



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

Abschlussbericht

(August 2020)

**Evaluation und wissenschaftliche Begleitung
des Projekts „was geht! – Rein in Deine Zukunft“
der Walter Blüchert Stiftung**



Projektleitung: Prof. Dr. Dietmar Heisler
Projektkoordination: Susanne Schemmer, M. Ed.
Projektmitarbeiterin: Julia Rink, M.A.

durchführende Institution: Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
AG Berufspädagogik
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Kontakt: dietmar.heisler@upb.de
susanne.schemmer@upb.de

Tel.: 05251 60 2951
Tel.: 05251 60 3896

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Zentrale Ergebnisse	1
2 Das Projekt „was geht!“: Unterstützung der Berufswahl und des Übergangs in Ausbildung ..	6
3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung	10
3.1 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Eingangsbefragung	10
3.2 Ergebnisse der Ausgangsbefragung	17
3.2.1 Datengrundlage	17
3.2.2 Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufswahl.....	18
3.2.3 Effekte auf die schulischen Leistungen, Erwerb von Schulabschlüssen.....	25
3.2.4 Geplante Anschlüsse und Übergänge nach Besuch der BSF II.....	26
3.2.5 Bewerbungsaktivitäten	28
3.2.6 Bewerbungserfolg und Übergang in Ausbildung	32
3.2.7 Bewertung der Projektangebote.....	35
3.3 Zwischenfazit und Zusammenfassung der Ausgangsbefragung.....	38
4 Zusammenführung und „Matching“ der Ein- und Ausgangsbefragung	39
4.1 Anzahl der Bewerbungen	40
4.2 Passung von Berufswünschen, Praktika und Ausbildung	42
5 Qualitative Auswertung: Projektumsetzung aus der Sicht der Mentor*innen	46
5.1 Projektgestaltung und Zielformulierungen	47
5.1.1 Im Projektkonzept formulierte Ziele.....	47
5.1.2 Zielformulierungen aus Sicht der Mentor*innen.....	50
5.1.3 Bedeutung des Aspektes der Freiwilligkeit	51
5.2 Wahrnehmung und Wertschätzung der Mentoren-Rolle	52
5.2.1 Wahrnehmung der Mentoren-Rolle.....	52
5.2.2 Wertschätzung gegenüber der Mentoren*innen	54
5.3 Organisatorische Umsetzung und Zusammenarbeit	55
5.3.1 Organisatorische Rahmenbedingungen	55
5.3.2 Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen	56
5.4 Zielgruppenwahrnehmung und Bedarfe	60
5.4.1 Wahrnehmung der Ausgangsvoraussetzungen.....	60
5.4.2 Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs	61

5.5 Umsetzung und Gestaltung des Unterstützungsangebotes	66
Zusammenfassung	70
Literaturverzeichnis	VII
Anhang	1
Konzeption der Mini-Workshops zu Kapitel 5.4.....	25
Auswertung des Mini-Workshops I zu Kapitel 5.4	28
Auswertung des Mini-Workshops II zu Kapitel 5.4	30

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Top 12 der genannten Berufswünsche in der Gruppe der Nicht-Bewerber*innen (Eingangsbefragung, gültige Angaben n=215, Mehrfachnennungen).....	12
Abbildung 2: Berufswunsch der befragten SuS und Passung ihres Berufswunsches zur beruflichen Fachrichtung der besuchten BFS II (Eingangsbefragung, 2a: n=484; 2b: n=280).....	13
Abbildung 3: Zukunftspläne im Anschluss an die BFS II (Eingangsbefragung, n=462).....	14
Abbildung 4: „Wie haben Sie die Lehrkräfte bei Ihrer Berufsorientierung unterstützt?“ (Ausgangsbefragung, gültige Antworten n=303, Mehrfachnennungen).....	19
Abbildung 5: „Wie haben Sie die Lehrkräfte während des Praktikums unterstützt?“ (Ausgangsbefragung, gültige Antworten n=304, Mehrfachnennungen).....	20
Abbildung 6: „Wie wurden Sie bei Ihrer Ausbildungsplatzsuche durch die Lehrkräfte unterstützt?“ (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=297, Mehrfachnennungen).....	21
Abbildung 7: Bewertung der schulischen Unterstützungsangebote zur BO, Unterstützung im Praktikum und bei der Ausbildungsplatzsuche durch die SuS (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=295).....	22
Abbildung 8: Unterstützung der BO durch Lehrkräfte, differenziert nach TN (n=52) und nTN (n=239).....	23
Abbildung 12: Was beabsichtigen die SuS im Anschluss an die BFS II zu tun? (Ausgangsbefragung, gültige Antworten n=315).....	27
Abbildung 13: Ausbildung im dualen System nach Geschlecht (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=88)....	27
Abbildung 14: Bewerbungsaktivitäten vor und während der BFS II (Ein- und Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=473 aus Eingangsbefragung; n=269 aus Ausgangsbefragung).....	29
Abbildung 15: Bewerbung und Anschlussperspektive nach der BFS II (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=262).....	30
Abbildung 16: TOP 12 der Berufe, in denen sich die SuS beworben haben (Ausgangsbefragung, n=285, Mehrfachnennungen).....	31
Abbildung 18: Zum Schuljahresbeginn formulierte Ziele und tatsächliche Übergänge (Ein- und Ausgangsbefragung).....	33
Abbildung 19: Verbleib der TN nach Ende der BFS II (Stand Oktober 2019, gültige Angaben n=58, nur TN, Standorte Dortmund und Bielefeld).....	34
Abbildung 20: Einschätzung der Projektteilnahme durch die Befragten TN (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=34).....	35
Abbildung 21a: Einschätzung der Projektteilnahme durch die Befragten TN am Standort Bielefeld (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=34).....	36
Abbildung 21b: Einschätzung der Projektteilnahme durch die Befragten TN am Standort Dortmund (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=34).....	36
Abbildung 22: Gesamtbewertung der Projektangebote nach Standorten (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=36).....	38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziodemografische Daten und Verteilung der befragten SuS in der Ein- und Ausgangsbefragung.....	9
Tabelle 2: Anzahl der TN differenziert nach Standort und Schule (Ein-/Ausgangsbefragung).	15
Tabelle 3: Bewerbungsaktivitäten der TN und nTN (Eingangsbefragung).	16
Tabelle 4: Formulierung eines konkreten Berufswunsches und Projektteilnahme (Eingangsbefragung). Hier wurde nur gefragt, ob die TN einen Berufswunsch formuliert hatten. Welcher Berufswunsch das war, wird in Abbildung 1 abgebildet.	16
Tabelle 5: Anzahl Bewerbungen während des Schuljahres der BFS II (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=265).	30
Tabelle 6: Statistik für Wilcoxon-Test (eigene Befragung).	41
Tabelle 7: Passung von Wunschberuf und Praktikum vor und während der BFS II (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=89).	43
Tabelle 8: Berufswunsch und Bewerbung (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=91).	44
Tabelle 9: Passung von Berufswunsch zu begonnener Ausbildung (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=101).	44
Tabelle 10: Genannte Fort- und Weiterbildungen der Mentorinnen und Mentoren (N=5).....	46
Tabelle 11: Übersicht der Teilnahme an den Mini-Workshops des 2. Förderbausteins.	65

Abkürzungsverzeichnis

BFS II	=	Berufsfachschule Typ 2, einjähriger Bildungsgang am Berufskolleg
BK	=	Berufskolleg
BO/BW	=	Berufsorientierung/Berufswahl
FSJ	=	Freiwilliges Soziales Jahr
nTN	=	Nicht-Teilnehmer*innen, Jugendliche, die nicht an den Projektangeboten von „was geht!“ teilgenommen haben
SuS	=	Schülerinnen und Schüler
TN	=	Projektteilnehmer*innen

1 Zentrale Ergebnisse

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Projekts „**was geht!** – Rein in Deine Zukunft“ zusammen. Die zugrundeliegenden Daten wurden an den Projektstandorten Bielefeld und Dortmund erhoben. Befragt wurden Schüler*innen (SuS) (Fragebogen, Ein- und Ausgangsbefragung) und Mentor*innen (Interviews). Im Vergleich zur Eingangsbefragung ist die Gesamtzahl der befragten Jugendlichen von n=498 auf n=323 zurückgegangen.

Die Ergebnisse der Eingangsbefragung und die Evaluation der Projektangebote (Workshops und Mentoren-Programm) wurden im Zwischenbericht bereits ausführlich dargestellt. Insofern werden diese Befunde im vorliegenden Bericht nur zusammenfassend referiert (Kapitel [3.1](#)). Im vorliegenden Abschlussbericht werden die Ausgangsbefragung der SuS (Kapitel [3.2](#)) und die Interviews mit den Mentor*innen ausgewertet (Kapitel [5](#)). Es wurde versucht, die Daten der Ein- und Ausgangsbefragung zusammenzuführen (Kapitel [4](#)), um Veränderungen in der Stichprobe zu verschiedenen Befragungszeitpunkten zu messen. Daraus sollten Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Projektangebote gezogen werden. Die Zusammenführung der Datensätze war aber nur begrenzt und für eine kleine Fallzahl (n=104) möglich.

Als weitere Einschränkung ist dem Bericht voranzustellen, dass sich anhand der quantitativen Daten Wirksamkeit und Effekte der Projektangebote statistisch nicht eindeutig belegen lassen. In der deskriptiven Darstellung zeigen sich zwar gewisse Unterschiede zwischen Projektteilnehmern*innen (TN) und Nicht-Teilnehmern*innen (nTN), in der inferenzstatistischen Analyse sind diese jedoch z. T. nicht signifikant.

Ein Schwerpunkt des Berichtes ist die Analyse der Bewerbungsaktivitäten und Übergänge der SuS nach der Berufsfachschule Typ 2 (BFS II). Untersucht wurde, ob und wie sich die TN von den nTN unterscheiden. Es stellt sich die Frage, ob daraus Rückschlüsse auf Effekte und Wirkungen der Projektangebote gezogen werden können. Folgende zentrale Ergebnisse sind hervorzuheben:

Die schulischen Angebote zur BO/BW werden von den TN offensichtlich seltener in Anspruch genommen als von den nTN. Damit stellte sich die Frage nach einer sinnvollen Verzahnung schulischer und außerschulischer Projektangebote (dazu auch Kapitel [5.3.2](#)). Die Frage, ob die Projektangebote das schulische Angebot zur BO/BW erweitern, konnte quantitativ nicht beantwortet werden. Es entstand sogar der Eindruck, dass die TN von „**was geht!**“ weniger an den schulischen Angeboten partizipieren konnten als die nTN, z. B. aufgrund ihrer Abwesenheit während der Schulzeit, um die Projektangebote wahrzunehmen (Kapitel [3.2.2](#)).

Effekte der Projektangebote auf die schulische Leistungsfähigkeit konnten nicht nachgewiesen werden. Diese waren vom Projekt aber auch nicht intendiert. Vielmehr sollten die Angebote die Persönlichkeitsentwicklung und Motivation fördern und so eher indirekt Einfluss auf die Entwicklung der SuS nehmen (Kapitel [3.2.3](#)).

Nur rund ein Drittel der befragten SuS plant für den Anschluss an die BFS II eine duale Ausbildung. Die Mehrzahl strebt einen weiterführenden schulischen Bildungsgang oder eine schulische Ausbildung an. Dieser Befund ist in der Ein- und Ausgangsbefragung stabil. Das betrifft auch die Gruppe der TN. Unter ihnen ist der Anteil derjenigen, die eine duale Ausbildung anstreben mit rund 17 Prozent sogar noch geringer als in der Gruppe der nTN (28 %). Mit diesem Befund unterscheiden sich Ein- und Ausgangsbefragung nun deutlich. Der Anteil der Jugendlichen, die eine duale Ausbildung nach der BFS II planten, ist im Verlauf des Schuljahres in der Gruppe der TN zurückgegangen. Offensichtlich gelingt es im Laufe des Schuljahres nicht, das Interesse der SuS an einer dualen Ausbildung zu steigern, trotz der schulischen Angebote zur BO/BW und trotz der Projektangebote (Kapitel [3.2.4](#)). Ziel der Jugendlichen ist das Erlangen eines weiterführenden Bildungsabschlusses, vermutlich um damit die Chancen auf Ausbildung zu erhöhen oder um andere berufliche Optionen zu erschließen.

Die Berufe, für die sich die SuS bewerben, änderten sich im Vergleich von Ein- und Ausgangsbefragung kaum. Die immer noch starke Orientierung der SuS an weiterführenden schulischen (Aus-)Bildungsgängen resultierte offenbar aus früheren und aktuellen Misserfolgen bei ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz. Das zeigt sich daran, dass ein Teil der Jugendlichen, die am Ende des Schuljahres angaben, einen weiterführenden Bildungsgang besuchen zu wollen, sich dennoch im Laufe des Schuljahres für eine Ausbildung beworben hatten. Auffallend ist, dass sich die erfolgreichen Jugendlichen, die am Ende des Schuljahres einen Ausbildungsvertrag unterschrieben hatten, sich seltener beworben haben als diejenigen, die bei der Ausbildungsplatzsuche erfolglos waren. Am häufigsten sind davon die Jugendlichen mit Migrationshintergrund betroffen (Kapitel [3.2.5](#)).

Rund drei Viertel der befragten SuS gaben an, dass sie sich im Laufe des Schuljahres gar nicht beworben haben. Zum Vergleich: in der Eingangsbefragung waren es über 90 Prozent der SuS, die sich nicht beworben hatten, von den verbleibenden 10 Prozent zählte die Mehrzahl zu den TN. Die in der Ausgangsbefragung immer noch hohe Quote an Nichtbewerbern lässt sich möglicherweise mit den Bildungsgangentscheidungen der Jugendlichen erklären (Kapitel [3.2.5](#)).

Die Bewerbungsaktivitäten der SuS haben im Verlauf des Schuljahres insgesamt zugenommen. Die Jugendlichen haben sich im Laufe des Schuljahres häufiger beworben als vor dem Eintritt in die BFS II. Galten jedoch die TN in der Eingangsbefragung noch als die aktiveren

bei der Berufswahl, Ausbildungsplatzsuche und Bewerbung, so gingen ihre Bewerbungsaktivitäten im Laufe des Schuljahres im Vergleich zu den nTN zurück. Dies könnte u. a. darin begründet liegen, dass die TN zwar an den Projektangeboten partizipierten, aber eben nicht an den schulischen Unterstützungsangeboten zur BO und Ausbildungsplatzsuche, z. B. weil die Projektaktivitäten während der Schulzeit stattfanden. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist nicht zuletzt deshalb eine engere und bessere Verzahnung und Abstimmung dieser beiden Angebote (der schulischen und der außerschulischen Angebote) notwendig. Die Begründung dafür resultiert auch aus dem Befund, dass schulische Angebote und Projektangebote inhaltlich und strukturell scheinbar kaum aufeinander bezogen sind (Kapitel [3.2.2](#); auch Kapitel [5.3.2](#)). Die Projektangebote werden hinsichtlich BO und BW nicht als Ergänzung oder strukturelle Erweiterung, sondern als Alternative zu den schulischen Angeboten wahrgenommen. Auch von den Mentor*innen wird die fehlende Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in den Interviews kritisiert.

Die Jugendlichen beabsichtigen durch die Teilnahme an der BFS II ihre schulischen Voraussetzungen und damit ihre Ausgangsposition am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern. Die Projektangebote werden von den Jugendlichen dabei als wichtige Unterstützungsressource gesehen. Sie erhoffen sich Unterstützung bei der Suche nach Ausbildungsstellen und bei den Bewerbungen. Zudem leisten die Angebote, insbesondere die mentorielle Begleitung, neben der BO auch eine wichtige psychosoziale, emotionale und motivationale Unterstützung (Kapitel [5.4](#)). Insgesamt werden gerade diese Angebote durch die befragten TN sehr positiv bewertet. Der einzige Kritikpunkt ist – ähnlich wie bereits im Zwischenbericht – die zeitliche Organisation der Angebote (Kapitel [3.2.7](#); auch Datenanhang Abbildung [4](#) und [8](#)).

