nachdenken muss, das Nachdenken vielmehr ein Zeichen für Desorientierung ist, wäre ein hoher Itemwert als negativ einzuordnen. Auf der anderen Seite mutet es natürlich seltsam an, die Beschäftigung mit dem Thema Berufe, im Sinne eines dauerhaften selbstreflexiven Prozesses, als Indikator für mangelnde Berufsorientierung zu werten. Die Beantwortung des Items kann also sowohl für orientierte wie desorientierte Schülerinnen und Schüler gleich ausfallen und weist damit nicht die notwendige Trennschärfe auf.

Der durchschnittliche Effekt der Teilnahme am BOC (Average effect of Treatment on the Treated, ATT) auf die Veränderungen in Dimension 2A beträgt 0,131 und ist signifikant. Das BOC hat also bezogen auf die Items aus Frage 5 Veränderungen in einer Stärke herbeigeführt, die nicht alleine auf den Zufall zurückgeführt werden können. Die Schülerinnen und Schüler haben ihr Wissen über Berufe und die Verbindung dieses Wissens mit den eigenen Möglichkeiten (in ihrer subjektiven Wahrnehmung) stärker ausbauen können als die Schülerinnen und Schüler, die kein BOC besuchten. Obwohl die Differenz der Differenzen statistisch signifikant ist, ist sie doch als gering einzufordern.

Auch die regressionsanalytische Betrachtung der beobachteten Differenzen der Differenzen ergab, dass die Zugehörigkeit zur Treatmentgruppe einen signifikanten Einfluss auf die positive Entwicklung in dieser Dimension nimmt. Dieser Einfluss ist bei einem Koeffizienten von 0,124 als sehr gering einzustufen.

Für die Dimension 2B haben wir positive Veränderungen verglichen, welche als eine volle Zustimmung zu beiden Items in t1 und mindestens einer Ablehnung in t0 definiert sind. Was die eigene Einschätzung, wie gut man sich auf die Ausbildung und das Berufsleben vorbereitet fühlt, betrifft, sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Treatment- und Kontrollgruppe festzustellen, das BOC hat hier also keine Wirkung gezeigt.

Um Veränderungen bei der aktiven Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl (Dimension 3) zu erheben, wurde ein additiver Index aus dichotomen Variablen gebildet, die unterschiedliche Aktivitäten zur Berufswahl zum Inhalt haben.\[^{82}\]

Tab. 18: Aktive Beschäftigung mit Beruf und Berufswahl

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>T1-t0 Treatment</th>
<th>T1-t0 Kontrollgruppe</th>
<th>Differenz der Differenzen</th>
<th>t-Statistik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3 Aktive Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl</td>
<td>0,879</td>
<td>0,254</td>
<td>0,625</td>
<td>3,04*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202; *: Signifikanzniveau von 5%, zweiseitig

Auch hier zeigt sich eine Wirkung des BOC. Die Schülerinnen und Schüler, die das BOC besuchten, weisen eine signifikant stärkere Ausweitung der Aktivitäten zwischen den beiden Messzeitpunkten auf. Der ATT beträgt 0,625. Im Durchschnitt war die Zunahme an Aktivitäten bei den BOC-Teilnehmenden nach dem BOC um 0,6 Aktivitäten höher als bei den Mitgliedern der Kontrollgruppe. Die Wirkung des BOC ist als zwar vorhanden, aber als gering zu beschreiben.

Zu dem gleichen Ergebnis kommt die regressionsanalytische Betrachtung, die den Koeffizienten für die Teilnahme am BOC als exogene Variable mit 0,334 ausweist, und ebenfalls als signifikant von null unterschieden angesehen werden kann.

Um die Entwicklungen in der vierten Dimension „Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung“ beurteilen zu können, führen wir eine Kategorisierung ein, welche die möglichen Kombinationen der Items f8/v6 („Was sind Deine Pläne für die Zeit direkt nach der Schule?“) (Dimension 4A) sowie f7/v5 („Welchen Schulabschluss strebst Du an?“) (Dimension 4B) als positive Entwicklung/Verstetigung (Code=1) oder negative Entwicklung/Stagnation (Code=0) kennzeichnet.


(„Freundinnen/Freunde“)
## Tab. 19: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schülern

<table>
<thead>
<tr>
<th>T1 (v6)</th>
<th>T0 (v8)</th>
<th>Ausbildung/Lehre (v6=1)</th>
<th>schulische Ausbildung (v6=2)</th>
<th>Weiter die Schule besuchen (v6=3)</th>
<th>Anderweitig Schulabschluss verbessern (v6=4)</th>
<th>Studium anfangen (v6=5)</th>
<th>Erst einmal arbeiten (v6=6)</th>
<th>Ein Freiwilliges Jahr machen (v6=7)</th>
<th>Sonstiges, und zwar: (v6=8)</th>
<th>Weiß ich noch nicht (v6=9)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ausbildung/Lehre (f8=1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangs- voraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangs- voraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>schulische Ausbildung (f8=2)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangs- voraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangs- voraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Weiter die Schule besuchen. (f8=3)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangs- voraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Negativ (0)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anderweitig Schulabschluss verbessern, (f8=4)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Negativ (0)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Studium anfangen, (f8=5)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangs- voraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Negativ (0)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erst einmal arbeiten. (f8=6)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Stagnation (0)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ein Freiwilliges Jahr machen.</strong> (v6=7)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td>Verstetigung, Voraussetzung für Berufswunsch (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sonstiges, und zwar:</strong> [Kategorisieren] (v6=8)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td>entfällt</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Weiß ich noch nicht.</strong> (v6=9=)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
<td>Verstetigung, Voraussetzung für Berufswunsch (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>entfällt</td>
<td>Stagnation (0)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tab. 20: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Förderschülerinnen und -schülern

<table>
<thead>
<tr>
<th>T1 (v6) T0 (f8)</th>
<th>Ausbildung/Lehre (v6=1)</th>
<th>schulische Ausbildung (v6=2)</th>
<th>Weiter die Schule besuchen. (v6=3)</th>
<th>Anderweitig Schulabschluss verbessern. (v6=4)</th>
<th>Studium anfangen (v6=5)</th>
<th>Erst einmal arbeiten. (v6=6)</th>
<th>Ein Freiwilliges Jahr machen. (v6=7)</th>
<th>Sonstiges, und zwar: [Kategorisieren] (f8=8)</th>
<th>Weiß ich noch nicht (v6=9)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>schulische Ausbildung (f8=2)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Weiter die Schule besuchen. (f8=3)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>.Erdung* positiv (1)</td>
<td>Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>.Erdung* positiv (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Anderweitig Schulabschluss verbessern. (f8=4)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studium anfangen. (f8=5)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>.Erdung* positiv (1)</td>
<td>Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>.Erdung* positiv (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Erst einmal arbeiten. (f8=6)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Stagnation (0)</td>
<td>Umorientierung, positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Freiwilliges Jahr machen. (f8=7)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Verstetigung, (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges, und zwar: [Kategorisieren] (f8=8)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>Umorientierung, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>entfällt</td>
<td>entfällt</td>
<td>entfällt</td>
<td>Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Weiß ich noch nicht. (f8=9)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Positiv (1)</td>
<td>unrealistisch, negativ (0)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>(Übergangs-)Perspektive, vermutlich positiv (1)</td>
<td>entfällt</td>
<td>Stagnation (0)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Vergleicht man den Anteil der positiven Entwicklung in Treatment- und Kontrollgruppe, ist ein signifikanter Unterschied zugunsten der BOC-Schülerinnen und Schüler festzustellen: Bei ihnen ist der Anteil der positiven Entwicklungen um 15 Prozentpunkte höher als in der Kontrollgruppe. Dieser Befund wird auch durch die logistische Regressionsanalyse gestützt. Die Wahrscheinlichkeit für eine positive Entwicklung ist für die Treatmentgruppe um das 1,9-fache höher als für die Kontrollgruppe.

Die identische Kategorisierung wie für Dimension 4A nehmen wir auch für Dimension 4B vor:

**Tab. 21: Geplanter Schulabschluss für Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung**

<table>
<thead>
<tr>
<th>T1 (v5=)</th>
<th>Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)</th>
<th>Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)</th>
<th>Realschulabschluss/ Fachober- schulreife (3)</th>
<th>Abitur/ Fachabitur (4)</th>
<th>Weiß ich noch nicht (5)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)</td>
<td>Stagnation (0)</td>
<td>Umorientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Realschulabschluss/ Fachober- schulreife (3)</td>
<td>negativ (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung (1)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Abitur/ Fachabitur (4)</td>
<td>negativ (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td>Weiß ich noch nicht (5)</td>
<td>Resignation (0)</td>
<td>Neuorientierung (1)</td>
<td>Neuorientierung (1)</td>
<td>Neuorientierung (1)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tab. 22: Geplanter Schulabschluss für Förderschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung

<table>
<thead>
<tr>
<th>T1 (v5=)</th>
<th>Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)</th>
<th>Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)</th>
<th>Realschulabschluss/ Fachoberschulreife (3)</th>
<th>Abitur/ Fachabitur (4)</th>
<th>Weiβ ich noch nicht (5)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>Umorientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>Verstetigung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>„Erdung“ positiv (1)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>„Erdung“ positiv (1)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>Realistische Orientierung (1)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>unrealistisch/ unorientiert (0)</td>
<td>negativ (0)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Bei den Plänen bezüglich des Schulabschlusses ist der Anteil der positiven Veränderungen in der Kontrollgruppe um knapp acht Prozentpunkte höher als bei den Schülerinnen und Schülern, die das Berufsorientierungscamp besuchten. Das BOC hat demnach im Hinblick auf einen zentralen Parameter des beruflichen Möglichkeitsraumes, das Ansteuern eines den eigenen Fähigkeiten entsprechenden und auf die gewünschte Berufstätigkeit zielenden Schulabschlusses, keine Wirkung gezeigt. Möglicherweise hat sich die „konstruktive Versicherung“, die durch das BOC stattfand, noch nicht in eine entsprechende Abschlussorientierung umgesetzt.

Die logistische Regression bestätigt dies. Außerdem ist die Chance auf eine positive Entwicklung bei Förderschülerinnen und -schülern signifikant geringer als für die anderen Schulformen, und auch Migrantinnen und Migranten können seltener eine positive Entwicklung vorweisen als die deutschen Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler, die bereits einen Ferien- oder Nebenjob gemacht haben, haben eine größere Chance auf eine positive Entwicklung als die, die bisher noch nicht auf diese Weise erwerbstätig waren.
Tab. 23: Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>T0-&gt;t1 positiv Treatment</th>
<th>T0-&gt;t1 positiv Kontrollgr.</th>
<th>Differenz</th>
<th>t-Statistik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4A) Pläne für die Zeit nach der Schule</td>
<td>0,732</td>
<td>0,576</td>
<td>0,156</td>
<td>3,52*</td>
</tr>
<tr>
<td>4B) Angestrebter Schulabschluss</td>
<td>0,723</td>
<td>0,799</td>
<td>-0,076</td>
<td>-1,95</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202; *: Signifikanzniveau von 5%, zweiseitig

Veränderung des Berufswunsches (Dimension 5):
Betrachtet werden hier alle Fälle, in denen ein Berufswunsch genannt wurde. Ob dieser als „realistischer“ Berufswunsch zu bewerten ist, wird entschieden, indem der voraussichtliche Schulabschluss und die damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten zugrunde gelegt werden.

Es werden alle Schüler betrachtet, die zu mindestens an einem Befragungszeitpunkt einen Berufswunsch, der als realistisch oder unrealistisch bewertet wurde, angegeben haben. Folgende Kategorien wurden gebildet:

Tab. 24: Veränderung des Berufswunsches: Kategorienbildung

<table>
<thead>
<tr>
<th>T1</th>
<th>T0</th>
<th>Kein Berufswunsch genannt</th>
<th>Realistischer Berufswunsch</th>
<th>Unrealistischer Berufswunsch</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kein Berufswunsch genannt</td>
<td>keine Fälle</td>
<td>positiv</td>
<td>negativ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Realistischer Berufswunsch</td>
<td>negativ</td>
<td>positiv</td>
<td>negativ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Unrealistischer Berufswunsch</td>
<td>nicht berücksichtigt</td>
<td>positiv</td>
<td>negativ</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Wie in Dimension 4 kann der Anteil der positiven Entwicklungen an allen Fällen verglichen werden.
Tab. 25: Veränderung des Berufswunsches

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>T0-&gt;t1 positiv Treatment</th>
<th>T0-&gt;t1 positiv Kontrollgr.</th>
<th>Differenz</th>
<th>t-Statistik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Veränderung des Berufswunsches</td>
<td>0,448</td>
<td>0,41</td>
<td>0,038</td>
<td>0,87</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen, N=1202

In der Treatmentgruppe wurde bei knapp 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine im obigen Sinne positive Entwicklung festgestellt, in der Kontrollgruppe trifft dies für 41 Prozent zu. Die Differenz von 3,8 Prozent ist nicht signifikant. Das BOC hatte offenbar keinen Effekt auf die Entscheidung für einen realistischen Wunschberuf.

