

Fachhochschule Münster
Fachbereich Sozialwesen
Masterstudiengang Beratung Mediation Coaching
Erstprüfer: Prof. Dr. jur. Dirk Waschull
Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Manuel Tusch

Masterthesis

Beratung und Selbstwirksamkeitserwartungen im Übergang Schule – Beruf

Stefanie Schibilla
Matrikelnummer: 1002142 / MA PO 2014/2019
Friedrich-Karl-Straße 250, 50735 Köln
stefa@stefa-schibilla.de
6. Fachsemester
02.10.2020

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Übergang Schule – Beruf.....	7
2.1	Entwicklungsaufgabe Berufswahl	8
2.1.1	Konzepte zu Berufswahl	10
2.1.2	Berufswahlkompetenz	12
2.2	Benachteiligte Jugendliche	13
2.2.1	Exkludierende Bildungsverläufe	14
2.2.2	Perspektiven im Fachdiskurs	16
2.3	Zusammenfassung	17
3	Beratung im Übergang Schule – Beruf.....	17
3.1	Beratungsangebote	18
3.1.1	Struktur und Kontext der Beratungsangebote	19
3.1.2	Kritische Betrachtung der Berufsberatungspraxis	21
3.1.3	Perspektive der Jugendlichen.....	23
3.2	Beratungsprozess	24
3.2.1	Vormotivationale Phase	25
3.2.2	Wirkfaktoren.....	27
3.2.3	Klient*innen-Variablen	28
3.3	Zusammenfassung	29
4	Selbstwirksamkeit	30
4.1	Konzept der Selbstwirksamkeit.....	30
4.1.1	Optimismus	31
4.1.2	Selbstwirksamkeitserwartungen erhöhen	32
4.1.3	Rahmenbedingungen von Selbstwirksamkeit.....	34
4.2	Selbstwirksamkeitserwartungen im Übergang Schule – Beruf	34
4.3	Zusammenfassung	36
5	Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns	37
5.1	Einordnung der Forschungsarbeit	37
5.2	Forschungsfragestellung und Hypothesen	38
5.3	Erhebungsmethoden	39
5.3.1	„Lebendige Statistik“	41
5.3.2	Schriftliche Befragung.....	41
5.3.3	Konstruktion der Fragebögen	42
5.4	Auswertungsmethoden	45
6	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	47
6.1	Deskriptive Datenanalyse	47

6.1.1 Untersuchungsgruppe	47
6.1.2 Auswertung der Skalen und Items	48
6.1.3 Sonstige Ergebnisse	55
6.1.4 Zusammenführung der Ergebnisse	56
6.2 Diskussion	57
6.2.1 Methodenkritische Würdigung der Ergebnisse	58
6.2.2 Diskussion der Ergebnisse	60
7 Fazit und Ausblick.....	61
Literatur	64
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	72
Anhang.....	72

1 Einleitung

Stellen wir uns einmal folgende Situation vor: Es ist Sommer, das Schuljahresende steht bevor. Im Büro der Berufsberaterin der Agentur für Arbeit sitzt der 15-jährige M., der zurzeit noch die 9. Klasse der Hauptschule besucht, diese aber voraussichtlich zum Schuljahresende ohne Abschluss verlassen wird. Den Termin bei der Berufsberatung hat seine Mutter für ihn vereinbart, die ihm noch gesagt hat, dass er „das nicht wieder versauen“ soll. Die Berufsberaterin sieht ihn an und fragt: „Was willst du denn nach der Schule machen?“ „Ich dacht‘ so, vielleicht ... Kfz-Mechatroniker ...?“, sagt er, stolz, dass er die Berufsbezeichnung richtig kennt. Sie nickt leicht mit dem Kopf, blättert noch einmal in seinen Unterlagen, und schaut ihn dann über ihre Brille hinweg prüfend an: „... hm, und dein Plan B?“

Nun braucht man nicht viel Phantasie, um sich die Gemütsverfassung des Jugendlichen nach dem Gespräch vorzustellen; er weiß zwar nicht so genau, was ein Plan B ist, aber er spürt, er hat irgendetwas nicht so erfüllt, wie er sollte. Wieder einmal. Diese kleine – etwas überspitzte – Geschichte zum Einstieg illustriert Erfahrungen aus meiner langjährigen Tätigkeit als Berufseinstiegsbegleiterin und führt ein in die Situation benachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf.

Mir sind diejenigen Jugendlichen in schmerzhafter Erinnerung geblieben, denen der Einstieg in den Beruf nicht gelang. Die meine Fragen, was sie gut können, was sie gerne machen, was sie interessiert oder was sie sich für die Zukunft wünschen, nicht beantworten konnten. In dieser Zeit wuchs in mir der Wunsch, einen Beratungsansatz zu finden, der diese Jugendlichen erreicht. Dieser Wunsch begründet das Forschungsinteresse vorliegender Arbeit.

Bojanowski (2012)¹ bezeichnet die Aufgabe, den Übergang in den Beruf zu meistern, als ein „Minenfeld“ für junge Menschen und dies gilt insbesondere für diejenigen, die als benachteiligt oder vulnerabel bezeichnet werden. An dieser Aufgabe zu scheitern birgt ein hohes Risiko, dauerhaft in prekären, unsicheren Erwerbstätigkeiten zu verbleiben. Anders als der Jugendliche aus unserer Einstiegsgeschichte verweigern viele Jugendliche und junge Erwachsene den Übergang in eine duale Ausbildung und verbleiben jahrelang im Übergangssystem, wo sie Maßnahme um Maßnahme absolvieren, ohne Erfolge zu erzielen. Dies zu sehen, löst bei den beratenden und beglei-

¹ Es wird die Harvard-Zitierweise verwendet.

tenden Fachkräften² Unverständnis und Hilflosigkeit bis hin zu Frustration und Resignation aus. Sie empfinden das, was in der Fachliteratur als „Cooling-out“ oder „Abkühlungsproblematik“ (vgl. Schumann et. al. 1991) bezeichnet wird, oftmals als Unfähigkeit, Reaktanz oder „Beratungsrestistenz“ der Jugendlichen. Dies belastet die Beratungsbeziehung.

Es würde den hier vorgegeben Rahmen sprengen, das breite und facettenreiche Themenfeld „Berufsorientierung“ bzw. „Übergang in den Beruf“ in Gänze zu behandeln. Dieser Tatsache geschuldet fokussiert vorliegende Arbeit die dargelegte Fragestellung. In der Masterthesis wird das Theorie-Praxis-Projekt „stepForward. Ein Schritt vorwärts.“ evaluiert, das im Herbst 2019 in einem Bildungsgang des Übergangssystems, einer Ausbildungsvorbereitungsklasse an einem Kölner Berufskolleg, durchgeführt wurde. Grundannahme für die Entwicklung des Projekts war, dass benachteiligte Jugendliche über geringe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen aber eine Grundvoraussetzung für die Bereitschaft zu Veränderung, wie sie im Übergang Schule – Beruf erforderlich sind, darstellen. Des Weiteren wurde angenommen, dass sich Veränderungsbereitschaft in der Bereitschaft und Befähigung für zielführende Inanspruchnahme von Beratung zeigt. Die Wirkungsziele (vgl. v. Spiegel 2018) waren, die Selbstwirksamkeitserwartungen zu erhöhen und somit die Bereitschaft, Beratung anzunehmen. Die Projektziele und der Projektverlauf sind detailliert im Dokumentations- und Reflexionsbericht beschrieben.

Es existieren lediglich zwei deutschsprachige Forschungen (Oser et. al. 2004 sowie Oser/Düggeli 2008; Struck 2013), welche die konkreten Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen benachteiligter Jugendlicher auf den Übergang in den Beruf untersuchen. Es findet sich bislang keine Untersuchung, welche die Relevanz von Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzung für die (Berufs-)beratung zum Gegenstand hat. Die Masterthesis soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Im Verlauf dieser Arbeit werden zunächst die theoretischen Grundlagen dargelegt, es folgen die Darstellung und Diskussion des methodischen Teils sowie der Ergebnisse,

² In vorliegender Arbeit wird der Versuch unternommen, für Personen und Personengruppen genderneutrale Bezeichnungen zu verwenden. Wo dies nicht möglich ist, repräsentiert das Gender* alle Geschlechter, jenseits des binären Geschlechtersystems. Bei der Geschichte zum Einstieg wurde darauf verzichtet, da eine eindeutige Identifizierung der Personen die Geschichte anschaulicher macht.

Fazit und Ausblick bilden den Abschluss der Arbeit. Einführend wird in Kapitel 2 die gesellschaftliche Bedeutung des Übergangs in den Beruf beschrieben, die Komplexität der Entwicklungsaufgabe beleuchtet sowie unterschiedliche Konzepte zu Berufswahl vorgestellt. Das Berufswahlkompetenzmodell wird unter 2.1.2 näher betrachtet. Unter dem Gliederungspunkt 2.2 wird das seit Jahren unveränderte Risiko der exkludierenden Bildungsverläufe, wie es für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen existiert, sowie die sich ändernden Perspektiven im Fachdiskurs aufgeführt. Kapitel 3 widmet sich der Beratung im Übergang Schule – Beruf, wobei hier die institutionelle Beratung der Zielgruppe im Fokus steht. Das Kapitel wird eingeleitet mit einem Überblick über die Heterogenität der Beratung im Übergang Schule – Beruf, gefolgt von der Beschreibung der institutionellen Beratungsangebote mit Augenmerk auf der Beratung im Zwangskontext. Beratung passiert nicht im „luftleeren Raum“; institutionelle Rahmenbedingungen beeinflussen das Beratungsgeschehen, daher wird unter 3.1.2 die Praxis der Berufsberatung der BA gesondert beleuchtet, gefolgt von der Darstellung der Perspektive der Jugendlichen unter 3.1.3. Der Beratungsprozess wird in 3.2 unter besonderer Berücksichtigung der vormotivationalen Phase anhand des Transtheoretischen Modells der Veränderung behandelt. Welche Wirkfaktoren in der Beratung zum Tragen kommen wird mit Hilfe der Wirkfaktoren nach Grawe (1995) dargelegt, aus welchen Klient*innen-Variablen (3.2.3) für die zielführende Inanspruchnahme von Beratung abgeleitet werden. Im vierten Kapitel wird das Konzept der Selbstwirksamkeit vorgestellt sowie der Frage nachgegangen, wie und unter welchen Bedingungen Selbstwirksamkeitserwartungen erhöht werden können. Das Kapitel beschäftigt sich außerdem mit der Frage, welche Auswirkungen Selbstwirksamkeitserwartungen auf Berufswahlaktivitäten haben. Die Einordnung der Forschungsarbeit, die Forschungsfragestellungen, die Entwicklung der Hypothesen sowie die Beschreibung und Begründung der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden inklusive der Beschreibung der Fragebögen-Konstruktion erfolgt in Kapitel 5. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im sechsten Kapitel unter 6.1 mit deskriptiven Verfahren dargestellt und ausgewertet. Die methodenkritische Würdigung und die Diskussion der Ergebnisse finden unter 6.2 statt. Den Abschluss bildet das Kapitel 7, in dem ein Resümee aus den Erkenntnissen des theoretischen Teils und den Ergebnissen des empirischen Teils gezogen sowie ein Ausblick auf weiteres Vorgehen und Forschungsfragen gegeben wird.

2 Übergang Schule – Beruf

Die Integration der nachfolgenden Generation in den Beruf stellt in der modernen Arbeitsgesellschaft eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe und Herausforderung dar. Dabei wird der Übergang in den Beruf mit einer doppelten Normierung verbunden; einerseits wird die Berufswahl als individueller eigenverantwortlicher Entwicklungsprozess betrachtet, andererseits sollen die jungen Menschen ihre Wünsche und Ziele den Anforderungen des Marktes flexibel anpassen (vgl. Brüggemann/Rahn 2020). Die gesellschaftlichen Kräfte setzen seit Beginn des letzten Jahrhunderts eine Reihe von Ressourcen ein, um diese doppelte Normierung zu erreichen. Die Frage, „vor welchen Anforderungen die Jugendlichen bei der Bewältigung des Übergangs stehen und wie ihr Übergang in den Beruf institutionell gefördert werden kann, [wird spätestens seit dem frühen 20. Jahrhundert öffentlich diskutiert]“ (ebd.). In dieser Zeit wurden auch erste Berufswahltheoretische Ansätze formuliert, die das Postulat der „Passung“ begründeten, welches sich bis heute in unterschiedlichen Ausprägungen durch die (Fach)-Literatur zieht und sich in einer Vielzahl von Tests und Förderinstrumenten abbildet (vgl. ebd.). Seitdem wurden neue Arbeitsmarkstrukturen, das moderne Berufsbildungssystem, die Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung im Kontext der Arbeitsverwaltung (vgl. ebd.), das sog. Übergangssystem und die berufliche Orientierung bzw. Berufswahlvorbereitung als Bestandteil schulischer Allgemeinbildung etabliert und institutionalisiert. Passungsprobleme werden noch immer als eine der größten Herausforderungen in diesem Handlungsfeld angesehen. Trotz relativer Entspannung des Marktes gelingt es derzeit rund 11 bis 15% eines Altersjahrgangs nicht, in eine berufliche Ausbildung zu münden. Für die betroffenen Jugendlichen birgt ein Scheitern an dieser Aufgabe ein enormes Risiko für die Erwerbsbiographie und die Gefahr eines sozialen Stigmas (vgl. ebd.). Ein erfolgreicher Übergang ist nicht allein von einer gelungenen Berufsorientierung, sondern ebenso von Faktoren wie der Situation des Arbeits- und Ausbildungsmarktes oder z.B. einem guten familiären Netzwerk abhängig. Gleichwohl belegen die Berufsorientierungs- und Übergangsforschung den positiven Nutzen eines gelungenen Orientierungs- und Berufswahlprozesses (vgl. ebd.). Die gestiegene Bildungsaspiration, die enorme Ausdifferenzierung der Arbeitswelt, die hohen Erwartungen an die Selbstverwirklichung durch den Beruf sowie die gesellschaftlichen Veränderungen machen

die Aufgabe nicht eben einfacher und stellen an alle beteiligten Akteure und somit auch an die Berufsorientierung und -beratung immer höhere Ansprüche.

2.1 Entwicklungsaufgabe Berufswahl

Entwicklungsaufgaben werden verstanden als Lernaufgaben, denen wir uns im Laufe unseres Lebens stellen (müssen) und die wir individuell bewältigen. Auslöser für Entwicklungsaufgaben liegen in körperlichen Veränderungsprozessen sowie gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, die in den verschiedenen Lebensphasen auf uns wirken (vgl. Brüggemann/Rahn 2020). Sie werden nicht auf imaginäre Weise bewältigt, sondern in tagtäglichen konkreten Handlungen in unserem jeweiligen sozialen Kontext (vgl. Fend 2005: 213). Entwicklungsaufgaben, die in Zusammenhang mit der beruflichen Rolle und Identität stehen, begegnen uns in unserer heutigen Arbeitsgesellschaft, entsprechend der Prämisse des lebenslangen Lernens bis zum Ende unseres Erwerbslebens. Ungeachtet dessen kommt dem ersten Übergang in den Beruf als zentraler Bestandteil des Sozialisationsprozesses immer noch eine wegweisende Bedeutung zu. Situationsabhängig kann von Berufswahl im Sinne einer Entscheidung frei von äußeren Zwängen nicht gesprochen werden, beispielsweise bei angespannter Arbeitsmarktlage mit geringem Angebot an Ausbildungsstellen oder bei individuell schwieriger Ausgangslage der Jugendlichen. Für bestimmte Gruppen benachteiligter Jugendlicher wird die Berufswahl eher als Allokation beschrieben (vgl. Brüggemann/Rahn 2020). Daher wird gelegentlich im Fachdiskurs der Terminus Berufsfindung vorgeschlagen, da ein Teil der Jugendlichen ihren Beruf nicht wählen, sondern finden – so die Argumentation. Brüggemann und Rahn halten dagegen, dass ein Festhalten an dem normativ konnotierten Begriff Berufswahl dennoch sinnvoll sei, da dieser Begriff die normative Erwartung an eine eigenverantwortliche aktive Auseinandersetzung mit der biografischen Problemstellung wachhält, um die es bei der beruflichen Orientierung auch geht. „Gleichzeitig gilt jedoch, dass junge Menschen sich aktiv beruflich orientieren und die Wahl eines Berufes als eigenverantwortliche Aufgabe verstehen müssen, damit sie den – mehr oder weniger großen – Spielraum nutzen können, der ihnen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn jeweils zur Verfügung steht“ (ebd., 12). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz heißt es: „Das pädagogische Ziel der Unterstützung der Berufsorientierung ist es also, den gesamten Berufsorientierungsprozess so zu fördern, dass die Wahrscheinlichkeit gelingender Berufsorientierung steigt. Die Jugendlichen sollen die einzelnen Teilaufgaben des Berufswahlprozesses [...] vollständig und vor allem rechtzeitig bearbeiten und lösen. Dabei sollen die Jugendlichen – so die immer wieder betonte Zielsetzung – selbstverant-

wortlich handeln und sich nicht von Stereotypen und Klischees leiten lassen“ (Kultusministerkonferenz 2017 zitiert nach Brüggemann/Rahn 2020: 17).

In die Entscheidung der Jugendlichen sollen selbstreflektorische Fähigkeiten über die eigenen Stärken und Schwächen, Wissen über den zukünftigen Beruf und zwar hinsichtlich der erforderlichen fachlichen und persönlichen Kompetenzen, der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie der Relevanz für den Arbeitsmarkt sinnvoll aufeinander bezogen, einfließen. Einerseits kann die Möglichkeit einer eigenständigen, begabungs- und neigungsabhängigen Entscheidung über die (berufliche) Zukunft als eine der größten Errungenschaften der Postmodernen betrachtet werden (vgl. Fend 2005: 369), andererseits stellt diese Entwicklungsaufgabe für Schulabgänger*innen eine enorme Herausforderung dar, deren Bewältigung über Erfolg oder Scheitern in der Leistungsgesellschaft entscheidet. Für junge Menschen ist die Berufswahl die Weichenstellung zu beruflicher Laufbahn, Existenzsicherung und Status, aber auch zu Selbstverwirklichung und Lebenszufriedenheit. Die Pluralisierung der Lebensentwürfe, die steigende Bildungsaspiration, die Vielzahl an unterschiedlichen Ausbildungswegen, extrem ausdifferenzierte Studiengänge, Optionen der Freiwilligendienste sowie ein unüberschaubares Angebot an Angeboten des Übergangssystems zeigen das Ausmaß der Entwicklungsaufgabe und die daraus resultierende Verunsicherung für die Jugendlichen (vgl. Tillmann/Reißig 2019). Schule kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu. Die Institution Schule bildet aus gesellschaftlicher Sicht die Grundlage für die Rekrutierung des beruflichen Nachwuchses, mit der Konsequenz für den einzelnen Jugendlichen, dass Schule seinen beruflichen Lebensweg vorstrukturiert (vgl. Fend 2005: 303). Schüler*innen jedweder Schulform ist bewusst, welche Bedeutung dem formalen Schulabschluss zukommt. Schule ist darüber hinaus ein entscheidender Lebens- und Erfahrungsraum, in dem die Kinder und Jugendlichen ständig Rückmeldungen über ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen, ihr Lernverhalten und die soziale Bewertung darüber bekommen. Diese Rückmeldungen prägen das Bild der Jugendlichen über sich selbst, ihre Fähigkeiten und Potentiale, über das, was sie sich zutrauen können und was sie von der Zukunft erwarten können. Je negativer die entsprechende Beurteilung und somit der eigenen Möglichkeiten ausfällt, desto schwieriger gestaltet sich die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufsorientierung. „Auf subjektiver Ebene spielt sich in diesem Alter ein Prozess der Konvergenz und Divergenz von Wunsch und Wirklichkeit ab,

der [...] zu großen psychischen Spannungen führen kann. Insbesondere Schüler in unteren Schulformen stehen unter diesem Druck, [...]“ (Fend: 369).

2.1.1 Konzepte zu Berufswahl

Unter dem Begriff Berufsorientierung wird der Prozess verstanden, der mit dieser Entwicklungsaufgabe einhergeht. Fend (2005: 372) strukturiert den Prozess noch recht überschaubar in drei Schritten: Entwicklung von Präferenzen, Abschätzung persönlicher Ressourcen, Chancen prüfen. Da nicht alle Jugendlichen diesen optimalen Prozess rational und konsequent durchlaufen, sollen sie sich in einem „ko-konstruktiven Prozeß“ Unterstützung suchen bei „Personen, die es gut mit ihnen meinen“ (ebd.). Doch er konstatiert bereits vor ca. dreißig Jahren, dass der „Prozeß der Synchronisierung von Wünschen und faktischen Möglichkeiten“ nur bei „etwa 50% der Jugendlichen“ gelingt (Fend 1991 zitiert nach Fend 2005).

Der gesellschaftliche und fachliche Diskurs über das Ziel, das mit einer gelungenen Berufsorientierung verbunden ist, spiegelt sich in den Begrifflichkeiten der Konzepte und Modelle zur Berufswahl. Die Berufswahlforschung nutzt die Begriffe Berufswahlreife, Berufswahlkompetenz, und in jüngerer Zeit auch den Begriff Berufswahlbereitschaft (vgl. Hartkopf 2020). Der Begriff Ausbildungsreife wurde 2006 von dem Nationalen Pakt für Ausbildungsförderung in dem „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ definiert. In diesem kontrovers diskutierten Kriterienkatalog legten Wirtschaft und Politik erstmalig Kriterien fest, die die erforderlichen Kompetenzen konkretisieren. Die 24 Kriterien umfassen „schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit, Berufswahlreife“ (Bundesagentur für Arbeit 2009: 17). Unter dem Kriterium „psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ sind klassische Arbeitstugenden gefasst. Seitdem unterliegen sowohl schulische wie auch außerschulische berufsvorbereitende Maßnahmen dem Postulat der Ausbildungsreife, die bei den Jugendlichen festgestellt bzw. gefördert werden soll. Der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit obliegt die Einschätzung über die Ausbildungsreife bei Jugendlichen. Wird ein*e Schulabgänger*in als noch nicht ausbildungsreif angesehen, soll in Fördermaßnahmen die Ausbildungsreife gefördert werden. Kritisiert wird an dem Kriterienkatalog u.a. die defizitorientierte einseitige Zuschreibung von mangelnder Ausbildungsreife zu Lasten der Jugendlichen wie auch die stabile Merkmalszuschreibung Berufswahlreife, anstatt sich an Entwick-

lungsindikatoren zu orientieren (Ratschinski 2012a). Der Kriterienkatalog der Ausbildungsreife trägt entwicklungspsychologischen und (berufs-)pädagogischen Erkenntnissen nicht ausreichend Rechnung (vgl. ebd.).

Der Begriff Berufswahlreife, der auf die entwicklungspsychologische Laufbahnentwicklungstheorie zurückgeht, wird hierzulande als pädagogisch-normativ verstanden (vgl. Hartkopf 2020). Eine möglichst hohe Berufswahlreife bezeichnet in diesem Verständnis das Ziel der Berufsorientierung, welches durch Interventionen angestrebt wird. Hierbei steht im Gegensatz zur psychologischen Perspektive die Vermittlung von kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten im Vordergrund; Berufswahlreife wird insofern von erlernbaren Qualifikationen bestimmt. Nach diesem Konzept wird die Berufswahlreife Schritt für Schritt erreicht, abhängig von Bereitschaft und Fähigkeiten der Jugendlichen (vgl. ebd.). Kritisiert wird hieran die biologistische und unmoderne Konnotation des Begriffs Reife (vgl. Ratschinski 2012a). Inzwischen hat sich sowohl in der pädagogischen als auch in der psychologischen Berufswahlforschung der Begriff Berufswahlkompetenz durchgesetzt, auch wenn die Kompetenzfelder nicht einheitlich festgelegt sind (vgl. Ratschinski 2012a; Hartkopf 2020). Der Begriff ist anschlussfähig an den Kompetenzbegriff im Bildungswesen, an die Pädagogik, die Kompetenzen als normative Zielperspektive fokussiert und an die Psychologie. In der psychologischen Perspektive stellt die Berufswahl einen komplexen Problemlösungsprozess (*coping*) dar, in dem unterschiedliche Bewältigungskompetenzen zur Anwendung kommen (vgl. Hartkopf 2020). In der Berufspädagogik umfasst der Begriff Kompetenz kognitive, motivationale sowie volitionale Aspekte. „Kompetenz als Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen erfordert motivationale, ethische, volitionale und soziale Kompetenzen, die zwar gelernt, aber nicht direkt gelehrt werden können (Weinert nach Ratschinski 2014: 2). Sie sind – ebenso wie die Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnis von Lebenserfahrungen und insbesondere der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben“ (Ratschinski 2014: 2f). Dem Kompetenzbegriff wiederum wird entgegengesetzt, dass er die Gefahr birgt, auf kognitive Kompetenzen begrenzt zu werden. Dem gegenüber steht das Konzept der Berufswahlbereitschaft, das ebenfalls an die klassische Laufbahntheorie anschließt, und neben Kompetenzen und Einstellungen auch Persönlichkeitsmerkmale wie Kontrollüberzeugungen sowie Umweltfaktoren mit sozialen Beziehungen umfasst (vgl. Hartkopf 2020).