Etwa zwei Drittel der Jugendlichen, die den Übergang in eine duale Ausbildung planen, gelingt dieser Übergang auch. Auffallend ist, dass diese Jugendlichen sich dafür vergleichsweise wenig (Anzahl der Bewerbungen <10) bewerben mussten. Jugendliche mit Migrationshintergrund mussten sich vergleichsweise häufiger bewerben und waren auch weniger erfolgreich als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Querschnittsanalyse von Ein- und Ausgangsbefragung deutet darauf hin, dass die Mehrzahl der Jugendlichen in dem Beruf eine Ausbildung beginnen konnte, für den sie sich beworben hatten. Ob es sich dabei um den formulierten Wunschberuf handelte, konnte in der Querschnittsanalyse nicht geklärt werden. In der Längsschnittanalyse der zusammengeführten Datensätze wurde hingegen deutlich, dass es nur 9 Prozent der Jugendlichen gelingt, eine Ausbildung im Wunschberuf oder in einem Beruf, der zum gleichen Berufsfeld zählt wie der Wunschberuf, zu beginnen (Kapitel [4](#)).

In den qualitativen Untersuchungsergebnissen wird deutlich, dass die konzeptionellen Projektziele aus Sicht der Mentor*innen etwas unklar kommuniziert wurden. Innerhalb der Mentor*in-

nen -Gemeinschaft besteht Konsens darin, dass die TN in ihrer BO und BW, im Bewerbungsprozess und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet und unterstützt werden sollen. Ziel ist es auch, Übergänge mit den Jugendlichen gemeinsam zu gestalten. Im Rahmen der Umsetzung besteht ein großer pädagogischer Spielraum (Kapitel [5.1](#)). Der Aspekt der freiwilligen Teilnahme nimmt einen hohen Stellenwert ein. Ohne Freiwilligkeit, also ohne die Möglichkeit zur freiwilligen Projektteilnahme, sind die Projektziele kaum umsetzbar, zumindest aus Sicht der befragten Mentor*innen (Kapitel [5.1.3](#)).

Die mentorielle Begleitung wird als bedarfsorientiert beschrieben (Kapitel [5.5](#)). Dieses Vorgehen wird mit den Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen begründet. Die Interviewten beschreiben diese als bildungsgangtypisch. Die Jugendlichen werden als sehr heterogen wahrgenommen. Das zeige sich u. a. in der sozialen Herkunft, in den Gefühlslagen der Jugendlichen, ihrer Motivation, ihrem Wunsch nach einer stabilen Beziehung sowie beruflichen Zukunftsvorstellungen. Besondere Herausforderungen der Jugendlichen seien finanzielle Sorgen (Schulden), physische oder psychische Probleme, sprachliche Barrieren und Belastungen, die mit Fluchterfahrungen einhergehen (Kapitel [5.4.1](#)). Aus diesen Aspekten heraus ergeben sich neben dem Bedarf nach Unterstützung bei der BO/BW Unterstützungsbedarfe im psychosozialen und emotionalen Bereich (Kapitel [5.4.2](#)).

Im Rahmen der Analyse zur Gestaltung und Umsetzung der Hilfeleistung durch das Projekt „**was geht!**“ zeigt sich, dass die Umsetzung wenig systematisch und didaktisch kaum reflektiert erfolgt (Kapitel [5.5](#)). Deutlich wird aber auch, dass das Projekt einen Beitrag zur Chancengleichheit leistet, indem bedarfsorientierte Hilfeleistungen angeboten werden.

Die Angebote des zweiten Förderbausteins (am Übergang in eine Ausbildung, eine Berufstätigkeit oder in einen weiterführenden Bildungsgang) wurden nur von einigen wenigen TN wahrgenommen (vgl. Tabelle 11). Es stellt sich die Frage nach der Relevanz dieses Förderbausteins für die Jugendlichen. Vermutet wird zum einen, dass mit der neuen Lebenssituation auch neue begleitende und unterstützende soziale Netzwerke und Kontakte entstehen. Zum anderen, dass bisherige Probleme, deren Ursachen strukturelle Benachteiligungen am Übergang in die Ausbildung waren, mit dem erfolgreichen Übergang entfallen sind, z. B. die Hilfestellungen beim Bewerbungsschreiben (Kapitel [5.4.2](#)). Es wurde festgestellt, dass die jungen Menschen, die das Angebot wahrgenommen haben, das Angebot auch (sehr) gut bewerteten (vgl. Datenanhang: Auswertung der Mini-Workshops [I](#) und [II](#)).

Die organisatorischen Rahmenbedingungen, dazu zählen u. a. die zur Verfügung gestellten Räume an den BKs, der Zugang zu den Räumen und ihre Ausstattung, werden als grundsätzlich gut beschrieben. Es wird aber auch von fehlender technischer Ausstattung, z. B. von fehlenden Internetzugängen, berichtet (Kapitel [5.3.1](#)).

Für die Projektumsetzung ist die enge Zusammenarbeit der Kooperationspartner notwendig. Aus Sicht der Befragten zählen dazu: (1) die Stiftung, (2) das von der Stiftung zur Durchführung des Coachings, der Workshops und der Mentoren-Treffen beauftragte Institut, (3) die regionalen Bildungsteams, (4) die BKs und (5) die Bundesagentur für Arbeit sowie die Jobcenter. Mit Blick auf Hürden und Potentiale der Zusammenarbeit werden von den Befragten zwei Punkte hervorgehoben: (1) Die Kooperation mit den regionalen Bildungsbüros ist für das Projekt elementar und unterstützt die Arbeit der Befragten. Geschätzt werden Organisation, Koordination sowie die Initiative eines regelmäßigen Austauschs. Von allen der Befragten wird die Zusammenarbeit als (sehr) gut und zielgerichtet beschrieben. (2) In Bezug auf die Kooperation mit den Berufsschulen äußern die Befragten folgende Wünsche: stabilere organisatorische Strukturen, verbesserte Kommunikationsstrukturen, stärkere inhaltliche Verzahnung der schulischen und außerschulischen Angebote sowie eine intensivere Abstimmung mit den Lehrkräften (Kapitel [5.3.2](#)).

2 Das Projekt „was geht!“, Unterstützung der Berufswahl und des Übergangs in Ausbildung

Ziel des Projekts „**was geht!** – *Rein in die Zukunft*“ (im Folgenden „**was geht!**“) ist es, SuS am Übergang in eine Berufsausbildung zu begleiten und zu unterstützen. Das Projekt richtet sich an SuS der BFS II, d. h. an Jugendliche mit einem Haupt- oder gleichwertigen Schulabschluss, der in der Klassenstufe 10 erworben wurde (vgl. APO BK NRW Anlage B). Durch ergänzende Angebote soll der Übergang der SuS in eine betriebliche, duale Ausbildung begleitet und unterstützt werden. Damit werden die schulischen Angebote erweitert, weil sie die intensive Unterstützung des Übergangs in Ausbildung und Beruf nur bedingt leisten können, was nicht zuletzt u. a. auch aus dem Unterstützungsbedarfen der Zielgruppe dieses Schultyps resultiert.

Die Angebote von „**was geht!**“ sollen einen Beitrag dazu leisten, ungenutzte Bewerberpotenziale zu erschließen und den Mismatch zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage im dualen Ausbildungssystem am regionalen Ausbildungsmarkt zu verringern. Zu den Unterstützungsangeboten gehören insbesondere Bewerbungstrainings und Mentoring-Angebote. Durch eine intensive Förderung und eine enge Kooperation verschiedener Akteure, sollen die BO der Jugendlichen und die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang der Jugendlichen aus der BFS II in eine duale Ausbildung verbessert werden. Konkret geht es darum,

- einen Beruf zu wählen,
- eine bereits getroffene BW zu festigen,
- die Bewerbungsaktivitäten der Jugendlichen zu unterstützen oder zu intensivieren,
- die Motivation für eine Ausbildung zu erhöhen,
- die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Jugendlichen zu erhöhen,
- die Jugendlichen kontinuierlich zu begleiten und zu beraten (mentorielle Begleitung) und um
- die motivationale Unterstützung und Förderung der individuellen Entwicklung der Jugendlichen.

Für die Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung wurden zwei Untersuchungsstandorte vorgegeben:

- I. Dortmund, als städtisch geprägter Standort, an dem das Vorhaben bereits seit 2016 umgesetzt wird und
- II. Bielefeld, als Standort, an dem das Vorhaben erst im Jahr 2018 durchgeführt wird.

Das Projekt „**was geht!**“ wurde im Schuljahr 2018/2019 wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Damit sollten die Gelingensbedingungen des erfolgreichen Überganges Jugendlicher aus der BFS II in Ausbildung oder Beschäftigung untersucht werden. Inwieweit unterstützen die

Angebote des Programms „**was geht!**“ den Übergang Jugendlicher in die (duale) Berufsausbildung? Welchen Beitrag leistet das Programm für eine bessere BO und BW der Jugendlichen sowie zur Förderung ihrer beruflich-biografischen Planung? Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an den Projektangeboten und der weiteren beruflichen Biografie?

Viele Befunde der wissenschaftlichen Begleitung wurden bereits im Zwischenbericht aus dem Jahr 2019 dargestellt. Der Bericht liegt dem Auftraggeber, der Walter Blüchert Stiftung, bereits vor. Darin ging es in erster Linie:

- (1.) um Fragen zur Ausgangslage der Jugendlichen, die an der BFS II, an den Projektangeboten von „**was geht!**“ teilnehmen: Wer wird mit den Angeboten erreicht? Von wem werden die Angebote genutzt? Warum entscheiden sich Jugendliche zur Teilnahme am Projekt?
- (2.) um Fragen zu den konkreten Projektangeboten: Wie werden die Angebote von den Jugendlichen bewertet bzw. eingeschätzt?

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Programms waren als formative und summative Evaluation konzipiert. Dafür wurden im Vorfeld die konkreten Evaluationsziele und Interessen der durchführenden Institutionen (Schulen) und Akteure geklärt. Evaluiert wurden Input, Prozess, Output und Outcome. Ein Ziel des Programms „**was geht!**“ ist es, Veränderungsprozesse in den teilqualifizierenden BFS zu implementieren und neue, möglicherweise transferfähige Modelle für die Unterstützung des Übergangs in eine betriebliche Ausbildung zu erproben. Deshalb wurden auch die Reform- und Transferpotentiale des Vorhabens (Impact, Nachhaltigkeit und Transferfähigkeit) untersucht. Konkrete Fragestellungen der Untersuchung waren:

- a) Fragen zur Ausgangslage der einmündenden Jugendlichen, ihren beruflichen Zielen und Bildungszielen (Input). Fragestellungen sind u. a.:
 - Wer mündet ein? (Bildungserfahrungen, Berufswünsche, Erfahrungen am Übergang Schule-Beruf)
 - Mit welchen Zielen (duale Ausbildung oder weiterführende Bildungsgänge) münden die Jugendlichen ein?
 - Mit welchen Interessen münden die Jugendlichen in die BFS ein?
 - Welche Erfahrungen haben die Jugendlichen bisher im Bildungssystem, im Berufsbildungssystem gesammelt?
- b) Fragen zur inhaltlichen Gestaltung, Umsetzung der angebotenen Maßnahmen und des pädagogischen Konzepts. Im Mittelpunkt stehen die besonderen unterstützenden Maßnahmen und die Zufriedenheit der Jugendlichen (Prozess). Zu untersuchende Fragen sind:

- Welche konkreten Angebote werden unterbreitet?
 - Wie werden die Angebote von den Jugendlichen bewertet?
 - Wie wird den individuellen Entwicklungsinteressen der Jugendlichen entsprochen?
 - Wie werden die Jugendlichen bei der Entwicklung und Verwirklichung ihrer beruflichen Entwicklungsziele unterstützt?
 - Wie funktioniert die Vernetzung der verschiedenen Akteure?
- c) Fragen zum Erfolg der Jugendlichen im Bildungsgang (Output und Outcome). Fragestellungen sind u. a.:
- Welchen Abschluss erlangen die Jugendlichen?
 - Entwickeln die Jugendlichen konkrete Berufswünsche?
 - Können Jugendliche ihre Berufswünsche verwirklichen?
 - Wo münden die Jugendlichen ein?
 - Wie anschlussfähig sind die erworbenen Qualifikationen im Betrieb?
- d) Fragen zur Transferfähigkeit des Projektangebotes (Nachhaltigkeit und Impact):
- Welche Ansätze können an andere Standorte transferiert werden?
 - Was sind spezifische Gelingensbedingungen?
 - Welche Faktoren sind zu beachten, die den erfolgreichen Transfer verhindern können?

Der vorliegende Abschlussbericht widmet sich den Fragen zu den Effekten und zur Wirkung der Angebote (Output). Lag der Fokus des Zwischenberichtes auf den Fragen unter a) und b) (s. o.), so liegt er nun auf den Fragen unter c) und d).

Datengrundlage der im Folgenden durchgeführten Analyse sind (a) die Ein- und Ausgangsbefragung der SuS in den BFS II Klassen und (b) die durchgeführten Interviews mit Mentor*innen des Projektes.

Um Wirkungen und Entwicklungen abzubilden, werden die Ergebnisse der Ausgangsbefragung in Beziehung zu den Ergebnissen der Eingangsbefragung (quantitativer Teil) gesetzt. Komplementär zum ersten, quantitativen Berichtsteil werden im zweiten Berichtsteil (qualitativer Auswertungsteil) Erkenntnisse formuliert, die der subjektiven Wahrnehmung der Mentor*innen entsprechen. Es geht darum, ihre Sicht auf die Motive, die Motivation und mögliche Hürden im Bewerbungsprozess und Bildungsgangentscheidungen der SuS darzustellen.

In der Eingangsbefragung wurden 498 SuS befragt. In der Ausgangsbefragung waren es nur noch 323 SuS (vgl. Tabelle 1). Es wird davon ausgegangen, dass einige SuS die BFS im Laufe des Schuljahres vorzeitig verlassen haben, ein anderer Teil der SuS konnte mit der Befragung nicht erreicht werden, da sie zum Befragungszeitpunkt nicht anwesend waren, z. B. weil sie sich im Praktikum befanden. Das hat zur Folge, dass mit der Befragung nur ein bestimmter

Adressatenkreis untersucht wurde, der nicht den gesamten Querschnitt der SuS in der untersuchten BFS II abbildet.

Merkmale		Eingangsbefragung		Ausgangsbefragung		gematchte Fälle Ein-/Ausgangsbefragung ¹	
		nTN ² (n=412)	TN ³ (n=86)	nTN (n=269)	TN (n=54)	nTN (n=72)	TN (n=27)
Verteilung Geschlecht	männlich	64,2 %	47,7 %	57,8 %	50,9 %	53,5 %	26 %
	weiblich	35,8 %	52,3 %	42,2 %	49,1 %	46,5 %	74 %
Alter in Jahren	Min.	15	16	16	17	16	16
	Max.	43	24	27	25	26	22
	\bar{x}	17,9	17,6	18,6	18,4	17,6	17,3
Migrations- hintergrund ⁴	ja	68,9 %	59,3 %	65,4 %	55,6 %	57 %	44,4 %
	nein	31,1 %	40,7 %	34,6 %	44,4 %	43 %	55,6 %

Tabelle 1: Soziodemografische Daten und Verteilung der befragten SuS in der Ein- und Ausgangsbefragung.