Auch die logistische Regressionsanalyse stellt keinen signifikanten Einfluss des BOC fest. Förderschülerinnen und -schüler haben signifikant schlechtere Chancen, eine positive Entwicklung zu nehmen. Gleiches trifft auf Migranten zu. Schülerinnen haben dagegen eine signifikant größere Chance eine positive Entwicklung aufzuweisen.

Selbstwirksamkeitserwartung und Locus of Control (Dimension 6)

Zur Einschätzung des Locus of Control (Dimension 6A) verwenden wir die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, welche Faktoren wichtig sind, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Aus den entsprechenden Items wurde der Itemmittelwert berechnet und die Differenzen zu den beiden Zeitpunkten für Treatment- und Kontrollgruppe verglichen.

Das Ergebnis zeigt, dass die Entwicklung zwischen den beiden Fragezeitpunkten weder signifikant noch praktisch von Bedeutung ist.

Die Regressionsanalyse ergab zudem, dass Mädchen tendenziell einen stärker ausgeprägten Locus of Control aufweisen und dass der Locus of Control mit steigendem Alter offenbar an Stärke abnimmt.

Für die Messung der Selbstwirksamkeitserwartung verwenden wir Items, die in Anlehnung an die Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer und die Rosenberg-Self-Esteem Skala erstellt wurden.

83 „Um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, ist wichtig:“ „Ein starker Wille“ (f13.1, v11.1); „Interesse am Beruf“ (f13.2, v11.2); „Gute Noten“ (f13.3, v11.3); „Eine gute Bewerbung“ (f 13.4; v11.4); „Beziehungen“ (f13.5, v11.5); „Glück“ (f13.6, v11.6); „Fähigkeiten, die man für einen Beruf benötigt“ (f13.8, v11.8).

84 Das Item „Deutscher zu sein“ wurde nach Prüfung auf Eindimensionalität mittels Faktorenanalyse aus der Berechnung ausgeschlossen.

85 „Wie siehst Du Dich? Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?“: „Ich bin mit mir selbst zufrieden.“ (f17.1, v15.1); „Ich habe das Gefühl, dass es nicht viel gibt, worauf ich stolz sein kann.“ (f17.2, v15.2); Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“
Der Befund für die Selbstwirksamkeitserwartung fällt im Prinzip genauso aus, wie gerade für den Locus of Control geschildert: Die Differenzen und auch die Differenz der Differenzen sind minimal und nicht signifikant.

Die Regressionsanalyse bestätigt, dass es keinen Effekt des BOC auf die Selbstwirksamkeitserwartung gegeben hat.

Tab. 26: Locus of Control und Selbstwirksamkeitserwartung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>T1-t0 Treatment</th>
<th>T1-t0 Kontrollgruppe</th>
<th>Differenz der Differenzen</th>
<th>t-Statistik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>6A (ohne 13.7)</td>
<td>-0,008</td>
<td>0,005</td>
<td>-0,013</td>
<td>-0,44</td>
</tr>
<tr>
<td>6B</td>
<td>0,045</td>
<td>0,023</td>
<td>0,022</td>
<td>0,65</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202

Die Befunde zu Locus of Control und Selbstwirksamkeitsanalyse stützen unsere Ausgangsvermutung, dass solche psychische Dispositionen, die sich über lange biografische Phasen und individuelle Erfahrungen konstituieren, nicht durch eine nur wenige Tage andauernde Maßnahme nachhaltig beeinflusst werden können.

Weitere differenzierte Auswertungen

Die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen BOCs an den 40 Schulstandorten war äußerst heterogen. Es wurden deshalb für die einzelnen BOCs die inhaltlichen Bestandteile erfasst. Diese Zuordnung ergab, dass die gerade benannten Dimensionen nicht zwangsläufig in jedem BOC behandelt wurden. Wir haben diesem Umstand Rechnung getragen, indem wir neben der globalen Betrachtung aller Teilnehmenden in einem zweiten Schritt nur die Schülerinnen und Schüler betrachteten, die im BOC die Inhalte der jeweiligen Dimension auch behandelt haben. Damit sollte einer möglichen Unterschätzung der Wirkung vorgebeugt werden. Die Frage, inwiefern die einzelnen BOCs den inhaltlichen Vorgaben der Modulaus- schreibung entsprochen haben, steht an dieser Stelle nicht im Blickpunkt des Interesses. Diese differenzierte Betrachtung ergab allerdings keine Unterschiede, was die Wirksamkeit in den einzelnen Dimensionen betrifft. Das BOC war also in den oben als nicht wirksam gekennzeichneten Dimensionen auch dann nicht wirksam, wenn man die Schülerinnen und

Schüler aus der Analyse ausnimmt, die die entsprechenden Inhalte im BOC offenbar gar nicht behandelt haben.87


Fazit


Eine Wirkung des BOC, definiert als signifikant stärkere Entwicklung als bei der Kontrollgruppe, konnte (nur) in drei Bereichen festgestellt werden:
- Bei den Schülerinnen und Schülern, die ein BOC besuchten, wuchs die subjektive Einschätzung, über Berufe informiert zu sein.
- Die BOC-Schülerinnen und Schüler verzeichneten auch eine stärkere Zunahme an Aktivitäten zur Berufswahl – im Schnitt betrug die Zunahme 0,6 Aktivitäten.
- Außerdem war bei den Angaben zu den Plänen für die Zeit nach der Schule bei der Treatmentgruppe ein signifikant größerer Anteil von positiven Entwicklungen von knapp sechzehn Prozent zwischen den beiden Messzeitpunkten festzustellen.

87 Der Befund kann auch durch eine unscharfe Operationalisierung zustande gekommen sein. Die Validität unserer Zuordnung der Inhalte der BOC, die wir in den Interviews erfragt haben, zu einzelnen Oberthemen kann nicht nachgewiesen werden. Dafür hätte man die BOCs beobachten und nach festen Regeln kategorisieren müssen.
Sieht man einmal von dem letztgenannten Befund ab, sind die Veränderungen, auch wenn sie signifikant sind, als äußerst gering zu bewerten.


Wie bereits im Vorfeld erwartet, konnte das BOC keinen Einfluss auf den Locus of Control oder die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler nehmen. Diese psychischen Dispositionen eines Individuums sind durch kurze Maßnahmen, bei denen die Persönlichkeitsstärkung zudem oft nur einen geringen Anteil ausmacht, nicht nachhaltig zu beeinflussen. Deshalb sollten diese Konzepte künftig nicht als „Zielgrößen“ für eine Evaluation verwendet werden.

5.2 Wirkungen der BOCs auf relevante Dimensionen im individuellen Lernprozess der Berufsorientierung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Im Kap. 4 wurde beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler das BOC und seine Bestandteile bewerten und wie sie ihre Bewertungen begründen; dabei wurden auch von den Schülerinnen und Schüler selbst beobachtete Wirkungen benannt. Im folgenden Kapitel soll nun ausführlicher und auch unabhängig von der Frage der Bewertung exploriert werden, welche Veränderungen das BOC bei den Jugendlichen bewirkte und durch welche Faktoren diese Effekte ausgelöst wurden. Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis der in den quantitativen Befunden gezeigten summarischen Effekte.

Auseinandersetzung neue Impulse zu setzen, die möglicherweise erst längerfristig wirksam werden. Inwieweit solche Effekte eintreten, lässt sich anhand der vorliegende Untersuchung nicht klären, weil nur Aussagen über unmittelbare bzw. sehr kurzfristige Wirkungen, d.h. bis zu vier Wochen nach den BOCs, einbezogen werden konnten.

Wenn im Folgenden die Wirkungen der BOCs auf die Jugendlichen in den Blick genommen werden, geschieht dies anhand verschiedener Wirkungsdimensionen. Diese Dimensionen orientieren sich an einer Systematik von Berlepsch, Lexis & Wieland (o.J.), die beispielhaft zusammenfasst, was Berufsorientierung der aktuellen Fachdiskussion zufolge leisten sollte: „Bereitschaft, sich auf Berufswahlfragen einzulassen, fördern, berufswahlbedeutsame persönliche Eigenschaften und Selbstwahrnehmung stärken, Entscheidungsverhalten und Handlungskompetenz stärken, Kenntnisse über die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vermitteln, Techniken der Informationsverarbeitung (Sammeln, Selektieren, Aufbereitung) vermitteln und Wahrnehmung und Bewertung von Alternativen schärfen.“ Ausgehend von den Potenzialen der BOCs wird in Anlehnung an diese Systematik im Folgenden untersucht,

- inwieweit durch die BOCs eine Auseinandersetzung mit Berufswahl, Arbeitsleben und Zukunft angestoßen werden konnte,
- in welchem Maße es zu eigenständigen Aktivitäten im Bereich Beruf und Berufswahl in der Folge des BOCs kam,
- inwieweit Kenntnisse und Erfahrungen zu Berufen und Berufsfeldern gesammelt bzw. gemacht wurden, ob und welche Kenntnisse von und Erfahrungen mit Techniken der Informationsverarbeitung bemacht bzw. gewonnen werden konnten,
- inwieweit sich ein Wissenszuwachs in dem Bereich Bewerbungsmethoden manifestiert,
- wie sich das BOC auf die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften auswirkte,
- welche Wirkungen auf Sozialkompetenzen festzustellen sind und
- welche konkrete Wirkung das BOC auf die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen hatte.


5.2.1 Berufs- bzw. Zukunftsorientierung

Eines der wichtigsten Ziele von Berufsorientierungsmaßnahmen zu Beginn des Berufsorientierungsprozesses ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu motivieren, sich mit dem Thema Berufsorientierung, bzw. noch weiter gefasst, mit der eigenen Zukunft und dem Beruf als Teil dieser Zukunft bezogen auf die eigene Person auseinander zu setzen. Für eine Rei-
he von BOCs ist diese Anregung einer ersten Auseinandersetzung das zentrale Ziel. Dabei geht es darum, den Jugendlichen zu vermitteln, dass es in ihrem eigenen Interesse ist, sich mit den Themen Beruf und Zukunft auseinander zu setzen, weil sie so ihren Berufserorientierungsprozess und ihre Zukunft beeinflussen und gestalten können.

Knapp 25% der Jugendlichen berichten konkret darüber, dass sich ihre Einstellung zur Beschäftigung mit der beruflchen Zukunft bzw. der Zukunft allgemein verändert hat. In den BOCs ohne Schwerpunkt ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das explizit benennen am höchsten (33%) bei den BOCs mit dem Schwerpunkt Berufserkundung am geringsten (8%).


Aus BOCs, in denen solche Zukunftssimulationen nicht stattfanden, werden von Schülerinnen und Schülern veränderte Sichtweisen auf die Zukunft nur in Ausnahmefällen geschildert; nur vereinzelt berichten sie allgemein davon, dass sie gemerkt hätten, dass große Herausforderungen auf sie zukommen. Unter denen, die beschreiben, dass ihnen die Auseinandersetzung mit der Zukunft Angst macht, sind eine Reihe von Förderschülerinnen und -schüler. Sie thematisieren, dass ihnen im BOC bewusster wurde, dass es mit dem erwarteten Schulabschluss schwer werden wird, die eigenen Wünsche und Pläne umzusetzen. Dabei handelt es sich meist um Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Status als Förderschülerinnen und -schüler ohnehin sehr sorgenvoll in die Zukunft blicken.

Häufig finden sich in den Interviews Aussagen der Schülerinnen und Schüler, dass sie durch die BOCs erstmals ein Interesse an Berufserorientierung entwickelt haben bzw. dass dieses verstärkt wurde. Die meisten diesbezüglichen Rückmeldungen gibt es aus den BOCs ohne spezifischen Schwerpunkt – BOCs, in denen häufig Einheiten zur beruflichen Orientierung, zu Recherchekompetenzen, Berufserkundung und Bewerbungskompetenzen kombiniert.