Die Relevanz der Konzepte und der darauf basierend entwickelten Modelle und Operationalisierungen liegt in der jeweiligen Verwertbarkeit für die praxisbezogene For-

schung sowie für die Konzeptionierung und Weiterentwicklung von Interventionen. Sie bieten außerdem einen Bezugsrahmen für die individuelle Beratung der Jugendlichen (vgl. ebd.). Vorliegende Arbeit orientiert sich an dem Berufswahlkonzept von Ratschinski (2012b; 2014).

2.1.2 Berufswahlkompetenz

Ratschinski vereint in seinem Modell die Konzeptionen Berufswahlbereitschaft und Berufswahlkompetenz. Das Modell der Adaptabilität von Savickas (1997 nach Ratschinski 2014) beschreibt vier zentrale Faktoren der individuellen Berufswahl; *concern*: Ziele entwickeln, *control*: Kontrolle, Selbstbestimmung und Planung, *curiosity*: berufliche Neugier und Explorationsbereitschaft und *confidence*: Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Erfolgserwartungen (nach Hartkopf 2020). Ratschinski baut auf dem Modell der Adaptabilität auf und erweitert es um (berufsbezogene) Selbstwirksamkeit und Resilienz. Er schlüsselt Berufswahlkompetenz als Metakompetenz in drei Teilkompetenzen auf: (Berufliche) Identität, Adaptabilität und Resilienz. Die Metakompetenzen umfassen mehrere Dimensionen: (Berufliche) Identität ist die Fähigkeit und Bereitschaft, zur Antizipation beruflicher Rollen und Erwartungen in das Selbst, sowie die Integration des Selbst in soziale (Berufs-) Rollen und umfasst die vier Dimensionen: Eigenaktivität, Realismus, Entschiedenheit bzw. Festlegung auf einen Beruf und Berufsbindung bzw. Verbindlichkeit der Entscheidung. Adaptabilität ist die Bereitschaft, sich vorhersehbaren und nicht-vorhersehbaren Veränderungen zu stellen, sie zu verarbeiten und konstruktiv damit umzugehen. Die vier Dimensionen von Adaptabilität sind: Ziele/Intentionen, Planung, Exploration und Ergebnis-Erwartung. Zu Adaptabilität gehört auch die „Fähigkeit, das Thema Berufswahl zum persönlichen Anliegen zu machen“ (Ratschinski 2014: 12). Die Jugendlichen erkennen, dass die Berufswahl für sie subjektiv bedeutsam ist, beginnen, eigene Ziele zu entwickeln und für die Zukunft vorzuplanen. Gefördert wird diese Zukunftsorientierung durch Optimismus. Exploration gilt als Schlüsselqualifikation und umfasst „Informationssuche, Exploration, Selbstwissen, Berufswissen, Realismus und Offenheit für neue Erfahrungen“ (ebd.: 14). Resilienz wird in dem Modell der Berufswahlkompetenz in den Dimensionen Allgemeine Resilienz, Selbstwertgefühl, Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit und Berufliche Selbstwirksamkeit erfasst. „Resilienz ist die psychische Widerstandskraft gegen belastende Lebensumstände. [...] Die wichtigsten personalen Schutzfaktoren sind Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. Ihr Vorhandensein trägt stärker zur Resilienz bei als das Fehlen von Risikofaktoren wie Ängste und Depressionen. [Resilienz] wird vor

allen in biographischen Übergangssituationen als wichtiger (personaler) Erklärungsfaktor für erfolgreiche Bewältigungen angeführt. Der Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt ist die biographisch bedeutendste und folgenreichste Übergangssituation. Sie birgt besonders für Jugendliche mit schwachen Schulleistungen Risiken und führt zu ungewissen Ergebnissen. Resilienz kann in diesem Kontext eine wertvolle Ressource sein“ (ebd.: 18).

Jugendliche im Übergang Schule – Beruf müssen in ihre Identitätsentwicklung die berufliche Identitätsentwicklung mit der Übernahme beruflicher Rollenerwartungen integrieren, eine vielschichtige Anpassungsleistung vollbringen und über Resilienz, besonders gestützt durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, verfügen. Betrachtet man das vorgestellte Modell Berufswahlkompetenz mit den drei Teilkompetenzen in den ausdifferenzierten Dimensionen, kann es nicht verwundern, wenn Jugendliche mit brüchigen Bildungsbiographien, die aus ihrer Schulzeit nur wenige oder schlimmstenfalls keine Erfolgserlebnisse aufzuweisen haben, an der Entwicklungsaufgabe Berufswahl scheitern. „Das für die Berufswahl notwendige Fähigkeits- und Motivationsmuster ist nach der berufspädagogischen Kompetenzsystematik eine im Sozialisationsprozess erworbene Selbst- oder Personalkompetenz. Die Bindung an biographisch wichtige Entwicklungsaufgaben macht das Kompetenzkonzept anschlussfähig an die Resilienzforschung [...] und an die klinische Entwicklungspsychologie und eröffnet damit auch Perspektiven für die Erklärung und Korrektur misslungener Berufswahl- und -entscheidungsprozesse“ (Ratschinski 2012: 137).

2.2 Benachteiligte Jugendliche

Der Begriff der „sozialen Benachteiligung“ umschrieb ursprünglich strukturell verursachte Desintegration, Ausgrenzung und Armut. Neuere Ungleichheitsforschung erfasst unter dem Begriff auch subjektive Verarbeitungs- und Deutungsdimensionen. „Sozial benachteiligte“ und „individuell beeinträchtigte“ (Spies/Pötter 2011: 61f) Jugendliche werden unter dem Terminus der „Benachteiligung“ subsummiert und zu den Risikogruppen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gezählt. Der Begriff beschreibt keine feststehende Zielgruppe, sondern Personen oder Personengruppen, die aufgrund bestimmter Faktoren besonders von ungleicher Chancen- und Risikoverteilung betroffen sind (vgl. ebd.). Versuche, benachteiligte Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren, reichen bis in die 1970er zurück. Seitdem existieren Maßnahmen des sog. Übergangssystems. Zielgruppen der ersten Jahre waren „lernbeeinträchtigte“ und „sozial schwache“ Jugendliche (Beicht 2009) sowie Schulabgänger*innen ohne oder mit formal geringem Schulabschluss. Der Begriff Übergangssystem bezeichnet „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsbezeichnung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen,

[...] und zum Teil das Nachholen von Bildungsabschlüssen ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 zitiert nach Weiß 2019b). Die Jugendlichen sollten zur „Ausbildungsreife“ geführt und ihre Chancen, in eine Ausbildung einzumünden, verbessert werden. Das Übergangssystem erfuhr seit seinem Beginn einen beträchtlichen quantitativen Zuwachs (vgl. Beicht 2009). Inzwischen ist das Übergangssystem ein fest etabliertes und ausdifferenziertes Maßnahmesystem, das seit 2006 als dritter Sektor des Berufsbildungssystems bezeichnet wird (vgl. ebd.). In Zeiten knapper Ausbildungsstellen erweiterte sich die Gruppe der Teilnehmenden um „Marktbenachteiligte“, die trotz Eignung wegen fehlender Angebote keinen Ausbildungsplatz fanden. Zunehmend wird das Übergangssystem auch von denjenigen gewählt, die „bewusst ihr ‚Moratorium‘ bis zur ersten Berufsentscheidung verlängern wollen“ (Ratschinski 2020: 279). Trotz aller sozial- und bildungspolitischen Bemühungen verringerte sich die Anzahl der Schulabgänger*innen ohne Abschluss nicht, und eine beträchtliche Anzahl junger Menschen mündet nicht in eine Ausbildung.

2.2.1 Exkludierende Bildungsverläufe

Der Berufsbildungsbericht 2019 konstatiert, dass „Personen ohne Schulabschluss besonders gefährdet [sind], keinen Berufsabschluss zu erzielen. Die Ungelerntenquote der 20 bis 34-Jährigen lag 2017 in dieser Gruppe bei 68,8%. Mit steigendem Schulabschluss sinkt die Ungelerntenquote (Hauptschulabschluss: 32,3%, Realschulabschluss: 10,3%, Studienberechtigung: 5,5%)“. Das Deutsche Jugendinstitut erforschte in einer Längsschnittstudie 2004 bis 2009 Jugendliche mit Hauptschulbildung und stellte fest: „noch sechs Jahre nach Beendigung der Schule gelang es jedem fünften nicht, in eine Ausbildung oder erlernte Beschäftigung zu münden“ (Reißig et. al. 2018: 5). Insgesamt ist zugunsten höherqualifizierender Schulbildung ein Rückgang der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss zu verzeichnen, allerdings bleibt die Anzahl derjenigen ohne Schulabschluss seit Jahren relativ konstant. „Mit 46.900 Jugendlichen bzw. 5,8% der gleichaltrigen Bevölkerung war die Abgängerzahl 2014 am geringsten. 2015 haben 47.400 (5,9%) und 2016 sogar 49.300 (6,0%) Jugendliche die Schule verlassen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben“ (Bildungsbericht 2018). In Nordrhein-Westfalen verließen im Jahr 2014 11.695 (6,2%) Jugendliche die Schule ohne Abschluss, im Jahr 2016 waren es 10.805 (5,7%) (ebd.). Die absolute Zahl junger Erwachsener (20 bis 34 Jahre) ohne Berufsausbildung beziffert der Berufsbildungsbericht mit 2,12 Mio. für das Jahr 2017 (Berufsbil-

dungsbericht 2019). Ein Schulabschluss ist unbestreitbar der Schlüssel zu beruflicher Bildung, dennoch sei an dieser Stelle angemerkt, dass für duale Ausbildungen (anders als für ein Studium) kein Schulabschluss vorgeschrieben ist. Die Entscheidung darüber, welche Voraussetzungen sie erwarten und welche Bewerber*innen einen Ausbildungsvertrag angeboten bekommen, obliegt dem jeweiligen Betrieb. Tatsächlich zeigt die Statistik der Bundesagentur für Arbeit, dass bei mehr als der Hälfte der unbesetzten Ausbildungsstellen als (Mindest-)Schulabschluss ein Hauptschulabschluss erwartet wurde. Dennoch gestaltet sich für Betriebe die Suche nach Auszubildenden schwierig. Im Jahr 2018 standen 57.656 unbesetzte Ausbildungsstellen 24.000 Ausbildungsplatzsuchende gegenüber. Diese scheinbar widersprüchliche Situation stellt eine zentrale Herausforderung für den Ausbildungsmarkt dar, insbesondere in Anbetracht der großen Anzahl an jungen Erwachsenen, die es auch nach mehreren Jahren nicht geschafft haben, in eine Ausbildung zu münden. Benachteiligt sind die Jugendlichen vor diesem Hintergrund offenbar also nicht (zumindest nicht ausschließlich), weil ihnen Ausbildungsstellen aufgrund ihres geringen Schulabschlusses verwehrt bleiben, sondern, weil sie sich vorhandene Ausbildungsoptionen nicht erschließen. Unter denjenigen Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule eine Maßnahme des sog. Übergangssystem beginnen, sind Jugendliche mit Hauptschulabschluss die größte Gruppe (im Jahr 2017: 38,4%), gefolgt von Jugendlichen ohne Schulabschluss (30,5%) (Berufsbildungsbericht 2019).

Brüchige oder scheiternde (Berufs-)bildungsbiographien bergen nicht nur die reelle Gefahr „langfristig [in] unsicheren, diskontinuierlichen und prekären Erwerbsverhältnissen“ (Schropp 2018) zu verbleiben, sondern können zu sozialem Rückzug, familiären Belastungen und negativen Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit führen (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010; Schropp 2018). Schropp (ebd.) bezeichnet die benachteiligten Jugendlichen als vulnerabel, da sie in der Phase des Übergangs in vielfältiger Weise gefährdet und verletzlich sind. Einen Hinweis darauf, dass die Jugendlichen sich der Risiken bewusst sind, gibt die Befragung des Deutschen Jugendinstituts unter Hauptschüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufen; mit 46% war das meistgenannte Problem, „nicht zu wissen, was später aus ihnen wird“ (Reißig et. al. 2018: 46).

2.2.2 Perspektiven im Fachdiskurs

Der Blick in die Fachliteratur und Veröffentlichungen zeigt, dass das Phänomen während der letzten Jahrzehnte vor dem Hintergrund der jeweils aktuellen ökonomischen und politischen Diskussion – vorwiegend defizitorientiert – diskutiert und gedeutet wurde. Das Phänomen als solches bleibt zwar bestehen, die Analysen und die daraus resultierenden Maßnahmen und Steuerungsinstrumente ändern sich. Im Kaleidoskop der Ursachenforschung finden sich: die Debatte um das Bildungssystem, die Qualität der Bildung, Bildungsarmut, veränderte Anforderungen des Marktes, veränderte Geschlechterrollen (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010), fehlende Ausbildungsreife (vgl. Ratschinski/Steuber 2012), berufliche Desorientiertheit, Werteerosion (vgl. Hurrelmann 2009), gestiegene Bildungsaspiration, Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Walden 2019), Unattraktivität bestimmter Berufe (vgl. Matthes 2019), Prozesse von Cooling-out (vgl. Schumann et. al 1991) und Selbstsegregation (vgl. Granato/Schnitzler 2016). Im Wesentlichen resultierten aus diesen zwar unterschiedlichen Ursachenanalysen zwei Forderungen; zum einen die nach Förderung der Benachteiligten im Sinne des Defizitausgleichs, zum anderen die Forderung vertiefter Berufsorientierung im Verständnis der Passungslogik. Heftige Kritik von Vertretern der Berufspädagogik sowohl am Übergangssystem selbst (vgl. Schmidt 2012) als auch am Konstrukt der Ausbildungsreife (vgl. Bojanowski 2012; Ratschinski 2012a; Struck 2012) hat weder die Ausweitung des Übergangssystems verhindert noch dass Ausbildungsreife bis heute Zielmarke von Berufsorientierung und Benachteiligtenförderung ist. Die wenigen deutschen Forschungsergebnisse, die die Relevanz von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf den Berufswahlprozess bzw. den Übergang in den Beruf belegen (vgl. Struck 2013), haben kaum Eingang in die Praxis gefunden. In jüngerer Zeit finden sich (Praxis-)Forschungen, die abseits der Passungslogik eine ressourcenorientierte oder intrasubjektive Sicht aus Perspektive der Jugendlichen einnehmen und Themen wie Identität, Anerkennungsbeziehungen (Weiß 2019b), Selbstbild, Resilienz, Optimismus und Selbstwirksamkeitserwartungen zum Gegenstand haben. Radke (2016) untersuchte, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartungen durch selbstbestimmtes Lernen in Ausbildungsvorbereitungsklassen verändern. Die von Schropp (2018) entwickelte prototypische Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene im Übergangssystem muss mit ihrem auf der Positiven Psychologie und der Resilienzforschung basierendem ressourcenorientierten Ansatz als Novum in Deutschland betrachtet werden.

2.3 Zusammenfassung

Veränderungsprozesse erfordern – neben förderlichen Umweltbedingungen – ein Repertoire an personalen Bewältigungsstrategien. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist als Entwicklungsaufgabe und hochkomplexer Veränderungsprozess zu betrachten. Berufswahlkompetenzen, inklusive Motivation und Volition, werden durch die aktive Auseinandersetzung im alltäglichen Handeln mit dieser Aufgabe entwickelt. Gemäß dem Berufswahlkompetenzmodell sind Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl dafür die wichtigsten personalen Ressourcen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Ressourcen bei allen Jugendlichen vorhanden sind und die Entwicklungsaufgabe sozusagen per se mit Verlassen der Schule abgeschlossen ist. Für benachteiligte Jugendliche ist die Phase des Übergangs eine Zeit hoher Vulnerabilität mit ungewissem Ausgang.

3 Beratung im Übergang Schule – Beruf

Beratung im Übergang Schule – Beruf findet in einer schier unüberschaubaren Anzahl an Kontexten, Settings und Institutionen statt. In der Gesamtschau werden mannigfache Themengebiete berührt, von denen einige hier einführend kurz skizziert werden. Beratung im Übergang Schule – Beruf lässt sich von verschiedenen Perspektiven und Entwicklungslinien betrachten; Beratung im Übergang Schule – Beruf, betrifft sowohl Minderjährige als auch junge Erwachsene mit ihren unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedarfen und findet als informelle, halbformalisierte und formalisierte Beratung statt (vgl. Sickendick 2008; Sauer-Schiffer 2010). Formalisierte Beratung im Übergang erfolgt im Gruppensetting oder als Einzelberatung in Institutionen, also durchaus auch in Zwangskontexten. Die Beratung im Übergang kann in der Entwicklungslinie pädagogischer Beratung als pädagogische Intervention (vgl. Sauer-Schiffer 2010; Gröning 2011), als sozialpädagogische Beratung und Begleitung (vgl. Sickendick et. al 2008) aber auch als Beratung zu Bildung-, Beruf- und Beschäftigung mit dem Augenmerk auf Informationsvermittlung und Karriere- oder Laufbahnplanung als Expertenberatung verstanden werden. Aus dem jeweiligen Setting und Beratungsverständnis ergeben sich unterschiedliche Ausgestaltungen des Beratungsprozesses mit den darin enthaltenen Vereinbarungen, Arbeitsweisen und Zielen. Bei der Beratung von Minderjährigen (mit und ohne Erziehungsberechtigte) müssen im Kontext des jeweiligen Beratungssettings die entsprechenden Rechtsnor-

men gesondert bedacht werden. Unberührt von diesen Unterscheidungen, benötigen Fachkräfte in diesem Handlungsfeld umfangreiches Beratungs- und Interaktionswissen sowie handlungsfeldspezifisches Wissen (vgl. Engel et al. 2007; dvb 2016). Beratung im Übergang Schule – Beruf ist ein Baustein der schulischen Berufsorientierung und stellt zugleich ein eigenständiges Angebot dar.

Die Qualitätsmerkmale professioneller Beratung gelten für die Beratung im Übergang ebenso wie für andere Beratungsfelder (vgl. Engel et al 2007; Sickendiek et. al. 2008; Sauer-Schiffer 2010). Gute Beratung zielt auf die „Förderung und (Wieder-)Herstellung der Bewältigungskompetenzen der KlientInnen selbst [...] ohne ihnen die eigentliche Problemlösung abnehmen zu wollen“ (Sickendiek et. al. 2008: 14). Damit decken sich die Ziele der schulischen Berufsorientierung (s. 2.1) mit den Zielen guter Beratungsarbeit.

3.1 Beratungsangebote

Angebote zur Berufsorientierung sind entsprechend der doppelten Normierung (s. 2) Aufgaben von gesellschaftlichen Institutionen. Berufliche Orientierung als Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung wird in Deutschland auf Länderebene geregelt und spezifisch festgeschrieben. Hierzu existieren in den Schulgesetzen der Länder entsprechende Vorgaben, Richtlinien und Handreichungen. Innerschulisch werden Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die Studien- und Berufsorientierung geschaffen (vgl. Brüggemann/Rahn 2020: 15). In der Sozialgesetzgebung ist die Berufsorientierung gemäß §33 SGB III und als ein Bestandteil hiervon die Berufsberatung gemäß §30 als Pflichtaufgabe der Agenturen für Arbeit verankert. Alle Jugendlichen haben das Recht, hinsichtlich ihrer Ausbildung beraten zu werden. Die Berufsberatung ist als eine Expertenberatung anzusehen, die „Auskunft und Rat“ (SGB III) zu „Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel“, „Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe“, „Ausbildung- und Arbeitsstellensuche“, „Möglichkeiten der Beruflichen Bildung“, „Leistungen der Arbeitsförderung“ und zu „Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind“ erteilt (ebd.). Die Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Berufsberatung ist in der Rahmenvereinbarung zwischen Kultusministerkonferenz und Bundesagentur für Arbeit (BA) festgelegt (vgl. Rübner 2020: 496). Seit 1998 haben die Agenturen für Arbeit nicht mehr das Monopol für Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung inne.

Beratung zu Bildung-, Berufs- und Beschäftigung sowie Vermittlungsangebote dürfen seitdem als Dienstleistung auf dem freien Markt angeboten werden (vgl. Brüggemann/Rahn 2020: 15f). Da freie Angebote von der hier beschriebenen Zielgruppe aber so gut wie nicht in Anspruch genommen werden bzw. hierzu keine Befunde vorliegen, beziehen sich folgende Abschnitte auf Beratungsangebote im institutionellen Kontext.

3.1.1 Struktur und Kontext der Beratungsangebote

Berufsberatung als Regelangebot nach SGB III (Arbeitsförderung) zielt auf alle Jugendlichen ab. Welche Beratungsangebote existieren darüber hinaus für benachteiligte Jugendliche im Übergang? Wie unter 2.2 genannt, gelten „sozial benachteiligte“ und „individuell beeinträchtigte“ Jugendliche zu den benachteiligten Personengruppen. Die fehlende Berufsausbildung gilt als Signal für Benachteiligung und entsprechende Förderung (vgl. Ratschinski 279). Es gibt eine Reihe von Angeboten des SGB III, die zu den „Regelinstrumenten zur Förderung der beruflichen Ausbildung“ gehören, ebenso wie Maßnahmen nach SGB II, die der Grundsicherung zuzuordnen sind (ebd.: 284). Im „Rechtskreis des SGB II [...] tragen Maßnahmen der Jobcenter oder Optionskommunen zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung der Jugendlichen im Hartz IV-Bezug bei“ (Brüggemann/Rahn 2020: 16). Im Merkblatt der BA zum Angebot der Berufsberatung (2019) heißt es:

„Wenn Sie 15 Jahre oder älter sind und Sie selbst oder Ihre Eltern Leistungen aus der Grundsicherung beziehen, beachten Sie bitte folgendes: Falls die für Grundsicherung zuständigen Jobcenter nicht selbst Berufsberatung anbieten, können Sie die Berufsberatung der jeweiligen Agentur für Arbeit in Anspruch nehmen. Das Jobcenter stellt den Kontakt zur Berufsberatung her. Wenn im Anschluss an die Beratung die Vermittlung von Ausbildungsstellen erfolgen soll, ist entweder das Jobcenter zuständig oder die von ihm damit beauftragte Agentur für Arbeit. Wer Ihnen konkret vor Ort weiterhilft, erfahren Sie bei Ihrem Jobcenter bzw. Ihrer Agentur für Arbeit. Um die berufliche Integration kümmern sich in den Jobcentern die persönlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Bei allen vereinbarten Aktivitäten und Maßnahmen müssen Sie aktiv mitwirken, damit Sie zügig in Ausbildung oder Arbeit vermittelt werden können“.

Diesem Hinweis folgt ein Verweis auf das Merkblatt zur Grundsicherung, in welchem unter dem Punkt „Sanktionen“ erneut auf die Mitwirkungspflicht hingewiesen wird (ebd.). Das Beratungskonzept der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit (BA) unterscheidet zwischen einer „Orientierungs- und Entscheidungsberatung, die Jugendliche in ihrer Berufs- und oder Studienwahl unterstützen soll und einer integrationsbegleitenden Beratung, bei der die berufliche Eingliederung im Mittelpunkt

steht“ (Rübner 2020: 497). Sofern Jugendliche an einer Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit teilnehmen, ist die Berufsberatung der BA integraler und verpflichtender Bestandteil der Maßnahme. Zusätzlich sind bei den freien Bildungsträgern, die die Maßnahmen im Auftrag der BA durchführen, pädagogische Fachkräfte mit der Beratung der Jugendlichen betraut. Die Maßnahme und somit die Beratung intendiert den direkten Übergang in eine duale Ausbildung. Für die Träger der Maßnahmen spielt der Vermittlungserfolg eine nicht unerhebliche Rolle für das eigene Fortbestehen.