An dieser Stelle ist auf weitere Limitierungen des Berichtes hinzuweisen: (1) Am Ende des Schuljahres sollten die Daten der Ein- und Ausgangsbefragung einzelfallbezogen verglichen und bzgl. BO und Übergänge der SuS ausgewertet werden. Dies ist aufgrund von Mängeln bei der Angabe der pseudonymisierten Codierung nur für 104 Befragte möglich. Insofern wird im Rahmen der Auswertung in erster Linie ein Querschnitt betrachtet. Die Aussagen zu den gematchten, einzelfallbezogenen Fällen sind in ihrer Aussagekraft begrenzt.

(2) Eine weiterführende Befragung der ehemaligen TN nach Schuljahresende (in einem zweiten Förderbaustein) war zwar vorgesehen, im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung jedoch nicht möglich. Die Teilnehmerzahl war zu gering, um zu validen Aussagen zu gelangen. Darum lassen sich nur begrenzt Aussagen zur Nachhaltigkeit des Projektansatzes (Impact) formulieren. Es lässt sich bspw. nicht klären, wie zufrieden die Jugendlichen mit ihrer BW bzw. Berufseinmündung oder wie erfolgreich sie in ihrer Ausbildung sind. Dem liegt die berufswahltheoretische Überlegung zu Grunde, dass Jugendliche erfolgreicher und zufriedener mit ihrer Ausbildung sind, wenn diese auf einer reflektierten BW beruht und die Ausbildung dem

¹ Fünf Jugendliche ließen sich aufgrund fehlender Angaben keiner der beiden Gruppen zuordnen.

² nTN = nicht Projektteilnehmer*innen, das sind SuS, die nicht an den Angeboten von „was geht!“ teilgenommen haben.

³ TN = Teilnehmer*innen, das sind SuS, die an den Projektangeboten teilgenommen haben.

⁴ Der/die Jugendliche selbst oder einer seiner/ihrer beiden Elternteile wurde nicht in Deutschland geboren.

Wunschberuf entspricht, z. B. aufgrund höherer Motivation und Leistungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitserfahrungen usw. Vermutet wird ein positiver Zusammenhang zwischen Berufswunsch, Zufriedenheit und Verweildauer im Beruf.⁵ Aufgrund fehlender Daten kann jedoch ein nachhaltiger, positiver Zusammenhang zwischen Projektteilnahme und dem weiteren beruflichen Werdegang bzw. der weiteren Bildungsbiografie der SuS nicht untersucht werden.

(3) Auch die Frage, inwiefern die Angebote zur Verringerung des Mismatch am regionalen Arbeitsmarkt beiträgt, lässt sich hier nicht klären. Dafür wäre eine umfassende Analyse des Ausbildungsstellenmarktes und des regionalen Fachkräftebedarfs notwendig gewesen, was im Rahmen der Begleitung nicht umsetzbar war. Insofern beschränken sich die Analysen auf die BO und den gelingenden Übergang der befragten SuS in Ausbildung oder weiterführende Bildungsgänge.

Schließlich noch eine Anmerkung: Der vorliegende Bericht evaluiert zwar die Angebote von „**was geht!**“, evaluiert und beschreibt aber auch die Bildungsgänge (hier die BFS II), in deren Kontext die Projektangebote durchgeführt werden. Diese sind als Kontext und Rahmenbedingung der Projektangebote zu betrachten, von denen die Wirkungen und Effekte der Angebote beeinflusst werden können. Schließlich geht es auch um die Frage, inwiefern „**was geht!**“ eine systematische Erweiterung bzw. Ergänzung des Bildungsganges darstellt. Die folgenden Darstellungen referieren die empirischen Befunde der Ein- und Ausgangsbefragung und offerieren Ansätze zu deren Interpretation und Erklärung. An einigen Stellen erlaubt sich die wissenschaftliche Begleitung auch den einen oder anderen kritischen Hinweis. Auf Limitationen der Aussagekraft der Daten wird im Text bzw. Fußnoten hingewiesen.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

3.1 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Eingangsbefragung

Die Ergebnisse der Eingangsbefragung wurden im Zwischenbericht bereits ausführlich dargestellt. Da sie den Ausgangspunkt der weiteren Analysen darstellen, werden an dieser Stelle die zentralen Befunde noch einmal zusammengefasst. Im Vordergrund der Analysen im Zwischenbericht stand zunächst die Frage, wer in die BFS II einmündet und wer mit den Angeboten von „**was geht!**“ erreicht wird. Folgende Ergebnisse sind hervorzuheben:

(1) Die Zusammensetzung der Klassen anhand soziodemografischer Merkmale entspricht dem statistischen Durchschnitt, wie er für diese Bildungsgänge (BFS II) typisch ist⁶: rund 1/3

⁵ Es liegen jedoch Studien vor, z. B. aus der Gesundheitspflege, die diesen Zusammenhang relativieren und davon ausgehen, dass die Berufszufriedenheit eher von institutionellen Rahmenbedingungen und Erfahrungen in der Ausbildung bzw. am Arbeitsplatz beeinflusst werden (z. B. Golombek, Fleßa 2011).

⁶ Sowohl der aktuelle Berufsbildungsbericht als auch der Bildungsbericht für Deutschland 2018 zeigen, dass der Anteil der jungen Männer in den Angeboten des Übergangssystems höher ist als der von Frauen. Frauen verfügen

der SuS sind weiblich, 2/3 von ihnen männlich; der überwiegende Teil der SuS (67 %) hat einen Migrationshintergrund (zur Frage, was unter Migrationshintergrund verstanden wurde, vgl. Fußnote 4).

(2) Die absolute Mehrzahl der SuS formuliert als Ziel/Motiv für die Bildungsgangwahl den Wunsch einen höheren Schulabschluss erlangen zu wollen. Knapp die Hälfte von ihnen (45 %) beabsichtigte zum Befragungszeitpunkt im Anschluss eine weiterführende Schule (Fachoberschule, berufliches Gymnasium) besuchen zu wollen. Unter den SuS mit Migrationshintergrund war dieser Wunsch stärker präsent als bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Etwa ein Drittel der befragten SuS, vor allem die männlichen Schüler, strebten eine duale Berufsausbildung an.

(3) Für über die Hälfte der Befragten war die berufliche Fachrichtung der BFS II bei der Bildungsgangwahl relevant, gefolgt von anderen Standortfaktoren (Erreichbarkeit, Nähe zum Wohnort, Vertrautheit der Umgebung bzw. Schule).

(4) Die Mehrzahl der befragten SuS konnten auf vielfältige Aktivitäten zur BO und BW zurückblicken: mehrere Praktika in verschiedenen Berufen: 84 Prozent; andere Bildungsgänge im Übergangssystem, z. B. BFS I, BvB, IFK: 55 Prozent; eine bereits begonnene und abgebrochene Ausbildung: 2 Prozent.

Die Mehrzahl der SuS formulierte konkrete Berufswünsche. Auffallend war, dass sich nur ein geringer Teil der Jugendlichen (22 %) im Vorfeld für eine Ausbildung im formulierten Wunschberuf bereits beworben hatte. Die meisten von ihnen haben auf eine Bewerbung verzichtet, vermutlich aufgrund geringer Selbstwirksamkeitserwartungen (Bewerbungserfolg). Dreiviertel der befragten SuS gab an, sich noch nie für eine Ausbildung beworben zu haben.

deutlich häufiger über mittlere Schulabschlüsse als Männer. Sie sind in der Schule erfolgreicher und münden seltener in Übergangsmaßnahmen ein. Auch im Hinblick auf den Migrationshintergrund bilden die untersuchten BFS-Klassen den bundesweiten Durchschnitt ab. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Angeboten des Übergangssystems ist in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen und liegt aktuell bei 64 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 139).

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

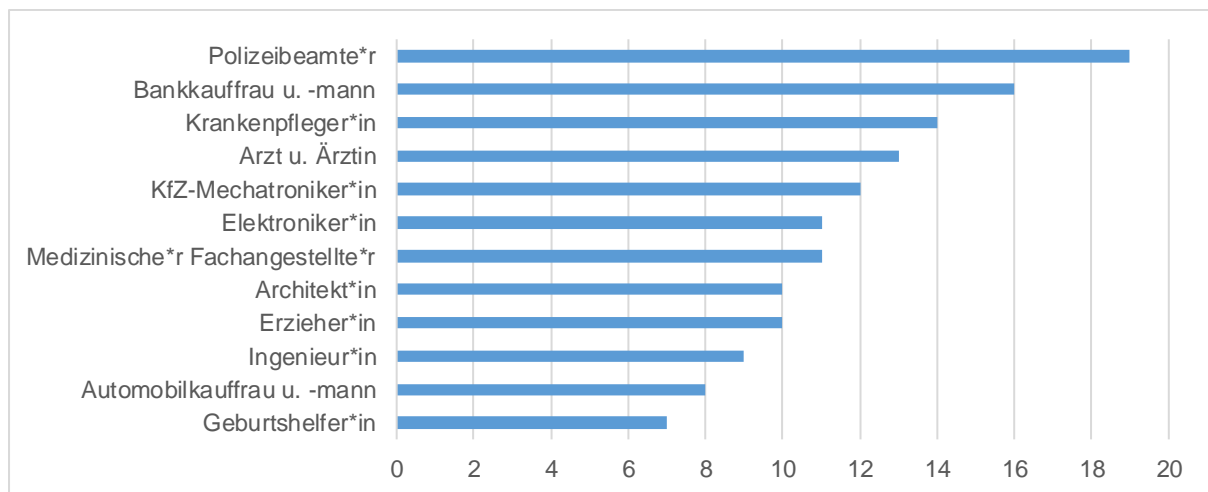


Abbildung 1: Top 12 der genannten Berufswünsche in der Gruppe der Nicht-Bewerber*innen (Eingangsbefragung, gültige Angaben n=215, Mehrfachnennungen).

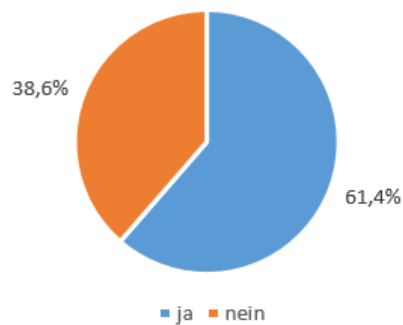
Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen der empirischen Forschung (Ehlert et al. 2018). Die Autoren*innen konnten auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigen, dass 70 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss nach dem Ende ihrer Schulzeit zwar eine Ausbildung planen, sich aber nur 30 Prozent von ihnen tatsächlich bewerben. Bei den Absolvent*innen mit Hauptschulabschluss formulieren 76 Prozent einen Ausbildungswunsch, 60 Prozent von ihnen haben sich tatsächlich beworben (ebd., S. 41ff.).

Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Jugendlichen in erster Linie versuchen, durch die Teilnahme an einer BFS, die für ihren Wunschberuf notwendigen formalen Voraussetzungen zu erfüllen, z. B. durch Erreichen des Schulabschlusses. So zeigt doch gerade in der Top 12 der Wunschberufe in Abbildung 1, dass unter den Berufswünschen auch viele Berufe zu finden sind, für deren Zugang eine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich ist oder für deren Zugang die mittlere Reife erwartet bzw. vorausgesetzt wird. Interessanterweise handelt es sich hierbei auch um Berufe, die in Rankings der sozial angesehensten Berufe unter den Top 10 zu finden sind, z. B. Polizeibeamte*r, Krankenpfleger*in, Erzieher*in oder Arzt/Ärztin.⁷ Diese Berufe vermitteln ein positives Image, hohes Ansehen, (konjunkturunabhängige) Beschäftigungs- und Einkommenssicherheit.

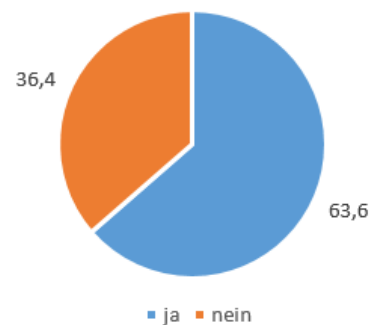
(5) Es stellte sich die Frage nach der Passung der Berufswünsche der Jugendlichen zur beruflichen Fachrichtung der besuchten BFS II. Die Untersuchung zeigt, dass die Berufswünsche der Jugendlichen in einigen Fällen nicht der beruflichen Fachrichtung der BFS II entsprachen. Rund ein Drittel der befragten SuS mit einem konkreten Berufswunsch mündete in eine BFS II ein, deren berufliche Fachrichtung nicht ihrem Berufswunsch entsprach (Abbildung 2).

⁷ Vgl. z. B. <https://de.statista.com/infografik/5581/angesehenste-berufe-in-deutschland/> (17.06.2020)

2a: Haben Sie einen konkreten Berufswunsch?



2b: Passt die gewählte Fachrichtung der BFS II zum Berufswunsch?



Davon ...

Abbildung 2: Berufswunsch der befragten SuS und Passung ihres Berufswunsches zur beruflichen Fachrichtung der besuchten BFS II (Eingangsbefragung, 2a: n=484; 2b: n=280).

Dieser Befund ist insofern relevant für die Einschätzung des Projekterfolges, weil die Zuordnung zum Bildungsgang auch den Erfolg und die Wirkung von Maßnahmen zur beruflichen Orientierung beeinflussen kann.

(6) Bzgl. Ansprache und Teilnahme bleiben die Projektangebote hinter ihren Möglichkeiten zurück. Insgesamt wurden in den Klassen immerhin rund 17,2 Prozent der SuS mit den Angeboten von „**was geht!**“ erreicht. Die häufigsten Gründe dafür, dass SuS die Angebote nicht wahrgenommen haben, sind (Mehrfachnennungen waren möglich):

- „kein Interesse“ (34 %),
- „keine Zeit“ (28 %),
- „keine Lust“ (17 %),
- „das Angebot ist nicht nötig“ (14 %).

Weitere (einzelne) Nennungen waren u. a.: „das Jobcenter hat mich vom Projekt abgemeldet“, „ich bekomme Unterstützung vom Berufsberater“, „weil ich nach der Schule arbeiten gehe“, „weil ich zu viel zu tun habe“, „Bewerbungen schreiben kann ich“, „ich weiß, was ich werden möchte“, „gefällt mir nicht“, „möchte ich nicht“ und „darum“.