In den BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung finden sich nur wenige Jugendliche, die ein gesteigertes Interesse an dem Thema Berufsorientierung allgemein beschreiben; einige erklären ihre Absicht, dass sie sich in Zukunft mehr dem Thema zuwenden wollen; vereinzelt formulieren Schülerinnen und Schüler ganz dezidiert, dass sie es noch für zu früh halten, sich mit dem Thema ausführlich zu befassen. In diesen BOCs steht eine direkte Auseinandersetzung mit einzelnen Berufen im Vordergrund. So beschreiben einige Schülerinnen und Schüler – primär aus Förderschulen –, dass ihr Berufswahlfahrplan durch das BOC klarer geworden sei, da sie z.B. nun wüssten, in welchem Beruf sie ihr nächstes Praktikum machen werden. In den BOCs mit den Schwerpunkten Sozialkompetenzen/Selbstreflexion und Berufserkundung sind es wenige Schülerinnen und Schüler, die von sich sagen, dass sie sich bis zum BOC noch keine Gedanken über Berufe gemacht hatten, was sich durch das BOC verändert habe. Teilweise hängt dies aber auch mit einem ohnehin stark ausgeprägten Interesse an Berufsorientierung zusammen.

5.2.2 Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern

In Kap. 4.6 wurde beschrieben, dass den Schülerinnen und Schülern am BOC besonders wichtig war, Informationen über Berufe und Berufsfelder zu bekommen, die für sie möglich erweise in Frage kommen – d.h. konkret über die formalen Voraussetzungen (erforderliche Abschlüsse), die Bildungsgänge, die inhaltlichen Anforderungen (Kompetenzen), die auszuführenden Tätigkeiten und über Rahmenbedingungen der Arbeit (Gehalt, Sicherheitsbestimmungen etc.). Es wurde dargestellt, dass die entsprechenden Informationen in den BOCs auf unterschiedliche Weise vermittelt wurden: durch theoretische Wissensvermittlung oder Recherche (Internet, Texte, Vorträge BIZ), in beratungssähnlichen Situationen, durch Berichte aus der Praxis (Azubis, Eltern, Arbeitgeber), Anschauung (Betriebserkundung), eigenständige Erkundung (Beruferrallye) und praktische Erprobung (Arbeit in Lehrwerkstätten, Berufeparcours). Nur in wenigen BOCs mit dem Schwerpunkt soziale Kompetenzen/Selbstreflexion kamen die genannten Themen gar nicht vor, in den meisten BOCs waren sie ein wichtiger Bestandteil.

Wie gezeigt bewerten die Schülerinnen und Schüler Einheiten besonders positiv, die ihnen einen Erkenntnisgewinn bezogen auf die genannten Themen bringen – allerdings unter der Bedingung, dass es sich um Berufe handelt, die für sie in Frage kommen, und die sie grundsätzlich interessieren. In den Aussagen vieler Schülerinnen und Schüler wird dieser Erkennt-


dies mag auch damit zusammenhängen, dass dieser Erkenntnisgewinn bei der Erprobung en passant passiert, er wird daher – so die Vermutung – nicht immer als erwähnenswerte Wirkung des BOCs reflektiert. Besondere Anforderungen von Berufen werden von den Schülerinnen und Schülern eher dann thematisiert, wenn sie merken, dass ihnen eine Tätigkeit schwerfällt bzw. sie die Voraussetzungen dafür nicht mitbringen, entweder weil sie meinen, nicht über erforderliche Kompetenzen zu verfügen oder weil die Arbeit körperlich anstrengend ist oder sie sie aus gesundheitlichen Gründen nicht ausüben können.

Angesichts der im Vergleich zu Werkstattdagen eher oberflächlichen Erkundungsmöglichkeiten berichten Schülerinnen und Schüler, die in Berufeparcours Tätigkeiten ausprobiert haben, deutlich seltener über einen vergleichbaren Erfahrungszuwachs und expliziten Wissenserwerb.


5.2.3 Recherchekompetenz

In mehreren BOCs war ein wichtiges Ziel, den Schülerinnen und Schülern eigenständige Recherchekompetenzen zu Fragen der Berufsorientierung zu vermitteln, d.h. ihnen zu zeigen und sie erproben zu lassen, wo und wie sie sich selbst Informationen über Berufsbilder aneignen können. Viele Schülerinnen und Schüler, die an BOCs teilnahmen, in denen Einheiten diesbezüglich angeboten wurden, bezeichnen ausdrücklich, dass sie im BOC Recherchekompetenzen erlangt haben, d.h. jetzt wissen, wie sie sich auch eigenständig informieren können. Bei einigen, die zugleich im BOC motiviert werden konnten, sich mit dem Thema Berufsorientierung stärker auseinander zu setzen und Interessen für bestimmte Berufe herausbildeten, führte dies sogar dazu, dass sie nach Abschluss des BOCs auch eigenständig und mit großem Engagement zu für sie interessanten berufsbezogenen Themen Recherchen anstellten. Hier wird deutlich, dass erst die Kombination mehrerer im BOC gegebener Impulse und bewirkter Kompetenzerweiterungen dazu führte, dass Schülerinnen und Schüler selbst die Verantwortung für eine bewusste und eigenständige Gestaltung des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses übernehmen. Insgesamt ist der Erwerb von Recherchekompetenz ein eher nachrangiger Effekt, der von gut 8% der Jugendlichen berichtet wird. In BOCs mit den Schwerpunkten Arbeitserprobung und soziale Kompetenzen/Selbstreflexion gibt es jedoch keine Schülerinnen und Schüler die hiervon berichten, weil es in den jeweiligen Camps auch nicht thematisiert wurde. Im Schwerpunkt Berufserkundung berichtet jedoch ein Viertel der Jugendlichen von einem solchen Effekt.
5.2.4 Bewerbungskompetenzen


Effekte auf die Bewerbungskompetenzen werden fast ausschließlich aus den BOCs ohne Schwerpunkt berichtet, in denen die Bewerbungstrainings stattgefunden haben. Hier ist es ca. ein Viertel der Jugendlichen, die von sich sagen, dass sie ihre Kompetenzen erweitern konnten.

5.2.5 Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften

Eine wichtige Fähigkeit für den Berufsorientierungsprozess ist die individuelle Kompetenz, berufswahlbedeutsame persönliche Eigenschaften wahrzunehmen, d.h. einschätzen zu können, über welche im Beruf (und für die Berufswahl) geforderten Fähigkeiten und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler selbst verfügen. Für viele BOCs wird die Förderung dieser Reflexionsfähigkeit als explizites Ziel benannt. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion kann zum einen gefördert werden durch Übungen zur Selbstwahrnehmung; externes Feedback kann als Korrektiv wirken. Andererseits – und dies ist der Weg, den die meisten BOCs einschlagen – wird die Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen im Handeln selbst geschärft, denn im Handeln bietet sich die Möglichkeit, neue Kompetenzen herauszubilden, aber auch bestehende Kompetenzen an sich zu entdecken bzw. vermutete Kompetenzen zu überprüfen. In diesem Sinne sind alle Aktivitäten der BOCs geeignet, die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften zu fördern – die Art der Kompetenzen ist nur recht unterschiedlich und unterschiedlich ist auch, inwieweit die BOCs dazu systematisch beitragen, dies zu reflektieren.

Bei vielen der durchgeführten Aktivitäten ging es um oben bereits beschriebene Kompetenzen, die zur Bewältigung von Berufsorientierung und Berufswahl notwendig bzw. hilfreich sind; dazu gehören z.B. Recherchemöglichkeiten, Planungskompetenzen (Wie gehe ich die Berufswahl an? Welches sind die nächsten Schritte?), Entscheidungskompetenzen
(Wie komme ich zu einer gut begründeten Entscheidung?) und Bewerbungskompetenzen (Wie setze ich dann die Entscheidung um?). Diesbezügliche Wirkungen wurden oben bereits beschrieben. In vielen BOCs ging es aber auch um soziale Kompetenzen und um berufspraktische Fähigkeiten (so bei den Arbeitserprobungen), die in diesen Bereichen erzielten Wirkungen sollen im Folgenden beschrieben werden.

5.2.5.1 Bessere Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten


Die verbesserte Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten wird insgesamt von 17% der Jugendlichen erwähnt, was daran liegt, dass sie allein von Schülerinnen und Schülern geschildert wird, die an BOCs mit Anteilen von Arbeitserprobung teilgenommen haben. Für die Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen spielt die eigene Erfahrung eine zentrale Rolle. Im Rahmen der Arbeitserprobungen machten zwar einige Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, bestimmte Tätigkeiten nicht zu können, für die Mehrzahl kam es dabei aber zu Erfolgserlebnissen. Viele Schülerinnen und Schüler schildern, dass sie über die Ausübung von berufsbezogenen Tätigkeiten an sich ungeahnte Stärken entdeckten. Dies führte bei Einzelnen zu einem größeren Zutrauen, auch einem entsprechenden Beruf gewachsen zu sein – was Veränderungen in den beruflichen Vorstellungen begünstigte, nicht aber automatisch bewirkte. Insbesondere bei mehrtägigen Arbeitserprobungen konnten die Jugendlichen die eigenen berufspraktischen Fähigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern vergleichen und daraus ableiten, wofür sie besser geeignet wären. Immer wieder berichten Schülerinnen und Schüler, sie hätten im BOC mit bestimmten Berufen verknüpfte Fertigkeiten erworben, einige beschreiben, welche Tätigkeiten sie gut konnten, andere stellen Bezüge her und identifizieren Unterschiede oder Übereinstimmungen zu vorherigen Einschätzungen und Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit. So schildern einige Schülerinnen und Schüler, dass sie vor der Erprobung nicht wussten oder unsicher waren, ob sie eine Tätigkeit beherrschten; besonders erwähnenswert ist es für Schülerinnen und Schüler, wenn sie feststellen, dass sie Herausforderungen meistern, von denen sie dies nicht vermutet hätten. Vereinzelt beschreiben Mädchen die für sie überraschende Erfahrung eigener Eignung für Berufsfelder, die sie sich nicht nur nicht zugetraut haben, sondern die sie auch als nicht geschlechterkonform erleben. Sie schildern, dass sie in der Arbeitserprobung in einer exponierten Position waren und unter besonderer Beobachtung der Jungen standen.
und stellen heraus, wenn ihnen von den Anleiterinnen und Anleitern eine besondere Eignung attestiert wird.


5.2.5.2 Verbesserte (Wahrnehmung von) soziale(n) Kompetenzen


Angewendet auf Berufsorientierung und das Konzept der Ausbildungsreihe benennt der Nationale Ausbildungspakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs für Deutschland in seinem Kriterienkatalog für Ausbildungsreihe (Bundesagentur für Arbeit 2009) eine Reihe von psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit:

- Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik,
- Leistungsbereitschaft,
- Selbstorganisation und Selbstständigkeit,
- Sorgfalt,
- Teamfähigkeit,
- Umgangsformen,
- Verantwortungsbewusstsein und
- Zuverlässigkeit.


Mit Abstand am häufigsten beschreiben Schülerinnen und Schüler Veränderungen im Hinblick auf **Teamfähigkeit**. Dabei geht es um die Fähigkeit und Bereitschaft der Einzelnen, mit anderen gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe zu arbeiten. Wichtige Aspekte sind hier Anpassungsfähigkeit, die Fähigkeit Hilfe annehmen und anbieten zu können und eigene Interessen der gemeinsamen Zielerreichung unterzuordnen. In allen Camps kamen die Jugendlichen in Situationen, in denen Teamarbeit gefordert war, sei es bei der gemeinsamen Arbeit in Werkstätten, bei Kooperationsspielen, bei erlebnispädagogischen Einheiten, bei gemeinsamen Recherche- und Präsentationsaufgaben oder bei Gruppenreflexionen über Stärken der Einzelnen. Der Stellenwert von kooperativen Elementen war aber in den BOCs
sehr unterschiedlich und so fallen auch die Effekte je nach Schwerpunkt der BOCs unterschiedlich stark aus. Aus sehr vielen BOCs erzählen die Schülerinnen und Schüler mit großer Begeisterung von der Erfahrung, im Team Aufgaben gelöst zu haben. Im Wesentlichen machen die Jugendlichen diese Erfahrung bei In- und Outdoor-, Team- und Kooperationsspielen und bei erlebnispädagogischen Klettereinheiten beim gegenseitigen Sichern. Für viele Schülerinnen und Schüler ist damit die teils überraschende Erkenntnis verbunden, dass sie selbst und ihre Mitschülerinnen und -schüler zur Teamaarbeit fähig sind, dies bei einigen in ausdrücklicher Abgrenzung zu diesbezüglichen schulischen Erfahrungen.