Nachgeordnet zum SGB III werden auf Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§§11 und 13 SGB VIII) „[j]ungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen [sozialpädagogische Hilfen angeboten] „die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“. Hierunter fallen u.a. Angebote der kommunalen Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe. Seit 2017 existiert im SGB II mit §16h eine gesetzliche Grundlage, für die „Förderung schwer zu erreichender junger Menschen“, die eine Kooperation der Agentur für Arbeit mit öffentlichen Trägern der Jugendhilfe ermöglicht (vgl. Rübner 2020: 501).

Berufsberatung für Jugendliche mit Behinderung wird auf Basis des SGB II (Grundsicherung) und SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe) durchgeführt, hierfür ist eine gesonderte Abteilung der Berufsberatung zuständig. Im schulischen Kontext werden die Jugendlichen bzgl. ihrer Berufswahl von entsprechend fortgebildeten Lehrkräften, Beratungslehrern*innen oder sog. Studien- und Berufswahlkoordinator*innen („StuBo“) beraten, allerdings sind diese aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Stunden oftmals mit der Koordination der schulischen Berufsorientierung weitgehend ausgelastet, so dass für die Beratung einzelner Schüler*innen nur wenig Zeit bleibt. Die Kooperation von Schule und Berufsberatung sieht in der Ausgestaltung auch ein regelmäßiges Angebot der zuständigen Berufsberatung in der Schule vor. Feldkenntnisse zeigen, dass die Schüler*innen in Förder- und Hauptschulen durchaus auch zum Gespräch verpflichtet werden.

Es existiert eine Vielzahl von Programmen zur individuellen Beratung und Begleitung, wie etwa die Berufseinstiegsbegleitung, Coaching- oder Mentoringprogramme. Die Beratung der beschriebenen Zielgruppe wird von den Akteuren im Übergang Schule – Beruf durchaus als anspruchsvoll und herausfordernd angesehen.

3.1.2 Kritische Betrachtung der Berufsberatungspraxis

Institutionelle Strukturen und Machtgefälle bilden sich in der Beratungsbeziehung und Kommunikation ab. In der Interaktion zwischen beratender und beratener Person entstehen „Akzeptanz oder Ablehnung [von den Zukunftsplänen der Ratsuchenden] und damit Möglichkeiten oder Beschränkungen in Übergangssituationen“ (vgl. Böhlinger und Karl 2013). Die daraus entstehende Dynamik muss bei einer Betrachtung von Berufsberatung im institutionellen Kontext, insbesondere im Zwangskontext, bedacht werden. Die Idealvorstellung des „Matching“ findet sich bis heute in der Praxis der Berufsberatung und in allen berufsvorbereitenden Maßnahmen, die durch die BA gefördert werden. Die Berufsberater*innen sind gehalten, auf eine möglichst schnelle Vermittlung der Jugendlichen hinzuwirken und offene Ausbildungsstellen zeitnah zu besetzen. Für die Ausbildungsbetriebe sollen sie motivierte und passgenaue Auszubildende herausfiltern, den Jugendlichen „Illusionen [...] nehmen“ und „Interesse für unattraktive Berufe [...] wecken“ (Struck 2012: 89f). „Vorgehensweisen der Arbeitsvermittlung werden von der Zentrale der Bundesagentur für Arbeit vorgegeben, u. a. durch verschiedene Auflagen und Gesetzesvorgaben [...]. Die Arbeitsvermittlung wird besonders gefördert, weil sie eine hohe Transparenz aufweist. (Vermittlungs-) Erfolge sind leichter sichtbar [...] als Beratungserfolge. [...] [Herbrich und Schiersmann weisen] darauf hin, dass die BA selbst kommuniziert, sie habe keine soziale Funktion zu erfüllen und wolle sich künftig nicht mehr dem Defizitausgleich von gesellschaftlichen und schulischen Problemen annehmen. Sie wolle sich ausschließlich um ihre Kernaufgabe Vermittlung in den Arbeitsmarkt kümmern. Dies gefährdet eine unabhängige Berufsberatung“ (Struck 2012: 90). Die Jugendlichen werden von Berufsberater*innen je nach Einschätzung ihrer Vermittelbarkeit bzw. ihrer Vermittlungshemmnisse einem von vier Profilen („Marktkunde“; „Beratungskunde Aktivieren“, Beratungskunde Fördern“, „Betreuungskunde“) zugeordnet (vgl. ebd.: 91). Um einem Jugendlichen, der keinen Ausbildungsplatz erhält, eine Förderung der BA zukommen zu lassen, muss die Berufsberatung ihn als förderbedürftig einordnen. Jugendlichen, denen das Erreichen der Ausbildungsreife nicht – oder nicht in „angemessenem Zeitraum“ – zuge-
traut wird, werden keine Angebote gemacht (vgl. ebd.). „Laut Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife dokumentiert der Berufsberater Eignungs- und Leistungsaspekte des Jugendlichen. Er erhebt während des Beratungsgesprächs die beruflichen Interessen, personalen und sozialen Fähigkeiten, die schulischen Basiskenntnisse sowie die physische und psychische Belastbarkeit. Im Anschluss erfolgt eine Analyse der schriftlichen Unterlagen. Darüber hinaus werden, falls erforderlich, eine ärztliche Eignungsuntersuchung zur physischen Belastbarkeit und/oder eine psychologische Eignungsuntersuchung vorgenommen. Auf der Grundlage dieser Daten fällt die Entscheidung über die berufliche Eignung bzw. über die Ausbildungsreife des Ratsuchenden. Wird dem Jugendlichen die

Ausbildungsreife zugesprochen, erhält er den Bewerberstatus und die Vermittlung in eine Ausbildungsstelle; falls nicht, entscheidet der Berater über eine Berufsvorbereitungsmaßnahme. [...] Der Kriterienkatalog bleibt die Antwort schuldig, wie mit den übrigen Jugendlichen, denen die Erreichung der Ausbildungsreife nicht zugetraut wird, verfahren werden soll“ (ebd.: 89f). Die Handlungsoptionen der Berufsberatung im Beratungsgeschehen sind sog. Eingliederungs- und Zielvereinbarungen; hierunter fallen die Leistungen der BA sowie die Bewerbungsbemühungen der Jugendlichen. Die Berufsberatung berät nicht nur, sie kontrolliert auch; Jugendliche, deren Familien im Leistungsbezug sind, müssen damit rechnen, dass ihren Familien die Leistungen gekürzt werden, wenn sie sich nicht an die Vereinbarungen halten, Angebote der BA nicht annehmen oder in den Maßnahmen unentschuldigte Fehlzeiten aufweisen (vgl. ebd.: 92). Paradox an der Zuweisungslogik der Berufsberatung ist, dass Jugendlichen, die keine Vermittlungshemmnisse aufweisen, aber aufgrund der Marktsituation keinen Ausbildungsplatz bekommen, fehlende Ausbildungsreife zugeschrieben werden muss. Jugendliche hingegen, deren Berufswahlkompetenzen tatsächlich noch gering entwickelt sind, Motivation im Gespräch darlegen müssen, damit die Berufsberatung sie einer Maßnahme zuweisen kann. Tillmann/Reißig (2019) kritisieren, dass von institutioneller Seite die Bedeutung motivationaler Voraussetzungen als bedeutsamer individueller Ressource in der Beratung vernachlässigt wird, indem Motivation, „ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation und ein intaktes Selbstwertgefühl“ als vorhanden unterstellt wird“. Wie unter Punkt 2.1.2 beschrieben, gehören diese Fähigkeiten zur Berufswahlkompetenz, die im Entwicklungsprozess erst erworben wird. Rübner³ räumt ein, dass junge Menschen „mit maximal Hauptschulabschluss und schlechten schulischen Leistungen“ bisher zu wenig von den Angeboten erreicht werden (2020: 501).

Wir sehen also auf der einen Seite Jugendliche und junge Menschen, die sich den Zugang zu Bildung und Beschäftigung trotz Beratung nicht erschließen können, während die begleitenden Fachkräfte andererseits einigermaßen hilf- und fassungslos miterleben, wie die jungen Menschen realistische Optionen negieren und Gefahr laufen, sich in die Gruppe der NEETs (Not in Education, Employment or Training) (vgl. Ratschinski 2020; Rübner 2020) mit allen daraus erwachsenden Risiken einzureihen. Mit Erreichen der Volljährigkeit und somit Beendigung der Berufsschulpflicht erhöht sich für die jungen Menschen die Gefahr, durch die fürsorgenden Raster zu fallen.

³ Professor für Integrationsmanagement an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

3.1.3 Perspektive der Jugendlichen

Benachteiligte Jugendliche erleben die Berufsberatung der BA nicht als an ihrer individuellen Entwicklung interessiert, sondern pragmatisch (vgl. Weiß 2019b). Sie verlängern ihr Moratorium, indem sie sich nicht bewerben oder sogar konkrete Ausbildungsangebote ablehnen; indem sie an bestimmten Ausbildungsbetrieben festhalten, auch wenn sie wissen, dass eine Bewerbung bei diesem Unternehmen nicht erfolgversprechend ist; sich auf einen bestimmten Beruf fixieren, auch wenn es freie Ausbildungsstellen in Ausbildungsberufen des gleichen Berufsfeldes mit beinahe identischen Tätigkeiten gibt oder indem sie „weiter zur Schule“ gehen wollen. Weiß beschreibt die Situation in der Beratung folgendermaßen: „Profis, die in diesem Bereich aktiv sind, treffen auf Jugendliche, die zum einen angeben, gerne das Abitur erreichen zu wollen, aber keine Anstrengungen zeigen, ihre schulischen Noten zu verbessern, sondern vielmehr der Schule ziemlich überdrüssig sind. Die zum anderen aber wissen, dass sie im Rahmen einer Ausbildung ebenfalls eine Hochschulzulassung erwerben können und zahlreiche Lehrstellen unbesetzt sind, und die trotzdem, wenn man sie fragt, was sie nach dem laufenden Schuljahr machen möchten, antworten: ‚Weiter Schule!‘. [...] Beratende zeigen Möglichkeiten auf, skizzieren Karrierewege, die auf der Basis einer Ausbildung möglich sind, sie sagen, dass eine Ausbildung nicht das Ende der Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung ist, sondern vielfach deren Anfang. Und obwohl die Informationen plausibel und gut begründet sind, hören sie am Ende des Gesprächs die Phrase ‚weiter Schule!‘“ (ebd. 2019a).

Struck evaluierte zwei Jahre nach Einführung des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Berufsberatung und stellte je nach Ausgangslage deutliche Unterschiede fest. Jugendliche mit formal höherem Schulabschluss, bzw. in Vorbereitung darauf, die sich „nur“ informieren wollten, waren mit der Beratung deutlich zufriedener als solche mit formal geringem Schulabschluss, die die Schule bereits verlassen hatten. Diese Jugendlichen standen unter einem höheren Druck; es drohte der Verlust des Kindergeldes, der familiäre Druck stieg. „Bei unversorgten Jugendlichen fällt eine höhere Unzufriedenheit mit der Berufsberatung auf. Dies lässt darauf schließen, dass suchende Jugendliche eine andere Art der Beratung erhalten. Sie geben ebenfalls negativere Ergebnisse in der Art und dem Verhalten des Beraters ihnen gegenüber an. Versorgte Jugendliche haben das Gefühl [sic!] der Berater hat sie besser aufgenommen, ihnen mehr zugehört, ist genauer auf ihre individuellen Fragen und Wünsche eingegangen und hat ihnen weniger Druck gemacht. [...] Suchende Jugendliche erfahren mehr Druck von zu Hause und in der Beratung. [...] Unter diesen negativen Vorzeichen kann eine zielführende Berufsberatung nach Interessen nur eingeschränkt erfolgen. Der Berater kann mit dem Ratsuchenden seine aktuelle Situation erörtern und auf Alternativwege hinweisen. Gleichzeitig muss der unversorgte Ratsuchende den Bewerbungsanforderungen des Beraters nachkommen, um den Erhalt des Kindergeldes nicht zu gefährden. [...] Die

Situation der unversorgten Jugendlichen ist teilweise mit der benachteiligter Jugendlicher vergleichbar, wobei ihre Ausgangslage prekärer ist. Hier stellt sich die Frage, wie beispielsweise Jugendliche mit schwachem oder ohne Hauptschulabschluss die Beratung erleben. Bei ihnen besteht zudem die Gefahr einer Ausgrenzung und weiteren Stigmatisierung durch die Anwendung des Kriterienkatalogs“ (Struck 2012: 98f). Festzuhalten ist, dass gerade die unversorgten Jugendlichen, also diejenigen in schwieriger Lebenslage, am wenigsten von der Beratung profitierten. Struck fragt berechtigterweise, wie benachteiligte Jugendliche wohl die Beratung erleben würden. Die Untersuchung ergab außerdem, dass die unversorgten Jugendlichen eine geringere Motivation hatten, Berufsberatung in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd.). Die Passungslogik der Berufsberatung wird von den Jugendlichen zurückgewiesen, wie folgendes Zitat einer Jugendlichen belegt, die über ihre Erfahrungen aus dem Berufs- und Informationszentrum (BIZ) der Bundesagentur berichtet: „Da gab’s halt diese Aufgaben, die man lösen musste. Da kamen manchmal Berufe raus, die einen gar nicht wirklich interessiert haben, aber die halt zu einem gepasst haben. Aber man muss ja nicht das nehmen, was zu einem passt, sondern das, was einem gefällt“ (Tillmann/Reißig 2019). Die Jugendlichen werden durch die Argumente der Beratenden häufig nicht erreicht, fühlen sich in ihren subjektiven Motiven und Handlungsstrategien nicht gesehen und können die Beratung nicht gewinnbringend für sich nutzen, sodass sie weder eine Lösung ihres Problems erzielen noch einen Zuwachs an Bewältigungskompetenzen aus der Beratung generieren (vgl. Weiß 2019b). Für die Jugendlichen nimmt die informelle Beratung durch Familienangehörige und Peers sowie der mediale Einfluss häufig einen höheren Stellenwert ein als die institutionelle Beratung – ein Umstand, der in Fachkreisen durchaus kritisch gesehen wird, da das familiäre und soziale Umfeld häufig selbst nicht über eine entsprechend Expertise verfügt (vgl. Reißig/Tillmann 2018).

3.2 Beratungsprozess

Sowohl vor der ersten Bewerbung für eine Ausbildungsstelle als auch vor der tatsächlichen Inanspruchnahme von Beratung, durchläuft ein Mensch einen Prozess der Entscheidungsfindung. Warschburger weist auf unterschiedliche Bedeutungsebenen des Begriffs Prozess hin (2009: 38). Ein Prozess kann eine Abfolge von sequentiellen Ereignissen sein, oder – in der „humanistischen Tradition – die menschliche Fähigkeit zur Entwicklung“ bezeichnen (ebd.). Eine Beratung kann auf „Makroebene als Prozess“ beschrieben werden, auf „Mikroebene können einzelne Sitzungen in ihrem Ablauf“ oder sequentiell betrachtet und analysiert werden (ebd.). In diesem Sinne kann der Berufswahlprozess im humanistischen Verständnis betrachtet werden, der

Prozess bis zur Inanspruchnahme von Beratung als schrittweiser Ablauf. Warschburger konstatiert, dass die meisten Beratungsmodelle bei dem Kontakt von beratener und beratender Person beginnen und den Weg bis zur Inanspruchnahme außer Acht lassen. „Viele psychologische Konzepte setzen eine Veränderungsbereitschaft oder zumindest Leidensdruck voraus, da die aktive Mitarbeit des Klienten erforderlich ist. Dem expliziten Aufbau von Veränderungsmotivation wird zu wenig Raum eingeräumt. Dabei ist es sicherlich ein Fehler, die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten mit dem Vorhandensein von Veränderungsbereitschaft gleichzusetzen (Warschburger 2009: 84). Wie unter 3.1.2 angemerkt, finden die vormotivationalen Phasen auch in der gängigen Praxis der Berufsberatung kaum Berücksichtigung.

3.2.1 Vormotivationale Phase

Diejenigen, die eine Beratungsstelle aufsuchen, haben bereits einen multidimensionalen Aushandlungs- und Bewältigungsprozess hinter sich. Warschburger bezieht sich auf Saunders und beschreibt vier Stufen, die durchlaufen werden: „Problemwahrnehmung und damit einhergehende Versuche, das Problem eigenständig zu lösen (‘Selbstheilung‘ im weitesten Sinne); Akzeptanz, dass Beratung ein nützlicher Weg zur Problemlösung darstellt; Entscheidung eine Beratung aufzusuchen und Kontaktaufnahme mit einem Berater oder einer Beratungsstelle“ (Saunders zitiert nach Warschburger 2009: 39). In der ersten Phase muss die betroffene Person ein Problem als solches (Ist-Soll-Vergleich) in seiner Bedeutsamkeit (Leidensdruck) anerkennen. Dieser erste Schritt wird als der schwierigste und langwierigste beschrieben. Für jüngere Menschen spielt die Unterstützung des sozialen Umfeldes für die Problemwahrnehmung und für die Versuche, das Problem selbst zu lösen, eine große Rolle. Weitere Selbsthilfestrategien sind Informationsbeschaffung, Ablenkung oder das „Problem mit sich selbst auszutragen“ (ebd.). Schlagen diese Versuche fehl, erhöht das die Motivation, Hilfe in Anspruch zu nehmen, allerdings wird zur tatsächlichen Inanspruchnahme meist ein äußerer Anlass benötigt (ebd.). Weitere begünstigende Faktoren sind positive Erfahrungen mit Beratung, Erwartungen an die beratende Person, Kosten-Nutzen-Abwägung und entsprechende Normen der Peer-Group bzgl. der Inanspruchnahme von Beratung. Allerdings verringert sich „[m]it jedem Informationsverarbeitungsschritt [...] die Zahl derer, die den weiteren Prozess durchlaufen“ (ebd.).

Das Transtheoretische Modell der Veränderung (TTM) von Prochaska und DiClemente (1983 zitiert nach Warschburger 2009: 82f) stellt die Entwicklung bis zur eigentlichen Veränderungsbereitschaft als Prozessphasen mit entsprechenden konkre-

ten Interventionen in den Fokus. Das TTM ist ein theorie- und schulenübergreifender, stark prozessorientierter Ansatz, der sich für Beratung und Coaching ebenso eignet wie für Psychotherapie (vgl. ebd.). Das TTM beschreibt den Veränderungsprozess in sechs Stufen und beschreibt ebenso die zeitlichen wie die motivationalen Dimensionen. Zentrale Aspekte sind die „Entscheidungsbalance (Pro- und Contra-Argumente für die Veränderung deren Verhältnis) und die Selbstwirksamkeit (Vertrauen, Veränderung in schwierigen Situationen umzusetzen und beizubehalten)“ (ebd.). Die sechs Stufen der Veränderung sind: 1) Stufe der Sorglosigkeit, 2) Stufe der Bewusstwerdung, 3) Phase der Vorbereitung, 4) Stufe der Handlung, 5) Stufe der Stabilisierung, 6) Stufe der Beendigung. Das TTM beschreibt die Stufe der Sorglosigkeit als sehr stabile Phase, die ohne Intervention nicht verlassen wird. Gründe für die Sorglosigkeit sind: mangelnde Informationen und/oder mangelndes Problembewusstsein für negative Konsequenzen, Resignation nach erfolglosen Versuchen. In dieser Phase reagieren die Betroffenen auf sozialen Druck in Richtung Verhaltensänderung mit Reaktanz. Interventionen sind hier: Steigerung des Problembewusstseins und Wahrnehmen förderlicher Umweltbedingungen. In der Stufe der Bewusstwerdung wird das Problem wahrgenommen, aber noch keine Verhaltensänderung angestrebt. Diese Phase ist von hoher Ambivalenz geprägt. Die Veränderung ist eher ein genereller „Wunsch“, aber Kosten einer Veränderung, wie z.B. Anstrengung lassen die Betroffenen zurückschrecken. Die beiden vorherigen Interventionen werden ergänzt durch emotionales Erleben (persönliche Betroffenheit erzeugen) und Selbstneubewertung (bewusste Wahrnehmung des Selbstbildes). In der Stufe Vorbereitung einer Handlung ist eine Selbstverpflichtung wichtig. Dazu gehört die Überzeugung, dass die Umsetzung des Plans möglich ist. In den Stufen der Handlung und Aufrechterhaltung kommen als Interventionen Selbstverstärkung, Gegenkonditionierung, Kontrolle der Umwelt und das Nutzen hilfreicher Beziehungen hinzu. Das Modell ist gut erforscht in Bezug auf Reduktion eines schädlichen Verhaltens, allerdings lassen sich nicht alle Veränderungsprozesse so reduziert operationalisieren (ebd.: 91). Auch wenn das Modell nicht vollständig passend für die vorgestellte Problematik ist, lassen sich doch relevante Faktoren daraus für die vorliegende Arbeit ableiten. Insbesondere die Erkenntnis, dass die Motivation zur Veränderung hervorgerufen werden kann, die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeit, von hilfreichen Beziehungen und die Berücksichtigung emotionaler Beteiligung. An diesem Punkt schließt sich ein

Kreis zum Thema Berufswahlkompetenz, wie folgende Äußerungen aus einem Interview mit Driesel-Lange (2017) zum Thema Berufsorientierung belegen: „Ich glaube, das Wichtigste ist, dass sich die jungen Leute angesprochen fühlen, dass sie sagen „Ja“, ich habe Interesse daran, ich habe Lust darauf, mich mit meiner beruflichen Zukunft zu beschäftigen. Das gelingt nicht, indem ich sie mit Informationen belaste, sondern ich muss erst diese Betroffenheit initiieren. [...] Und das gelingt, indem ich an dem ansetze, was sie wirklich interessiert. Und da ist es tödlich, den jungen Leuten einen Vortrag nach dem anderen darzubieten. [...] Also das ist wichtig, diese Betroffenheit zu erzeugen. Dann brauchen junge Leute Lerngelegenheiten, in denen sie zeigen können, was sie draufhaben, wo sie ein Kompetenzerleben haben. Das motiviert sie“.

3.2.2 Wirkfaktoren

Was macht Beratung wirksam? Grawe leitete aus der psychotherapeutischen Prozess- und Wirksamkeitsforschung vier allgemeine Wirkfaktoren ab, die sich als übertragbar auf Beratung und Coaching erwiesen haben (Warschburger 2009; Schreyögg 2012). Die vier Wirkfaktoren sind: 1) Ressourcenaktivierung, 2) Problemaktualisierung/Prinzip der realen Erfahrung, 3) Aktive Hilfe zur Problembewältigung/Erhöhen von Bewältigungskompetenzen und 4) Klärungsperspektive/Bedeutungserleben (vgl. Grawe 1995: 135f). Zum Wirkfaktor Ressourcenorientierung schreibt Grawe „daß man Patienten besonders gut helfen kann, indem man an ihre positiven Möglichkeiten, Eigenarten und Fähigkeiten und Motivationen anknüpft, indem man die Art der Hilfe so gestaltet, daß der Patient sich in der Therapie auch in seinen Stärken und positiven Seiten erfahren kann“. Unter diesen Punkt fallen auch das Hervorrufen einer positiven Erwartungshaltung bzgl. des Beratungserfolges und das Herstellen eines plausiblen Erklärungsmodells für die Probleme (vgl. ebd.). Der zweite Wirkfaktor, Problemaktualisierung, meint „das reale Erleben von Bedeutungsveränderungen im Therapieprozeß“ (ebd.: 137). Da die Menschen und ihre Probleme vielfältig sind, fordert Grawe, dass die beratende Person möglichst viele verschiedene Möglichkeiten zur Problemaktualisierung kennt und anwenden kann (vgl. ebd.). Den dritten Wirkfaktor, aktive Hilfe zur Problembewältigung, nennt Warschburger „Erhöhen von Bewältigungskompetenzen“ (2009). Die Wirkung entfaltet sich durch die reale Erfahrung, im Sinne der eigenen Ziele „besser mit der betreffenden Situation zurechtzukommen“ (Grawe 1995: 138). Grawe konstatiert, dass es (therapeutische) Vorgehensweisen gibt – als prototypisches Beispiel nennt er die personenzentrierte Gesprächsführung – die keine konkrete Hilfe zur Problembewältigung geben, und dennoch gute therapeutische Wirkung entfaltet (vgl. ebd.). Er begründet dies mit dem vierten Wirkfaktor, der Klärungsperspektive – von Warschburger als „Bedeutungserleben“ benannt (2009). Durch die Klärungsperspek-

tive, die in Beratung oder Therapie bearbeitet wird, kann sich die beratende Person über unbewusste und bewusste Ziele und Werte klarer werden. Hier geht es nicht um Können oder Nichtkönnen, sondern um den motivationalen Aspekt (vgl. Grawe 1995). Die beratene Person lernt sich selbst besser kennen und verstehen. „Die Explikation von Bedeutungen unter dem motivationalen Aspekt, das Sich über sich selber klarer werden, das Sich besser annehmen können, stellt nicht nur einen [...] empirisch nachgewiesenen therapeutischen Wirkfaktor, sondern auch ein therapeutisches *Ziel von eigenem Wert* dar“ (ebd.: 138; Anm.: Hervorhebung im Original). Die Grundlage für den gesamten Prozess und die Entfaltung der Wirkfaktoren ist die Beziehung zwischen beratener und beratender Person – sozusagen als Wirkfaktor außer Konkurrenz. Grawe sieht die Beziehung besonders bedeutsam unter dem Aspekt der Ressourcenaktivierung, denn sich selbst als Teil einer guten Beziehung, als wertvolle und fähige Beziehungsperson, wahrzunehmen, erhöht das Selbstwertgefühl und wirkt positiv auf die Veränderungsbereitschaft (vgl. ebd.).