Ein möglicher Erklärungsansatz für die geringe Teilnahme ist, dass die Mehrzahl der SuS einen höheren Schulabschluss bzw. einen weiterführenden (schulischen) Bildungsgang anstrebt(e). Berufliche Orientierungsangebote mit Fokus auf das duale Ausbildungssystem erscheinen für diese Gruppe der SuS deshalb möglicherweise weniger interessant. Die Analyse zeigt, dass die Anzahl der SuS, die im Anschluss an die BFS II eine Ausbildung im dualen System anstrebt, unter den TN größer ist als die Anzahl der Jugendlichen, die einen höheren Schulabschluss anstreben.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

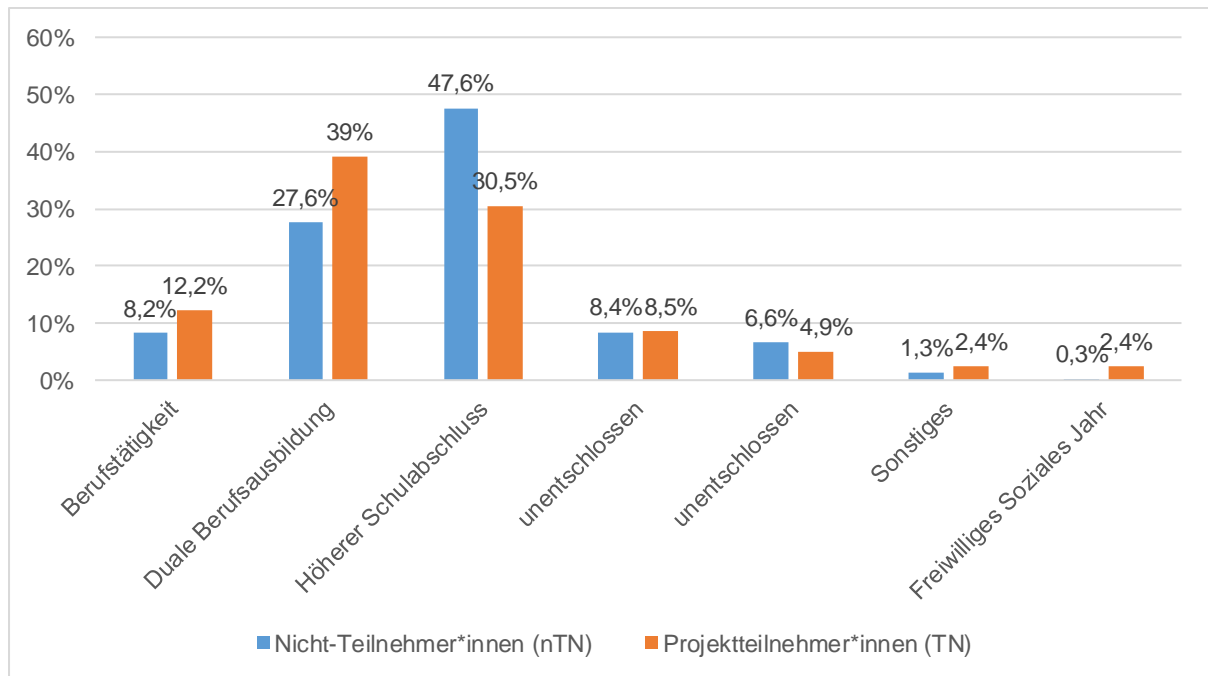


Abbildung 3: Zukunftspläne im Anschluss an die BFS II (Eingangsbefragung, n=462).

Offensichtlich beeinflusste auch die Form der Teilnehmerakquise den Erfolg der Ansprache. Mit den Informationsveranstaltungen, zu denen der Projektträger außerhalb schulischer Veranstaltungen eingeladen hatte, wurden weniger SuS erreicht als in den allgemeinen Informationsveranstaltungen der Berufskollegs (BK) (vgl. Zwischenbericht). Außerdem entsteht der Eindruck, dass an einigen Schulen mehr SuS mit den Projektangeboten erreicht wurden als an anderen (vgl. Tabelle 2). Die Gründe dafür wurden nicht untersucht.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

Standort	Schule	TN Eingangsbefragung (17,2 %; n=86)		TN Ausgangsbefragung (16,7 %; n=54)	
Bielefeld	Carl-Severing-Berufskolleg – Handwerk und Technik	30,2 % (n=26)	-	51,9 % (n=28)	11,1 % (n=6)
	Carl-Severing-Berufskolleg – Metall und Elektronik		-		5,6 % (n=3)
	Carl-Severing-Berufskolleg – Wirtschaft und Verwaltung		4,7 % (n=4)		9,3 % (n=5)
	Maria-Stemme-Berufskolleg		14 % (n=12)		16,7 % (n=9)
	Berufskolleg Senne		3,5 % (n=3)		5,6 % (n=3)
	Rudolf-Rempel-Berufskolleg		8,1 % (n=7)		3,7 % (n=2)
Dortmund	Fritz-Henßler-Berufskolleg	69,8 % (n=60)	4,7 % (n=4)	48,1 % (n=26)	5,6 % (n=3)
	Gisbert-von-Romberg-Berufskolleg		9,3 % (n=8)		5,6 % (n=3)
	Karl-Schiller-Berufskolleg		1,2 % (n=1)		9,3 % (n=5)
	Konrad-Klepping-Berufskolleg		16,3 % (n=14)		1,9 % (n=1)
	Leopold-Hoesch-Berufskolleg		4,7 % (n=4)		1,9 % (n=1)
	Paul-Ehrlich-Berufskolleg		20,9 % (n=18)		18,5 % (n=10)
	Robert-Bosch-Berufskolleg		8,1 % (n=7)		5,6 % (n=3)
	Robert-Schumann-Berufskolleg		4,7 % (n=4)		-

Tabelle 2: Anzahl der TN differenziert nach Standort und Schule (Ein-/Ausgangsbefragung).

(7) In der Analyse der Verteilung soziodemografischer Merkmale zeigt sich, dass sich die Gruppe der TN von der Gesamtgruppe und den nTN unterscheidet: Der Anteil an Frauen ist in der Gruppe der TN höher als unter den nTN. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist unter den TN geringer als unter den nTN. Diese zunächst deskriptiven Befunde (vgl. Tabelle 1) halten auch einer inferenzstatistischen Überprüfung stand. Ein Signifikanztest (χ^2 -Test) belegt die Signifikanz dieser Unterschiede zwischen der Gruppe der TN und der nTN.

(8) Es entstand der Eindruck, dass sich die Gruppe der TN von der Gruppe der nTN gerade im Hinblick auf die beruflichen Vorerfahrungen und Erfahrungen bzgl. BO und BW voneinander unterscheiden. Die Anzahl derjenigen, die sich bereits für einen Ausbildungsberuf beworben hatten, war in der Gruppe der TN (35 %) größer als bei den nTN (20 %) (vgl. Tabelle 3). Zudem zeigt die Untersuchung, dass die TN mehr Bewerbungen geschrieben hatten als die nTN.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

			27. Nehmen Sie an dem Projekt „was geht!“ teil?		Gesamt
			TN	nTN	
13. Haben Sie sich vor der BFS II für eine Berufsausbildung beworben?	ja	Anzahl	30	78	108
		% innerhalb	34,9 %	20,1 %	22,8 %
	nein	Anzahl	56	310	366
		% innerhalb	65,1 %	79,9 %	77,2 %

Tabelle 3: Bewerbungsaktivitäten der TN und nTN (Eingangsbefragung).

Auch bzgl. der Frage zum Vorliegen eines konkreten Berufswunsches unterscheiden sich die Gruppen deutlich. Die TN formulierten häufiger als die nTN einen konkreten Berufswunsch (Tabelle 4).

			27. Nehmen Sie an dem Projekt „was geht!“ teil?		Gesamt
			TN	nTN	
25. Haben Sie konkrete Berufswünsche?	ja	Anzahl	62	234	296
		% innerhalb	72,9 %	59,5 %	61,9 %
	nein	Anzahl	23	159	182
		% innerhalb	27,1 %	40,5 %	38,1 %
Gesamt		Anzahl	85	393	478
		% innerhalb	100 %	100 %	100 %

Tabelle 4: Formulierung eines konkreten Berufswunsches und Projektteilnahme (Eingangsbefragung).

Hier wurde nur gefragt, ob die TN einen Berufswunsch formuliert hatten. Welcher Berufswunsch das war, wird in Abbildung 1 abgebildet.

Die Eingangsbefragung zeigt, dass die Angebote vor allem von den SuS wahrgenommen wurden, die sich bis dahin bereits sehr aktiv mit ihrer BW befasst und sich häufig für eine Ausbildung beworben haben, aber eben auch häufig gescheitert sind. Letzteres lässt sich anhand der vorliegenden Statistik jedoch nicht prüfen. Ferner ist zu vermuten, dass die Angebote von „was geht!“ von den Jugendlichen dafür genutzt werden, die eigenen Bewerbungsaktivitäten qualitativ zu verbessern, im Sinne einer gezielteren Bewerbung oder der individuellen Gestaltung einer Bewerbung, die die konkreten Anforderungen eines Betriebes oder eines Berufes beachtet. So wünschten sich die TN (36 %) vor allem Unterstützung bei der Bewerbung oder bei der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche (33 %). Allerdings zeigte die Evaluation der Angebote, dass diese Erwartungen der SuS nur begrenzt erfüllt wurden. Insgesamt wurde die

Leistung der Projektangebote, ihre Rahmenbedingungen und die Leistung der Trainer*innen sehr positiv bewertet.

(9) Die *Evaluation der Projektangebote* zeichnete insgesamt ein sehr positives Bild ab. Rahmenbedingungen, Leistungen der Trainer*innen und Lernerfolge wurden von den TN überwiegend positiv bewertet. Die besondere Leistung der Angebote scheint in der psychosozialen, emotionalen und motivationalen Unterstützung der Jugendlichen zu liegen. Positive Effekte im Hinblick auf BW ließen sich statistisch nicht eindeutig belegen. Ein besonders kritischer Punkt war die zeitliche Organisation der Angebote.

Zusammenfassung: Insgesamt zeigt sich ein recht eindeutiges, kohärentes Bild der beiden Gruppen. Die TN haben sich vor der BFS II häufiger auf Ausbildungen beworben, haben häufiger das Ziel einer dualen Ausbildung im Anschluss an die BSF II und haben auch mehr Bewerbungen geschrieben als die Gruppe der nTN. Zudem formulieren die TN häufiger konkrete Berufswünsche. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Personen, die das Ziel haben, eine duale Berufsausbildung zu beginnen, signifikant häufiger am Projekt „**was geht!**“ teilnehmen. Dies mag daran liegen, dass die Projektangebote auf den Übergang in eine duale Berufsausbildung zielen. Die verschiedenen Angebote selbst wurden von den Jugendlichen überwiegend positiv bewertet.

3.2 Ergebnisse der Ausgangsbefragung

Mit Hilfe der Ausgangsbefragung soll vor allem die Wirkung der Projektangebote untersucht werden. Die Analyse erfolgt in erster Linie deskriptiv. Es ist zu berücksichtigen, dass dabei keine Kausalitäten hergestellt werden können. Dabei lässt sich lediglich anhand von Kriterien beschreiben, ob sich die Gruppe der TN von der Gruppe der nTN unterscheidet. Untersucht werden die Aktivitäten zur BO (Praktika, Bewerbungsaktivitäten), Fragen zu Aktivitäten zur Gestaltung und zum Gelingen des Übergangs (Wohin? Schule oder Betrieb?), der Erfüllung oder der Veränderung von Berufswünschen.

3.2.1 Datengrundlage

Der weiteren Auswertung liegen die Daten der durchgeführten Ausgangsbefragung zu Grunde. Zu sehen ist dabei der Rückgang der Befragungsteilnehmer*innen. An der Eingangsbefragung nahmen n=498 SuS teil, in der Ausgangsbefragung waren es nur noch n=323 Jugendliche. Dieser Rückgang hat verschiedene Ursachen: Einige der SuS waren zum Befragungszeitpunkt im Juni 2019 im Praktikum, andere wurden aufgrund von Prüfungen nicht mehr beschult und waren für die Befragung nicht erreichbar. Einige hatten im Laufe des Schuljahres die BFS bereits vorzeitig verlassen. Infolge des Rückgangs der Befragungsteilnehmer*innen um über

ein Viertel, kam es auch bei der soziodemografischen Zusammensetzung der befragten Gruppe zu geringfügigen Veränderungen (vgl. Tabelle 1):

- Erwartungsgemäß ist das Durchschnittsalter der befragten SuS auf 18,5 Jahre, um ein Jahr gestiegen.
- Der Anteil der jungen Frauen hat im Vergleich zur Eingangsbefragung leicht zugenommen (+4 %; Anteil Frauen: 43,3 %; Anteil Männer: 56,7 %).
- Der Anteil von SuS mit Migrationshintergrund ist leicht zurückgegangen (-3 %) und betrug 63,8 Prozent. Am deutlichsten ist mit rund -50 Prozent der Rückgang bei den Jugendlichen, die in Syrien oder im Irak⁸ geboren wurden und im Jahr 2015 oder danach nach Deutschland gekommen sind. Dennoch sind Jugendliche aus Syrien oder dem Irak die größten Gruppen unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
- Das führte auch in der Gruppe der TN zu Verschiebungen: (a) Der Anteil an Männern nahm zu. (b) Der ohnehin geringe Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist weiter zurückgegangen (vgl. Tabelle 1).

Leider ist unklar, inwiefern diese Veränderungen der Schüler*innengruppe die vorliegenden Ergebnisse beeinflusst.

3.2.2 Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufswahl

Ziel der BFS ist die Vermittlung einer beruflichen Grundbildung und die Unterstützung der BO und BW (ausführlich dazu Heisler, Rink & Schemmer 2020). Die folgende Abbildung verdeutlicht, was von den Jugendlichen dafür genutzt wurde.

⁸ Nach Nationalität stellten diese Jugendlichen die größte Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

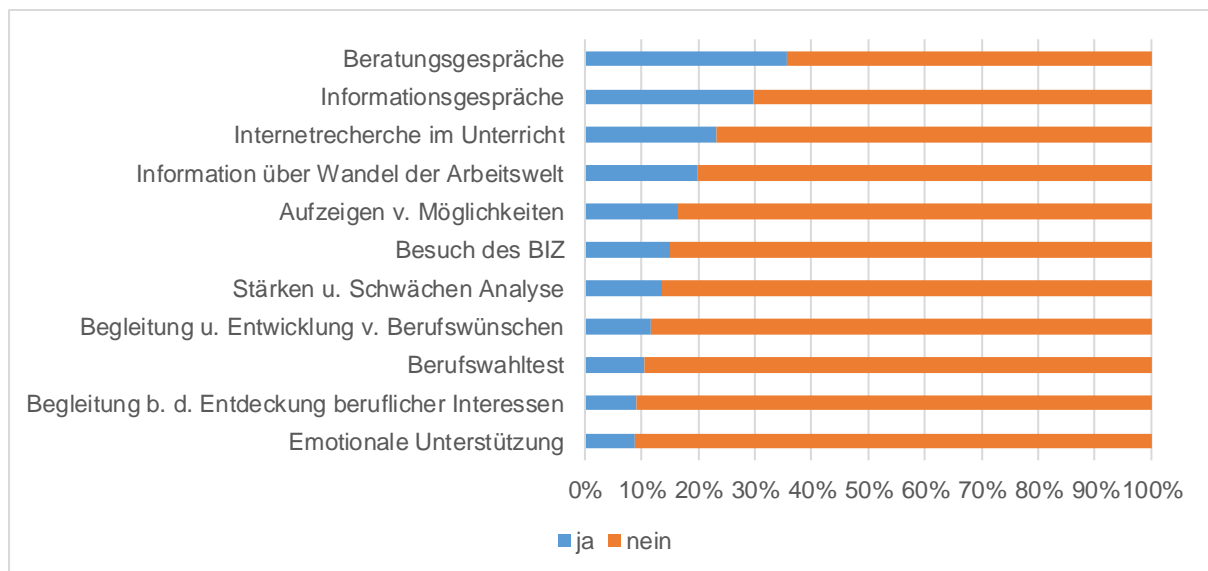


Abbildung 4: „Wie haben Sie die Lehrkräfte bei Ihrer Berufsorientierung unterstützt?“ (Ausgangsbefragung, gültige Antworten n=303, Mehrfachnennungen).

Einen wichtigen Bestandteil der BFS stellt das Praktikum dar. Das Praktikum soll Möglichkeiten erster beruflicher, betrieblicher Erfahrungen eröffnen und der Überprüfung einer getroffenen Berufswahlentscheidung dienen. Curricular und didaktisch kann es, als außerschulischer Lernort, das berufsfachliche Lernen ergänzen und die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit fördern. Oft wird das Praktikum genutzt um:

- einen Ausbildungsberuf kennenzulernen,
- einen potenziellen Ausbildungsbetrieb kennenzulernen,
- sich in einem Beruf zu erproben.