Generell finden sich in fast allen BOCs die genannten Effekte, allerdings sind sie in denen mit Einheiten zum Thema „Sozialkompetenzen/Selbstreflexion“ tendenziell stärker.

Eine wichtige soziale Kompetenz ist Leistungsbereitschaft. Veränderungen diesbezüglich beschreiben einige der Schülerinnen und Schüler, die einen sehr klar definierten und gut begründeten Wunschberuf haben, aber während des BOCs erfahren, dass der Schulabschluss, den sie ihrer Einschätzung nach erreichen werden, nicht für diesen Beruf ausreichend sein wird. Während Schülerinnen und Schüler, denen die Erlangung eines entsprechenden Abschlusses als unrealistisch erscheint, sich eher resigniert äußern, beschreiben andere, die hier Chancen sehen und sich diesbezüglich von den Lehrkräften unterstützt fühlen, dass sie sich vorgenommen haben, durch verstärkte Anstrengungen das selbst gesteckte Ziel doch noch zu erreichen und dass sie dies teils auch schon (erfolgreich) umgesetzt haben. Vor allem Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler, zudem eher Jungen als Mädchen schildern diese Art von Effekt. Auch finden sich Hinweise darauf, dass auch die Erfahrung, dass der bislang angestrebte Berufswunsch doch nicht den eigenen Wünschen entspricht, dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule mehr anstrengen um ihre Chancen auf eine Ausbildung in einem Alternativeruf zu erhöhen.

Neben dem oben schon erwähnten Aspekt der gesteigerten schulischen Leistungsbereitschaft berichten auch einige Teilnehmende allgemein, dass sie im BOC erfahren haben, dass es sich lohnt, auch dann weiter an einer Aufgabe zu arbeiten, wenn erste Misserfolge eintreten und die Motivation zurückgeht. Dieses Durchhaltevermögen sei dann aktiviert worden, wenn die Schülerinnen und Schüler nach ersten Misserfolgen mit Unterstützung der Anleiterinnen und Anleiter und aufgrund der Verpflichtung zur Teamarbeit trotz Frustration nicht kapitulierten und so zu (besseren) Ergebnissen kamen. In einzelnen Fällen werden diese Aussagen auch auf die selbstgesteckten beruflichen Perspektiven bezogen und optimistisch festgestellt, dass man es schaffen könne, diese Ziele zu erreichen, wenn man sich ausreichend anstrenge und nicht aufgebe.

gegenüber könne sogar dazu führen, einen mühevoll erlangten Ausbildungsplatz wieder zu verlieren.

Spezifische Erfahrungen über die genannten Aspekte Vertrauensbildung und Kooperationsfähigkeit hinaus vermitteln erlebnispädagogische Aktivitäten, in denen die körperliche Leistungsfähigkeit gefordert wird, die Überwindung von Ängsten Bestandteil der Aufgabe ist und bezogen auf beide Dimensionen Grenzerfahrungen ermöglicht werden. So berichteten einige Schülerinnen und Schüler, dass sie beim Klettern mit eigenen Ängsten konfrontiert waren, die sie zum größten Teil auch überwinden und trotz gegenteiliger Erwartung die Aufgabe bewältigen konnten. Etwas geschafft zu haben, was sie sich selbst nicht zugetraut hätten, ist für viele Schülerinnen und Schüler eine wichtige Erfahrung. Die Jugendlichen sprechen teils geradezu euphorisch davon, dass sie gar nicht gewusst haben, wie viel Mut sie haben und dass sie auf sich selbst vertrauen können. Allerdings gibt es auch einige Schülerinnen und Schüler, die berichten, es nicht geschafft zu haben, hier eigene Grenzen zu überwinden. Negative Wirkungen solcher Misserfolgserlebnisse sind hier denkbar, werden von den Schülerinnen und Schüler aber nicht beschrieben.


5.2.6 Berufswünsche und berufliche Vorstellungen

der bereits bestehenden biographisch bedingten beruflichen Orientierungen bewirken. Denkbare Veränderungen durch das spezifische Lernarrangement BOC innerhalb dieses Korridors sind, dass bestehende Orientierungen den Schülerinnen und Schüler bewusster werden, sich grobe Orientierungen konkretisieren, es kann sich das Spektrum denkbarer Berufe erweitern, durch Erprobungen und Informationen können bestehende berufliche Vorstellungen revidiert oder bestätigt werden oder es können neue berufliche Ideen entstehen.


sie seien noch nicht zu einer Entscheidung gekommen, sich bereits intensiver mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandergesetzt haben. Daneben gibt es viele Jugendliche, die wohl begründet einen konkreten Berufswunsch verfolgen und einen geringeren Teil, die sich aus verschiedenen Gründen grundsätzlich noch nicht mit dem Thema befasst haben und daher noch keine Vorstellungen benennen können.

Ganz unabhängig von den Zielsetzungen der BOCs ist bei vielen Schülerinnen und Schüler beobachtbar, dass die Beschäftigung mit Berufen im BOC – sei sie theoretisch oder praktisch – dazu führt, dass sie neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen stets direkt auf ihre beruflichen Vorstellungen beziehen und hier gegebenenfalls bewusst oder unbewusst Anpassungsleistungen vollziehen – Berufswünsche in Frage stellen oder neue Berufe in Betracht ziehen, alte Berufswünsche verwerfen oder bestätigen, neue Berufswünsche entwickeln, das Spektrum denkbaren Berufe erweitern etc. Solche nachvollziehbar durch das BOC bewirkten Veränderungen oder Verstetigungen der beruflichen Vorstellungen werden vom Forschungsteam als Ausdruck einer intensivierten individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema interpretiert.


Die weitaus meisten Äußerungen zu Wirkungen des BOCs auf ihre beruflichen Vorstellungen kommen von Schülerinnen und Schüler, die an BOCs mit Elementen der Arbeitserprobung teilgenommen haben. Sie werden zunächst gesondert dargestellt.

**Wirkungen von Elementen der Arbeitserprobung auf berufliche Vorstellungen**

Bei der Beschreibung der Wirkungen hinsichtlich der Kenntnisse von Berufen und Berufsfernern und der Selbstwahrnehmung beruflicher Fähigkeiten wurde bereits ausgeführt, dass die Methode Arbeitserprobung ein geeignetes Instrument sein kann, um das Wissen von Schülerinnen und Schüler über Berufe und Berufsfelder zu erweitern und zugleich den Erfahrungsräum bietet, in welchem Schülerinnen und Schüler selbst erproben können, ob die Tätigkeiten den eigenen Präferenzen und Fähigkeiten entsprechen. Es ist also naheliegend,
dass Arbeitserprobungen direkt auch auf berufliche Vorstellungen und Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler wirken.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es eine Reihe von Schülerinnen und Schüler gibt, die nach eigenem Bekunden durch die Arbeitserprobung im BOC keine Denkanstöße im Hinblick auf ihre berufliche Perspektive bekommen haben, da sie keine für sie interessanten Berufe erproben konnten, die erprobten Berufe wesentliche Kriterien (z.B. Gesundheit) nicht erfüllen oder ihre berufliche Orientierung schon gefestigt war.

Die Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern schildert dagegen Veränderungen ihrer beruflichen Vorstellungen durch die Arbeitserprobung. Einige formulieren ausdrücklich, dass sie sich durch die Erprobung besser beruflich orientiert fühlen; sie wüssten nun besser, was ihnen gefällt und was sie gut können und entsprechend, welche Berufe sie sich später vorstellen können bzw. welche gar nicht in Frage kommen. Teilweise reflektieren die Schülerinnen und Schüler, dass auch die Erfahrung, dass ein Berufsfeld doch nichts für sie sei, zur beruflichen Orientierung beigetragen habe. Man sei so später diesbezüglich vor unangenehmen Überraschungen gefeit.


Anpassungsleistungen der eigenen beruflichen Vorstellungen erfolgen auf der Grundlage der Erfahrung, etwas gut oder weniger gut zu können (auch anhand von Rückmeldungen), auf der Grundlage der Erfahrung, dass Tätigkeiten mehr oder weniger Spaß machen, mehr oder weniger anstrengend sind sowie, dass bestimmte zentrale Kriterien der Berufswahl in einem Berufsfeld wider Erwarten erfüllt oder eben doch nicht erfüllt sind. Aber auch soziale Aspekte können eine Rolle spielen (nur Mädchen/Jungen in Ausbildung z.B.).

Im Kapitel 4.6 wurde bei der Beschreibung der Bewertungen von Arbeitserprobungen herausgearbeitet, dass die Bewertung von Arbeitserprobung durch die Schülerinnen und Schüler dann am besten ist, wenn solche Elemente im Zentrum des BOCs stehen und damit größere Zeitanteile ausmachen, die Auswahl der möglichen Berufsfelder für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich attraktiv ist, zudem bei den erprobten Berufsfeldern einer dabei ist, der für sie tatsächlich als späterer Beruf in Frage kommt und wenn Berufe erprobt werden, in denen sich den Schülerinnen und Schülern bislang noch keine vertiefte Erprobungs-
möglichkeit geboten hatte. Ähnliches gilt für die Wirkungen auf berufliche Vorstellungen. Solche Wirkungen lassen sich eher dann feststellen, wenn die Schülerinnen und Schüler mehr als ein oder zwei Berufe erproben konnten und wenn genügend Zeit für die Erprobung zur Verfügung stand, wenn die Auswahlmöglichkeiten grundsätzlich zu den bestehenden beruflichen Orientierungen der Jugendlichen passten und Berufe gewählt wurden, die nicht bereits vorher ausführlich erprobt worden sind. Die genannten Zusammenhänge werden im Folgenden etwas ausführlicher beleuchtet.


Für eine Reihe von Schülerinnen und Schülern war die erstmalige Erprobung des Wunschberufes eine wichtige Erfahrung, die teils dazu führte, diesen zu festigen, teils aber auch ihn zu hinterfragen und evtl. zu verwerfen. Es kam nur vereinzelt vor, dass den Schülerinnen und Schüler die Erprobung des Wunschberufes zwar nicht gefiel, sie aber dennoch ungebrochen diesen favorisierten. Besonders Schülerinnen und Schüler, die im BOC nur ein oder zwei Berufe erproben konnten und hier einen Wunschberuf wählten, den sie bereits zuvor ausführlich erproben hatten, profitierten von der Arbeitserprobung im BOC wenig oder gar nicht. Dies hängt damit zusammen, dass die eintägige Erprobungsmöglichkeit im BOC die eines Praktikums nicht annähernd erreicht und der Erkenntnisgewinn damit gering ist.


Andere Faktoren, die die Wirkungen beeinflussen, liegen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler: Bei jenen, die aktuell mit anderen gravierenden Problemen zu kämpfen haben (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, Strafverfolgung, familiäre Konflikte), sind die Wirkungen eines
BOCs insgesamt eher gering. Umgekehrt trägt Arbeitserprobung bei Schülerinnen und Schüler, deren Berufswahlentscheidung bereits sehr weit fortgeschritten ist, ebenfalls kaum etwas zur beruflichen Orientierung bei.


Einfluss auf die Berufswahl von BOCs mit anderen Schwerpunkten

Durch den Erwerb von neuen Kenntnissen über Berufe passen nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler berufliche Vorstellungen an und ziehen andere Berufe in Betracht; häufiger berichten sie, dass sie aufgrund von neu erhaltenen Informationen über ihre Wunschberufe diesbezüglich verunsichert wurden. Hier kann das Wissen über notwendige Schulabschlüsse, die Dauer von Ausbildungen, mit einem Beruf verknüpfte Tätigkeiten und gesundheitliche Gefahren, das erwartbare Gehalt oder allgemeine und regionale Beschäftigungschancen
relevant sein, wobei nicht immer die von den Schülerinnen und Schülern genannten Informationen auch belastbar sind.


Dass auch spielerische Aktivitäten zur Berufswahl negative Auswirkungen haben können, wenn sie nicht ausreichend erklärt werden, zeigt das Beispiel aus einem BOC, in welchem die Anleiterinnen und Anleiter zum Einstieg jedem Schüler und jeder Schülerin spielerisch einen späteren Beruf zuschrieben. Dies war als Provokation und spielerische Anregung gedacht, die eigenen Präferenzen und Vorstellungen zu reflektieren. Nicht allen Schülerinnen und Schüler aber wurde dies klar, was teils zu großer Verunsicherung führte.


Generell lässt sich auch für die genannten BOCs konstatieren, dass Effekte dann gering sind bzw. ausbleiben, wenn Jugendliche entweder schon sehr gut informiert und orientiert sind oder bislang (noch) wenig Interesse am Thema entwickelt haben.