3.2.3 Klient*innen-Variablen

Personenbezogene Klient*innen-Variablen, welche die Inanspruchnahme erschweren sind: negative Erwartungen; Angst vor Konfrontation oder Wiedererleben unangenehmer oder belastender Erfahrungen; Angst vor der Reaktion der Umwelt; geringe Selbstöffnung; zu geringe Problemschwere; ProbleMLEUGNUNG oder optimistischer Bias (d.h. Unterschätzen des eigenen Risikos im Vergleich zu anderen) (vgl. Warschburger 2009: 40f). Als hinderliche soziodemographische Einflussfaktoren haben sich geringes oder hohes Alter, geringes Bildungsniveau, männliches Geschlecht sowie Angehörigkeit zu einer kulturellen Minorität herausgestellt (vgl. ebd.). Die Ausführungen unter 3.2.1 und 3.2.2 implizieren, dass Betroffene vor Inanspruchnahme von Beratung über Ressourcen verfügen, die innerhalb der Beratung positiv zum Tragen kommen. Die Bewältigungs- und Verarbeitungskompetenzen, die zur Inanspruchnahme geführt haben, werden von der ratsuchenden Person in den Beratungsprozess eingebracht. Die Wirkfaktoren schließen an entsprechende Kompetenzen der Ratsuchenden an. Grawe schreibt dazu, dass Therapiemethoden besonders wirksam sind, wenn sie an die dazu passenden Ressourcen der beratenen Person anknüpfen (vgl. ebd. 1995: 135). Um Ressourcen aktivieren zu können, müssen Ressourcen vorhanden, identifizierbar und zugänglich sein. Eigene Fähigkeiten und Stärken als solche wahrnehmen zu können, benötigt positive biographische Erfahrungen und ein positives Selbsterleben. Jeder Beratungsprozess beginnt mit dem Definieren eines Ziels, dies erfordert die Fähigkeit, sich ein Ziel setzen zu können, so-

wie eine gewisse Vorstellungskraft und Zukunftsplanung. Problemaktualisierung nach dem Prinzip der realen Erfahrung bedeutet, die problematische, unangenehme Situation nicht zu vermeiden, sondern zu durchleben, negative Gefühle zuzulassen, sich damit zu konfrontieren, gleichzeitig aber ein Mindestmaß an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubringen, das Problem bewältigen zu können. „Die Maßnahmen, mit denen dieses Wirkprinzip realisiert werden kann, können sich je nach Problembereich sehr unterscheiden. Sie machen sich bereichsspezifische Eigenarten des psychischen und physiologischen Funktionierens zunutze, die die Grundlage dafür sind, daß es schließlich zu der Problembewältigung kommt“ (Grawe 1995: 137). Damit der Wirkfaktor der aktiven Hilfe zur Problembewältigung zum Tragen kommen kann, ist es notwendig, das Problem als solches wahrzunehmen und überwinden zu wollen. Die betroffene Person muss bereit sein, ggfs. ihr Handeln oder ihre Werthaltungen zu verändern, möglicherweise an Gegebenheiten anzupassen. Dazu muss sie die Fähigkeit besitzen, Diskrepanz und Widersprüche wahrzunehmen, sowie die Handlungskompetenz, bisherige Muster zu durchbrechen. Für den motivationale Aspekt bedarf es der Fähigkeit zur Selbstreflektion und Selbstwahrnehmung. Voraussetzung für eine Beratung ist Kommunikationsfähigkeit. Die Beziehungsgestaltung als wichtigste Komponente kann nur gelingen, wenn ein Mensch grundsätzlich in der Lage ist, Bindung aufzubauen und sich als „in-Beziehung-stehend“ wahrzunehmen (ähnlich auch: Warschburger zum Intrapersonalen Aspekt in dem Allgemeinen Psychotherapie-Modell nach Orlinsky et.al., Warschburger 2009: 72f).

3.3 Zusammenfassung

Der tatsächlichen Inanspruchnahme von Beratung geht ein vielschichtiger Aushandlungs- und Informationsverarbeitungsprozess voraus. Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die in diesem Prozess eingesetzt werden, sind ebenso wirksam für den Beratungsprozess selbst. Berufsberatung – zumal im Zwangskontext – kann vor diesem Hintergrund eine weitere Belastungssituation im Übergang bedeuten, schlimmstenfalls sogar als Misserfolg und erneute Segregation wahrgenommen werden. Als Folge kann bei benachteiligten Jugendlichen eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber Beratungsangeboten oder sogar dem Übergang in Ausbildung entstehen. Es wurde deutlich, dass dem Aufbau von Motivation für die Beratung eine hohe Bedeutung zukommt. Das Transtheoretische Modell der Veränderung zeigt, dass adäquate Interventionen zum richtigen Zeitpunkt die Bereitschaft zu Veränderung posi-

tiv beeinflussen. Es konnten Gemeinsamkeiten in dem Berufswahlkompetenzmodell und den herausgearbeiteten begünstigenden Variablen für die Inanspruchnahme von Beratung festgestellt werden: Veränderungsbereitschaft bzw. Problembewusstsein, Reflexionsbereitschaft bzw. Realismus, Ressourcenwahrnehmung und Kommunikationsfähigkeit.

4 Selbstwirksamkeit

4.1 Konzept der Selbstwirksamkeit

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Zuversicht, die gesteckten Ziele zu erreichen, sich in neuen Situationen zurechtzufinden oder unerwartete Herausforderungen zu meistern wird allgemein als positive Selbstwirksamkeitserwartung oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezeichnet. Das Konzept der sozial-kognitiven Theorie des kanadischen Psychologen Albert Bandura (geb. 1925) wurde breit rezipiert und hat Eingang in die Pädagogik und Psychologie gefunden (Schwarzer/Jerusalem 2002: 28ff). Selbstwirksame Personen setzen sich höhere Ziele als nicht selbstwirksame, setzen diese in Handlung um und halten sie auch bei Widerstand bei (ebd.). „Positive Selbstwirksamkeitserwartungen fördern die Motivation, neue und schwierige Aufgaben zu bearbeiten und dabei Anstrengung aufzuwenden. Negative Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen lassen Menschen initiativlos werden oder veranlassen sie, vorzeitig aufzugeben“ (Jerusalem 2002: 8). „Selbstwirksamkeit wird als wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation gesehen, indem sie Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Eine Vielzahl empirischer Befunde belegt, dass Selbstwirksamkeit Motivation, Leistungshandeln und Lebensbewältigung fördern kann“ (ebd.: 10). Das Konzept beruht auf der Handlungs-Ergebnis-Erwartung in Zusammenhang mit der Konsequenzerwartung. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung bzw. Konsequenzerwartung besagt, dass bestimmte Handlungen mit entsprechenden Ergebnissen verknüpft werden (z.B. Erwerb von Fertigkeiten führt zum Erfolg), dies allein führt aber noch nicht zur positiven Selbstwirksamkeitserwartung, diese wird erst durch die individuelle Kompetenzerwartung evoziert (Person fühlt sich in der Lage, die erforderlichen Fertigkeiten zu erlernen). Die Überzeugung, dass das eigene Handeln erfolgreich sein wird, trägt erheblich zur Selbstregulation bei. Die Selbstwirksamkeitserwartung hat einen höheren Einfluss auf die Selbstregulation als die tatsächlichen Fähigkeiten der Person (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 35f).

Es kann unterschieden werden zwischen allgemeinen und bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bringt eine generell optimistische Erwartung an die Kompetenzen zur Lebensbewältigung zum Ausdruck, während sich bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen auf bestimmte Lebensbereiche (z.B. Schule, Beruf) und die dort gestellten Anforderungen beziehen. Situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen kommen bei der Überwindung von Barrieren durch Selbstinstruktion zum Ausdruck („Ich bin sicher, dass ich den ganzen Tag lernen kann, auch wenn andere feiern gehen“) und zählen eher zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. ebd.: 39f).

Das ursprüngliche Konzept der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen wurde im Nachhinein erweitert um die Dimension der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen. Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf die Kompetenzerwartung als Gruppe. So kann eine Gruppe mit durchschnittlichen individuellen Fähigkeiten, die sich als Gruppe für wirksam hält, bei einer schwierigen Aufgabe erfolgreicher sein als eine Gruppe, die kein Vertrauen in ihre kollektive Wirksamkeit hat, auch wenn deren einzelne Gruppenmitglieder über höhere Kompetenzen verfügen. Eine Gruppe mit Vertrauen in ihre Ressourcen als Team entwickelt eine optimistische Haltung in Bezug auf künftige stressreiche Ereignisse, die Gruppe betreffend (vgl. ebd. 41).

4.1.1 Optimismus

Selbstwirksamkeit wird auch als eine Sonderform von Optimismus beschrieben. (Schwarzer/Jerusalem 2002: 29). Sieht man einem Ereignis mit positiver oder mit negativer Erwartungshaltung entgegen? Ist man optimistisch oder pessimistisch? Eine negative, pessimistische Haltung führt zu einer emotionalen Beeinträchtigung und erzeugt wenig konstruktives Verhalten. Eine positive Interpretation führt dazu, dass „[man sich besser] fühlt“ und „wirksamer handelt“ (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 31). Im Zusammenhang mit Stressbewältigung werden positive Erwartungshaltungen, positiver Selbstwert und Commitments genannt (Folkman 1987 zitiert nach Schwarzer/Jerusalem 2002: 29). „Positive Erwartungshaltungen wirken einer pessimistischen, resignativen Einschätzung anforderungsreicher Situationen entgegen; sie puffern gegen die durch Bedrohung oder Verlust ausgelösten negativen emotionalen Reaktionen ab und reduzieren die physiologische Erregung, die langfristig die körperliche und seelische Widerstandskraft der Person beeinträchtigen“ (ebd.). Beispielsweise fühlt sich eine Person, die zuversichtlich in eine Prüfungssituation geht, eher positiv herausgefordert, durch Schwierigkeiten, ist we-

niger aufgeregt und stärker aufgabenorientiert (vgl. ebd.). Durch ein positives Selbstkonzept werden die eigenen Anstrengungen günstig interpretiert und führen als Folge zu weiterer Anstrengungsbereitschaft, Motivation und gezielter Vorbereitung. In der Nachbetrachtung führt ein positives Selbstkonzept zur positiven Bewertung der eigenen Bemühungen, während für einen Misserfolg äußere Umstände verantwortlich gemacht werden. „Diese selbstwertdienlichen Attribuierungsasymmetrien“ begünstigen langfristig einen aktiven problemorientierten Umgang mit Anforderungen und wirken ebenso positiv auf das physische und psychische Wohlergehen (vgl. ebd.). Commitments in diesem Zusammenhang deuten auf den motivationalen Aspekt. Je mehr persönliche Bedeutsamkeit einem Ziel oder Lebensbereich zukommt, desto höher ist die Bereitschaft zu Problembewältigung.

Ein weiteres Konstrukt, das Optimismus beschreibt, beschäftigt sich mit den Interpretationsstilen (Seligman 1991 zitiert nach Schwarzer/Jerusalem 2002: 31). Schreibt man Erfolge oder Misserfolge sich selbst zu oder den äußeren Umständen? Sind die Umstände stabil oder variabel? Global oder spezifisch? Optimisten verbuchen Erfolge eher zu ihren Gunsten, während sie Misserfolge eher auf äußere Umstände zurückführen. Positive Ereignisse führen sie auf stabile und globale Ursachen zurück, negative eher auf variable und spezifische Ursachen. Durch diesen Interpretationsstil erhalten sie sich ihren Optimismus und sehen neuen Herausforderungen positiv entgegen (vgl. ebd.). Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass weitere Konstrukte existieren, die v.a. generalisierte positive Erwartungshaltungen beschreiben (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002), hier aber nicht weiter erörtert werden. Alle Konstrukte sind gut erforscht und die dort beschriebenen personalen Ressourcen „[fördern] aktive, adaptive und problemorientierte Formen der Auseinandersetzung mit stressreichen Situationen“ (ebd.).

4.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen erhöhen

Woraus bilden sich Selbstwirksamkeitserwartungen? Nach Bandura gibt es im Wesentlichen vier Quellen, die entsprechend der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können: 1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge oder Misserfolge, 2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtungen von Verhaltensmodellen, 3) sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und 4) Wahrnehmung eigener Gefühlserregung (Bandura zitiert nach Schwarzer/Jerusalem 2002: 42f).

Anhand der vier Quellen können Interventionen und Methoden entwickelt werden. Erfolgserfahrungen als erste Quelle sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeit aufzubauen. Die Erfolge müssen allerdings den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden können. Hilfreich, um Erfolge als solche identifizieren und dauerhaft im Selbstbild integrieren zu können, sind Nahziele des Verhaltens und nicht der Erfolgsindikator selbst. Die Person, deren Selbstwirksamkeitserwartungen erhöht werden soll, setzt sich gut erreichbare Nahziele, für die jeweils die passende positive Selbstwirksamkeitserwartung („Ich bin mir sicher, dass ich ... schaffe“) formuliert wird. Sind die positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen gut verankert, werden sie durch einzelne Misserfolge nicht mehr gefährdet (Schwarzer/Jerusalem 2002: 42f). Die Autoren betonen die motivationale Wirkung von persönlichen Nahzielen: „Erlebte Kompetenzzuwächse in kleinen Schritten sind für die Entstehung, das kontinuierliche Wachstum und die Stabilisierung von Überzeugung unerlässlich“ und „[s]ich selbst Ziele zu setzen ist besonders wichtig, da man sich ihnen stärker verpflichtet fühlt als fremd gesetzten Zielen“ (ebd.: 45f). Gibt es nicht genug Gelegenheiten für eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen, hilft die zweite Quelle: Stärkung der Selbstwirksamkeit durch Beobachtung und Nachahmung erfolgreicher Verhaltensmodelle. Eine hohe Wirkung wird erzielt, wenn das Verhaltensmodell der zu stärkenden Person an Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Kultur ähnlich ist. Ebenfalls positiven Effekt hat es, wenn das Modell ein ähnliches Problem vor kurzem bewältigt hat und über ihre konkreten Erfahrungen berichtet (vgl. ebd.). Auch hierbei ist es wichtig für die zu stärkende Person, dass sie ihre eigenen Ressourcen wahrnimmt, sich Nahziele setzt, sich über Sprache selbst bestärkt und Ereignisse optimistisch interpretiert (vgl. ebd.). Die dritte Quelle, sprachliche Überzeugungen, wirkt durch die „Kunst der Überredung“ bzw. das Zusprechen von Mut und Vertrauen in die Kompetenzen der jeweiligen Person („Du kannst es“). Die Person, die eine solche „Überredung“ vornimmt, sollte eine gewisse Autorität ausstrahlen bzw. Einfluss auf die zu stärkende Person haben. Dabei sollte das Gesagte authentisch und angemessen sein. Sehr wirksam sind konkrete Rückmeldungen zu Erfolgen, die auf der Anstrengungsbereitschaft und den Fähigkeiten basieren (vgl. ebd.). Die vierte Quelle bezieht sich auf die Wahrnehmung gefühlsmäßiger Erregung, wie Angst oder Anspannung in Form von physiologischen Reaktionen. Solche Anzeichen können als Hinweis auf unzureichende Kompetenzen interpretiert werden und somit zu einer

negativen Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen. Ein Abbau der Stressreaktionen soll helfen, Herausforderungen entspannter zu begegnen und Fähigkeiten zu entwickeln, schwierige Situationen kognitiv kontrollieren zu können (vgl. ebd.; Struck 2013).

4.1.3 Rahmenbedingungen von Selbstwirksamkeit

Schwarzer und Jerusalem machen darauf aufmerksam, dass die genannten Quellen nicht „automatisch“ zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit führen; vielmehr kommt es auf die Rahmenbedingungen und subjektive Einschätzung an. Beispielweise muss sich die Erhöhung der Selbstwirksamkeit auf Fähigkeiten beziehen, die zur Erreichung bestimmter Ziele notwendig sind (vgl. ebd.: 49). Zu gleicher Einschätzung gelangen auch die Forscher einer Interventionsstudie mit Jugendlichen ohne Ausbildungsstelle: „Folglich kann man davon ausgehen, dass pädagogische Interventionen besonders dann wirksam sind, wenn sich mit ihnen gezielt Ressourcen entwickeln oder fördern lassen, die eine der Risikosituation des betroffenen Individuums angemessene Wirkung entfalten. Im gegebenen Kontext erfordert dies eine genaue Definition von Ressourcen, welche eine Person aktivieren oder entwickeln muss, um die problematische Situation der Lehrstellenlosigkeit zu bewältigen“ (Oser et al. 2004: 12). Außerdem muss das Ziel, das erreicht werden soll, für die betreffende Person ausreichend attraktiv sein. Die Erhöhung der Selbstwirksamkeit sollte sich auf Fähigkeiten oder Ressourcen beziehen, die zumindest schon ansatzweise vorhanden sind, sonst sind Selbstüberschätzung und letztendlich doch wieder Frustration vorprogrammiert. Die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten für die Bewältigung der Aufgabe, des Schwierigkeitsgrades, ob Hilfe benötigt wird oder wie glaubwürdig die Verhaltensmodelle sind u. ä. spielt ebenfalls eine Rolle (vgl. ebd.). Andererseits, so schlussfolgern die Autoren, beeinflussen sich die verschiedenen Faktoren gegenseitig und das Setzen von Nahzielen schafft oder differenziert Konsequenzerwartungen und bringt über Erfolgserlebnisse motivationale Bindungen und Commitments hervor. Die Selbstwirksamkeit wird so rückblickend bestätigt und wirkt begünstigend auf die weitere Motivation zu Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft (vgl. ebd.).

4.2 Selbstwirksamkeitserwartungen im Übergang Schule – Beruf

Selbstwirksamkeitserwartung verstanden als antizipierte Handlungsfähigkeit bedeutet im Aushandlungs- und Entscheidungsprozess der Berufswahl, dass die Jugendlichen sich fähig fühlen, ihren Übergang von der Schule in den Beruf im weitesten

Sinne erfolgreich zu gestalten. Für benachteiligte Jugendliche können die hier an sie gestellten Anforderungen Stressoren darstellen, wodurch dieser Übergang für sie zu einer besonders vulnerablen und risikobehafteten Lebensphase wird.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird in seiner Bedeutung für die Berufswahl eher mit der Entwicklung beruflicher Interessen betrachtet. Verschiedene – überwiegend amerikanische – Forschungen untersuchten das Modell der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Berufswahl und bestätigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen die Berufswahl wesentlich beeinflussen (vgl. Hirschi/Baumeler 2020: 34). Die positive Korrelation von Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen ist belegt; Menschen, die sich in einem bestimmten Bereich mehr zutrauen, zeigen auch ein höheres Interesse für diesen Bereich, umgekehrt beeinflusst das Interesse an einer Sache positiv die Selbstwirksamkeit hierfür. „Berufswahl, Ausbildung, Berufseinstieg, Integration in berufliche Umfeldler etc. werden entscheidend von Selbstwirksamkeit beeinflusst. So ist insbesondere die Abneigung junger Frauen gegenüber Mathematik und Naturwissenschaften nachweislich stärker von Selbstwirksamkeitserwartungen als von den tatsächlichen Fähigkeiten beeinflusst“ (Ratschinski 2014: 19f). Die Forschung setzt in jüngster Zeit den Fokus auf Selbstmanagement, zum Beispiel adaptive Handlungen. Interventionen, die sich daraus ergeben, sollen die Selbstwirksamkeit für bestimmte Berufsbereiche steigern oder Berufswahl und Entscheidungsfindung fördern (vgl. Hirschi/Baumeler 2020). Jugendliche aus bildungsfernem Milieu bzw. niedrigem sozioökonomischem Status, erhalten im Vergleich zu bildungsnahen Jugendlichen mit höherem sozioökonomischem Status weniger Gelegenheiten, sich auszuprobieren und erfahren weniger förderliche soziale Kontakte außerhalb der Herkunftsfamilie (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010). Benachteiligung bedeutet vor diesem Hintergrund also zum einen, dass die Jugendlichen Interessen, die für eine Berufswahl relevant sein könnten, nicht entwickeln können, geschweige denn, entsprechende Erfolgserlebnisse verzeichnen können und zum anderen, dass sie außerhalb der familiären Strukturen über weniger Selbstbewusstsein und situationsadäquate kommunikative Kompetenzen verfügen, als Jugendliche aus bildungsnahem Milieu (vgl. ebd.). Oser und Düggeli analysieren dies vor dem Hintergrund der vier Quellen für die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen, und gehen davon aus, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen gering ausgeprägt sind bei Jugendlichen, „- die eine schwierige schulische Vergangenheit aufweisen; - die in ihrem Umfeld keine gesellschaftlich-beruflichen Identifikationsfiguren haben; - die von ihrem sozialen Kontext keine Unterstützung in Form von Inte-

resse und Vertrauen erfahren, oder - die unzählige Male in ihren Bewerbungen abgewiesen wurden“ (Oser/Düggeli 2008: 26).

Struck (2013) konnte bei Schüler*innen der Stufen 7-10 an Haupt- und Realschulen und Jugendlichen ohne Schulabschluss im Übergangssystem nachweisen, in welchem Ausmaß Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf die Berufswahlaktivitäten wirken. Die Untersuchung ermittelte zahlreiche signifikante Effekte der Selbstwirksamkeit und der Ergebniserwartung auf die Berufswahlkompetenzen Informationsbereitschaft, Exploration, Planung und Wissen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten sowie die Beurteilung des Ergebnisses der eigenen Handlungen das Verhalten und das Ausmaß der Berufswahlaktivitäten bestimmen (vgl. Struck 2013). Positive Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich aus auf Informationsbeschaffung, zielführende Praktikumssuche während der Schulzeit, auf Bewerbungsbemühungen, auf das Vertrauen, die Anforderungen im Praktikums- oder Ausbildungsbetrieb zu meistern und sich in der neuen Lebenswelt „Ausbildungsbetrieb“ zurecht zu finden. Und nicht zuletzt: mit Absagen und Misserfolgen umzugehen, die Ergebnisse realistisch zu reflektieren und nicht aufzugeben. Geringe Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen führt zur Vermeidung solcher Aktivitäten, die zur Berufsentscheidung notwendig sind und stabilisiert somit Wahlunsicherheiten (vgl. Ratschinski 2014). In einer Schweizer Interventionsstudie zu Resilienzentwicklung wurden durch spezielle Interventionen die personalen Ressourcen (Optimismus, Coping, Zielorientierung und Selbstwirksamkeitserwartungen) von benachteiligten Jugendlichen verstärkt. Feststellbar waren positive Effekte auf Zuversicht, Motivation und Ausdauer, Kausalattribution, Zielorientierung und Selbstwirksamkeit. Die Jugendlichen waren nach den Interventionen weniger besorgt über ihren Einstieg in das Berufsleben, ihre Motivation und Ausdauer in den Bewerbungsbemühungen nahm zu (vgl. Oser et. al. 2004; Oser/Düggeli 2008).