Für eine gelingende Praktikumsphase ist, in Abhängigkeit von ihrem didaktischen Ziel, eine Begleitung durch die Lehrkräfte in der Anbahnung, Durchführung und der Auswertung erforderlich. Bspw. können im Rahmen der Anbahnung eines Praktikums Fähigkeiten eingeübt werden, die für die BW, die Ausbildungsplatzsuche und schließlich für den Übergang in Ausbildung erforderlich sind:

- *Recherche nach Praktikumsplätzen:* häufig werden Praktikumsbetriebe gesucht, die auch als Ausbildungsbetriebe in Frage kommen und Ausbildungsplätze anbieten. Diese werden bspw. im Internet, in Ausbildungsplatz- und Stellenbörsen recherchiert.
- *Bewerbungen schreiben:* Die Jugendlichen bewerben sich für einen Praktikumsplatz und üben dabei das Schreiben von Bewerbungen.
- *Betrieb kennenlernen und sich vorstellen:* Hier können unterschiedliche Kommunikationssituationen eingeübt und vorbereitet werden, z. B. die SuS nehmen telefonisch den

ersten Kontakt zu Betrieben auf, sie vereinbaren Gesprächstermine für ein erstes Kennenlernen mit dem Betrieb und dem/der Ausbilder*in und führen erste Vorstellungsgespräche.

Da die Lehrkräfte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nicht befragt wurden, wurden auch ihre didaktischen Überlegungen bzgl. des Praktikums nicht hinterfragt. Vielmehr wurden die SuS gefragt, wie sie vor, während und nach dem Praktikum unterstützt wurden (Abbildung 5).

Rund ein Drittel der befragten SuS gab an, dass sie bzgl. ihres Praktikums von den Lehrkräften in der BFS gar nicht unterstützt wurden. Allerdings lassen sich in dieser Gruppe auch Einzelfälle finden (n=8), bei denen aufgrund des Antwortverhaltens im Fragebogen der Eindruck entsteht, dass sie zumindest in der Phase der Vor- und Nachbereitung des Praktikums durchaus unterstützt wurden.

Zum Erfolg der Praktika wurde festgestellt, dass 65 Prozent der befragten Jugendlichen (n=78), die sich für eine duale Ausbildung im Anschluss der BFS II beworben haben, sich in dem Beruf beworben haben, in dem sie ein Praktikum absolviert hatten.

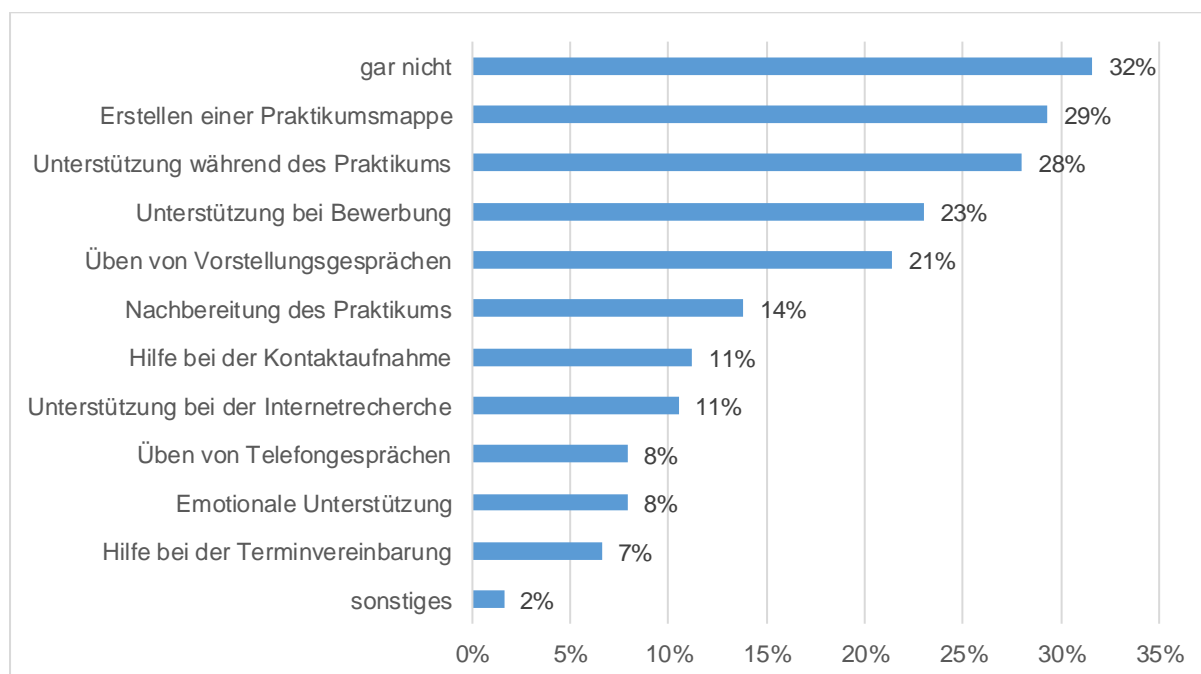


Abbildung 5: „Wie haben Sie die Lehrkräfte während des Praktikums unterstützt?“ (Ausgangsbefragung, gültige Antworten n=304, Mehrfachnennungen).

Ähnliches gilt für die Suche nach einem Ausbildungsplatz. So soll die Zeit in der BFS auch für die Festigung der BW und für die Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz genutzt werden. Wie wurden die SuS durch die Lehrkräfte bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt?

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

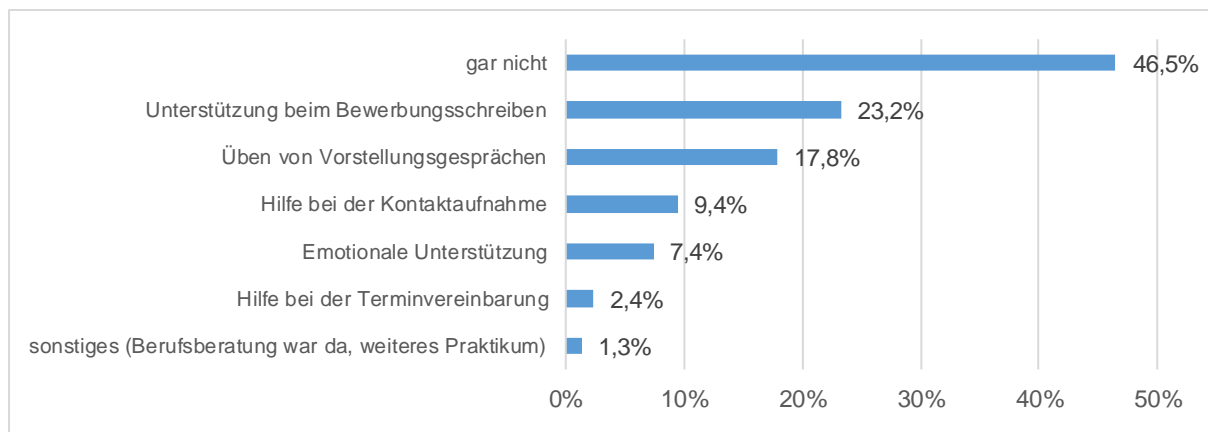


Abbildung 6: „Wie wurden Sie bei Ihrer Ausbildungsplatzsuche durch die Lehrkräfte unterstützt?“ (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=297, Mehrfachnennungen).

Bei der Frage zur Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche gibt fast die Hälfte der Jugendlichen (46,5 %) an, dass sie dabei nicht durch die Lehrkräfte unterstützt wurden. Durch die wissenschaftliche Begleitung wurde vermutet, dass das darauf zurückzuführen ist, dass viele der befragten Jugendlichen gar keinen dualen Ausbildungsplatz gesucht und deshalb nicht auf die Hilfe der Lehrkräfte zurückgegriffen hatten. Eine spezifischere Analyse dieser Kategorie macht jedoch deutlich, dass der Anteil der Jugendlichen, die sagen, dass sie bei der Ausbildungsplatzsuche durch die Lehrkräfte gar nicht unterstützt wurden, in der Gruppe derjenigen, die eine duale Ausbildung anstreben, sogar noch höher ist und bei rund 75 Prozent liegt. Fraglich und hier nicht zu klären ist auch, inwieweit die SuS die schulischen Angebote überhaupt wahrnehmen.

Insgesamt werden die Unterstützungsangebote der Lehrkräfte durch die SuS eher positiv bewertet. Die Mehrzahl der Bewertungen liegt im Bereich „befriedigend“ (Abbildung 7).

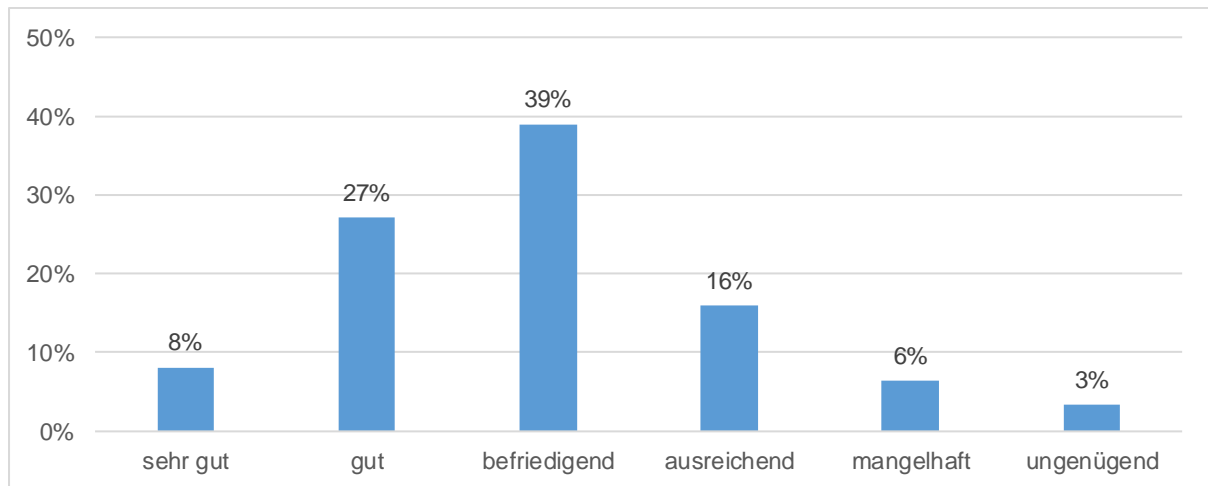


Abbildung 7: Bewertung der schulischen Unterstützungsangebote zur BO, Unterstützung im Praktikum und bei der Ausbildungsplatzsuche durch die SuS (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=295).

Es wird deutlich, dass das Spektrum an schulischen Unterstützungsangeboten der BW und des Überganges in Ausbildung bereits sehr vielfältig ist. Die schulische Unterstützungsleistung wird von den befragten SuS unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Dabei zeigen sich Verbesserungsbedarfe.

Die Projektangebote von „**was geht!**“ sind als Erweiterung oder Ergänzung dieser schulischen Aktivitäten und Angebote zu verstehen. Es stellen sich nun drei Fragen:

- Überschneiden sich die schulischen Aktivitäten/Angebote mit den Angeboten von „**was geht!**“?
- Sind die Angebote von „**was geht!**“ und die schulischen Angebote konzeptionell miteinander verknüpft bzw. aufeinander abgestimmt?
- Stehen sich diese Angebote ggf. konkurrierend gegenüber oder werden sie miteinander verzahnt?

Anhand der Ausgangsbefragung der SuS lässt sich bzgl. dieser Fragestellungen zumindest überprüfen, ob es bei der Einschätzung zur Unterstützung der BO, der Praktika und bei der Ausbildungsplatzsuche Unterschiede zwischen TN und nTN gibt (Abbildung 8 bis 10). Im qualitativen Teil des Berichts ist dies dann aus Sicht der Mentor*innen zu klären.

Zumindest in der deskriptiven Betrachtung zeigen sich z. T. deutliche Unterschiede zwischen TN und nTN. Beratungs- und Informationsgespräche, als schulische Angebote zur Unterstützung der BW, werden von den nTN häufiger wahrgenommen als von den TN, genauso wie die Suche nach Informationen über die Arbeitswelt und die Recherche im Internet nach Ausbildungsstellen (Abbildung 8). Auch bei der Praktikumsbetreuung sind die Unterschiede zwischen TN und nTN deutlich. Weniger deutlich sind die Unterschiede hingegen bei der Ausbildungsplatzsuche.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

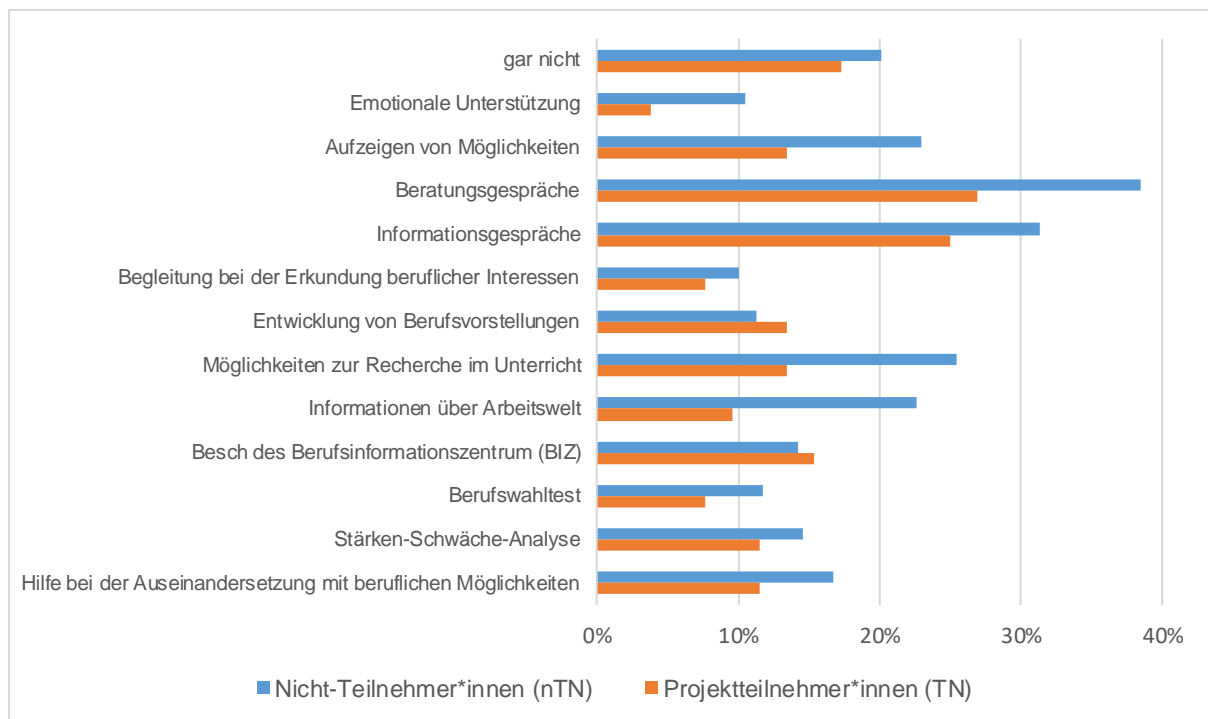


Abbildung 8: Unterstützung der BO durch Lehrkräfte, differenziert nach TN (n=52) und nTN (n=239).