Insgesamt wird ein Einfluss auf den Berufswunsch in den Interviews mit den Jugendlichen am häufigsten genannt (sowohl Veränderungen als auch Verstärkungen), was aber auch damit zu tun hat, dass uns für die Berufswünsche bei allen Jugendlichen Aussagen vorliegen.
5.2.7 Fazit der Auswertung der Interviews mit Schülerinnen und Schüler: Welche Effekte haben die BOCs?

Gegliedert nach potenziellen Einflussebenen der BOCs wurde in diesem Kapitel untersucht,

- inwieweit durch die Teilnahme am BOC eine Auseinandersetzung mit Berufswahl, Arbeitsleben und Zukunft angestoßen werden konnte,
- in welchem Maße es zu eigenständigen Aktivitäten im Bereich Beruf und Berufswahl in der Folge des BOCs kam,
- inwieweit Kenntnisse und Erfahrungen zu Berufen und Berufsfeldern erworben wurden,
- ob und welche Kenntnisse von und Erfahrungen mit Techniken der Informationsverarbeitung gemacht bzw. gewonnen werden konnten,
- inwieweit sich eine Veränderungen bei Bewerbungskompetenzen zeigt,
- wie sich das BOC auf die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften bezogen auf berufspraktische Fähigkeiten und Sozialkompetenzen auswirkte und
- welche konkreten Wirkungen die BOCs auf die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen hatten.

In den Interviews mit Schülerinnen und Schülern wird eine Vielfalt von kurzfristigen Effekten deutlich, längerfristige Effekte lassen sich über den gewählten methodischen Zugang nicht überprüfen.

Im Hinblick auf viele der geschilderten Dimensionen zeigt die Auswertung der Interviews, dass die BOCs, in denen entsprechende Einheiten angeboten wurden, stets bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler auch die erwünschten Wirkungen erzielten. So erweist sich, dass viele Schülerinnen und Schüler durch die BOCs erstmalig ein Interesse an Berufsorientierung entwickelt haben bzw. dass dies durch das BOC verstärkt wurde. Wissenszuwächse bezogen auf Berufe und Berufsfelder werden allgemein von vielen Schülerinnen und Schüler, die an BOCs mit Elementen der Arbeitserprobung und Berufserkundung teilgenommen haben, beschrieben, konkret sind sie für die meisten eher dann erwähnenswert, wenn durch Informationen im BOC vorherige Vorstellungen revidiert wurden, z.B. die Anforderungen der Berufe höher als vermutet sind bzw. andere Informationen es erfordern, neu über die eigenen beruflichen Vorstellungen nachzudenken. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler, die an BOCs mit Einheiten zum Thema Recherche- und Bewerbungskompetenzen teilnahmen, beschreibt, dass sie diesbezüglich viel gelernt hätten. In Bezug auf Bewerbungskompetenzen schildern einige Schülerinnen und Schüler, dass sie Ängste abbauen konnten und Handlungssicherheit erworben hätten.

Die Wahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften wurde prinziell in allen BOCs gefördert; dies geschah allerdings in den verschiedenen BOCs unterschiedlich


Im Hinblick auf die beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zeigt die Auswertung der Interviews, dass die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler vor wie auch nach dem BOC konkrete Berufswünsche benennen können. Bei etwa der Hälfte der Schüle-
rinnen und Schüler sind dies aber eher diffuse Berufswünsche, sie wissen wenig über die genannten Berufe. Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist beobachtbar, dass die Beschäftigung mit Berufen im BOC dazu führt, dass sie neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen ganz direkt auf ihre beruflichen Vorstellungen beziehen. Eine eindeutige Wirkung der BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung ist, dass sich für viele das Spektrum vorstellungbarer Berufe erweitert und klarer konturiert, dass Wunschberufe geprüft werden, auf der Grundlage verworfen oder bestätigt werden und dass erstmals berufliche Vorstellungen entwickelt werden. Es wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, was für sie denkbar wäre, was aber auch nicht. Durch ein erzwungenes Ausprobieren verschiedener Berufsfelder öffnen sich Optionen, die sie vorher nicht gesehen haben. Auch vorher in der persönlichen Wahrnehmung irrelevante bzw. abgelehnte Berufsfelder können durch Spaß an der Tätigkeit, Erfolgsleistungen und positive Rückmeldungen attraktiv werden. Dadurch hat das BOC für einige die Wirkung, ihnen Alternativen zu ihren (möglicherweise bzw. bekanntermaßen) unrealistischen Berufswünschen zu eröffnen. Allerdings kommt es dabei nur selten dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler für geschlechtsuntypische Berufe begeistern können. Die BOCs erfüllen damit in vielen Fällen erfolgreich die Funktion, Schülerinnen und Schülern realisierbare Berufswünsche aufzuzeigen und evtl. für sie attraktiv zu machen. Auch wenn Schülerinnen und Schüler die ursprünglichen Berufswünsche beibehalten, kann es zu einer Erweiterung der Optionen kommen, auf die möglicherweise später Bezug genommen werden kann. Die geschilderten Wirkungen scheinen in besonderem Maße für Förderschülerinnen und -schüler zuzutreffen, an Gesamtschulen wurden keine BOCs mit Schwerpunkt Arbeitserprobung durchgeführt. Generell lassen sich die geschilderten positiven Wirkungen eher dann feststellen, wenn die Schülerinnen und Schüler mehr als ein oder zwei Berufe erproben konnten und wenn genügend Zeit für die Erprobung zur Verfügung stand, wenn die Auswahlmöglichkeiten grundsätzlich zu den bestehenden beruflichen Orientierungen der Jugendlichen passten und Berufe gewählt wurden, die nicht bereits vorher ausführlich erprobt worden sind.

Eine der befragten Berufsberaterinnen benannte hier allerdings als Problem, dass BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung gerade bei Förderschülerinnen und -schülern möglicherweise unrealistische Berufswünsche wecken. Sie habe dann die unangenehme Aufgabe den Schülerinnen und Schüler zu sagen, dass bestimmte Ziele unrealistisch seien. (Fallstudie 131) In einer Berliner Längsschnittstudie konnte allerdings gezeigt werden, dass über 50% der in die Befragung einbezogenen Förderschülerinnen und -schüler des Schwerpunkts Lernen direkt mit Abschluss der Förderschule oder nach weiteren Bildungsmaßnahmen den HS-Abschluss erreichten, und insgesamt über 50% von ihnen in Berufsausbildung mündeten – dies allerdings zum geringsten Teil direkt nach Abschluss der Schule. (Ginnold, 2009)

In der Gänze ist damit der Befund insofern positiv, als die angestrebten Wirkungen sich – in unterschiedlicher Intensität – aber grundsätzlich stets bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler feststellen lassen. Einige Aspekte sollen im Folgenden gesondert in den Blick genommen werden. Sie betreffen die Komplementarität der verschiedenen Bestandteile, die Intensität der Beschäftigung mit einzelnen Themen, die besonderen Potenziale einzelner Zugänge und die spezifischen Ausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schüler und wie diese mit erzielten bzw. nicht erzielten Wirkungen zusammenhängen.

**Spezifische Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler:** Häufig kam es vor, dass von drei befragten Schülerinnen und Schüler ganz verschiedene Wirkungen einer und derselben Maßnahme geschildert wurden. Dies legt nahe, dass individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Einfluss auf die Effekte und Wirkungen der BOCs haben bzw. dass die Passung des Angebots zu dieser individuellen Situation maßgeblich dafür ist. Als relevant diesbezüglich erwies sich vor allem der individuelle Stand der Berufsorientierung. Wirkungen blieben insbesondere dann aus, wenn die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Berufswahl schon klar festgelegt waren oder wenn sie noch nicht bereit waren, das Thema als für die eigene Person relevant zu akzeptieren. Wichtig war zudem, dass sie nicht durch andere gravierende Probleme daran gehindert waren, sich mit dem Thema zu befassen. Weniger stark schien der Einfluss dieser Faktoren auf die Wirkungen der Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz zu sein.


**Komplementarität:** Demgegenüber gibt es auch Aktivitäten, die in Kombination mit anderen eine weiterreichende Wirkungen entfalten können. Komplementarität der Elemente ist primär wichtig bei Aktivitäten zu Recherchekompetenzen, zur Förderung der beruflichen Orientierung und Berufserkundung. So berichten einige Schülerinnen und Schüler, dass sie im Anschluss an das BOC erstmalig eigenständig berufsbezogene Recherchen durchführten. Bei genauer Betrachtung dieser Fälle wird deutlich, dass ein erhöhtes Interesse an Berufsorientierung sich nur dann in Form von selbstständigen Aktivitäten und der Übernahme eigener
Verantwortung für die Gestaltung dieses Prozesses realisieren konnte, weil zugleich Recherchekompetenzen vermittelt wurden und sich im BOC für die Schülerinnen und Schüler neue berufliche Vorstellungen und Ideen entwickeln konnten bzw. bestehende konkretisierten. Vieles spricht dafür, dass sich Wirkungen der genannten Einheiten gegenseitig verstärken, wenn sie wie hier geschildert systematisch aufeinander bezogen sind. Daran wird deutlich, dass die Wirkung der BOCs sich nicht auf die Summe der Wirkungen der einzelnen Einheiten reduzieren lässt. Wirklich nachhaltige Impulse der BOCs lassen sich auf eine intensive und mehrere Facetten der Thematik abdeckende Annäherung an das Thema zurückführen.

**Positive Wirkung durch Erfolgservahrungen:** Die Interviews zeigen, dass besonders große Wirkung auf die Jugendlichen Einheiten hatten, in denen sie Erfolgservahrungen hatten (bei Arbeitserprobung, Teamarbeit, Bewerbungskompetenzen, Vermittlung von Recherchekompetenzen, Selbst- und Fremdwahrnehmung). Dies scheint ein Schlüsselaspekt der Wirksamkeit der BOCs zu sein.

### 5.3 Wirkungen des Berufsorientierungscamps auf die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen aus der Sicht der Fachkräfte

Im Folgenden werden die Bewertungen des BOC aus Sicht der befragten Fachkräfte beschrieben. In den Gesprächen haben wir diese danach gefragt, wie sie die Camps bewerten, wann für sie das BOC ein Erfolg wäre und welche konkret zu beobachtenden Wirkungen eingetreten sind. Bei der Auswertung waren für uns sowohl die Ziele, die mit dem Berufsorientierungscamp verfolgt werden, als auch die Fachdiskussion zur Funktion der Berufsorientierung leitend. Ein Abgleich der Modulziele mit der in Kap. 5.3 referierten Systematik von Wirkungsdimensionen (in Anlehnung an eine Systematik von Berlepsch u.a. o. J.) zeigt eine weitgehende Übereinstimmung. Die Beschreibung und Analyse der von den Befragten geäußerten Bewertungen wie der konkret beobachteten Wirkungen erfolgt deshalb wiederum entlang der oben angeführten Wirkungsdimensionen. Zu beachten ist, dass nur die Bewertungen der unmittelbar an einzelnen Phasen des BOC beteiligten Fachkräfte (Studien- und

---

Berufswahlkoordinatoren bzw. -koordinatorinnen, Lehrkräfte, Träger sowie Berufsberaterinnen und Berufsberater) einbezogen werden.

Allgemeine Bewertung

Generell ist festzustellen, dass (fast) alle Fachkräfte sich nicht in der Lage sehen, Aussagen hinsichtlich der längerfristigen Wirksamkeit der Camps zu treffen, also die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu bewerten oder eine solche schlichtweg bestreiten. Dies schließt eine positive Bewertung des Camps nicht aus. So wird das Camp beispielsweise von einem Klassenlehrer als eine „gelungene Sache“ bewertet, aber als fraglich angesehen, ob es eine längerfristige Wirkung entfalten könne. Eine Berufswahlkoordinatorin an einer Fördererschule sieht zwar die Möglichkeit einer längerfristigen Wirksamkeit in den „ständigen Wiederholungen in dieser Woche sowie einer anschließenden Nachbereitung begründet. Überprüfen könne man diese Wirksamkeit jedoch kaum bzw. nicht.

Viele Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Studien- und Berufskoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der durchführenden Träger sehen Berufsorientierung als einen Gesamtprozess, bei dem es nicht möglich sei, die Wirkung des Camps zu isolieren. Das BOC könne als Einzelmaßnahme nicht nachhaltig sein, könne aber als Bestandteil einer Gesamtstrategie wertvolle Impulse setzen.