4.3 Zusammenfassung

Positive Selbstwirksamkeitserwartung kann als die entscheidende personale Ressource für die Bewältigung neuer und schwieriger Anforderungssituationen und Entwicklungsaufgaben betrachtet werden und zeigt sich in verschiedenen Dimensionen. Zuversicht, Selbstregulation, Motivation und Ausdauer werden durch Selbstwirksamkeit erheblich beeinflusst. Selbstwirksamkeitserwartung ist eine Sonderform von Optimismus und trägt zu Stressregulation und Lebenszufriedenheit bei. Benach-

teiligte Jugendliche verfügen aufgrund ihrer Vorerfahrungen häufig nicht über ausreichend positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Selbstwirksamkeit kann durch adäquate Interventionen und Rahmenbedingungen gefördert werden. Positive Selbstwirksamkeitserwartung wird als die übereinstimmende Schlüsselkompetenz sowohl für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz als auch für die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung identifiziert.

5 Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns

Die Bedeutung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen für die individuelle Berufsorientierung bzw. für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz wurden im theoretischen Teil erläutert. Dass Selbstwirksamkeitserwartungen für den Beratungsprozess relevant sind, kann durch die Erörterungen angenommen werden. Vorliegende Forschung befasst sich mit der Frage, inwieweit Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang Schule – Beruf durch die Erhöhung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen befähigt werden, Beratung anzunehmen.

5.1 Einordnung der Forschungsarbeit

Die durchgeführte Untersuchung wird als Praxisforschung bzw. praxisbezogene Evaluation verortet. Das Forschungsvorhaben entstand als Theorie-Praxis-Projekt. Munsch (2005) charakterisiert Theorie-Praxis-Projekte durch die gleichwertige Beteiligung von Praktiker*innen und Forschenden, die fließende Grenze von Erhebung und Auswertung der Daten bis zur Anwendung der Ergebnisse sowie die längere Forschungsdauer und die Erforschung des Alltags. „Die Ergebnisse der Forschung werden in erster Linie von den PraktikerInnen des beforschten Projekts verwendet und kaum im Auftrag der Träger einer Einrichtung erstellt. Obwohl der praktische Nutzen im Vordergrund steht, bietet Forschung aus Theorie-Praxis-Projekten einen Ansatzpunkt für wertvolle wissenschaftliche Erkenntnisse. Die Generalisierung der Erkenntnisse für andere Projekte [...] ist jedoch in diesen Einzelfallbeispielen unzulässig“ (ebd.). Vorliegendes Theorie-Praxis-Projekt wurde als Modellprojekt zur Erforschung von Innovation konzipiert. Ein Projekt wird verstanden als zeitlich begrenztes Vorhaben mit eindeutiger Zielvorgabe. Die Projektziele und der Projektverlauf wurden detailliert im Dokumentations- und Reflexionsbericht beschrieben. Die Durchführung erfolgte als Fördermaßnahme an einem Berufskolleg mit einer Ausbildungsvorbereitungsklasse (AV). Nach dem Kriterium der Evaluationsart ist die Evaluation als selbstperspektivische Evaluation einzuordnen, da Projektdurchführung

und Evaluationsdurchführung in einer Hand lagen (vgl. Merchel 2019). Ein zusätzliches Merkmal ist, dass die Forschung im beruflichen Tätigkeitsfeld, wenngleich nicht am Arbeitsplatz der Forschenden stattfand.

Nach dem Kriterium Evaluationsgegenstand, ist die Evaluation als Programmevaluation einzuordnen, da mit der Evaluation festgestellt werden soll, ob die Fördermaßnahme die erwarteten Effekte bei den Adressaten hervorgerufen hat (Merkel 2019). Gollwitzer und Jäger beziehen sich auf Hager und Hasselhorn und unterscheiden folgendermaßen zwischen Wirksamkeit und Wirkung. Wirksamkeit meint die – durch die Maßnahme verursachten Konsequenzen (Effekte) – während mit Wirkung die modelltheoretisch angenommenen Mechanismen (Prozesse) gemeint sind, die zu den Effekten geführt haben (vgl. Gollwitzer, Jäger 2014: 104f). Da der Zweck der Evaluation darin lag, nach Abschluss des Projekts Aussagen über die Effekte der Fördermaßnahme zu erhalten, handelt es sich um summative Evaluation. „Summative Evaluationen (Produktevaluationen) finden nach Fertigstellung eines Produktes bzw. Beendigung einer Maßnahme bzw. Intervention statt. Das primäre Ziel besteht darin, Fragen hinsichtlich der Wirksamkeit von Programmen zu beantworten“ (Köller 2015: 332).

Wird Evaluation als Praxisforschung verstanden, so kann es nach Merchel aufgrund der unterschiedlichen vielfältigen und komplexen Konstellationen und Untersuchungsgegenständen „kein allgemeingültiges Evaluationsdesign und keine speziell auf Evaluation ausgerichteten Methoden geben. Das Evaluationsdesign muss immer wieder neu auf den Gegenstand und auf die spezifische Situation abgestimmt werden. Dabei kann man zurückgreifen auf hilfreiche und erprobte Verfahrensregeln und auf Methoden und Instrumente, die aus der empirischen Sozialforschung transferiert werden können und auf die man sich beim ‚Erfinden‘ eines adäquaten Evaluationsdesigns stützen kann“ (Merkel 2019: Kap 1.1).

Die Maxime, sich an den Adressaten zu orientieren, galt bei der Entwicklung des Projekts und der Evaluationsmethoden. Das im Projekt angebotene Material, die Aktivierungen und Kommunikation musste für die Zielgruppe angepasst werden ebenso wie die Evaluationsmethoden.

5.2 Forschungsfragestellung und Hypothesen

Die Fragestellung für die Wirkungsevaluation (Anm.: Wirkungsevaluation meint die Evaluation der Wirksamkeit) der durchgeführten Fördermaßnahme lautete: „Verbessern sich durch das Projekt *stepForward* die Selbstwirksamkeitserwartungen der Projektteilnehmer*innen?“ Als verifizierbare und falsifizierbare Hypothese (vgl. Husy/Schreier/Echterhoff 2013: 31f) formuliert: „Die Teilnehmer*innen des Projekts

stepForward erhöhen ihre Selbstwirksamkeitserwartungen.“ Daraus folgte eine Anschlussfrage, welche die aufgestellte Hypothese zu der beschriebenen Ausgangslage überprüfen sollte: „Falls sich die Selbstwirksamkeitserwartungen verbessern, erhöht sich dadurch die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung?“ Als Hypothese formuliert: „Die Teilnehmer*innen zeigen nach dem Projekt eine erhöhte Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung.“ Um die Wirksamkeit einer Maßnahme feststellen zu können, wird die Wirksamkeit in spezifischen Inhaltsbereichen und Ebenen operationalisiert (vgl. Gollwitzer und Jäger 2014: 111). Im nächsten Schritt wurden Indikatoren festgelegt, welche die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung messbar machen. Die Indikatoren wurden abgeleitet aus den zuvor ausgeführten Wirkfaktoren (s. 3.2.2) und den Klient*innen-Variablen (s. 3.2.3). Davon ausgehend liegen den Indikatoren folgende Annahmen zugrunde:

Die Bereitschaft und Befähigung, Beratung anzunehmen zeigt sich:

1. in der Bereitschaft, Hilfe anzunehmen,
2. in der Fähigkeit, Ressourcen wahrzunehmen,
3. als Kommunikationsfähigkeit.
4. als Realismus bzw. Reflexionsfähigkeit,
5. in der Bereitschaft zu Veränderung.

Da die Forschung im Handlungsfeld Übergang Schule – Beruf angesiedelt war, lag es nahe, zusätzlich die Motivation der Schülerinnen und Schüler für eine Ausbildung in ihrem Praktikumsbetrieb zu erfragen. Das Interesse lag darauf, Hinweise zu erhalten, ob die Fördermaßnahme in diesem Punkt Veränderungen evoziert.

5.3 Erhebungsmethoden

Die Entscheidung über ein Forschungsdesign erfolgt nach inhaltlichen wie pragmatischen und strukturellen Überlegungen. Inhaltliche Überlegungen fragen danach, ob die ausgewählten Erhebungsmethoden dem Erkenntnisinteresse und der Zielgruppe angemessen sind, pragmatische und strukturelle Überlegungen stellen die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Bezug zur Reichweite und Verwendung des Forschungsvorhabens (vgl. König 2016: Kap. 3). Für eine Wirkungsevaluation können drei Evaluationsdesigns unterschieden werden: das randomisierte Experiment, das quasi-experimentelle Verfahren, die Prä-Post-Messung (vgl. Merchel 2019). Um zu messen, wie ein Verhalten, eine Einschätzung oder eine Situation vor und nach der

Maßnahme waren, ist eine Vorher-Nachher-Messung (ohne Vergleichsgruppe, wie im quasi-experimentellen Verhalten) ein praktikables, valides und ethisch vertretbares Instrument (vgl. ebd.). Ein geeignetes Instrument hierfür ist eine standardisierte schriftliche Befragung. Standardisierte Befragungen ermöglichen eine Vergleichbarkeit der Daten und eine objektive Durchführung der Befragung (vgl. Chilla 2016: Kap. 4). Diese gängige Methode der Praxisforschung eignet sich ebenso für die Überprüfung einer Hypothese (vgl. ebd.) und bot sich daher für vorliegende Praxisforschung an. In dem hier dargestellten Forschungsvorhaben wurde zusätzlich zur schriftlichen Befragung (Fragebogen) eine zweite quantitative Methode angewandt; die „Lebendige Statistik“, die strenggenommen nicht zu den Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung gehört.

Das Erfassen eines Forschungsgegenstandes mit verschiedenen Methoden wird als Triangulation bezeichnet. Die Frage, ob die Kombination zweier quantitativer Erhebungsinstrumente, wie sie hier vorgenommen wurde, als Triangulation bezeichnet werden kann, ist zu bejahen, da der Begriff sich auf die Kombination von Methoden zur Datenerhebung bezieht, aber nicht festlegt, ob eine Kombination aus zwei quantitativen oder zwei qualitativen Methoden besteht, (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013: 288).

Die Datenerhebung erfolgte an vier Messpunkten: Am ersten Tag der Fördermaßnahme wurde die „Lebendige Statistik“ (*mLS1*) eingesetzt, am zweiten Projekttag erfolgte die schriftliche Befragung (*mFB1*), am vorletzten Projekttag wurde die „Lebendige Statistik“ (*mLS2*) und am letzten Projekttag wieder die schriftliche Befragung (*mFB2*) durchgeführt. Die Fördermaßnahme fand einmal wöchentlich an sechs Terminen statt, d.h. die Datenerhebungen *mLS1* und *mFB1* sowie *mLS2* und *mFB2* erfolgten mit einer Woche Zeitabstand, zwischen den Messpunkten *mFB1* und *mLS2* lagen drei Wochen (s. Grafik).

<i>mLS1</i>	<i>mFB1</i>			<i>mLS2</i>	<i>mFB2</i>
1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche	5. Woche	6. Woche

Abb.:1: Messzeitpunkte im Verlauf der Fördermaßnahme

Die Datenerhebungen wurden jeweils mit allen anwesenden Projektteilnehmer*innen, bzw. Schüler*innen der AV, durchgeführt.

5.3.1 „Lebendige Statistik“

Die „Lebendige Statistik“ ist ein Instrument zur Auswertung und Darstellung von Beziehungen in Gruppen und wird als solches häufig als Aktionsform in Trainings und Sozialer Gruppenarbeit eingesetzt (vgl. Müller, Jarzebski 2013). Sie wurde hier aus pädagogischen Überlegungen sowie als zusätzliche Methode eingesetzt: Um die Gruppe zu aktivieren und in das Projektthema einzuführen, die Teilnehmenden mit den Fragen sowie der Antwortskala vertraut zu machen und um evtl. Verständnisfragen klären zu können. Aus methodischer Sicht wurden die Daten durch eine weitere Methode erhoben und es gab zusätzlich zur Prä- und Post-Messung zwei weitere Messpunkte im Verlauf der Fördermaßnahme. Als Nebeneffekt können die Ergebnisse Aufschluss darüber geben, ob die Sozialform der Befragung Auswirkungen auf die Antworten hat. Die Teilnehmenden sollten dieser Art der Befragung, die ja auch als Aktivierungselement genutzt wurde, nicht durch zu viele Fragen überdrüssig werden. Zudem sollten die Befragten nicht in die Verlegenheit kommen, Fragen nach Gefühlen und Werthaltungen öffentlich beantworten zu müssen. Daher wurden bei der „Lebendigen Statistik“ nur die geschlossenen Fragen des Hauptteils der schriftlichen Befragung gestellt. Mit der „Lebendigen Statistik“ wurden an beiden Messpunkten jeweils 12 Items erfragt, während der Fragebogen der Prä-Messung 21 und die Post-Messung 25 Fragen (Items) umfasst. Es wurde die Anzahl der Befragten auf den entsprechenden Skalenwerten erhoben. Als zusätzlicher Wert wurde die Zeit, bis die Gruppe sich vollständig positioniert hatte, erfasst, dieser erwies sich aber im weiteren Verlauf als nicht relevant für die Fragestellung und wird daher im Folgenden nicht dargestellt.

5.3.2 Schriftliche Befragung

Die standardisierte schriftliche Befragung ist die Methode, mit der in der quantitativen Forschung am häufigsten gearbeitet wird. „Unter der wissenschaftlichen Fragebogenmethode [...] verstehen wir die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form. Als Erhebungsinstrument fungiert ein wissenschaftlicher Fragebogen [...], der von den Befragungspersonen eigenständig bzw. selbstadministriert ausgefüllt wird“ (Döring und Bortz 2016: 398). Bei der vollstandardisierten schriftlichen Befragung besteht der Fragebogen „definitionsgemäß primär aus geschlossenen

Fragen bzw. Aussagen mit Antwortvorgaben, so dass die Befragten die jeweils passenden Antwortalternativen auswählen können, [es werden jedoch auch] quasi-geschlossene Fragen gestellt“ (ebd.: 408). Bei quasi-geschlossenen Fragen ist der Antwortraum vorgegeben. Offene qualitative Fragen werden in standardisierten Fragebogenbefragungen kaum eingesetzt (vgl. ebd.). Im Vergleich zur Interviewtechnik ist die Fragebogenmethode deutlich effizienter, da in kurzer Zeit Antworten von vielen Befragten zu einer hohen Anzahl an Merkmalen gesammelt werden können. Die Durchführung der Befragung kann in einer Face-to-Face-Situation, postalisch oder digital erfolgen. „Die Antworten werden dokumentiert und systematisch analysiert“ (ebd.). Eine Fragebogenbefragung ist ein gut geeignetes Instrument, um Aspekte des subjektiven Erlebens (Meinungen, Wünsche, Empfindungen Wahrnehmungen) zu erfassen, die nicht direkt beobachtbar sind. Das Ausfüllen eines Fragebogens ist aus Sicht der Befragten diskreter und anonym als eine Interviewsituation, dementsprechend können heikle und sensible Themen mittels einer Fragebogenbefragung besser erhoben werden (ebd.). Bei Selbstauskünften sollten die Items und die Art und Weise wie die Fragebögen ausgeteilt und eingesammelt werden eine wahrheitsgemäße Beantwortung begünstigen (vgl. Merchel 2019: Kap. 4.3.2). Bei vorliegender Untersuchung wurden den Befragten die Fragen der schriftlichen Befragungen erklärt, die Intention der Evaluation und der Datenschutz wurden erläutert. Die Fragebögen wurden in Anwesenheit der Befragenden ausgefüllt und verdeckt eingesammelt, so dass die Anonymität gewährleistet war.

5.3.3 Konstruktion der Fragebögen

Der Aufbau der Fragebögen orientierte sich an Hinweisen zur Fragebogenkonstruktion nach Döring und Bortz (2016: 405f), es wurde auf ein ansprechendes Layout, die Reihenfolge der Fragebogenelemente sowie auf den Umfang und die Wortwahl geachtet (vgl. ebd.) und zielgruppengerecht gestaltet. Döring und Bortz unterscheiden zwischen Inhaltsitems, welche den Hauptteil des Fragebogens ausmachen und forschungsrelevante Sachverhalte erfragen und Funktionsitems, die den Befragungsablauf steuern, aber für die Forschungsfrage nicht von Belang sind (sog. Wegwerf-Items) (vgl. ebd.). In vorliegender Fragebogenkonstruktion wurden überwiegend offene Fragen als sogenannte „Eisbrecher-Fragen“ (vgl. ebd.) eingesetzt, welche der positiven Einstimmung der Befragten dienten, sowie der Rückmeldung an die Befragende und – in der Post-Messung – dem Feedback zum Projekt.

Im Kontext standardisierter Fragebögen werden zwei Operationalisierungsvarianten unterschieden: Einzelitems und psychometrische Skalen. Ein Einzelitem misst ein Merkmal mit einer Frage, während bei einer psychometrischen Skala mehrere Indikatoren verwendet werden, um ein Merkmal zu messen (vgl. ebd.). Döring und Bortz empfehlen, „möglichst erprobte Einzelitems und Skalen aus der Literatur [zu übernehmen]“ (ebd.). Bei der Konstruktion des forschungsrelevanten Teils der Befragung wurde zurückgegriffen auf validierte Skalen, die teilweise angepasst und um selbst konzipierte Fragen ergänzt wurden. Verwendet wurden: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (Schwarzer/Jerusalem 1999), Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (Beierlein et.al. 2014), Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (Schyns, Collani 2014), Positionalität (Scherhorn et. al. 2014). Es wurde die vierstufige Skala der Selbstwirksamkeit nach Schwarzer übernommen, anstatt der fünfstufigen AKSU oder der sechsstufigen nach Scherhorn. Zum einen sollte somit vermieden werden, dass die Mittelkategorie (bei einer ungeraden Anzahl) als Antwortverweigerung verwendet wird, zum anderen kann eine hohe Anzahl an Abstufungen wegen der erforderlichen Differenzierungsfähigkeit für die Befragten eine Überforderung darstellen (vgl. Raab-Steiner; Benesch 2015: 60).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden wurden mit einer Skala aus sechs Items erhoben, dazu wurde die Allgemeine Selbstwirksamkeitsskurzskala (AS-KU) herangezogen, die aus drei Items besteht, wobei das dritte Item („Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen“) (Beierlein et. al 2014) modifiziert wurde zu: „Auch schwierige Aufgaben kann ich gut lösen“ (Anhang), da das Item der ASKU strenggenommen zwei unterschiedliche Aussagen abfragt und daher nicht eindeutig ist. Für vorliegende Fragebogenkonstruktion wurde „anstrengend und kompliziert“ zusammengefasst in dem Begriff „schwierig“. Zusätzlich wurde ein Item aus der Kurzform der Beruflichen Selbstwirksamkeitsskala (Schyns, von Collani 2014) ebenfalls modifiziert verwendet; „Ich erreiche die beruflichen Ziele, die ich mir setze“ (ebd.) wurde zu: „Ich bin sicher, dass ich meine Ziele erreichen werde“. Da die befragten Jugendlichen sich zum Zeitpunkt der Befragung im Übergang von der Schule zum Beruf befanden, wurde die Frage in die Zukunft gerichtet formuliert. Durch die gewählte Formulierung sollte außerdem vermieden werden, dass bei den Befragten Erinnerungen an mögliches (schulisches) Versagen hervorgerufen wurden. Ebenfalls wurde bewusst darauf verzichtet, die Fragestellung

auf berufliche Ziele einzugrenzen, um negative Assoziationen zu vermeiden. Angelehnt an die Items: „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ aus der Allgemeinen SWE Skala (Schwarzer/Jerusalem 1999) und „Für jedes Problem bei meiner Arbeit habe ich eine Lösung“ aus der Kurzform der Beruflichen Selbstwirksamkeitsskala (Schyns, von Collani 2014) wurde für vorliegende Befragung das Item formuliert: „Wenn ich Probleme habe, versuche ich, sie ohne Hilfe zu lösen“. Das Item entspricht in der Formulierung dem jugendtypischen Bedürfnis nach Autonomie, erfasst die Selbstwirksamkeitserwartung und operationalisiert zugleich die (fehlende) Bereitschaft, Hilfe anzunehmen. Das Item „Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Ziele zu erreichen“ zielt sowohl auf Selbstwirksamkeitserwartungen als auch Realismus (Reflexionsfähigkeit). Die Kommunikationsfähigkeit wurde mit den für die Befragung konstruierten Items „Es fällt mir leicht, über meine Gefühle zu reden“ und „Ich spreche gerne mit anderen über meine Zukunft“ operationalisiert. Die Fähigkeit zur Ressourcenaktivierung wurde in dem Einzelitem „Es gibt Menschen in meiner Umgebung, die mich dabei unterstützen, meine Ziele zu erreichen“ abgebildet. Die Bereitschaft zur Veränderung wurde mit einer Skala aus zwei Items erfasst. Aus der Skala zu Positionalität (vgl. Scherhorn et. al. 2014) wurde das Item „Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, gehe ich nicht mehr davon ab“ geändert zu „Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr“, da die Redewendung „gehe ich nicht mehr davon ab“ als für die Jugendlichen nicht verständlich eingeschätzt wurde. Das zweite Item „Ich weiß am besten, was gut für mich ist“ wurde für die hier dargestellte Befragung erstellt. „[Positionelles Verhalten] ist darauf gerichtet, den eigenen Vorrang gegenüber anderen auszubauen oder einem Selbstbild zu entsprechen, statt den situativen Anforderungen in einer flexiblen Weise gerecht zu werden. Positionale Menschen verharren meist auf ihrem Standpunkt und weigern sich, diesen zu überdenken“ (ebd.).

Die Bereitschaft, in Ausbildung zu gehen, wurde mit der Frage „Mal angenommen, Ihr Praktikumsbetrieb würde Ihnen morgen eine Ausbildung anbieten – würden Sie diese dann annehmen?“ erfasst. Die Beantwortung erfolgte auf einer elfstufigen Skala von 0 (keine Bereitschaft) bis 10 (höchste Bereitschaft). In der Post-Messung folgten auf die Inhaltsitems geschlossene und offene Fragen zur Bewertung des Projekts. Die Fragebögen enden den Empfehlungen von Döring und Bortz (2016) entsprechend mit Fragen zu soziodemografischen Angaben – wobei dieses Fragebogenele-

ment aus datensensiblen Erwägungen (vgl. ebd.) sehr kurzgehalten wurde – mit einer offenen Frage als Feedback-Möglichkeit und der Verabschiedung und Danksagung an die Teilnehmenden.

5.4 Auswertungsmethoden

Die Daten aus den Fragebögen und der Aufstellung der „Lebendigen Statistik“ wurden mit dem Programm Microsoft Excel in einer Datenmatrix erfasst und aufbereitet. Bei der Eingabe der Rohdaten zeigten sich fehlende oder nicht verwertbare Angaben bei einzelnen Items. Die Anzahl der Datensätze pro Messpunkt variiert, da nicht alle Teilnehmenden zu allen Terminen anwesend waren. Bei einer Wirkungsmessung (ohne Kontrollgruppe) werden die einzelnen Fragebögen codiert, um individuelle, aber datensichere Zuordnung vornehmen zu können (König und Rechberg 2016). Dies wurde in dieser Befragung ebenfalls eingesetzt, allerdings konnten in der Datenauswertung nur fünf Datensätze eindeutig zugeordnet werden, so dass die angemessene Auswertungsmethode für verbundene Stichproben, der Vorzeichen-Rang-Test nach Wilcoxon (vgl. Ottmann 2016: 252), nicht durchgeführt werden konnte. Die Daten der zugeordneten Fragebögen wurden in einem Datensatz zusammengefügt (s. Anhang), um Hinweise auf individuelle Veränderungen zu erhalten. Für die Auswertung der schriftlichen Befragung wurde ein Codeplan erstellt. Den Merkmalsausprägungen, welche die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Indikatoren für die Beratungsbereitschaft abbildeten, wurden Werte nach Ordinalskalenniveau entsprechend der Antwortrichtung zugeordnet (stimmt gar nicht = 1, stimmt etwas = 2, stimmt ziemlich = 3, stimmt total = 4). Entsprechend wurden die erhobenen Daten der „Lebendigen Statistik“ codiert. Antworten nach Werthaltungen der Teilnehmenden (gefällt/gefällt nicht) wurden nach Nominalskalenniveau codiert, ebenso wie die Angaben zum Geschlecht. Das Alter wurde als absolute Zahl angegeben. Die Antworten der offenen Fragen wurden als Text erfasst, in der Auswertung allerdings nicht berücksichtigt.