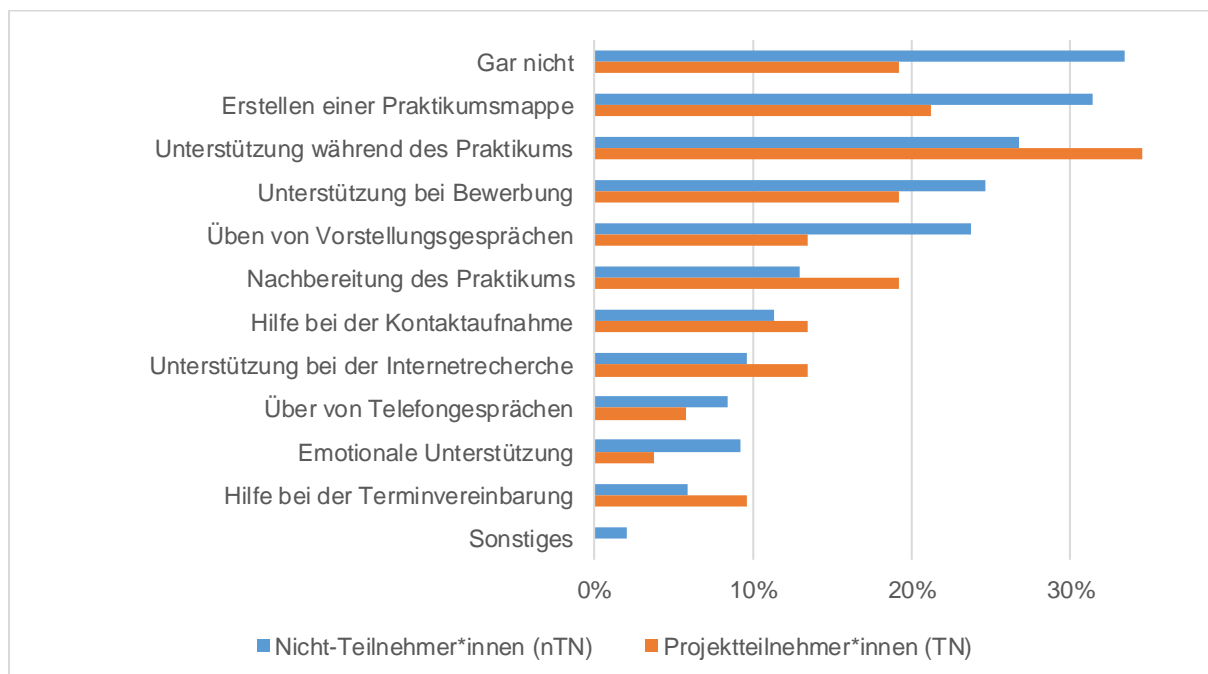


Abbildung 9: Unterstützung während der Praktika durch Lehrkräfte, differenziert nach TN (n=52) und nTN (n=239).

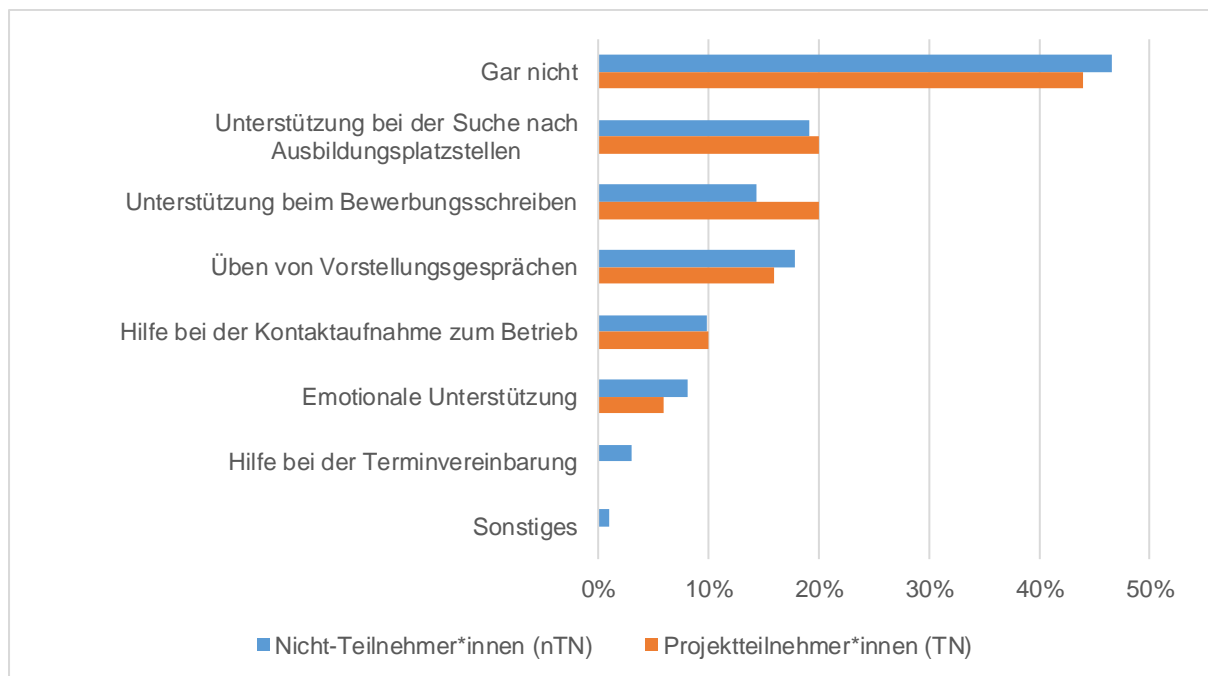


Abbildung 10: Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche durch Lehrkräfte, differenziert nach TN (n=50) und nTN (n=234).

Tendenziell scheinen die nTN die schulischen Angebote der Lehrkräfte häufiger in Anspruch zu nehmen als die TN.⁹ Andererseits ist der Anteil derjenigen, die der Meinung waren, dass sie gar nicht unterstützt wurden, unter den nTN größer als unter den TN.

Aus Tabelle 8 im Datenanhang geht hervor, welches Angebot die SuS als besonders hilfreich empfunden haben und auch was ihnen gefehlt hat. Am häufigsten genannt und somit als besonders hilfreich wurde die Unterstützung im Allgemeinen empfunden. Gefehlt hat den SuS am häufigsten die Unterstützung durch die Lehrkräfte. Auch das fehlende Verständnis der Lehrkräfte für die individuellen Lebenslagen der Schüler*innen, wird genannt. Oft handelt es sich bei den Nennungen um Einzelnennungen.

Wie sind die Befunde zu interpretieren? An der Stelle sind drei Erklärungsansätze möglich: (1.) Damit es nicht zu Überschneidungen kommt zwischen schulischen Angeboten und den Angeboten von „**was geht!**“, werden die TN von den Lehrkräften und von Schule weniger unterstützt als die nTN. Deshalb benennen die TN weniger schulische Angebote. Dies ist im qualitativen Teil des Berichts genauer zu untersuchen.

(2.) Die Ergebnisse lassen sich auch auf das Antwortverhalten der Jugendlichen zurückführen. Möglicherweise kommt es hier zu sog. Interferenzeffekten, d. h. in der subjektiven Wahrneh-

⁹ Eine inferenzstatistische Prüfung (Phi-Koeffizient) zeigt jedoch, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen bei keiner der Variablen als signifikant zu bezeichnen sind.

mung der Jugendlichen überlagern die Projektangebote die schulischen Angebote. Die Projektangebote werden intensiver wahrgenommen als die schulischen Angebote, was die Einschätzung und das Antwortverhalten der SuS beeinflusst.

Dies deutet (3.) auch darauf hin, dass die verschiedenen Angebote zur BO und BW zu wenig aufeinander abgestimmt sind oder den Jugendlichen gar nicht bewusst ist, welches Angebot von wem durchgeführt wird. Dies lässt sich anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht genauer untersuchen. So wird im qualitativen Berichtsteil zu hinterfragen sein, wie die Mentor*innen die Zusammenarbeit mit den Schulen einschätzen.

3.2.3 Effekte auf die schulischen Leistungen, Erwerb von Schulabschlüssen

Die Angebote von „**was geht!**“ sollten auch eine motivationale, psychosoziale und emotionale Unterstützung darstellen. Es wurde festgestellt, dass viele Jugendliche die BFS II besuchen, um ihre Ausgangsbedingungen am Ausbildungsstellenmarkt und ihre formalen Voraussetzungen für eine Ausbildung zu verbessern. Die motivationale Unterstützung kann dafür eine wichtige Ressource darstellen (z. B. Workshop III „Motiviert sein – motiviert bleiben“). Es stellte sich deshalb nicht nur die Frage, inwiefern sich die Projektangebote auf die BO und die BW auswirken, sondern auch, ob die damit einhergehende Unterstützung, insbesondere die emotionale und motivationale Unterstützung, auch Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hatten. Lassen sich Unterschiede zwischen TN und nTN feststellen, die auf positive Effekte der Projektangebote hindeuten könnten?

Insgesamt liegt der Anteil der SuS, die angeben, dass sie die BFS II mit der FOR verlassen, bei 90 Prozent. Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen TN (86 %) und nTN (90,7 %). Ähnlich ist es bei den erreichten Abschlussnoten: Die erreichten Noten bilden das gesamte Notenspektrum ab. *Auffallend ist dabei die Häufung beim Wert „3,0 (befriedigend)“*. Die Mehrzahl der SuS liegt zwischen gut und ausreichend. In der deskriptiven Betrachtung werden in der Verteilung der Noten keine Unterschiede zwischen TN und nTN deutlich. Auch bei der Notenverteilung in den einzelnen Unterrichtsfächern (Mathematik, Deutsch und Englisch) werden keine Unterschiede zwischen den Gruppen ersichtlich.

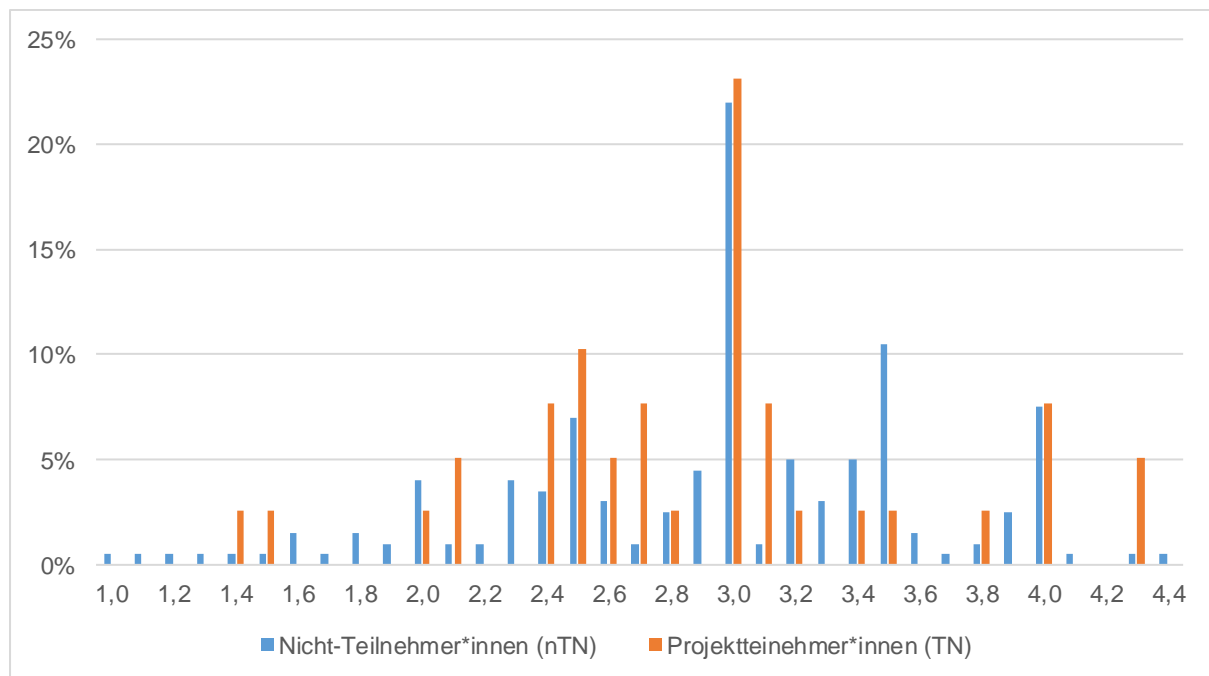


Abbildung 11: „Mit welcher Abschlussnote werden Sie die BFS II verlassen?“ (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=239).

3.2.4 Geplante Anschlüsse und Übergänge nach Besuch der BSF II

Des Weiteren stellte sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den Projektangeboten und dem weiteren beruflichen Werdegang besteht. Es wurde gefragt, was die SuS beabsichtigen, im Anschluss an die BSF II zu machen. Einen Überblick dazu gibt das folgende Diagramm in Abbildung 16. In der deskriptiven Analyse zeigen sich in zwei Kategorien deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen:

1. Der Anteil der SuS, die den Besuch einer weiterführenden Schulform planen, ist in der Gruppe der TN (BG: 12,5 %; FOS: 41,7 %) größer als in der Gruppe nTN (BG: 9,6 %; FOS: 26,1 %).
2. Der Anteil der SuS, die eine duale Ausbildung planen, ist in der Gruppe der nTN (28,2 %) größer als bei den TN (16,7 %).

Unter Berücksichtigung der Projektziele, den Übergang in (duale) Ausbildung zu unterstützen und zu fördern, überraschen diese Ergebnisse. Damit hat sich auch das Bild der Eingangsbefragung dahingehend verändert, dass die Anzahl der Jugendlichen, die im Anschluss an die BFS II eine duale Ausbildung anstrebt, nun in der Gruppe der nTN größer ist als in der Gruppe

der TN.

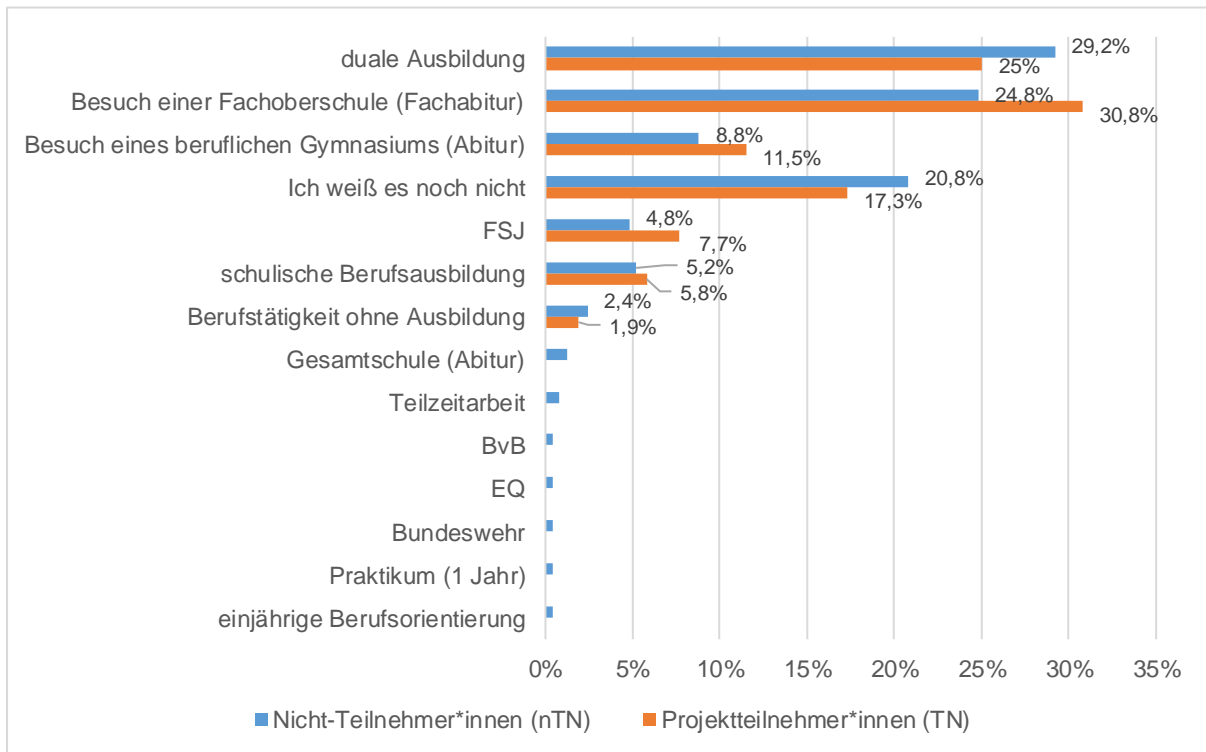


Abbildung 12: Was beabsichtigen die SuS im Anschluss an die BFS II zu tun? (Ausgangsbefragung, gültige Antworten n=315).