„Es ist ein Prozess, es kann nicht gesagt werden, dass das BOC ausschlaggebend war.“ (StuBo, HS)

„Das Camp ist nur einer der BO-Bausteine und deshalb nur eine Grundlage, auf der man weiter arbeiten kann.“ (StuBo, HS)

Die schulischen und lokalen Akteure, die am Prozess der Berufsorientierung beteiligt sind, haben zu einem großen Teil, so ein erstes Ergebnis, den Prozesscharakter von Berufsorientierung soweit internalisiert, dass sie die isolierte Betrachtung der Effekte von Einzelmaßnahmen im Sinne von Nachhaltigkeit als nicht sinnvoll betrachten.


Solche Zusammenhänge werden vor allem von einigen Trägern und den Berufsberaterinnen und Berufsberater thematisiert. Das Camp könne lediglich als Anstoß verstanden werden, um längerfristige Wirkungen sicher zu stellen, doch dafür fehlten in den Schulen zumeist die Kapazitäten, merkt beispielsweise ein BOC-Anbieter an. Die Einbettung des BOC in ein stetig aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept als weitere Voraussetzung wird exemplarisch von der Berufsberaterin an einer Gesamtschule thematisiert:

Diese Meinung wird von einer Reihe von Lehrkräften geteilt, die in den Interviews mehrfach auf die Notwendigkeit einer Nachbereitung des BOCs in den anschließenden Maßnahmeangeboten und Jahrgängen hinweisen oder als besonderen Erfolg herausstreichen, dass das durch das BOC geweckte Interesse im Praktikum oder in der anschließenden Arbeitserprobung (z.B. im Rahmen des Projekts „Startklar!", s. Kap. 2.4) sehr vorteilhaft ausgewirkt habe.

Kurzfristig wird das Camp mit unterschiedlichen Begründungen überwiegend als erfolgreich, bewertet. Als „Erfolg“ wird gewertet, wenn das Camp aus Sicht der Lehrkräfte ein realistisches Bild der Arbeitswelt vermittelt hat oder wenn die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zeigten, dass das Camp etwas verändert hat und sie motivierter sind. Von einigen Fachkräften wird auch der breite methodische Ansatz der BOCs (außerschulische Elemente, Einbezug von Externen, die von ihrem Arbeitsleben berichten oder die Erfahrungsmöglichkeiten im Freizeitbereich) positiv bewertet.

Ob das BOC erfolgreich im Sinne von wirksam war oder nicht, messen die Fachkräfte vor allem daran, ob ihnen Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen auffallen.

Berufs- und Zukunftsorientierung


Die Reichweite der Wirkungen über die berichtet wird, ist relativ groß. Einige Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer erwähnen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach dem BOC viel häufiger als zuvor über Berufe oder das Praktikum austauschen, was als Indikator für eine wachsende Aufmerksamkeit gewertet werden kann. Für andere Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer ist wichtig, dass Prozesse angestoßen werden, die sich beim einzelnen Jugendlichen oder in der Klasse entfalten können: „Dies kann ein Nachdenken über sich selbst sein. Es kann das In-Gang-Setzen von Gruppenprozessen sein, es kann das Realisieren
sein, etwas mehr in der Schule tun zu müssen, wenn man etwas erreichen will, es kann das Erlernen eines Prinzips ‘Vernunft ist stärker als Kraft’ sein etc.“ (KL, HS) Im betreffenden Fall war das BOC erfolgreich, da es solche Prozesse angestoßen habe.

Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern

Bezogen auf die Wirkungsdimension „Erweiterung des beruflichen Spektrums“ gibt es von Seiten der Fachkräftedifferenzierte Einschätzungen, die sich auch danach unterscheiden, welche Rolle und Zuständigkeit im Prozess der Berufsorientierung die Gesprächspartnerinnen und -partner einnehmen.


Mehrere Berufsberaterinnen und Berufsberater betonen, dass der Tatbestand, dass sich Schülerinnen und Schüler aktiv mit Berufen auseinandersetzen und ein eigenes Interesse aufgrund von Erfahrungslernen entwickeln, ein eigenständiger Erfolgsfaktor sei, unabhängig davon wie realistisch die jeweiligen Vorstellungen über die Berufe einzuschätzen sind. Exemplarisch steht hier die Aussage einer Berufsberaterin, welche eine veränderte Einstellung zur Berufswahl von Hauptschulschülerinnen und -schülern als eine wichtige Wirkung des BOC herausstellt: „Für mich ist ein wichtiger und auch mit dem BOC erzielter Erfolg, wenn die Schüler merken: Hoppla, ich muss etwas für die Berufswahl tun. Ich muss mich bewerben.“ (AA 89, HS) In Hinblick auf die gesteigerte Auseinandersetzungsfähigkeit seien bei den Schülerinnen und Schülern durch das BOC Fortschritte zu merken, dies gelte nicht unbedingt für die Entwicklung realistischer Vorstellungen über Berufe.

Die durchführenden Träger, die Arbeitserprobungseinheiten in die BOCs einbezogen haben, benennen als wichtigen Erfolgskriterien, dass die Jugendlichen Berufe kennenlernen und für sich austesten konnten. Dadurch hätten sie eine Spiegelung bekommen, welche Berufe eventuell für sie in Frage kämen und welche Eigenschaften sie dafür mitbringen müssten. Es wird aber auch zum Ausdruck gebracht, dass das Kennenlernen der Berufe nicht als Hauptzweck gesehen werden kann, sondern auch die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und
Schüler wachsen müsse: „Wichtig ist vor allem, dass sie begreifen: „Ich muss das auch selbst in die Hand nehmen. Ich bin für mich selbst verantwortlich.“ (Träger 25, 14)

Relevant sind Hinweise, die darauf aufmerksam machen, dass das Berufswahlverhalten bestimmter Schülergruppen sich vielfach resistent gegenüber Veränderungen zeige. Beispielsweise hat eine Berufsberaterin beobachtet, dass sich Hauptschülerinnen und -schüler nach geschlechtsspezischem Muster immer wieder für dieselben Berufe entscheiden: „Jungen gehen in der KFZ-Bereich; Mädchen wollen Einzelhandelskauffrau werden“. Durch Arbeitsproblumeinheiten würden nicht so gängige Berufsbereiche zugänglich (Beispiele: Baubericht für Jungen, technische Bereiche für Mädchen), aber auch die Camps könnten die Jugendlichen nur teilweise dafür sensibilisieren, andere Berufe zu ergreifen. Konträr dazu bemängelt eine Klassenlehrerin, dass ihr die Vorstellung weniger bekannter Berufe beim BOC gefehlt habe. So seien wieder die Klischees (Mädchen: Friseurin, Junge: Mechatroniker) bedient worden.

**Bewerbungskompetenzen**

Zur Bedeutung der Vermittlung von Bewerbungsstrategien und Kompetenzen, die insbesondere im Vorstellungsgespräch für den potentiellen Arbeitgeber sichtbar und relevant sind, geben die befragten Lehrkräfte nur wenige Beurteilungen ab. Dies mag damit zusammenhängen, dass viele Lehrkräfte das Üben von Bewerbungsgesprächen für Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 als (noch) zu früh einstufen und dementsprechend zwar das Schreiben von Lebenslauf und Bewerbungen zwar in der Hälfte der Camps als Einheit vorkam, aber in keinem ein Schwerpunkt war.


Inwieweit sowohl das äußere Erscheinungsbild als auch das Verhalten im Vorstellungsgespräch für das Einstellungsverhalten des potentiellen Arbeitgebers ausschlaggebend sein kann, verdeutlicht eine Berufsberaterin:


**Berufswünsche und berufliche Vorstellungen**

In den Bewertungen mehrerer Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer stehen nicht die konkreten Berufswünsche im Vordergrund, sondern vor allem der motivierende Effekt der Camps, dergestalt dass Schülerinnen und Schüler überhaupt Spaß an der Praxis entwickeln,
eventuell neue Interessen geweckt werden und die Jugendlichen in der Arbeitserprobung erste vorsichtige Hinweise erhalten, was für sie vielleicht ein interessanter Beruf sein könnte und was nicht. In dieselbe Richtung gehen Aussagen von Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, die es als Erfolg benennen, wenn Schülerinnen und Schüler mehr Klarheit für sich gewonnen haben – sei es, dass ihnen ein Erprobungsbereich so gut gefallen hat, dass sie dort ein Praktikum anschließen wollen – sei es, dass sie nun genauer wissen, dass ein bestimmtes Berufsfeld nichts für sie sei. Die meisten Lehrkräfte, die sich zu dieser Wirkungsdimension äußern, sind überzeugt, dass ein relevanter Teil der Teilnehmenden auch mit einem solchen Effekt aus dem Camp zurückkommt und/ oder überhaupt eine Berufsausbildung für sich in Betracht zieht. Im Abgleich mit ihren Stärken und Schwächen hätten die Schülerinnen und Schüler eine realistischen Blick auf ihre beruflichen Optionen bekommen. Ein Studien- und Berufswahlkoordinator schätzt, dass dies an seiner Schule für etwa die Hälfte bis drei Viertel der teilnehmenden Schüler- und Schülerinnen zutrifft. Andere Lehrkräfte sind nicht so optimistisch, gehen aber sicher davon aus, dass es sich bei Anstößen, Aha-Erlebnissen und Impulsen für berufliche Klärungsprozesse bei den Schülerinnen und Schüler nicht nur um Einzelfälle handelt. Demgegenüber wird vereinzelt aber auch die Auffassung vertreten, dass schwer zu beurteilen sei, ob das BOC eine Ausstrahlung auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen habe oder nicht.

Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften

a) Selbstreflexion von Stärken und Schwächen

Bei dieser Wirkungsdimension geht es hauptsächlich um das Erkennen individueller Stärken und Schwächen, in Verbindung mit der Erweiterung des Berufswahlspektrums. Das Einüben von Selbstreflexion ist in allen BOCs als Einheit vorhanden. Dieses Maßnahmeziel wird von vielen Lehrkräften hoch gewichtet und auch als Erfolgsmäßstab an das durchgeführte Camp angelegt. Überwiegend wird dieses Ziel als durch das BOC eingelöst betrachtet. Das spiegelt sich exemplarisch in den folgenden Bewertungen von Klassenlehrerinnen aus einer Förder- und zwei Hauptschulen wider, die häufig auch von Lehrkräften an Schulen geäußert wurden, in denen die Reflexion von Stärken und Schwächen ein Schwerpunkt des BOC war:

„In spielerischer Form sind Stärken und Schwächen erprobt und anhand von Aufgaben immer wieder reflektiert worden“.

„Den Schülerinnen und Schüler wurden eigene Stärken aufgezeigt und damit ihr Selbstbewusstsein gestärkt worden.“

„Schülerinnen und Schüler werden sich über ihre individuellen Stärken und Schwächen bewusst und werden in ihren Bedürfnissen gut aufgefangen.“

„Inhaltlich waren für mich die Bausteine zur Selbsteinschätzung und die Einzelgespräche ein Erfolg.“


b) Verbesserte (Wahrnehmung von) soziale(n) Kompetenzen

Die Verbesserung sozialer Kompetenzen und deren erhöhte Wahrnehmung durch die Jugendlichen beziehen sich vor allem auf die Entwicklung von Sozial- und Teamfähigkeit als angestrebte Wirkung des BOC. Zu dieser Wirkungsdimension gibt es die meisten Äußerungen und Bewertungen der befragten Fachkräfte. Übereinstimmend sehen diese hier eine hohe Wirksamkeit als gegeben an.

Angesprochen werden verschiedene Aspekte:


Viele Schülerinnen und Schüler hätten zum ersten Mal erlebt: „Ich bin wer, ich kann was.“ Sie hätten gelernt, dass sie mit ihren Stärken etwas erreichen könnten und dass es sich lohne sich anzustrengen. Dieses Bewusstsein sei vorher nicht gegeben gewesen, stattdessen habe die Einstellung vorgeherrscht: „Ich kann es nicht. Ich habe 'keinen Bock' darauf“.

Dieses gestärkte Selbstvertrauen könne auch bei der Berufswahl genutzt werden. Merkbar sei bereits jetzt, dass Ängste gegenüber dem Praktikum abgebaut worden seien, was eine gezielte Vorbereitung des Praktikums erlaube.


Größere Bereitschaft zur Teamarbeit: Vielfach berichten die Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler während des BOC sehr gut im Team zusammen gearbeitet sowie Wege gefunden haben, wie sie die Aufgaben gemeinsam lösen können. Diese Erfahrungen seien nach dem Camp in die Klasse transferiert worden. Die Schülerinnen und Schüler hätten gelernt, dass es ohne Teamarbeit nicht geht. Sie hätten gelernt, dass man

Positive Effekte des Camps im Teamverhalten werden auch im Sportunterricht vermerkt.