Bei einer psychometrischen Skala wird anhand der Antworten auf die einzelnen Items ein Summen- oder Durchschnittswert („Score“) gebildet (Döring und Bortz 2016: 268). In vorliegender Untersuchung wurde der Messwert für die Selbstwirksamkeitserwartung aus dem Summenwert der Items gebildet, wobei jedes Item gleich gewichtet wurde. Dabei wurde die Selbstwirksamkeit einmal aus fünf Items (SWE 1) errechnet und einmal aus allen sechs Items (SWE 2). Das sechste Item erfasste so-

wohl Selbstwirksamkeitserwartungen als auch die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen (s. 5.3.3). Daher wurde es auch als Einzelitem erhoben. Zusätzlich diente diese Trennung der Überprüfung der Validität des Items. Gleiches gilt für die Items, welche die neu gebildeten Variablen (vgl. Ottmann 2016) Kommunikationsfähigkeit und Positionalität bilden, allerdings wurde hier die Entscheidung zugunsten des Durchschnittswerts (statt des Summenwertes) getroffen, um eine möglichst gute Vergleichbarkeit der erhobenen Skalenwerte mit den Zahlenwerten der übrigen Indikatoren zu gewährleisten.

Um die Daten zur Selbstwirksamkeit vergleichbar zu machen, wurden für die erhobenen Daten beider Erhebungsinstrumente jeweils die Auswertungsmethoden Häufigkeitsauszählung und Mittelwerterrechnung angewandt. Der Mittelwert wurde sowohl als arithmetisches Mittel (Mittelwert/Durchschnitt) als auch als Median ermittelt (Ottmann 2016, 5.2.3). Das arithmetische Mittel ist aus streng statistischer Sicht für ordinalskalierte Skalen nicht geeignet. Ottmann weist daraufhin, dass dies dennoch in der Praxis häufig dann gebräuchlich ist, wenn Items auf Skalen abgefragt werden. Zu beachten ist dabei, eine hohe Anzahl von Fällen, eine Merkmalsausprägung von mindestens vier Ausprägungen und dass der errechnete Mittelwert sinnvoll zu interpretieren ist (ebd.). Um die Mittelwerte der Daten der „Lebendigen Statistik“ zu ermitteln, wurde die Anzahl der Teilnehmer auf dem Wert mit dem Skalenwert der Antwort multipliziert, alle so ermittelten Werte addiert und der Mittelwert errechnet, indem er durch die Anzahl der Befragten dividiert wurde. Bei dieser Erhebungsform wurde nur das arithmetische Mittel errechnet, da die Ermittlung des Medians keine verwertbaren Daten geliefert hätte. Zur statistischen Auswertung gehört neben der Angabe der Lagemaße (Mittelwerte) das Streuungsmaß. In vorliegender Untersuchung wurde die Spannweite errechnet. „Die Spanne zeigt an, wie groß der Abstand zwischen dem kleinsten und größten Wert der Verteilung ist“ (ebd.). Auch dies wurde aus benanntem Grund nicht auf die Daten der „Lebendigen Statistik“ angewandt.

Bei der ersten schriftlichen Befragung wurden einzelne Items der Selbstwirksamkeitsskala nicht oder nicht auswertbar beantwortet, fehlende Daten zeigten sich auch bei inhaltlich nicht relevanten Werten und soziodemographischen Angaben. Kommen fehlende Werte nur vereinzelt vor, ist es durchaus zulässig, diese Datensätze (partiell) auszuschließen (Ottmann 2016). Die fehlenden Daten der Selbstwirksam-

keitsskala wurden bei der Ermittlung von statistischen Kennwerten ausgeschlossen; bei Häufigkeitsauszählungen wurden sie ausgewiesen.

6 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

6.1 Deskriptive Datenanalyse

Da die Fragebögen der Prä-Post-Messung lediglich bei fünf Teilnehmenden zugeordnet werden konnte, war somit keine aussagekräftige Auswertung einer verbundenen Stichprobe möglich. Um dennoch Erkenntnisse oder zumindest Hinweise aus den Daten generieren zu können, werden die Daten im Folgenden mit verschiedenen deskriptiven Verfahren dargestellt. Die Verfahren der deskriptiven (beschreibenden) Statistik sind adäquate Verfahren für die Beantwortung von Fragestellungen der Praxisforschung (vgl. Ottmann 2016). Da jedoch die Anzahl der Befragten pro Messpunkt variierte, und es sich um eine relativ kleinen Untersuchungsgruppe handelte, bilden die dargestellten Daten keine belastbaren Ergebnisse ab, sondern sind als Indikatoren zu verstehen, die zu weiterer Forschung einladen.

6.1.1 Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe bestand aus den insgesamt 20 Schüler*innen einer Ausbildungsvorbereitungsklasse eines Berufskollegs; davon 17 weiblich, 3 männlich. In dem Bildungsgang konnte der Abschluss, dem „Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertig“ erworben werden; keine*r der Schüler*innen verfügte zum Zeitpunkt der Untersuchung über einen Schulabschluss. Die Fördermaßnahme und somit die Untersuchung wurde mit der gesamten Klasse durchgeführt. Bei der ersten offenen Erhebung mittels der „Lebendigen Statistik“ (*mLS1*) umfasste die Untersuchungsgruppe 18 und bei der zweiten offenen Erhebung (*mLS2*) 10 Teilnehmende, hierbei wurden keine soziodemographischen Daten erhoben. An der ersten schriftlichen Befragung (*mFB1*) nahmen 19, an der zweiten schriftlichen Befragung (*mFB2*) 16 Schüler*innen teil. Das Alter lag zwischen 16 und 19 Jahren. Bei der ersten Befragung lag das Durchschnittsalter bei 16,81 Jahren, bei der zweiten Befragung bei 16,86 Jahren. An der ersten schriftlichen Befragung nahmen 13 weibliche, 2 männliche Befragte teil, 4 Teilnehmende machten keine Angabe zum Geschlecht. An der zweiten schriftlichen Befragung nahmen 11 weibliche, 3 männliche Befragte teil, 2 Teilnehmende machten keine Angabe zum Geschlecht.

6.1.2 Auswertung der Skalen und Items

Die Summenwerte der beiden Skalen Selbstwirksamkeitserwartung 1 und Selbstwirksamkeitserwartung 2 wurden jeweils in der Prä- und Post-Messung (*mFB1* und *mFB2*) nach Häufigkeit gezählt (s. Diagramme). Für die Skala Selbstwirksamkeit 1 hätte sich entsprechend des Codeplans fünf als geringstmöglicher Wert (bei fünfmaliger Merkmalsausprägung „stimmt gar nicht“) und zwanzig höchstmöglicher Wert ergeben können. Wie im Diagramm zu erkennen ist, wurden weder die niedrigen (mit einer Ausnahme) noch die höchstmöglichen Scores ermittelt. Die Spannweite für die Werte aus *mFB1* ist $R=18-10$, für die Werte aus *mFB2* ist $R=17-6$, wobei zu bedenken ist, dass es hier einen Ausreißer-Wert gab, der die Spannweite erhöht. Bei *mFB1* zeigten sich drei nicht auswertbare Datensätze in den Items zu Selbstwirksamkeitserwartung. Diese werden im Diagramm ausgewiesen.

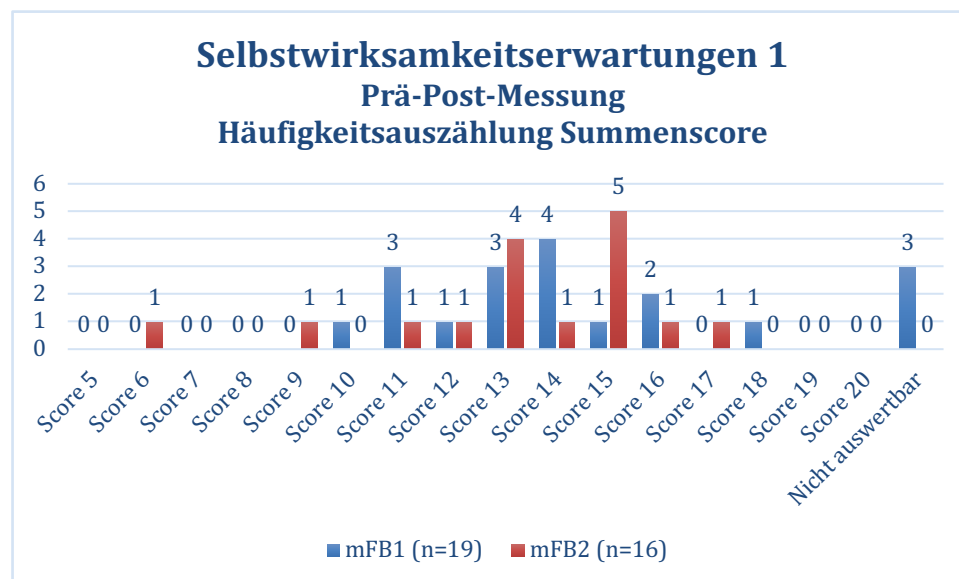


Abb. 2: Diagramm Skala Selbstwirksamkeitserwartungen 1, Prä-Post-Messung

Für die Selbstwirksamkeit 2 wäre mit sechs der geringstmögliche Wert und mit vierundzwanzig der höchstmögliche Wert (bei sechsmaliger Merkmalsausprägung „stimmt total“) erzielt worden. Auch bei dieser Variablen zeigten sich so gut wie keine Ausprägungen auf den niedrigen bzw. hohen Scores. Das Diagramm zeigt ein ähnliches Muster wie das vorherige, verschiebt sich allerdings entsprechend der höheren Ausprägungswerte etwas nach rechts (s. Diagramm).

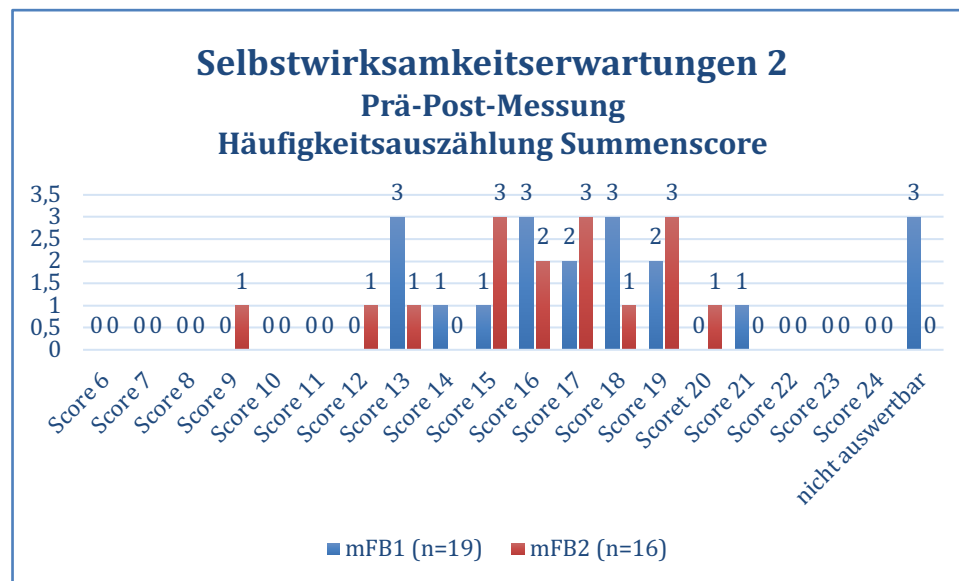


Abb. 3: Diagramm Skala Selbstwirksamkeitserwartungen 2, Prä-Post-Messung

Die Mittelwerte der Selbstwirksamkeitsskalen werden getrennt nach Erhebungsinstrument in Tabellenform dargestellt, beide Messzeitpunkte verglichen und die Differenz ausgewiesen. An dieser Stelle wurden die Skalenwerte der Skalen SWE1/SWE2 ebenfalls aus den Summenwerten gebildet, da sich die Werte der Lebendigen Statistik nicht dazu eignen, einen Durchschnittscore zu bilden. Die bei der offenen Befragung erhobenen Werte fallen höher aus, als die der schriftlichen Befragung und zeigen eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung. Laut Median gibt es keine Differenz in der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen der ersten und zweiten schriftlichen Befragung – weder in der SWE-Skala 1 noch SWE-Skala 2. Laut Ergebnis nach arithmetischem Mittel sind die Selbstwirksamkeitserwartungen gesunken (s. Tabelle).

Vergleich Mittelwerte Fragebogenerhebung, ohne fehlende Werte			
Skala	mFB1 (n=16)	mFB2 (n=16)	Differenz
SWE 1 (5 Items)			
Arithmetisches Mittel	13,4375	13,25	-0,1875
SWE 2 (6 Items)			
Arithmetisches Mittel	16,4375	16,0625	-0,375
SWE 1 (5 Items) Median	13,5	16,5	0
SWE 2 (6 Items) Median	13,5	16,5	0

Abb. 4: Tabelle Mittelwerte Selbstwirksamkeitserwartungen, schriftliche Befragungen

Vergleich Mittelwerte „Lebendige Statistik“			
Item	mLS1 (n=18)	mLS2 (n=10)	Differenz
SWE 1 (5 Items)			
Arithmetisches Mittel	14	15	1
SWE 2 (6 Items)			
Arithmetisches Mittel	17	18	1

Abb. 5: Tabelle: Mittelwerte Selbstwirksamkeitserwartungen, „Lebendige Statistik“

Die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen wurde operationalisiert mit dem Item „Wenn ich Probleme habe, versuche ich sie ohne Hilfe zu lösen.“ Eine hohe Zustimmung („stimmt total“) wurde als geringe Bereitschaft, Hilfe anzunehmen verstanden, keine Zustimmung („stimmt gar nicht“) als hohe Bereitschaft, Hilfe anzunehmen. Die Antwort „stimmt gar nicht“ wurde an keinem der vier Messpunkte gegeben. Die Prozentwerte der Antworten „stimmt etwas“ und „stimmt ziemlich“ lagen – mit einer Ausnahme – an allen vier Messpunkten zwischen 28% bis 44%. „Stimmt total“ gaben am ersten Messpunkt (*mLS1*) 44%, am zweiten Messpunkt (*mFB1*) 32%, am dritten (*mLS2*) 50% und am vierten Messpunkt 19% der Befragten an (s. Tabelle). Dieses Item war auch Bestandteil der Selbstwirksamkeitsskala (s.5.4).

„Wenn ich Probleme habe, versuche ich, sie ohne Hilfe zu lösen.“								
	<i>mLS1 (n=18)</i>		<i>mFB1 (n=19)</i>		<i>mLS2 (n=10)</i>		<i>mFB2 (n=16)</i>	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
stimmt etwas	5	28%	6	31%	4	40%	6	37%
stimmt ziemlich	5	28%	7	37%	1	10%	7	44%
stimmt total	8	44%	6	32%	5	50%	3	19%

Abb. 6: Tabelle Item Hilfe annehmen, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Die Fähigkeit, Ressourcen im sozialen Umfeld erkennen zu können, wurde mit dem Einzelitem „Es gibt Menschen in meiner Umgebung, die mich dabei unterstützen, meine Ziele zu verwirklichen.“ operationalisiert. Die Antwort „stimmt gar nicht“ wurde lediglich bei der ersten schriftlichen Befragung von einer Person (5%) gegeben. Die Antwortmöglichkeit „stimmt etwas“ wurde von 26% bzw. 19% angekreuzt, „stimmt ziemlich“ wurde in der ersten Befragung von 32% und in der zweiten von 44% der Befragten angegeben. Bei der Erhebung *mLS1* antworten 3 (17%), bzw. 2 (11%) der Befragten mit „stimmt etwas“ bzw. „stimmt ziemlich“. In den offenen Befragungen (*mLS1* und *mLS2*) beantworteten 72% bzw. 100% der Befragten diese Frage mit „stimmt total“, in beiden schriftlichen Befragungen gaben jeweils 37% der Befragten diese Antwort (s. Tabelle).

„Es gibt Menschen in meiner Umgebung, die mich dabei unterstützen, meine Ziele zu verwirklichen.“								
	mLS1 (n=18)		mFB1 (n=19)		mLS2 (n=10)		mFB2 (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
stimmt etwas	3	17%	5	26%	0	0%	3	19%
stimmt ziemlich	2	11%	6	32%	0	0%	7	44%
stimmt total	13	72%	7	37%	10	100%	6	37%

Abb. 7: Tabelle Item Ressourcenaktivierung, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Kommunikationsfähigkeit wurde mit den Items „Es fällt mir leicht, über meine Gefühle zu sprechen.“ und „Ich spreche gerne mit anderen Menschen über meine Zukunft.“ ermittelt. Bei der ersten Erhebung mittels der „Lebendigen Statistik“ (mLS1) beantworteten alle Befragten die Frage „Es fällt mir leicht, über meine Gefühle zu sprechen.“ mit „stimmt gar nicht“. In der zweiten offenen Erhebung (mLS2) verteilten sich die Befragten auf alle Antwortmöglichkeiten, die Antwort „stimmt gar nicht“ wurde noch von 30% gegeben, 40% beantworteten die Frage mit „stimmt total“. Bei der ersten Fragebogenerhebung (mFB1) antworteten 58% der Befragten „stimmt gar nicht“ und 42% „stimmt etwas“, die Antwortmöglichkeiten „stimmt ziemlich“ und „stimmt total“ wurde von keinem Jugendlichen angekreuzt. Bei der zweiten schriftlichen Befragung (mFB2) wurden alle Antwortmöglichkeiten angekreuzt, 19% beantworteten die Frage mit „stimmt ziemlich“, 6% mit „stimmt total“ (s. Tabelle).

„Es fällt mir leicht, mit anderen über meine Gefühle zu sprechen.“								
	mLS1 (n=18)		mFB1 (n=19)		mLS2 (n=10)		mFB2 (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	18	100%	11	58%	3	30%	7	44%
stimmt etwas	0	0%	8	42%	2	20%	5	31%
stimmt ziemlich	0	0%	0	0%	1	10%	3	19%
stimmt total	0	0%	0	0%	4	40%	1	6%

Abb. 8: Tabelle Item Gefühle, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Die Aussage „Ich spreche gerne mit anderen Menschen über meine Zukunft“ wurde bei der ersten Erhebung (mLS1) von 50% mit „stimmt gar nicht“ beantwortet, bei der zweiten Erhebung mit dem gleichen Instrument (mLS2) gaben noch 20% der Befragten an, dass sie nicht gerne über ihre Zukunft sprechen. Die Frage wurde in der ersten schriftlichen Befragung (mFB1) von 37% mit „stimmt gar nicht“ beantwortet, in der

zweiten schriftlichen Befragung noch von 12%, während sich insgesamt 38% eher zustimmend äußerten (19% „stimmt ziemlich“ und 19% „stimmt total“) (s. Tabelle).

„Ich spreche gerne mit anderen Menschen über meine Zukunft.“								
	mLS1 (n=18)		mFB1 (n=19)		mLS2 (n=10)		mFB2 (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	9	50%	7	37%	2	20%	2	12%
stimmt etwas	4	22%	7	37%	4	40%	8	50%
stimmt ziemlich	0	0%	4	21%	0	0%	3	19%
stimmt total	5	28%	1	5%	4	40%	3	19%

Abb. 9: Tabelle Item Zukunft, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Die Skala für Kommunikationsfähigkeit wurde mit einem möglichen Durchschnittscore von 1 bis 4 abgebildet, wobei entsprechend der Antwortskala der Wert 1 für geringe, der Wert 4 für hohe Kommunikationsfähigkeit angenommen wurde. Diese Auswertungsmethode eignete sich nur für die Daten aus der Fragebogenerhebung, da nur hier die individuellen Scores für die befragten Personen ermittelt werden konnten. Aus den Daten der ersten schriftlichen Befragung (mFB1) wurde für 26% der Befragten Score 1 ermittelt, für 32% Score 1,5 und jeweils 21% der Befragten kamen auf Score 2 und 2,5. Bei der zweiten schriftlichen Befragung (mFB2) erreichten 19% Score 3 und 6% Score 3,5. Die Scores 1 und 1,5 wurden jeweils für 12% der Befragten ermittelt, Score 2 für 38% und Score 2,5 für 13% der Befragten (s. Tabelle).

Kommunikationsfähigkeit				
	mFB1 (n=18)		mFB2 (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Score 1	5	26%	2	12%
Score 1,5	6	32%	2	12%
Score 2	4	21%	6	38%
Score 2,5	4	21%	2	13%
Score 3	0	0%	3	19%
Score 3,5	0	0%	1	6%

Abb. 10: Tabelle Skala Kommunikationsfähigkeit, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

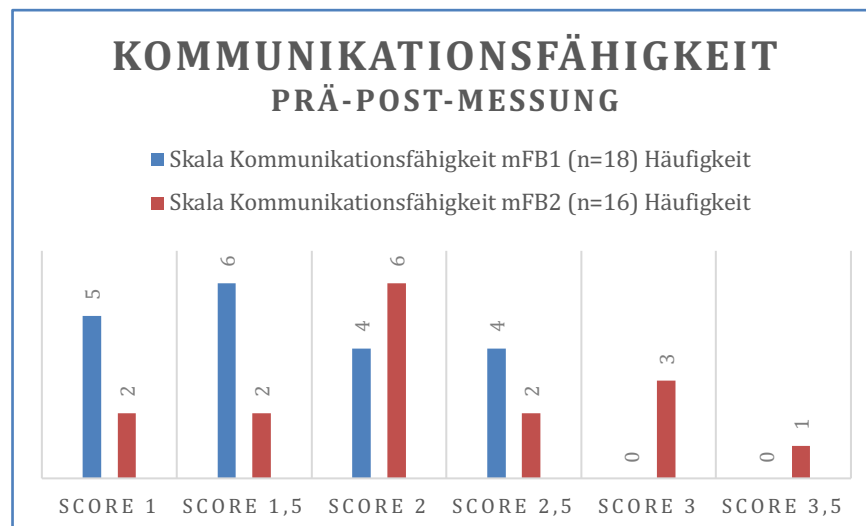


Abb. 11: Diagramm Skala Kommunikationsfähigkeit, Prä-Post-Messung

Realismus bzw. Reflexionsfähigkeit wurde durch das Item „Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Ziele zu erreichen.“ operationalisiert. Dieses Item ist ebenfalls Bestandteil der Selbstwirksamkeitsskala. Diese Frage wurde an drei Messpunkten von 0% der Befragten mit „stimmt gar nicht“ beantwortet und am vierten Messpunkt von einer Person. Die Antwort „stimmt total“ wurde an drei Messpunkten von 28% (*mLS1*), 26% (*mFB1*) und 25% (*mFB2*) und einmal von 70% (*mLS2*) der Befragten gegeben. „Stimmt etwas“ antworteten in der ersten offenen Befragung (*mLS1*) noch 44%, in der zweiten offenen Befragung (*mLS2*) 0% der Befragten, während 5% in der ersten schriftlichen Befragung (*mFB1*) und 31% in der zweiten schriftlichen Befragung (*mFB2*) diese Antwort ankreuzten. Die Antwort „stimmt ziemlich“ wurde an *mLS1* von 28%, an *mFB1* von 69%, *mLS2* von 30% und am *mFB2* von 38% der Befragten gegeben (s. Tabelle).

„Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Ziele zu erreichen.“								
	<i>mLS1</i> (<i>n</i> =18)		<i>mFB1</i> (<i>n</i> =19)		<i>mLS2</i> (<i>n</i> =10)		<i>mFB2</i> (<i>n</i> =16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%
stimmt etwas	8	44%	1	5%	0	0%	5	31%
stimmt ziemlich	5	28%	13	69%	3	30%	6	38%
stimmt total	5	28%	5	26%	7	70%	4	25%

Abb. 12: Tabelle Item Realismus/Reflexionsfähigkeit, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Veränderungsbereitschaft bzw. Positionalität wurde mit den beiden Items „Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr“ und „Ich weiß am besten, was gut für mich ist“ ermittelt. Bei der ersten Erhebung mittels der

„Lebendigen Statistik“ (*mLS1*) wählte keine*r der Befragten bei „Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr“ die Antwortmöglichkeit „stimmt gar nicht“, 50% antworten mit „stimmt total“ und 22% bzw. 28% gaben die Antworten „stimmt etwas“ bzw. „stimmt ziemlich“. In der zweiten offenen Erhebung (*mLS2*) gaben 10% „stimmt gar nicht“ und 90% der Befragten „stimmt total“ an. In der ersten schriftlichen Befragung (*mFB1*) antworteten 16% mit „stimmt gar nicht“, jeweils 37% mit „stimmt etwas“ und „stimmt ziemlich“ und 10% „stimmt total“. In der letzten Befragung (*mFB2*) wurden die Antworten „stimmt gar nicht“ und „stimmt etwas“ jeweils von 25% angekreuzt, 19% gaben die Antwort „stimmt ziemlich“ und 31% „stimmt total“ (s. Tabelle).

„Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr.“								
	<i>mLS1</i> (n=18)		<i>mFB1</i> (n=19)		<i>mLS2</i> (n=10)		<i>mFB2</i> (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	0	0%	3	16%	1	10%	4	25%
stimmt etwas	4	22%	7	37%	0	0%	4	25%
stimmt ziemlich	5	28%	7	37%	0	0%	3	19%
stimmt total	9	50%	2	10%	9	90%	5	31%

Abb. 13: Tabelle Item Überzeugung, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

„Ich weiß am besten, was gut für mich ist“ stimmten bei der ersten offenen Erhebung (*mLS1*) 78% der Befragten mit „stimmt total“ zu, 22% mit „stimmt etwas“. Bei der zweiten offenen Befragung (*mLS2*) stimmten 80% „total“ zu, 10% „ziemlich“, 10% (1 Person) gab „stimmt gar nicht“ an. Bei den beiden schriftlichen Befragungen stimmten 53% (*mFB1*) bzw. 56% (*mFB2*) der Aussage mit „stimmt total“ zu. Am Messpunkt *mFB1* gaben 21% an „stimmt ziemlich“, 16% „stimmt etwas“ und 10% (2 Personen) „stimmt gar nicht“. Bei der zweiten schriftlichen Befragung stimmten 31% der Aussage „ziemlich“ zu, 13% gaben „stimmt etwas“ und 0% „stimmt gar nicht“ (s. Tabelle).

„Ich weiß am besten, was gut für mich ist.“								
	<i>mLS1</i> (n=18)		<i>mFB1</i> (n=19)		<i>mLS2</i> (n=10)		<i>mFB2</i> (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
stimmt gar nicht	0	0%	2	10%	1	10%	0	0%
stimmt etwas	4	22%	3	16%	0	0%	2	13%
stimmt ziemlich	0	0%	4	21%	1	10%	5	31%
stimmt total	14	78%	10	53%	8	80%	9	56%

Abb. 14: Tabelle Item Eigensinn, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Die Skala Positionalität wird ebenfalls mit einem möglichen Durchschnittsscore von 1 bis 4 abgebildet, wobei entsprechend der Antwortskala der Wert 1 für geringe, der Wert 4 für hohe Positionalität angenommen wird. Es werden die Werte der schriftlichen Befragungen verglichen (s. Tabelle).

Skala Positionalität				
	mFB1 (n=18)		mFB2 (n=16)	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Score 1	0	0%	0	0%
Score 1,5	1	5%	1	6%
Score 2	3	16%	1	6%
Score 2,5	4	21%	4	25%
Score 3	7	37%	5	31%
Score 3,5	3	16%	1	6%
Score 4	1	5%	4	25%

Abb. 15: Tabelle Skala Positionalität, Prä-Post-Messung

Der besseren Übersichtlichkeit wegen erfolgt die Darstellung zusätzlich als Grafik:

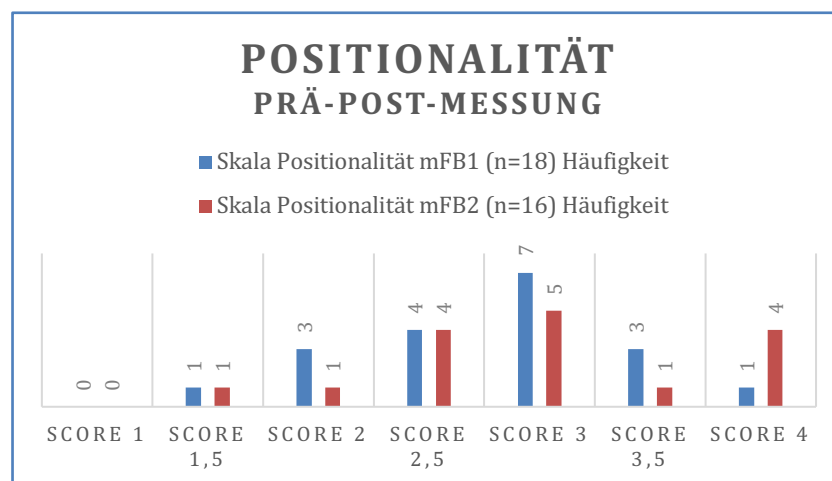


Abb. 16: Diagramm Skala Positionalität, Prä-Post-Messung

6.1.3 Sonstige Ergebnisse

Die Frage „Mal angenommen, Ihr Praktikumsbetrieb würde Ihnen morgen eine Ausbildung anbieten – würden Sie sie dann annehmen?“ wurde mit einer Skala von 0 = „nein, niemals“ bis 10 = „ja, das wäre mein Traum“ erfragt (s. Tabelle):

Messpunkt / Skala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	keine Angabe	TN total
mLS1 (n=18)	7	0	1	1	0	1	0	0	2	0	6		18
mFB1 (n=19)	4	0	2	0	1	2	1	1	0	0	6	2	19
mLS2 (n=10)	1	0	0	0	0	3	0	0	1	0	5		10
mFB2 (n=16)	2	0	0	1	0	2	1	1	2	0	5	2	16

Abb. 17: Tabelle Ausbildungsbereitschaft, Häufigkeitsverteilung

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Projekt wurde wie folgt beantwortet: 11 (69%) der Befragten gaben in der Post-Messung (*mFB2*, $n=16$) an, das Projekt habe ihnen „eher gefallen“, 4 (25%) gaben an, dass es ihnen „eher nicht gefallen“ habe und 1 Person machte keine Angabe (s. Tabelle). Der Einschätzung, dass sie etwas über ihre Stärken gelernt hätten, stimmten 8 (50%) der Befragten zu, 5 (31%) verneinten die Aussage, 3 machten keine Angabe (s. Tabelle).

Das Projekt stepForward hat mir		
eher gefallen	11	69%
eher nicht gefallen	4	25%
keine Angabe	1	6%

Abb. 18: Tabelle Zufriedenheit mit dem Projekt

Durch das Projekt habe ich etwas über meine Stärken gelernt:		
stimmt	8	50%
stimmt nicht	5	31%
keine Angabe	3	19%

Abb. 19: Tabelle Einschätzung Lerneffekt

6.1.4 Zusammenführung der Ergebnisse

Die ermittelten Daten und Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung und Mittelwertvergleiche wiesen in den schriftlichen Befragungen keine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Untersuchungsgruppe aus. Laut arithmetischem Mittel sank die Selbstwirksamkeitserwartung sogar etwas. Vergleicht man die Daten beider Erhebungsinstrumente, fällt auf, dass die Mittelwerte der Selbstwirksamkeitsskala in den offenen Erhebungen höher ausfallen, als in den schriftlichen Befragungen und sich hier auch eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung zeigt.

Eine Veränderung der Bereitschaft, Beratung in Anspruch zu nehmen, zeigt sich bei einigen Indikatoren. Die Prozentwerte für die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen, erhöhten sich in der Post-Messung leicht. Da hier die Merkmalsausprägung für diesen Indikator gegenläufig war, kann hierin die leichte Verringerung der Selbstwirksamkeitswerte begründet liegen (s. 6.2.1). Gleiches gilt für das Item, das Realismus/Reflexionsfähigkeit operationalisierte und ebenfalls zur Selbstwirksamkeitsskala zählte. Auch hier zeigt sich in der Post-Messung eine differenziertere Ausprägung, was auf eine Erhöhung der Reflexionsfähigkeit deutet. Durch die gegenläufige Wertung der Antwortskala liegt hier eine mögliche Begründung für die Verringerung der

Selbstwirksamkeitsskala. Ein Blick auf den zusammengeführten Datensatz der Prä-Post-Messung bestätigt: Vier der Befragten gaben hier eine Antwort mit niedrigerem Skalenwert an und verringerten somit den Wert der Selbstwirksamkeitsskala.

Augenfällig ist die Steigerung der Kommunikationsfähigkeit, was sich in beiden Erhebungsinstrumenten, beiden Items und folgerichtig in der Erhöhung der Score-Werte abbildet. Es wurde keine Verbesserung erzielt in der Bereitschaft zu Veränderung, der Score der Skala Positionalität erhöhte sich sogar etwas.

Der Blick auf die beiden Erhebungsmethoden zeigt, eine differenziertere Verteilung der Merkmalsausprägungen bei den schriftlichen Befragungen im Vergleich zu den offenen Befragungen. Besonders bei dem Item Ressourcenwahrnehmung zeigt sich je nach Erhebungsinstrument ein anderes Bild; während in den offenen Befragungen 72% bzw. 100% mit „stimmt total“ auf die Frage antworteten, ob es unterstützende Menschen in der Umgebung gibt, waren es in beiden schriftlichen Befragungen lediglich 37%. Ähnlich verhält es sich bei der Skala zu Positionalität, die in den offenen Befragungen ebenfalls deutlich höher ausfällt, als bei den schriftlichen. Besonders am Messpunkt *mLS2*, an dem lediglich 10 Befragte teilnahmen, zeigt sich eine Neigung zu Antworten, die hohe Autonomie, aber auch hohe Unterstützung aus der Umgebung kennzeichnen. Interessanterweise ist das Item „Es fällt mir leicht, mit anderen über meine Gefühle zu sprechen“, das einzige Item, bei dem auch bei der offenen Befragung *mLS2* alle vier Merkmalsausprägungen gewählt wurden.

Bei der Abfrage der Bereitschaft, eine Ausbildung im Praktikumsbetrieb anzunehmen, verringerte sich die Anzahl derjenigen, welche die geringste Bereitschaft angaben, von 7 auf 1 bei den offenen und von 4 auf 2 bei den schriftlichen Befragungen, während die Anzahl derjenigen, die die höchste Bereitschaft zeigte, relativ stabil über alle vier Messpunkte blieb (s. Tabelle). Der Mehrheit der Teilnehmenden hat das durchgeführte Projekt gefallen, die Hälfte der Befragten gab an, etwas über ihre Stärken gelernt zu haben, allerdings gab auch ca. ein Drittel an, nichts über ihre Stärken gelernt zu haben und ein Viertel der Befragten gab an, dass das Projekt ihnen nicht gefallen habe. Es konnten bezüglich der Fragestellungen keine signifikanten Korrelationen zwischen bestimmten Items oder Skalen ausgemacht werden.

6.2 Diskussion

Die Qualität empirischer Sozialforschung wird an bestimmten Gütekriterien orientiert. Gütekriterien quantitativer Forschung sind Objektivität, Reliabilität und Validi-

tät. Weitere Aspekte sind interne und externe Validität, statistische Signifikanz und Effektstärke (vgl. Rechberg in König 2016). Eine Generalisierung der Erkenntnisse aus Einzelbeispielen ist ebenso wenig zulässig wie ein Kausalitätsnachweis durch eine Wirkungsevaluation mit vorliegendem Forschungsdesign (vgl. Munsch 2005; Merchel 2019). Laut Merchel kann eine Wirkungsevaluation mit Vorher-Nachher-Messung dennoch empirisch begründete Hinweise für weitere Diskussion und Plausibilisierung liefern und auch Munsch sieht Ansatzpunkte für weitere wissenschaftliche Forschung. In vorangegangenen Abschnitten wurde auf die Problematik der erhobenen Daten hinsichtlich ihrer Aussagekraft bereits hingewiesen. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt ist, dass Selbstevaluation nicht vollständig objektiv sein kann, da Durchführung, Datenerhebung, Auswertung und Interpretation in einer Hand liegen (vgl. Rechberg). Diesem Aspekt wird in der Diskussion Rechnung getragen.

6.2.1 Methodenkritische Würdigung der Ergebnisse

Durch die Befragung mit standardisiertem Erhebungsinstrument war die Objektivität der Datenerhebung bei der Prä-Post-Messung gewährleistet. Zur Gewährleistung der objektiven Datenerhebung gehört auch die Befragungssituation, die die Teilnehmenden möglichst nicht beeinflussen soll (vgl. Rechberg 2016; Döring und Bortz 2016). Soweit möglich wurde dies bei den schriftlichen Befragungen umgesetzt. Wie an den Ergebnissen abzulesen ist (s. 6.1.2 und 6.1.4) divergieren die Ergebnisse der beiden Erhebungsmethoden, was die Vermutung nahelegt, dass dies den Befragungssituationen geschuldet ist. Darauf lag zwar auch ein Erkenntnisinteresse des Forschungsdesigns, allerdings ist nicht auszuschließen, dass die offenen Erhebungen auch auf die Antworten in den nachfolgenden schriftlichen Befragungen gewirkt haben. Zur Objektivität der Forschung gehört ebenfalls zu dokumentieren, wie mit den Daten umgegangen wurde. In vorliegendem Fall zählt dazu der Umgang mit fehlenden Daten und die Kennzeichnung der variierenden Teilnehmerzahl, was bei der Diskussion der Ergebnisse unbedingt zu berücksichtigen ist. Dies gilt umso mehr, da es sich um eine relativ kleine Untersuchungsgruppe handelte. So muss beispielsweise bei der Diskussion der Ergebnisvalidität bedacht werden, dass sich durch die Anzahl der Befragten die Prozentwerte pro Messpunkt veränderten und schon die Abwesenheit von zwei bis drei Teilnehmenden einen großen Unterschied in den Daten ausmacht.

Nicht nur die Anzahl, sondern auch die jeweils individuelle Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe, prägt das Ergebnis möglicherweise erheblich.

„Reliabilität gibt die Messgenauigkeit des Erhebungsinstruments an. Sie zeigt sich beispielsweise darin, dass Messergebnisse möglichst exakt auch bei weiteren Messungen wieder eintreten, also reproduziert werden können“ (Rechberg 2016). Die Items erwiesen sich als reliabel; so zeigte der Vergleich der fünf Datensätze des zusammengefassten Datensatzes eine hohe Stabilität der Antworten. Die Stabilität der Mittelwerte (s. 6.1.2) stützt diese Einschätzung.

Validität gibt an, in welchem Maß ein Erhebungsinstrument genau das misst, was es auch messen soll (vgl. ebd.). Für die Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartungen wurde wie bereits beschrieben mit bereits erprobten validen Skalen gearbeitet. Die Ergebnisse (Mittelwerte) lassen sich zwar aufgrund der unterschiedlichen Anzahl und der Anpassung der Items nicht eins-zu-eins mit anderen Forschungsergebnissen vergleichen, lassen aber den Schluss zu, dass sie den Selbstwirksamkeitserwartungen vergleichbarer Untersuchungsgruppen in etwa entsprechen (vgl. Radke 2016; Beierlein et. al. 2014). Auf den Aspekt der geringen externen Validität aufgrund der Datenlage wurde bereits hingewiesen. Der Faktor interne Validität war aufgrund des Forschungsdesigns und der vielfältigen Einflussfaktoren auf die Untersuchungsgruppe kaum zu gewährleisten – so wird sich die Antwort auf die Frage nach der Bereitschaft, im Praktikumsbetrieb eine Ausbildung anzunehmen, je nach aktueller Situation im Praktikum verändern.

Kritisch muss die zweifache Bewertung von Items beleuchtet werden. Die (von erprobten Skalen) abgewandelten Items Bereitschaft, Hilfe anzunehmen, und Realismus/Reflexionsfähigkeit erwiesen sich schwierig in der Auswertung; sie zählten in hoher Merkmalsausprägung als positiv im Sinne der Selbstwirksamkeitserwartung, zugleich stellte eine niedrige Merkmalsausprägung aber eine Veränderung im Sinne der Projektziele dar. Die zweifache inhaltliche Zuordnung eines Items war in der Auswertung nicht eindeutig und muss im Nachhinein als handwerklich ungeschickt bewertet werden. Hier hätte eine trennscharfe Operationalisierung möglicherweise eindeutig verwertbare Ergebnisse für die Wirkungsevaluation hervorgebracht. Selbstkritisch muss die doppeldeutige Fragestellung betrachtet werden, welche Realismus/Reflexionsfähigkeit operationalisierte. In der Formulierung der Frage war die Annahme impliziert, dass die Jugendlichen eben nicht genau wissen, was sie tun

müssen, um ihre Ziele zu erreichen. An dieser Stelle trifft zu, dass eine große Nähe der Forschenden zum Forschungsgegenstand den Blick verstellen kann. Auch hier wäre also eine eindeutige Operationalisierung vonnöten gewesen, selbst wenn hierdurch eine größere Anzahl von Items notwendig geworden wäre.

In der Auswertung konnte keine Korrelation der Variablen Kommunikationsfähigkeit mit anderen Variablen festgestellt werden. Da es aber durchaus im Erkenntnisinteresse der Forschung gelegen hätte, festzustellen, wodurch diese erfreuliche Veränderung zustande kam (Kausalitätsnachweis), wäre eine Erweiterung des Forschungsdesign um Verfahren formativer Evaluation sicherlich sinnvoll gewesen.

Trotz der Bemühung, die Erhebungsinstrumente an die Zielgruppe anzupassen, erwies sich die angebotene Codierung für die Zuordnung der Prä-Post-Messung als zu kompliziert für die Untersuchungsgruppe. Dies verhinderte die dem Forschungsdesign angemessene Auswertung.

6.2.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Frage nach der Wirksamkeit, ob die Fördermaßnahme die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden signifikant verbessert hat und dadurch die Beratungsbereitschaft erhöht wurde, konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Dies kann an den beschriebenen methodischen Schwierigkeiten liegen, aber auch an der Qualität und/oder der kurzen Zeitspanne der Fördermaßnahme. Die Reflexion der pädagogischen Umsetzung erfolgte im Dokumentations- und Reflexionsbericht des Theorie- und Praxis-Projekts.

Abgesehen von den in der methodenkritischen Auseinandersetzung genannten Aspekten, lässt sich aber feststellen, dass das Forschungsdesign dem Forschungsvorhaben angemessen war. Die Items bildeten die im theoretischen Teil dargelegte Problematik der Zielgruppe gut ab, und die Antwortausprägungen entsprachen den Erwartungen. Somit stützen die erhobenen Daten die aufgestellten Hypothesen bezüglich Bereitschaft und Befähigung, Beratung anzunehmen. Bei der Untersuchungsgruppe zeigte sich eine mittlere bis geringe Bereitschaft, Hilfe anzunehmen, geringe Kommunikationsbereitschaft, hohe Positionalität, bzw. geringe Veränderungsbereitschaft. Die Kommunikationsfähigkeit und besonders der Indikator, Explorationsfreude bezüglich der eigenen Gefühle, erhöhte sich im Verlauf der Fördermaßnahme merklich. Ein Aspekt, der bei Beratung im Gruppenkontext berücksichtigt werden sollte, sind

die unterschiedlichen Ergebnisse der Erhebungsmethoden, die sowohl den Einfluss des Settings als auch den der Peergroup belegen.

7 Fazit und Ausblick

Im theoretischen Teil vorliegender Arbeit wurde dargelegt, welche immense Bedeutung Selbstwirksamkeitserwartungen für die Entwicklungsaufgabe Berufswahl zukommt und wie sich negative Selbstwirksamkeitserwartungen in der Vermeidung von belastenden oder anstrengenden Berufswahlaktivitäten niederschlägt. Die Grundannahme, die der Entwicklung der hier vorgestellten Untersuchung vorausging, dass Schulabgänger*innen, mit formal geringem oder ohne Schulabschluss über geringe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, kann durch die Befunde des theoretischen Teils als belegt gelten. Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen dies unter Berücksichtigung der unter 6.2.1 beschriebenen Methodenkritik. Die in der Arbeit verwendeten Untersuchungen der (Berufs-)pädagogik indizieren, dass Motivation und Volition durch positive Selbstwirksamkeitserwartungen evoziert werden und sich in der Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe Berufswahl beweisen und weiterentwickeln. Das in der Einleitung angedeutete vielschichtige Risiko, das sich für benachteiligte Jugendliche hierdurch ergibt, wurde dargestellt.

Allein das Vorhandensein eines Problems löst keine Veränderungsbereitschaft aus. Die notwendigen personalen Kompetenzen für die Inanspruchnahme von Beratung wurden erläutert. Vergleichbar mit dem Modell der Berufswahlkompetenzen wurden mittels der Wirkfaktoren Klient*innen-Variablen herausgearbeitet, die innerhalb der Beratung zum Tragen kommen. Anhand des Transtheoretischen Modells der Veränderung wurde gezeigt, dass die Veränderungsbereitschaft durch adäquate Interventionen zum passenden Zeitpunkt beeinflusst werden kann. Die in der Hypothesenbildung operationalisierten Indikatoren, für die Bereitschaft und Befähigung zu Beratung, konnten durch die Untersuchung als für die Zielgruppe zutreffend bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigen eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, was für eine Erhöhung der Bereitschaft für Beratung und die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahme in diesem Punkt spricht. Der in der Fragestellung hergestellte Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen konnte zwar durch die Untersuchung nicht belegt werden, allerdings legen die theoretischen Ausführungen einen Zusammenhang eindeutig nahe.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich in der Arbeit die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen für den Aufbau von Motivation und Volition für die Berufswahl bestätigt hat. Die Notwendigkeit wurde deutlich, der vormotivationalen Phase in der Übergangsberatung eine deutlich größere Aufmerksamkeit zu zollen. Die Hypothese, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen eine Voraussetzung für zielführende Inanspruchnahme von Beratung sind, lässt sich anhand der theoretischen Ausführungen schlussfolgern, weitere Untersuchungen bieten sich an. Die erfreuliche Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ermutigt zu weiterer Arbeit in diese Richtung. Die gewonnen Erkenntnisse sind durchaus relevant für die Praxis und zukünftige Praxisforschung. Die in dieser Arbeit behandelte Fragestellung könnte in mehreren Richtungen weiterverfolgt werden. Wie bereits erwähnt, bieten sich weitere hypothesenüberprüfende Untersuchungen zu den hier dargelegten Fragestellungen an. Direkt anknüpfend an die vorgestellte Untersuchung könnten die eingesetzten pädagogischen Interventionen durch formative Evaluation und die Motive der Zielgruppe mit qualitativen Methoden erhoben werden. Gleichermäßen bietet sich an, die hier zugrunde gelegten Indikatoren zur Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung bei der Zielgruppe durch weitere Forschung zu überprüfen. Eine weitere lohnenswerte Aufgabe für Praxisforschung wäre die Entwicklung von Arbeitsweisen und Gesprächstechniken zur Erhöhung von Selbstwirksamkeitserwartungen speziell für Gruppen- und Einzelberatung. Hierfür können die Befunde zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Erkenntnisse der hier durchgeführten Untersuchung hilfreich sein. Ein anderer Forschungsgegenstand könnte eine Bedarfsermittlung bei der Zielgruppe nach Beratungsangeboten im Übergang Schule – Beruf sein.

Das primäre Forschungsinteresse vorliegender Arbeit lag auf der Erforschung personaler Kompetenzen der Zielgruppe. Im Verlauf der Arbeit wurde jedoch deutlich, welchen Einfluss der Beratungskontext hat. Die Ausführungen zeigen, dass Berufsberatung im institutionellen (Zwangs-)Kontext, die sich an einer schnellen Vermittlung nach Passungslogik orientiert, für benachteiligte Jugendliche zu einer zusätzlichen Belastungssituation werden kann, aus der weitere (Selbst-)Segregationsprozesse hervorgehen können. Beratung, die Motivation und Volition als gegeben voraussetzt, greift zu kurz und erreicht die Jugendlichen nicht. Beratung im Übergang Schule – Beruf sollte im Sinne „guter Beratung“ die vormotivationale Phase in den Blick

nehmen, Bewältigungskompetenzen stärken und sich nicht an der Vermittlungsquote orientieren.