Ähnlich wie in der Eingangsbefragung sind es auch hier vor allem die männlichen Jugendlichen, die eine Ausbildung im dualen System anstreben (68 %; vgl. Abbildung 17).

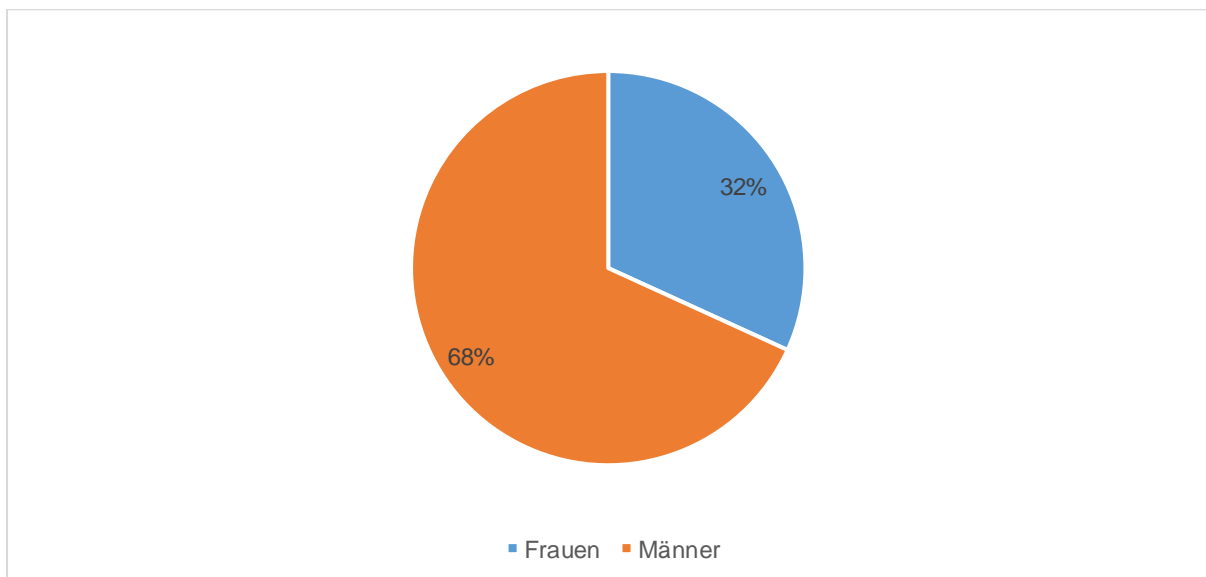


Abbildung 13: Ausbildung im dualen System nach Geschlecht (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=88).

Auch hier stellt sich die Frage, ob es einen statistischen Zusammenhang zwischen Projektteilnahme und den formulierten Zukunftsplänen gibt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass viele der einzelnen Kategorien nur gering ausgeprägt sind. Die einzelnen Kategorien weisen teilweise einen absoluten Wert von $n < 5$ auf. Dadurch ist eine statistische Auswertung zur Feststellung eines statistisch signifikanten Zusammenhanges zwischen Projektteilnahme und Zukunftsplänen mittels Phi-Koeffizient, wenn überhaupt, nur eingeschränkt möglich. Zwei Merkmale, „Duale Berufsausbildung“ und „Besuch einer Fachoberschule“, weisen jedoch größere Merkmalsausprägungen auf und unterscheiden sich dadurch deutlich von anderen Merkmalen. Deshalb wurden diese beiden Kategorien in dichotome „Dummy-Variablen“ (ja/nein) umgewandelt, mit deren Hilfe der Phi-Koeffizient berechnet werden konnte. Die Testergebnisse beider Merkmale sind nicht signifikant. D. h., es ließ sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Projektteilnahme und Zukunftsplänen nachweisen.

3.2.5 Bewerbungsaktivitäten

Eine weitere Frage war, *ob und in welchem Maße die Projektteilnahme die Bewerbungsaktivitäten der TN beeinflusst hat*. Die Ergebnisse der Eingangsbefragung zeigten, dass sich die TN im Vorfeld der BFS II häufiger beworben hatten und auch insgesamt bzgl. BO und BW aktiver waren als die nTN. Es wurde vermutet, dass sich dieser Trend während des Schuljahres fortsetzt. Anders formuliert: Die Anzahl der Bewerbungen der TN ist höher als bei den nTN.

Zunächst zeigt der Vergleich von Ein- und Ausgangsbefragung, dass die Bewerbungsaktivitäten der befragten Jugendlichen im Laufe des Schuljahres zugenommen haben. Anders formuliert, die befragten Jugendlichen haben sich im laufenden Schuljahr der BFS II häufiger beworben als davor.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

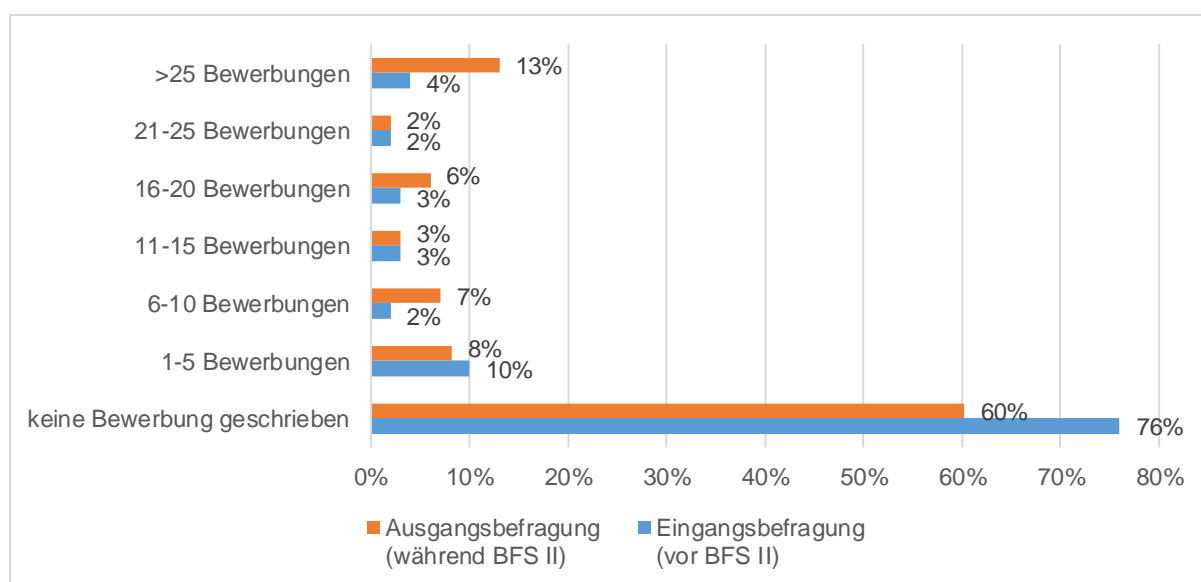


Abbildung 14: Bewerbungsaktivitäten vor und während der BFS II (Ein- und Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=473 aus Eingangsbefragung; n=269 aus Ausgangsbefragung).

Wird zwischen TN und nTN unterschieden, zeigt sich in der Ausgangsbefragung jedoch ein anderes Bild als in der Eingangsbefragung: In der Ausgangsbefragung ist der Anteil der Jugendlichen, die angaben, keine Bewerbung geschrieben zu haben, in der Gruppe der TN größer als in der Gruppe der nTN (Tabelle 5). Das war in der Eingangsbefragung noch anders. Hier galten die TN als diejenigen, die sich häufiger beworben hatten.¹⁰

Eine Erklärung dafür liefern die Anschlusspläne und Ziele der befragten SuS. Über die Hälfte der TN beabsichtigte im Anschluss an die BFS II einen weiterführenden Bildungsgang zu besuchen bzw. strebte einen höheren Schulabschluss an. Dieser Trend setzte sich in der Ausgangsbefragung fort und erklärt möglicherweise die vorliegenden Befunde. Allerdings zeigt sich gerade in der Analyse der Bewerbungsaktivitäten, dass sich auch Jugendliche, die einen weiterführenden Bildungsgang als Anschlussoption an die BFS II formulierten, im Laufe der BFS II für eine duale Ausbildung beworben haben. Dies lässt vermuten, dass der Wunsch bzw. die Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsgang aus den Bewerbungsmisserfolgen resultiert (Abbildung 13). Gerade in der Gruppe der Unentschlossenen („Ich weiß noch nicht.“), auch bei denen, die eine schulische Ausbildung oder ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) anstrebten, lassen sich Jugendliche finden, die sich für eine duale Ausbildung beworben haben.

¹⁰ Bei der Interpretation dieses Befundes sind gewisse Limitation zu beachten. In der Eingangsbefragung wird nicht klar, über welchen Zeitraum sich die Jugendlichen beworben haben. Die Angaben der Jugendlichen in der Eingangsbefragung können sich auf zwei oder mehr Jahre beziehen, die Ausgangsbefragung bezieht sich auf das letzte Schuljahr.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

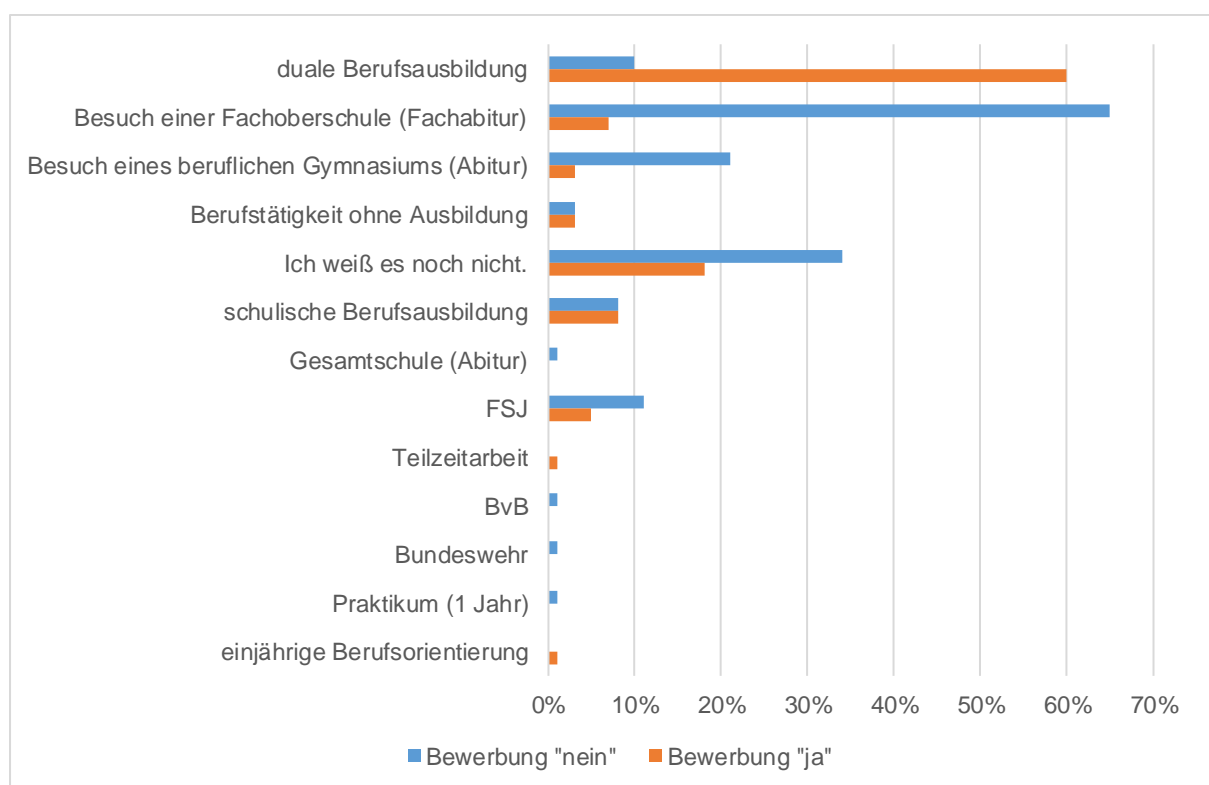


Abbildung 15: Bewerbung und Anschlussperspektive nach der BFS II (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=262).

Anzahl der Bewerbungen im Schuljahr	TN absolut	in Prozent	nTN absolut	in Prozent
keine Bewerbung geschrieben	35	76	125	59
weniger als 5	4	9	18	8
5 bis 10	4	9	14	7
11 bis 15	2	4	7	3
16 bis 20	3	7	13	6
21 bis 25	0	0	5	2
mehr als 25	4	9	31	15

Tabelle 5: Anzahl Bewerbungen während des Schuljahres der BFS II (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=265).

Es wurde getestet, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen den Variablen besteht. Da die Anzahl (n) bei den TN in den verschiedenen Merkmalen sehr klein ist ($n < 5$), schien es sinnvoll, die Variable in eine neue, dichotome „Dummy-Variable“ zu transformieren („keine Bewerbung geschrieben/Bewerbung(en) geschrieben“). Mit Hilfe dieser Dummy-Variable wurde getestet, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Schreiben einer Bewerbung (phi-Koeffizient größer gleich 1/-1) und der Teilnahme an dem Projekt gibt. Mit einem Wert von $\phi = .048$ und einen p-Wert=.477 kann dieser Zusammenhang zwischen den Variablen inferenzstatistisch jedoch nicht bestätigt werden.

Es stellt sich die Frage, für welche Berufe sich die SuS beworben haben. Abbildung 16 zeigt die TOP 12 der Berufe, in denen sich die Jugendlichen beworben haben. Über die Hälfte aller Bewerbungen (65 %), welche die Jugendlichen im Verlauf des Schuljahres geschrieben haben (n=135), entfallen auf diese 12 Berufe.

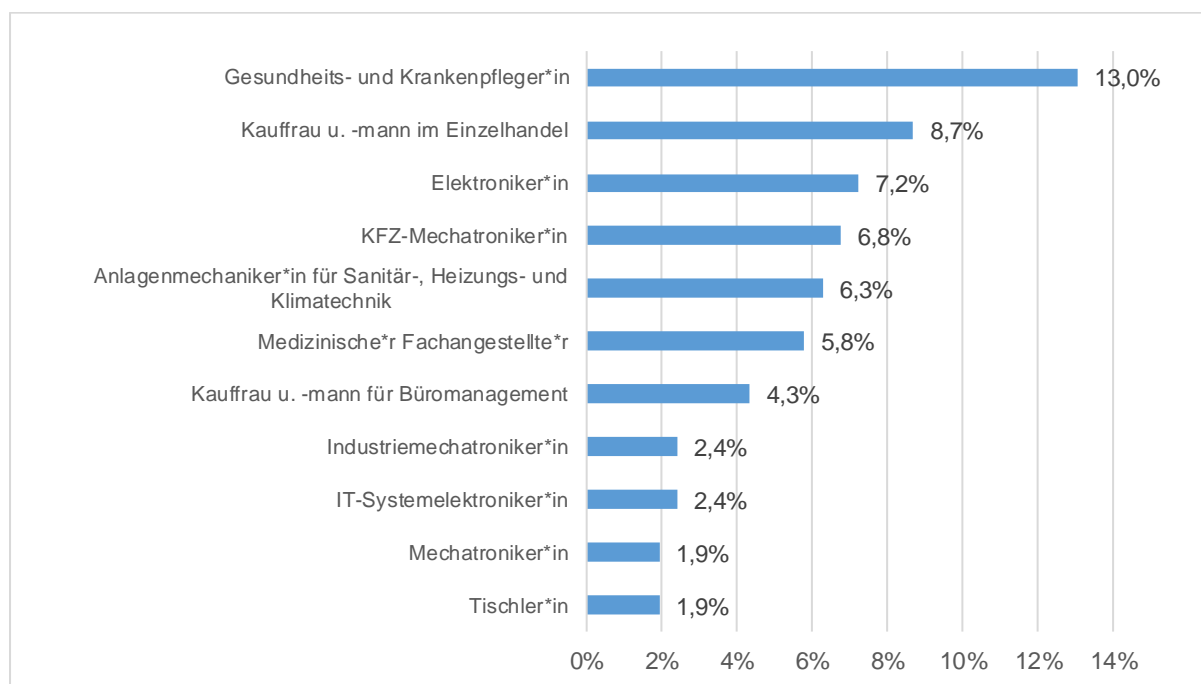


Abbildung 16: TOP 12 der Berufe, in denen sich die SuS beworben haben (Ausgangsbefragung, n=285, Mehrfachnennungen).