**Stärkung der Klassengemeinschaft:**


Schließlich ist zu erwähnen, dass viele Lehrkräfte, die direkt am Camp teilgenommen haben, sagen, dass sie die Schülerinnen und Schüler von einer ganz anderen Seite erlebt hätten, was andere Anknüpfungspunkte in der Schule ermöglichte.

**Fazit**

Analog zum Kap. 5.3, das die Wirkungen des BOC auf wichtige Dimensionen im individuellen Lernprozess aus Sicht der Jugendlichen darstellte, wurde in diesem Kapitel untersucht, woran die schulischen und lokalen Akteure den Erfolg des BOC festmachen, welche Anstöße davon ausgehen können und inwieweit bei den Schülerinnen und Schülern bedingt durch die Teilnahme am BOC-Ansätze für veränderte Einstellungen und Verhaltensweisen erkennbar sind.


Die BOCs werden überwiegend als erfolgreich bewertet und die Fachkräfte benennen eine Reihe von kurzfristigen Effekten der BOCs. Die Fachkräfte belegen anhand zahlreicher Beispiele, dass das BOC dazu beigetragen hat, dass sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler
verstärkt mit Berufswahl und Zukunft auseinandersetzen, dass sie ein grundlegendes Vor-
verständnis von Berufen und Berufsfeldern erworben haben, auf dem die Fachkräfte, insbe-
sondere auch die Berufsberaterinnen und -berater in ihrer Beratungsarbeit ansetzen können,
dass die Bedeutsamkeit persönlicher und sozialer Verhaltensweisen beim Aufbau von Be-
werbungskompetenzen für die Jugendlichen bewusster geworden ist und dass sich das BOC
auf die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften bezogen
auf die Selbstreflexion von Stärken und Schwächen sowie auf die Sozialkompetenzen aus-
wirkte.

Die Selbstwahrnehmung und Reflexion der eigenen persönlichen Eigenschaften und sozia-
len Verhaltensweisen nimmt in der Bewertung der Fachkräfte den höchsten Stellenwert ein.
Im Erleben der eigenen Stärken, der darauf bezogenen Erkenntnisse und dem gesteigerten
Selbstwertgefühl wird der spezifische Ansatz und Erfolg des Camps gesehen. Vielfach wird
die positive Auswirkung auf kooperativere Gruppenarbeit in der Klasse und auf die gesteiger-
te Konfliktfähigkeit und das gewachsene Gemeinschaftsgefühl thematisiert.

Die Gesamtbewertung des Camp-Profils durch einen Träger: „Im Vergleich zu anderen be-
rufsorientierenden Maßnahmen kann das BOC vor allem die sozialen Kompetenzen stärken
sowie die Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösestrategie stärken“ dürfte von einem
Großteil der Befragten geteilt werden.
6 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

Diskussion und Empfehlungen


Wie zu Beginn des Methodenkapitels formuliert, wollte das IAB bei der Ausschreibung dieses Forschungsvorhabens Auskunft darüber erhalten, ob die mit den BOCs verknüpften Ziele erreicht werden, welche Umsetzungsfaktoren relevant sind und welchen Einfluss Standortbedingungen auf die Durchführung und den Erfolg der Maßnahmen haben. Außerdem war die Frage der Übertragbarkeit auf andere Standorte von Interesse. Wenn diese bejaht wird, sollte die Frage beantwortet werden, unter welchen Bedingungen eine Übertragbarkeit möglich wäre.

Im Verlauf dieses Berichtes sind an verschiedensten Stellen schon Ergebnisse zu diesen Fragen präsentiert worden, teils im Rahmen der Implementationsanalyse, teils in der Wirkungsanalyse. Dieses abschließende Kapitel soll die Antworten in Kürze zusammenführen, um möglichst prägnante Antworten auf die genannten Fragen zu formulieren.

Werden die Maßnahmeziele erreicht?

Der Modulleitfaden für das BOC der SPfS formulierte sechs Maßnahmeziele:

- Das Entdecken eigener individueller Stärken und Fähigkeiten,
- die Definition und Formulierung erster eigener Wünsche hinsichtlich der persönlichen und beruflichen Zukunft,
- das Wissen über das berufliche Spektrum zu erweitern,
- die Jugendlichen zu befähigen, sich im beruflichen Spektrum weitestgehend zu orientieren,
- die Entwicklung erster eigener Bewerbungsstrategien und
- das Training und die Förderung der Sozial- und Teamfähigkeit.

Die qualitative Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen hat gezeigt, dass alle diese Maßnahmeziele erreicht werden können, aber nicht alle gleichzeitig und nicht bei allen Jugendlichen. Wird das BOC als erfolgreich betrachtet, wenn alle Ziele erreicht sind, kann die Antwort auf die Frage nach der Zielerreichung nur lauten: Sie werden nicht erreicht. Wenn die Frage aber lautet, ob die BOCs in der Lage sind jeweils eines oder mehrere Ziele zu erreichen, dann fällt das Fazit positiv aus.
Die quantitative Wirkungsanalyse zeigt, dass Wirkungen in drei Bereichen festzustellen sind. Bei den Schülerinnen und Schülern, die an einem BOC teilgenommen haben,

- wuchs die subjektive Einschätzung, über Berufe informiert zu sein,
- konnten eine Zunahme an Aktivitäten zur Berufsorientierung bzw. Berufswahl und
- positive Veränderungen bei den Angaben zu den Plänen für die Zeit nach der Schule festgestellt werden.


In Kombination mit der qualitativen Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen, mit den Lehrkräften an den Schulen, der jeweiligen Berufsberatung, den durchführenden Trägern, kommunalen oder regionalen Bildungsakteuren und -akteurinnen sowie den übergeordneten Expertinnen und Experten lässt sich aber trotzdem sagen, dass eine Zielerreichung evident ist. Sie lassen sich unter bestimmten Bedingungen beobachten.

**Berufsorientierungscamps – Ein gutes Instrument der vertieften Berufsorientierung, aber mit beschränkter alleiniger Reichweite**

haben, die ihnen dabei hilft mit dem erworbenen Wissen bzw. den gemachten Erfahrungen weiter zu arbeiten, oder in der Schule muss eine solche Unterstützung angeboten werden.


Welche Umsetzungs- und Standortfaktoren sind relevant?

Die Frage nach relevanten Umsetzungs- und Standortfaktoren impliziert zwei Ebenen. Ge- meint sein können zum einen Faktoren, die die Funktionsfähigkeit des BOC beeinflussen und Faktoren, die den Erfolg beeinflussen.

Wann funktioniert ein BOC nicht?


Die Ausschöpfung des Potentials eines BOCs steht grundsätzlich vor allem aus zwei Grün- den in Frage. Zum einen konnte beobachtet werden, dass ernsthafte Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern oder konfliktarme Vorkommnisse wie Alkoholexzesse dazu führen können, dass die Inhalte des Camps in der Wahrnehmung der Jugendlichen überlagert werden und nicht mehr ausreichend zu ihnen durchdringen. Zum anderen führen Konflikte
zwischen Träger und beteiligten Lehrkräften dazu, dass vorhandenes Potential kaum ausge- schöpft werden kann.

Wann ist ein BOC erfolgreicher?

Die Frage nach den Einflussfaktoren, die ein BOC erfolgreicher sein lassen, kann – wie nun mehrfach angesprochen - nicht auf der Grundlage der quantitativen Wirkungsanalyse beantwortet werden, sondern nur aufgrund der qualitativen Analysen.

BOCs müssen auf die Voraussetzungen der Jugendlichen abgestimmt sein

Bei der Darstellung der Wirkungen und der Einschätzungen zur Durchführung der BOCs konnte aufgezeigt werden, dass es nicht das BOC gibt, sondern dass in der Praxis eine große Bandbreite unterschiedlicher BOC-Konzepte entwickelt wurde. Außerdem wurde deutlich, dass Wirkungen von den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen abhängig sind. Die BOCs sind dann am besten, wenn sie in ihrem Design reflektieren, welche Voraussetzungen die Jugendlichen mitbringen und das Programm auf diese Voraussetzungen abgestimmt werden. Wo stehen die Jugendlichen in der Berufsorientierung (ganz am Anfang, mittendrin, schon weiter fortgeschritten), welchen Stand an Berufswünschen gibt es, wie lernen die Schülerinnen und Schüler am besten (ausprobieren, Vorbilder, kognitive Auseinandersetzung) sind dabei die zentralen Fragen, die beantwortet werden müssen, bevor die inhaltliche Planung zwischen Schule und zu beauftragenden Durchführenden konkretisiert werden.

Welchen inhaltlichen Schwerpunkt die BOCs dann haben, ob Arbeitserprobung oder ein eher theoretisches Erkunden von Berufen, eine verstärkte Beschäftigung mit Bewerbungsverfahren oder eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und Plänen, hängt dann vom Ergebnis der Prüfung ab, welche Voraussetzungen die Jugendlichen mitbringen.

Themen lieber ausführlicher und intensiver behandeln

Bei allen thematischen Schwerpunkten konnten festgestellt werden, dass die Zufriedenheit höher war und mehr Wirkungen festgestellt werden konnten, je klarer die Konturierung der inhaltlichen Elemente erfolgte.

Im Schwerpunkt Arbeitserprobung bedeutet dies, dass möglichst mehrere Berufe, die für die Schülerinnen und Schüler realistische Optionen sein könnten, erprobt werden sollten und deshalb mehrere Tage hierfür eingeplant werden sollten. Ein Erfolgsfaktor ist damit die Auswahl der für die Schülerinnen und Schüler „interessanten“ Berufe – sie sollten fachlich realistisch sein und eine breite Bandbreite bieten. Vor allem sollten dabei die Berufswünsche von Mädchen und Jungen im Auge behalten werden.

Beim theoretischen Erkunden von Berufen sollten Berufe im Mittelpunkt stehen, die realistische Optionen darstellen. Das Sammeln von Informationen über Berufe sollte sinnvoller Weise mit dem Erlernen von Recherchekompetenzen und mit Reflexion (was kann ich mit den Informationen anfangen?) verknüpft werden. Für Förderschulen wurde das theoretische Erkunden als nicht zu den Jugendlichen passend abgelehnt. Ein Erfolgsfaktor ist die der Zielgruppe angemessene Ansprache und eine Mischung von „theoretischen“ Anteilen mit

Einheiten in den BOCs, die einen stärkeren Schwerpunkt auf die Selbstreflexion und das Trainieren sozialer Kompetenzen legen, bekommen für die Jugendlichen erst dann einen eigenständigen Wert, wenn sie in längeren Einheiten vermittelt werden, ansonsten wirken sie tendenziell eher als „Auflockerungsspiel“ zwischen durch. Sehr wichtig für eine stärkere eigene Auseinandersetzung mit dem Erlebten scheint die Verknüpfung von Selbsterfahrung, Selbst- und Fremd-wahrnehmung und der Reflexion des Erfahrenen zu sein. Auch diese Einheiten sollten einen klaren Bezug zu Zukunfts- und Berufsorientierung haben.

Die Empfehlung Inhalte lieber ausführlich vermitteln, bedeutet nicht, dass BOCs monothematisch ausgerichtet sein müssen, die jeweiligen Einheiten sollten aber klar konturiert sein. Gerade die Jugendlichen schätzen aber bei allem auch Abwechslung (z.B. durch Klettern, Teamspiele o.ä.).

**Zeitpunkt – keine Empfehlung möglich**


**Mit Übernachtung ist gut, es geht aber auch ohne**


Aus der vergleichenden Betrachtung der BOCs mit und ohne Übernachtung kann aber nicht geschlossen werden, dass solche ohne Übernachtung grundsätzlich schlechter wären. Es finden sich auch BOCs ohne Übernachtung mit feststellbaren Wirkungen und einer hohen Zufriedenheit.

Es muss sichergestellt werden, dass das BOC nicht im Schulalltag „untergeht“ und etwas Besonderes bleibt. So kann der externe Lernort z.B. auch vor Ort durch Kooperation mit den Berufskollegs sichergestellt werden.
Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler


Bei der Frage einer Obergrenze sollten verschiedenen Aspekte zur Beantwortung herangezogen werden. Ist es sinnvoller, alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs einzubeziehen oder nur eine Auswahl?