Der Verwirklichung meines Wunsches, einen Beratungsansatz für die als benachteiligt oder vulnerabel bezeichneten Jugendlichen zu entwickeln, bin ich ein Stück weit nähergekommen. Bleibt noch zu erwähnen, dass das durchgeführte Projekt den Teilnehmenden in bester Erinnerung geblieben ist; in einem Klassengespräch zum Schuljahresende wurde „stepForward“ von den Schüler*innen lobend hervorgehoben. Ein Nachfolgeprojekt für die nahe Zukunft ist bereits in Planung.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld. <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht>. Abgerufen 23.03.2020

Baumgartner, E.; Sommerfeld, P. (2010): Evaluation und evidenzbasierte Praxis. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 1163-1175

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11/09. URN: www.bibb.de/a12_bibbreport_2009_11.pdf. Abgerufen 10.09.2020

Beicht, Ursula; Walden, Günter (2019): Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bonn

Beierlein, Constanze; Kovaleva, Anastassiya; Kemper, Christoph; Rammstedt, Beatrice (2014): Allgemeine Selbstwirksamkeits Kurzsкала (ASKU). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. <https://doi.org/10.6102/zis35>. Abgerufen 15.10.2019

Böhringer, Daniela; Karl, Ute (2013): Geprüft und für glaubwürdig befunden? Pläne in der Interaktion in Berufsberatung und Jobcenter. In: Walther, Andreas; Weinhardt, Marc (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Beltz Juventa, Weinheim, Basel, S. 154-170. E-Book. Bereitgestellt von: FH Münster Fr, Apr 24th 2020, 01:02

Bojanowski, Arnulf (2012): „Moratorium 2.0“. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 115-132

Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York

Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nachdruck 2009

Bundesagentur für Arbeit. Zentrale/AM51/Produktentwicklung Berufsberatung (Hrsg.) (2019): Merkblatt 11. Angebote der Berufsberatung für Jugendliche und junge Erwachsene. Dienste und Leistungen der Agentur für Arbeit. www.arbeitsagentur.de. Abgerufen 11.09.2020

Bundesagentur für Arbeit. Geldleistungen und Recht SGB II (Hrsg.) (2020): Merkblatt. Arbeitslosengeld II / Sozialgeld. Grundsicherung für Arbeitssuchende. SGB II. www.arbeitsagentur.de Abgerufen 28.09.2020

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Hrsg.: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38. Jahrgang, Heft 4/2009, Juli/August 2009. Bildungs- und Berufsberatung.

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert. URN: urn:nbn:de:0035-bwp-09400-8

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn

Carnein, Oliver; Langer, Janet; Methner, Andreas (Hrsg.): Gelingensbedingungen schulischer Beratung. Rostock; Leipzig : Verlag Beratung in der Schule 2017, VIII, 158 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160462

Chilla, Monika (2016): Methoden der Datenerhebung: Anwendungswissen. In: König, Joachim (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch (Grundwissen Soziale Arbeit 18) (German Edition). Kohlhammer Verlag, Kindle-Version

Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. Bundesvorstand. www.dvb-fachverband.de Professionelle Bildungs- und Berufsberatung – Positionen des dvb – Verabschiedet in der dvb-Mitgliederversammlung am 23.04.2016. Abgerufen 20.03.2020

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2007): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg

Driesel-Lange, Katja (2017): Berufsorientierung – aber nicht nur kognitiv. <https://www.ueberaus.de/wws/interview-driesel-lange.php>. Abgerufen 08.04.2019

Düggeli, Albert; Kinder, Katja (2020): Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten. Ansätze für einen handlungsbefähigenden Berufswahlunterricht. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 303-311

Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursula (2007): Beratung – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursula (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen, S. 33-43

Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Filipiak, Kathrin (2016): Befähigung durch Beratung. Begleitete Bewältigung beruflicher Umbruchsituationen. (Hrsg.): Friedrich-Ebert-Stiftung. Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, Bonn. <https://www.fes.de/e/befaehtigung-durchberatung>. Abgerufen 20.03.2020

Frehe, Petra; Kremer, H.-Hugo (2016): Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf Seit 6.11.2016 in bwp@

Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016 / Update November 2016 Inklusion in der beruflichen Bildung Hrsg. v. H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann

Gollwitzer, Mario; Jäger, Reinhold S. (2014): Evaluation kompakt. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel

Granato Dr., Mona; Schnitzler, Annalisa (2016): Duale Ausbildung oder weiter zur Schule? Bildungspräferenzen von Jugendlichen in der 9. Klasse und wie sie sich ändern. BIBB BWP 3 / 2016. URN: urn:nbn:de:0035-bwp-16310-8

Grawe, Klaus (1995): Grundriss einer allgemeinen Psychotherapie. In: Psychotherapeut. Heft 3, S. 130-145

Gröning, Katharina (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. 2. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. VS Verlag, Wiesbaden

Hartkopf, Emanuel (2020): Berufswahlkompetenz, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlreife. Theoretische Hintergründe, Konstrukte, Messung und praktische Bedeutung. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York

Hellenthal, Lothar (2011): Beratungsresistent?! <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2011/artikel2011/beratungsresistent?> Abgerufen 20.03.2020

Heiner, Maja (2007): Evaluation in der Beratung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen, S. 825 – 837

Hirschi, Andreas; Baumeler, Franziska (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York. S. 31-42

Hurrelmann, Klaus (2009): Die Lebenssituation der jungen Generation. GEW Hauptvorstand (Hrsg.): Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung. Tagungsdokumentation. Bielefeld : Bertelsmann 2009, S. 14-24. urn:nbn:de:0111-opus-25519

Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Beltz, Juventa, Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44) urn:nbn:de:0111-opus-78634

Jerusalem, Matthias (2002): Einleitung. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Beltz, Juventa, Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44) urn:nbn:de:0111-opus-78634

Junge, Annette; Dorsch-Beard, Karin; Freckmann, Brigitta (2012): Jugendliche im Übergang begleiten. Handlungsfelder und Anforderungen. In: Loebe, Herbert (Hrsg.); Severing, Eckart (Hrsg.): Jugendliche im Übergang begleiten. Konzepte für die Professionalisierung des Bildungspersonals. Bertelsmann, Bielefeld - (Wirtschaft und Bildung; 60) urn:nbn:de:0111-opus-65726 Abgerufen 20.03.2020

Kirchhoff, Sabine; Kuhnert, Sonja; Lipp, Peter; Schlavin, Siegfried (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Kleeberg, Carolin (2020): Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen von Beratenden in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland – Relevanz und Weiterbildungsbedarfe. dvb-script 01/2020. Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (dvb) (Hrsg.), Iserlohn. Zugleich Masterarbeit an der Universität Leipzig (2019)

Köller, Olaf (2015): Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.) (2015): Pädagogische Psychologie, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg. eBook: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-41291-2> Abgerufen 15.10.2019

König, Joachim (Hrsg.) (2016): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch (Grundwissen Soziale Arbeit 18) (German Edition). Kohlhammer Verlag. Kindle-Version

Kohn, Karl-Heinz P. (2020): Frei beraten, frei entscheiden. Wer Jugendliche an ihrem Übertritt ins Erwerbsleben unterstützen will, darf sie nicht fürsorglich belagern. <https://www.ueberaus.de/www/beratung-freiheit-entscheidung.php>. Abgerufen 20.03.2020

Kupfer, Anett; Küchenmeister, Kathy (2016): Soziale Einflüsse in Beratung. Wirkfaktoren professioneller Hilfe und die extratherapeutischen Einflüsse sozialer Netzwerke. www.resonanzen-journal.org. Ausgabe 01/2016. Abgerufen 03.10.2019

Matthes, Stephanie (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bonn

Merchel, Joachim (2019): Evaluation in der Sozialen Arbeit (German Edition). UTB. Kindle-Version.

Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2015): Selbstkonzept. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.) (2015): Pädagogische Psychologie, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg. eBook: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-41291-2> Abgerufen 15.10.2019

Müller, Ulrich; Jarzebski, Karina (2013): Aufstellung. In: Müller, Ulrich; Alsheimer, Martin; Iberer, Ulrich; Papenkort, Ulrich (Hrsg.): methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule. W. Bertelmann Verlag, Bielefeld. Abgerufen 26.04.2020

Munsch, Chantal (2005): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 917-927

Lindart, Marc (2016): Was Coaching wirksam macht. Wirkfaktoren von Coachingprozessen im Fokus. Springer Fachmedien, Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-658-11761-0 Abgerufen 18.04.2020

Oser, Fritz; Gamboni, Elke; Dügge, Albert; Masdonati, Jonas (2004): Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. (Hrsg.): Leitungsgruppe des NFP 43 in Zusammenarbeit mit dem Forum Bildung und Beschäftigung und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Bern/Aarau <https://edudoc.ch/record/3712?ln=de>. Download 09.10.2019

- Oser, Fritz; Gamboni, Elke; Dügge, Albert (2008): Zeitbombe „dummer“ Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Ottmann, Sebastian (2016): Quantitative Datenauswertung: Anwendungswissen. In: König, Joachim (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch (Grundwissen Soziale Arbeit 18) (German Edition). Kohlhammer Verlag. Kindle-Version
- Probst, Juliane (2010): Positive Peer Kultur in der Berufsorientierung. urn:nbn:de:0111-opus-33222
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Facultas Universitätsverlag, Wien
- Radke, Marina (2016): Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch selbstbestimmtes Lernen. Interventionsstudie zu einem veränderten Unterrichtskonzept an einem Berufskolleg in Ausbildungsklassen. Tectum Verlag, Marburg
- Ratschinski, Günter (2020): Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 279-290
- Ratschinski, Günter (2014): Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 27, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf. Abgerufen 06.10.2019
- Ratschinski, Günter (2012a): Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 21-31
- Ratschinski, Günter (2012b): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 135-156
- Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.) (2012): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Reißig, Birgit; Tillmann, Frank; Steiner, Christine; Recksiedler, Claudia (2018): Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. Übergangspanel II (2017). Deutsches Jugendinstitut e.V. Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter
- Rübner, Matthias (2020): Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitsförderung (SGB III). Instrumente, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 492-503

- Sauer-Schiffer, Ursula (2010): Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In: Sauer-Schiffer, Ursula; Brüggemann, Tim (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Waxmann Verlag, Münster, S. 21-55
- Scherhorn, G., Haas, H., Hellenthal, F., & Seibold, S. (2014): Positionalität. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. <https://doi.org/10.6102/zis200>
- Schmidt, Christian (2012): Krisensymptom Übergangssystem. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. Bereitgestellt von: FH Münster Do, Okt 3rd 2019, 16:00
- Schmidtpott, Susanne (2016): Qualität in der Beratung am Übergang Schule-Beruf. <https://www.ueberaus.de/www/qualitaet-in-der-beratung.php>. Abgerufen 20.03.2020
- Schnitzler, Annalisa; Granato, Mona (2016): Duale Ausbildung oder weiter zur Schule? Bildungspräferenzen von Jugendlichen in der 9. Klasse und wie sie sich ändern. In: BWP 3/2016. URN: urn:nbn:de:0035-bwp-16310-8
- Schreyögg, Astrid (Hrsg.) (2012): Wirkfaktoren im Coaching. Online publiziert: 31.10.2012. Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0297-6>. Abgerufen 18.04.2020
- Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch, Lenz (2013): Handbuch Übergänge. Beltz Verlag, Weinheim Basel
- Schropp, Helen (2018): Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen. Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene. IAB-Discussion Paper. 05-2018 Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Schumann, K. F., Gerken, J., & Seus, L. (1991). „Ich wußt' ja selber, daß ich nicht grad der Beste bin ... „; zur Abkühlungsproblematik bei Mißerfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem. (Arbeitspapier / Sfb 186, 12). Bremen: Universität Bremen, SFB 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57743>
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Beltz, Juventa. Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, S. 28-54) urn:nbn:de:0111-opus-78634
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.) (1999): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) <http://www.fu-berlin.de/gesund>. Abgerufen 15.10.2019
- Schyns, Birgit; von Collani, Gernot (2014): Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. <http://doi.org/10.6102/zis16>. Abgerufen am 15.10.2019
- Seligman, Martin (2015): Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. 4. Auflage. Wilhelm Goldmann Verlag, München
- Seligman, Martin E.P. (2016): Erlernte Hilflosigkeit. 5., neu ausgestattete Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. Bereitgestellt von: FH Münster So, Mär 29th 2020, 16:30

- Sickendieck, Ursel; Engel, Frank; Nestmann, Frank (2008): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. 3. Auflage. Juventa Verlag, Weinheim und München
- Skrobanek, Jan (2009): Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Deutsches Jugendinstitut e. V. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/11347-migrationsspezifische-disparitaeten-im-uebergang-von-der-schule-in-den-beruf-ergebnisse-aus-dem.html>. Abgerufen 15.10.2019
- SGB. Sozialgesetzbuch (2017). Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis. 46., neu bearbeitete Auflage. Stand 7. März 2017. Beck-Texte im dtv, München
- Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 6., durchgesehene Auflage. München
- Spiegel, Hiltrud von (2007): So macht man Konzeptentwicklung. Eine praktische Anleitung. In: Sturzenhecker, B.; Deinet, U. (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. München, S. 51-95
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, München
- Struck, Philipp (2013): Berufswahlprozesse Jugendlicher - Effekte von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf die Berufswahlaktivitäten. In: *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 11, hrsg. v. FISCHHELL, M./ SCHMIDT, C., 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws11/struck_ws11-ht2013.pdf
- Struck, Philipp (2012): Die Berufsberatung in der Wahrnehmung Jugendlicher – zwei Jahre nach Einführung des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 87-101
- Tillmann, Frank; Reißig, Birgit (2019): Verunsichert am Übergang. Schulabsolventinnen und -absolventen blicken zunehmend sorgenvoll in die eigene Zukunft. <https://www.ueberaus.de/wws/verunsichert-am-uebergang.php>. Abgerufen 03.10.2019
- Warschburger, Petra (Hrsg.) (2009): Beratungspsychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- Weiß, Reinhold; Solga, Heike (Hrsg.) (2015): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Weiß, Ulrich (2019a): Anerkennung verstehen, Übergänge möglich machen. Zur Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen im Übergangsraum. <https://www.ueberaus.de/wws/anerkennung-verstehen.php>. Abgerufen 18.06.2019
- Weiß, Ulrich (2019b): Jenseits des Scheiterns. Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundschuljahr. Dissertation Bergische Universität Wuppertal. Springer VS eBook: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26162-7>. Abgerufen 15.10.2019
- Wiethoff, Christoph (2011): Übergang coaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. VS

Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. Abgerufen über <https://ezproxy.fh-muenster.de:2067/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92622-3.pdf>

Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.) (2015): Pädagogische Psychologie, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg. eBook: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-41291-2>. Abgerufen 15.10.2019

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb.:1: Messzeitpunkte im Verlauf der Fördermaßnahme.....	40
Abb. 2: Diagramm Skala Selbstwirksamkeitserwartungen 1, Prä-Post-Messung.....	48
Abb. 3: Diagramm Skala Selbstwirksamkeitserwartungen 2, Prä-Post-Messung.....	49
Abb. 4: Tabelle Mittelwerte Selbstwirksamkeitserwartungen, schriftliche Befragungen	49
Abb. 5: Tabelle: Mittelwerte Selbstwirksamkeitserwartungen, „Lebendige Statistik“	49
Abb. 6: Tabelle Item Hilfe annehmen, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte.....	50
Abb. 7: Tabelle Item Ressourcenaktivierung, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte	51
Abb. 8: Tabelle Item Gefühle, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte	51
Abb. 9: Tabelle Item Zukunft, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte.....	52
Abb. 10: Tabelle Skala Kommunikationsfähigkeit, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte	52
Abb. 11: Diagramm Skala Kommunikationsfähigkeit, Prä-Post-Messung	53
Abb. 12: Tabelle Item Realismus/Reflexionsfähigkeit, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte	53
Abb. 13: Tabelle Item Überzeugung, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte	54
Abb. 14: Tabelle Item Eigensinn, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte	54
Abb. 15: Tabelle Skala Positionalität, Prä-Post-Messung	55
Abb. 16: Diagramm Skala Positionalität, Prä-Post-Messung	55
Abb. 17: Tabelle Ausbildungsbereitschaft, Häufigkeitsverteilung	55
Abb. 18: Tabelle Zufriedenheit mit dem Projekt.....	56
Abb. 19: Tabelle Einschätzung Lerneffekt	56

Anhang

Fragebogen Prä-Messung, Seite 1	73
Fragebogen Prä-Messung, Seite 2.....	74
Fragebogen Post-Messung, Seite 1.....	75
Fragebogen Post-Messung, Seite 2.....	76
Fragebogen Post-Messung, Seite 3.....	77
Auswertungsbogen Lebendige Statistik	78
Codeplan TPP stepForward/Masterthesis	79
Verbundener Datensatz 5 Befragte	80



Fragebogen zum Projekt **stepForward**
 Die Daten sind anonym und werden nur für das Projekt verwendet.

1. In meinem Praktikumsbetrieb fühle ich mich:
 (Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, bei dem die Aussage besser passt.)

eher wohl ☐ eher nicht wohl ☐

2. Im Praktikum gefällt mir gut:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

3. Im Praktikum gefällt mir gar nicht:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

4. In meiner Klasse fühle ich mich
 (Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, bei dem die Aussage besser passt.)

eher wohl ☐ eher nicht wohl ☐

5. In der Schule gefällt mir gut:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

6. In der Schule gefällt mir gar nicht:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

7. Mal angenommen, Ihr Praktikumsbetrieb würde Ihnen morgen eine
 Ausbildung anbieten – würden Sie sie dann annehmen?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(Bitte kreuzen Sie die Zahl an, die auf Sie zutrifft: 0=nein, niemals, 10=ja, das wäre mein Traum, 1-9: alles dazwischen.)

2.+3. Buchstabe Vorname, 2.+3. Buchstabe Nachname, 1. Buchstabe Geburtsort, Anzahl Geschwister

Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Aussagen ein Kästchen in derselben Zeile an; entweder in der Spalte „stimmt gar nicht“, „stimmt etwas“, „stimmt ziemlich“ oder „stimmt total“.

	stimmt gar nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt total
8. Ich bin sicher, dass ich meine Ziele erreichen werde.				
9. In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.				
10. Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.				
11. Auch schwierige Aufgaben kann ich gut lösen.				
12. Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Ziele zu erreichen.				
13. Wenn ich Probleme habe, versuche ich, sie ohne Hilfe zu lösen.				
14. Es fällt mir leicht, mit anderen über meine Gefühle zu sprechen.				
15. Es gibt Menschen in meiner Umgebung, die mich dabei unterstützen, meine Ziele zu verwirklichen.				
16. Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr.				
17. Ich weiß am besten, was gut für mich ist.				
18. Ich spreche gerne mit anderen Menschen über meine Zukunft.				

19. Ihr Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐
(Bitte kreuzen Sie das passende der beiden Kästchen an.)

20. Ihr Alter: _____ Jahre

Möchten Sie mir noch etwas sagen? _____

2.+3. Buchstabe Vorname, 2.+3. Buchstabe Nachname, 1. Buchstabe Geburtsort, Anzahl Geschwister



Fragebogen zum Projekt **stepForward**
 Die Daten sind anonym und werden nur für das Projekt verwendet.

1. In meinem Praktikumsbetrieb fühle ich mich:
 (Bitte kreuzen Sie **das Kästchen** an, bei dem die Aussage **besser** passt.)

eher wohl ☐ eher nicht wohl ☐

2. Im Praktikum gefällt mir gut:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

3. Im Praktikum gefällt mir gar nicht:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

4. In meiner Klasse fühle ich mich
 (Bitte kreuzen Sie **das Kästchen** an, bei dem die Aussage **besser** passt.)

eher wohl ☐ eher nicht wohl ☐

5. In der Schule gefällt mir gut:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

6. In der Schule gefällt mir gar nicht:
 (Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

7. Mal angenommen, Ihr Praktikumsbetrieb würde Ihnen morgen eine Ausbildung anbieten – würden Sie sie dann annehmen?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

(Bitte kreuzen Sie die Zahl an, die auf Sie zutrifft: 0=nein, niemals, 10=ja, das wäre mein Traum, 1-9: alles dazwischen.)

--	--	--	--	--	--	--	--

2.+3. Buchstabe Vorname, 2.+3. Buchstabe Nachname, 1. Buchstabe Geburtsort, Anzahl Geschwister

Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Aussagen **ein** Kästchen in derselben Zeile an; entweder in der Spalte „stimmt gar nicht“, „stimmt etwas“, „stimmt ziemlich“ oder „stimmt total“.

	stimmt gar nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt total
8. Ich bin sicher, dass ich meine Ziele erreichen werde.				
9. In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.				
10. Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.				
11. Auch schwierige Aufgaben kann ich gut lösen.				
12. Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Ziele zu erreichen.				
13. Wenn ich Probleme habe, versuche ich, sie ohne Hilfe zu lösen.				
14. Es fällt mir leicht, mit anderen über meine Gefühle zu sprechen.				
15. Es gibt Menschen in meiner Umgebung, die mich dabei unterstützen, meine Ziele zu verwirklichen.				
16. Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr.				
17. Ich weiß am besten, was gut für mich ist.				
18. Ich spreche gerne mit anderen Menschen über meine Zukunft.				

19. Das Projekt *stepForward* hat mir
(Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, bei dem die Aussage besser passt.)

eher gefallen ☐

eher nicht gefallen ☐

--	--	--	--	--	--	--	--

2.+3. Buchstabe Vorname, 2.+3. Buchstabe Nachname, 1. Buchstabe Geburtsort, Anzahl Geschwister

20. In dem Projekt hat mir gefallen:
(Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile.)

21. In dem Projekt hat mir gar nicht gefallen:
(Bitte schreiben Sie Ihre Antwort in Stichworten auf die Zeile)

22. Durch das Projekt habe ich etwas über meine Stärken gelernt:
(Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, bei dem die Aussage besser passt.)

stimmt ☐

stimmt nicht ☐

23. Ihr Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐
(Bitte kreuzen Sie das passende der beiden Kästchen an.)

24. Ihr Alter: _____ Jahre

25. Möchten Sie mir noch etwas sagen?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dem Projekt und für die Beantwortung der Fragen!

--	--	--	--	--	--	--	--

2.+3. Buchstabe Vorname, 2.+3. Buchstabe Nachname, 1. Buchstabe Geburtsort, Anzahl Geschwister

stepForward. Ein Schritt vorwärts

Lebendige Statistik:

stimmt gar nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt total	Zeit, bis alle SuS auf Position stehen
Pos. 1	Pos. 2	Pos. 3	Pos.4	
Anzahl SuS auf der jeweiligen Position				

Ich bin sicher, dass ich meine Ziele erreichen werde.					
In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.					
Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.					
Auch schwierige Aufgaben kann ich gut lösen.					
Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Ziele zu erreichen.					
Wenn ich Probleme habe, versuche ich, sie ohne Hilfe zu lösen.					
Es fällt mir leicht, mit anderen über meine Gefühle zu sprechen.					
Es gibt Menschen in meiner Umgebung, die mich dabei unterstützen, meine Ziele zu verwirklichen.					
Wenn ich einmal von etwas überzeugt bin, ändere ich meine Meinung nicht mehr.					
Ich weiß am besten, was gut für mich ist.					
Ich spreche gerne mit anderen Menschen über meine Zukunft.					

Auswertungsbogen Lebendige Statistik

Item/Merkmal	
Praktikum	eher nicht wohl=1 eher wohl=2 keine Angabe=-1 nicht verwertbar=99
Klasse	1=eher nicht wohl 2=eher wohl keine Angabe=-1 nicht verwertbar=99
Item 8-18	stimmt gar nicht=1 stimmt etwas=2 stimmt ziemlich=3 stimmt total=4 keine Angabe=-1 nicht verwertbar=99
Geschlecht	weiblich=1 männlich=2 keine Angabe=-1
Projekt	eher nicht gefallen=1 eher gefallen=2 keine Angabe=-1
Stärken	stimmt nicht=1 stimmt=2 keine Angabe=-1

Codeplan TPP stepForward/Masterthesis

[illegible]**Verbundener Datensatz 5 Befragte**

Versicherung nach §20 (3) der AT PO an der Fachhochschule Münster:

Ich versichere hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen und bei Zitaten kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die Ausführungen anderer Autoren wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, habe ich durch Angabe der Quellen als Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Stefanie Schibilla

Ort/Datum

Falls meine Masterarbeit die Note „sehr gut“ (1,0 oder 1,3) erreicht, bin ich damit einverstanden, dass das Zweitexemplar in der Bibliothek des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster ausgestellt wird.

Stefanie Schibilla

Ort/Datum