Wie kann sichergestellt werden, dass eine individuelle Reflexion der gemachten Erfahrungen für jede einzelne Schülerin möglich bleibt? Mit dieser Frage eng zusammen hängt die Frage nach dem Verhältnis von finanzieller Ausstattung und Anzahl der Schülerinnen und Schüler.

Dauer des Camps – den inhaltlichen Schwerpunkten angemessen


Diese Tatsache impliziert aber nicht gleichzeitig eine Empfehlung für eine Durchführung in der Dauer von zwei, drei, vier oder fünf Tagen. Auch hier hängt wieder alles von der inhaltlichen Ausgestaltung ab. Lediglich für BOCs im Schwerpunkt Arbeitserprobung würde das Evaluationsteam die Empfehlung aussprechen, dass diese in keinem Fall kürzer als drei Tage sein dürften, besser mehr, damit eine ausreichende Möglichkeit zur Erprobung verschiedener realistischer Berufsfelder und der Reflexion der gemachten Erfahrungen zu ermöglichen.

Auswahl der Träger – Schulen müssen Kriterien für die Auswahl haben

Die Schulen sind aufgefordert gemäß BHO i.V. mit Teil A/VOL drei Angebote von Trägern einzuholen, bevor sie einen Träger beauftragen dürfen. Dieses Verfahren ist rechtlich vorgeschrieben und wir können schlecht empfehlen, darauf zu verzichten. Die Verantwortlichen bei der SPfS betonen den Vorteil, dass hierdurch eine bessere Vergleichbarkeit der Angebote verschiedener Träger möglich sei und so verhindert würde, dass ein „08/15-Angebot“ ausgewählt werden würde. In der vorzufindenden Praxis stellt sich die formale Anforderung zur Ausschreibung aber tatsächlich als rein formal dar, die wenig Auswirkung auf den Zuschlag für einen Träger hat. Die Träger selbst wissen, wie viel Geld für ein BOC zur Verfügung steht, so dass die eingehenden Angebote sich preislich nicht groß voneinander unterscheiden. Deshalb besteht für die Schulen die Möglichkeit, das Angebot auszuwählen, dass ihnen am angenehmsten ist. Oft sind es Träger, mit denen schon gute Erfahrungen gemacht worden sind oder die der Schule empfohlen worden sind.

Aus qualitativer Sicht ist die Bedeutung inhaltlicher Kriterien bei der Trägerauswahl deutlich größer. Deshalb sollten die Schulen aus eigenem Interesse einen Kriterienkatalog aufstellen, der ihnen hilft zu beantworten, welches Konzept das passende für die eigenen Schülerinnen und Schüler ist.
Hier sind die Schulen gefordert, für sich selbst inhaltliche Kriterien zu entwickeln, um zu überprüfen, ob das Angebot zu den Bedarfen der Jugendlichen passt. Dies ist in der aktuellen Umsetzung nicht immer der Fall.

**Vorbereitung der BOCs – quantitativ und qualitativ verbessern**

Um eine gelingende Umsetzung des BOC zu gewährleisten, sollte die Art der Vorbereitung in den Schulen verbessert werden. An nur wenigen Schulen hat es eine umfangreiche Vorbereitung gegeben, manchmal war sie zwar sehr umfangreich, aber an eine Person gebunden, so dass sich andere Lehrkräfte und die Jugendlichen nicht ausreichend vorbereitet gefühlt haben. Unabhängig erscheint zum einen eine wirkliche inhaltliche Vorbereitung zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Trägers und Lehrkräften der Schule, um den Trägern zu vermitteln, wo die Jugendlichen stehen, welche Voraussetzungen sie mitbringen und welche berufsorientierenden Aktivitäten schon in der Schule stattgefunden haben. Wünschenswert, aber bei dem verfügbaren Budget nicht immer realisierbar, ist eine Einbindung des Trägers in die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler und bei Elternabenden. Dies könnte zu einer größeren Aufmerksamkeit und Einbeziehung der Eltern führen.

Die Berufsberatung müsste in jedem Fall der Durchführung formal einbezogen worden sein. Die inhaltliche Einbeziehung in die Planung des BOCs war sehr unterschiedlich und spiegelt in vielen Fällen das Verhältnis zwischen Schule und Berufsberatung wider. Dort wo die Zusammenarbeit gut ist, ist die Einbeziehung auch in die Planung in der Regel gegeben; dort wo die Kooperation schlechter ist, ist in der Regel nicht. Nicht immer finden die Berufsberatungen das BOC empfehlenswert, wollen sich aber auch nicht gegen den Willen der Schule stellen. Vor dem Hintergrund dieser Disparität erscheint es dem Evaluationsteam nicht angebracht, eine Empfehlung auszusprechen, in welcher Form die Berufsberatung in die Planung einbezogen werden müsste. Mindestens sollte aber gewährleistet werden, dass die Berufsberatung über die Ergebnisse des Camps hinreichend informiert wird, um an die gemachten Erfahrungen und das gewonnene Wissen anknüpfen zu können (s.u.).

**Lehrkräfte – Anwesenheit ganz wichtig, aber nicht in jeder Einheit**

lich von selbst ergeben, war aber – nach den Schilderungen der Jugendlichen – nicht durchge hend der Fall.

**Anleiterinnen und Anleiter – kompetent, locker, aber mit klaren Grenzen**

Wie jede Maßnahme sind auch die BOCs abhängig von gutem eingesetztem Personal. In der Mehrzahl der BOCs scheint es diesbezüglich keinerlei Klagen gegeben zu haben. So wohl aus den positiven, wie aus den wenigen negativen Rückmeldungen lässt sich ablesen, was die Anleiterinnen und Anleiter mitbringen müssen, um von den Jugendlichen gut ange nommen zu werden.

Zunächst müssen sie kompetent sein, in dem was sie vermitteln, sie sollen aber vor allem auch gut erklären und unterstützen können. Unterstützung heißt nicht Hilfe beim Tun, sondern ausreichend Hilfe bei der Anleitung zum Tun. Daneben sollten sie in der Lage sein, sich auf die Jugendlichen einzulassen und dabei auch eine gewisse „Lockerheit“ demonstrieren können ohne dabei an Autorität einzubüßen. Denn das ist den Jugendlichen wichtig, sie müssen sich gegenüber der Klasse oder Gruppe durchsetzen können und diese „im Griff“ haben.

**Nachbereitung – individuelles Feedback mit Aufgreifen der Ergebnisse**

Bei der Nachbereitung der BOCs sind zwei Faktoren besonders wichtig: Ein individuelles Feedback für die Jugendlichen und ein Aufgreifen der gesammelten Informationen und gemeinsamen Erfahrungen im Unterricht bzw. in anderen Berufsorientierungsaktivitäten.

Das individuelle Feedback kann schon Teil des BOC selbst sein, sowohl als mündliches, als auch als schriftliches Feedback. Genauso kann es aber auch mit einer Reflexion des Erlebten und Gelernten im Anschluss verbunden werden. Insgesamt sollten die Schulen sich ein auf die kommenden BO-Aktivitäten abgestimmtes Verfahren zur Dokumentation und Nachbereitung erarbeiten, damit auch später auf die Ergebnisse zurückgegriffen werden kann. Um die Räume zu nutzen, die das BOC eröffnen kann, ist gerade dieses Weiterarbeiten von elementarer Bedeutung. Deshalb ist auch die Einbettung in das gesamte Berufsorientierungskonzept erforderlich, damit im BOC nichts gemacht wird, was sich später wiederholt oder umgekehrt, sondern ein Entwicklungsprozess begleitet werden kann. An fast allen Schulen existieren Ansätze für ein integriertes, prozessorientiertes BO-Management. Es fehlt allerdings oft die organisatorisch-inhaltliche Klammer für die bereits jetzt vielfältig vorhandenen BO-Aktivitäten.

**Einbettung des BOC in Berufsorientierungskonzept –**

**Wichtig für BOC-Passgenauigkeit und Nachhaltigkeit**

Je klarer die Vorstellungen der jeweiligen Schule ist, wofür das BOC im Rahmen der schulischen Berufsorientierung eingesetzt werden soll, desto besser kann es abgestimmt werden auf andere Angebote, die an der Schule verankert sind. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, das BOC inhaltlich so abzustimmen, dass es auf die Vorbedingungen der Jugendlichen abgestimmt ist. Wir können nicht nachweisen, dass die Wirkung umso höher ist, je besser das BOC in das Berufsorientierungskonzept der Schule eingebettet ist. Wir können
aber sehr wohl davon sprechen, dass in den Schulen, in denen Berufsorientierung nicht klar verankert bzw. definiert ist, die BOCs tendenziell weniger durchdacht angelegt gewesen sind, bzw. chaotischer in der Durchführung waren. Dies spricht dafür, dass die Organisation der Berufsorientierungsaktivitäten an den Schulen und die konzeptionelle Einbettung des BOCs in das Gesamtkonzept wichtige Einflussfaktoren darstellen.

Zur Nachhaltigkeit von Wirkungen können wir aufgrund des Untersuchungsdesigns keine Aussagen machen. Nichts desto trotz ist es offensichtlich, dass die von uns angesprochenen Räume, die durch das BOC eröffnet werden, besser genutzt werden können, je eher die Erfahrungen des BOC in einem aufeinander aufbauenden Konzept weiter genutzt werden können. Dies gilt auch, je besser sich die Kooperation zwischen StuBO und anderen Lehrkräften gestaltet (die am BOC selbst teilnehmen und die die Erfahrungen im Unterricht aufgreifen können und sollen). Auch in dieser Hinsicht erscheint die Einbettung des BOC in das schulische Gesamtkonzept außerordentlich wichtig.

Die von der Initiative „Zukunft fördern“ speziell für das Modul 2 eingeführten Qualitätsstandards lassen sich im Prinzip auch nur mit einer guten Einbettung des BOC erfüllen. Es wäre wünschenswert, wenn die Schulen schon bei Antragstellung sehr intensiv auf diese Mindeststandards hingewiesen werden.

Kein Einfluss von regionalen Arbeitsmarktstrukturen

Keinen Einfluss auf Wirkungen des BOC hat das Forschungsteam durch die regionalen Arbeitsmarktstrukturen feststellen können. Die Unterschiedlichkeit der verschiedenen BOC-Typen und –Umsetzungen zieht sich quer zu den verschiedensten Regionen Nordrhein-Westfalens und damit auch die unterschiedlichen Wirkungsdimensionen.

Übertragbarkeit des Konzepts


Für die Übertragbarkeit des Konzepts bedeutet das dreierlei:

- Ko-Finanzierung

Die Ko-Finanzierung, die nach § 33 Satz 5, zu mindestens 50% von Dritten geleistet werden muss, muss für eine Übertragbarkeit sichergestellt werden.

- Zentrale Stelle für Abwicklung

Mindestens für die technische Abwicklung, die Beratung über Grundzüge der inhaltlichen Gestaltung, sowie die Entwicklung von Mindeststandards und zur Abrechnung der Förderanträge muss eine zentrale Stelle eingerichtet sein.

- Qualitätssicherung

Die zentrale Stelle kann darüber hinaus aber noch mehr Aufgaben übernehmen, insbesondere im Bereich der Qualitätssicherung. Wie gesagt, übernehmen Schulen, die Projektschule im Programm „Zukunft fördern“ werden, die Verantwortung für den Gesamtprozess, was aber zur Folge hat, dass letztlich die Einhaltung der Qualitätsstandards im Ermessen der Schule, insbesondere der Schulleitung, bleibt. Deshalb ist ein, wie in Nordrhein-Westfalen vorhanden, Begleit system zur Unterstützung der Schulen wünschenswert. Zwar lassen sich deutliche Qualitätsunterschiede bei der Durchführung der BOCs feststellen, dies liegt aber nicht an der schlechten Unterstützung durch die SPfS. Von den schulischen Expertinnen und Experten kommen keine Verbesserungswünsche hinsichtlich des Unterstützungsangebotes der SPfS. Eher sind Lehrkräfte mit der Organisation überfordert, weil sie in der Schule keine adäquate Unterstützung bekommen, ihnen die zeitlichen Ressourcen fehlen, ausreichend Informationen zu recherchieren oder sie noch nicht mit derartigen Antrags- und Abrechnungsverfahren zu tun hatten. Jede schulgerechte Unterstützung würde helfen, die Qualität in der Fläche zu optimieren.
7 Literatur


186


Bundesagentur für Arbeit und Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT (Hrsg.) (o. J.): Gelungene Berufsvorberichtung an Schulen der Sekundarstufe I – Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT.


Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“, Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit, Arbeitspapier 1/2007, Halle(online; Monographie; Graue Literatur).