Auffallend ist der hohe Anteil derjenigen, die sich für eine Ausbildung in der Pflege beworben haben. Scheinbar wurde dieser Beruf in erster Linie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewählt. Von den insgesamt 27 Jugendlichen gaben 23 an, einen Migrationshintergrund zu haben.

Im Vergleich mit der Top 12 der Berufe, für die sich die Jugendlichen vor dem Besuch der BFS II beworben haben, lassen sich bei den genannten Berufen kaum Veränderungen feststellen. Offensichtlich haben sich die beruflichen Interessen der Jugendlichen über das Schuljahr hinweg kaum verändert.

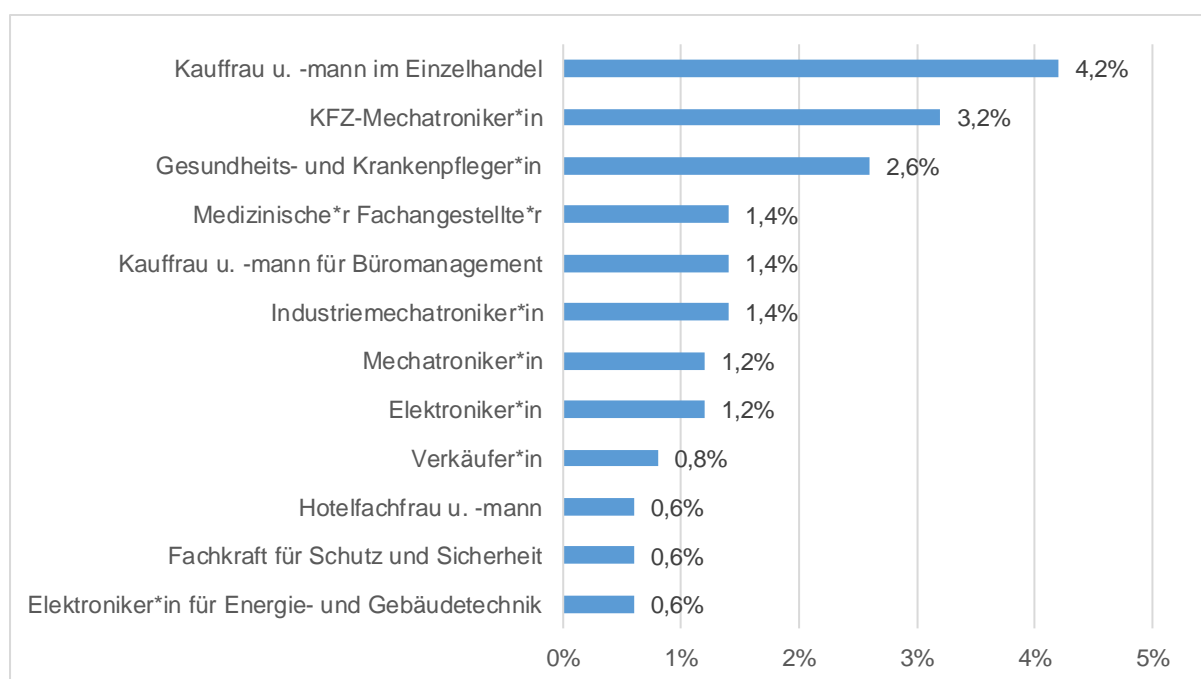


Abbildung 17: TOP 12 der Berufe, in denen sich die SuS vor dem Besuch der BFS II beworben hatten (Eingangsbefragung, gültige Angaben n=476, Mehrfachnennungen).¹¹

Auch hier stellte sich die Frage nach Effekten der Projektangebote. Bei der Differenzierung der Gruppen TN und nTN fällt auf, dass die Mehrzahl derjenigen, die sich für Berufe in der Pflege und auch im Gesundheitswesen beworben haben, in erster Linie zur Gruppe der nTN zählt. Darüber hinaus wird auch deutlich, dass das Spektrum der Berufe, für die sich die Jugendlichen beworben haben, in der Gruppe der nTN deutlich breiter ist als unter den TN. So wurden von den nTN insgesamt 53 verschiedene Berufe genannt, in denen sich die Jugendlichen beworben haben, von den TN wurden 15 Berufe genannt. Zu bedenken ist jedoch, dass die Gruppe der TN deutlich kleiner ist als die der nTN.

3.2.6 Bewerbungserfolg und Übergang in Ausbildung

Konnten die SuS ihre zum Schuljahresbeginn formulierten Pläne/Wünsche verwirklichen? Dies lässt sich durch einen Vergleich der Befragungszeitpunkte (Eingangsbefragung: September 2018; Ausgangsbefragung: Juni 2019) untersuchen (Abbildung 14).

¹¹ Die prozentualen und absoluten Werte der Ein- und Ausgangsbefragung lassen sich nicht miteinander vergleichen. So ist die Gesamtzahl der befragten Jugendlichen in der Eingangsbefragung höher als in der Ausgangsbefragung. Der Anteil derjenigen, die keine Bewerbungen angegeben hatten ist in der Eingangsbefragung ebenfalls deutlich höher (93 %).

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

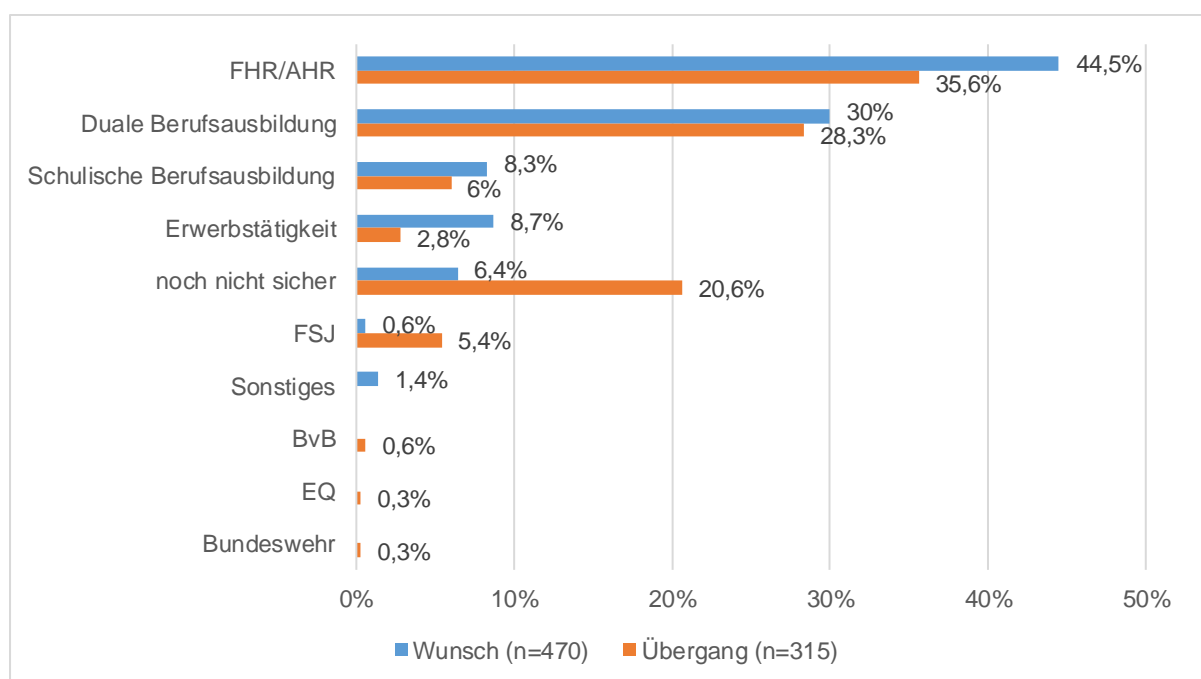


Abbildung 18: Zum Schuljahresbeginn formulierte Ziele und tatsächliche Übergänge (Ein- und Ausgangsbefragung).

Der Anteil der SuS, die sich noch nicht sicher sind, wie es nach der BFS II weitergeht, hat deutlich zugenommen. Zur Erklärung lassen sich zwei Annahmen formulieren: (1.) Das eingangs formulierte Ziel konnte nicht erreicht werden und es fehlt nun an Alternativen. (2.) Es wurden Einblicke in Berufe der entsprechenden Fachrichtungen ermöglicht und damit neue Perspektiven eröffnet. Diese neuen Alternativen erzeugen Unsicherheit. In Anbetracht der Tatsache, dass die beruflichen Präferenzen der Jugendlichen sich über das Schuljahr hinweg kaum verändert haben, erscheint These 2 eher unwahrscheinlich.

Die Abbildung zeigt auch, dass der Wunsch nach einer dualen Ausbildung zu Beginn der BFS II etwas höher war. Auch der Anteil der SuS, die den Wunsch nach einem höheren Schulabschluss formulierten, war zum Schuljahresanfang größer als am Ende.

Schließlich wurde nach konkreten Anschlussoptionen gefragt, d. h., es wurde nach bestehenden Ausbildungs- oder Arbeitsverträgen sowie nach Schulanmeldungen für schulische Ausbildungsgänge und weiterführende Bildungsgänge gefragt. Dabei zeigt sich, dass rund zwei Drittel der befragten SuS, die beabsichtigten nach der BFS II eine duale Ausbildung zu beginnen, zum Befragungszeitpunkt bereits einen Ausbildungsvertrag unterschrieben hatten. Ein Unterschied zwischen TN und nTN lässt sich nicht feststellen.

Zumindest bei den TN konnte im Rahmen einer Nacherhebung im Oktober 2019 geklärt werden, wohin die Jugendlichen schließlich übergegangen sind (Abbildung 15).

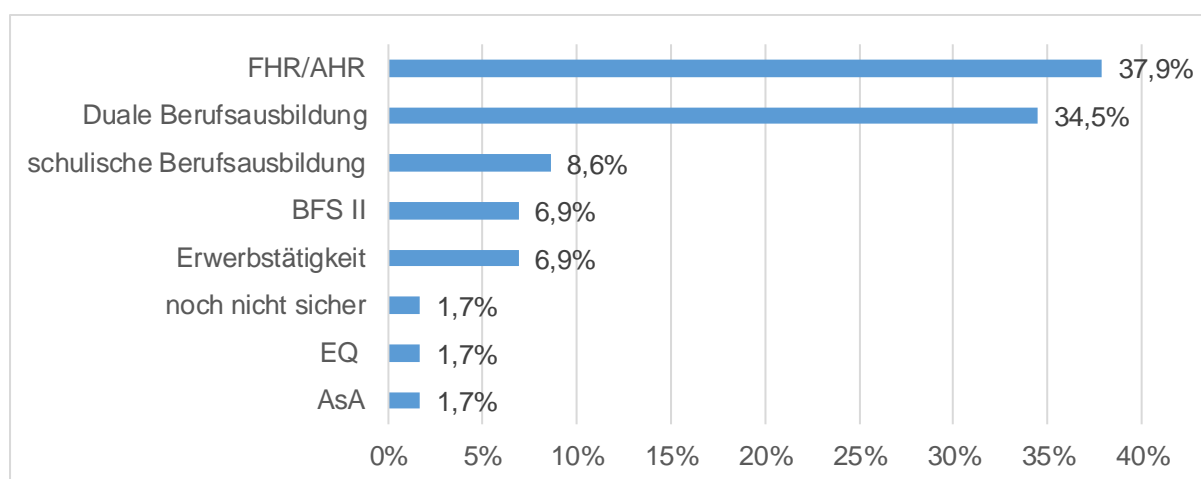


Abbildung 19: Verbleib der TN nach Ende der BFS II (Stand Oktober 2019, gültige Angaben n=58, nur TN, Standorte Dortmund und Bielefeld).

Insbesondere mit Blick auf die SuS, die eine duale Ausbildung beginnen werden, stellt sich die Frage, wie vielen von ihnen es gelungen ist, sich erfolgreich zu bewerben. Gerade mit Blick auf die z. T. doch geringe Anzahl an Bewerbungen, die die Jugendlichen geschrieben haben (vgl. Kapitel [3.2.4](#)), erscheint die Frage nach dem Erfolg dieser Bemühungen doch von besonderer Relevanz. Dafür wurde untersucht, ob die Berufe, für die sich die Jugendlichen beworben haben, mit den Berufen übereinstimmen, in denen sie ihre Ausbildung beginnen werden. Die Analyse zeigt, dass etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen (48,8 %) in dem Beruf eine Ausbildung beginnt, für den sie sich beworben haben.¹² 44 % der Jugendlichen haben sich beworben, konnten aber keine Ausbildung beginnen. Es ist anzunehmen, dass sich diese Jugendlichen für einen weiterführenden Bildungsgang entschieden haben. Der Rest hat eine Ausbildung in einem Beruf begonnen, der zumindest zum Berufsfeld des Wunschberufes zählt.

Die Hälfte der Jugendlichen, die eine Ausbildung in dem Beruf beginnen konnte, für den sie sich beworben hatten, gaben an, weniger als 10 Bewerbungen geschrieben zu haben. Bei denen ohne Ausbildung haben über die Hälfte mehr als 20 Bewerbungen verschickt (vgl. Tabelle [11](#) im Datenanhang). Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass sich die Jugendlichen, die sich häufig beworben haben und damit oft gescheitert sind, für weiterführende Bildungsgänge, ein FSJ usw. im Anschluss an die BFS II entschieden haben. Scheinbar sind Jugendliche mit Migrationshintergrund davon häufiger betroffen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Auswertung deutet darauf hin, dass sich Migrant*innen häufiger bewerben müssen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die infe-

¹² Ob es sich dabei um den gleichen Betrieb handelt, lässt sich nicht prüfen.

renzstatistische Analyse deutet sogar auf einen Zusammenhang zwischen den Variablen Migrationshintergrund, Anzahl der Bewerbungen und unterschriebenen Ausbildungsvertrag hin ($\varphi=.655$).

3.2.7 Bewertung der Projektangebote

In den vorangegangenen Abschnitten wurde geprüft, ob sich anhand verschiedener Kriterien eine Wirkung der Projektangebote bzw. ein statistischer Zusammenhang zwischen Projektteilnahme, Berufswahl, Bewerbungsaktivitäten und -erfolg feststellen lässt. Die Jugendlichen wurden aber auch im Rahmen der Ausgangsbefragung zu ihrer Einschätzung der Projektangebote befragt. Wie bewerten die Jugendlichen die Projektangebote und insbesondere die Unterstützung durch die Mentor*innen? Die Fragen dazu wurden in der Ausgangsbefragung von $n=34$ Jugendlichen beantwortet. Die Angaben von 22 TN fehlen. 204 befragte Personen gaben an, nicht am Projekt teilgenommen zu haben.

Insgesamt werden die Angebote sehr positiv bewertet. 88 Prozent der Befragten würden das Projekt weiterempfehlen, 82 Prozent formulieren, dass die Projektteilnahme für sie die richtige Entscheidung war (Abbildung 20).

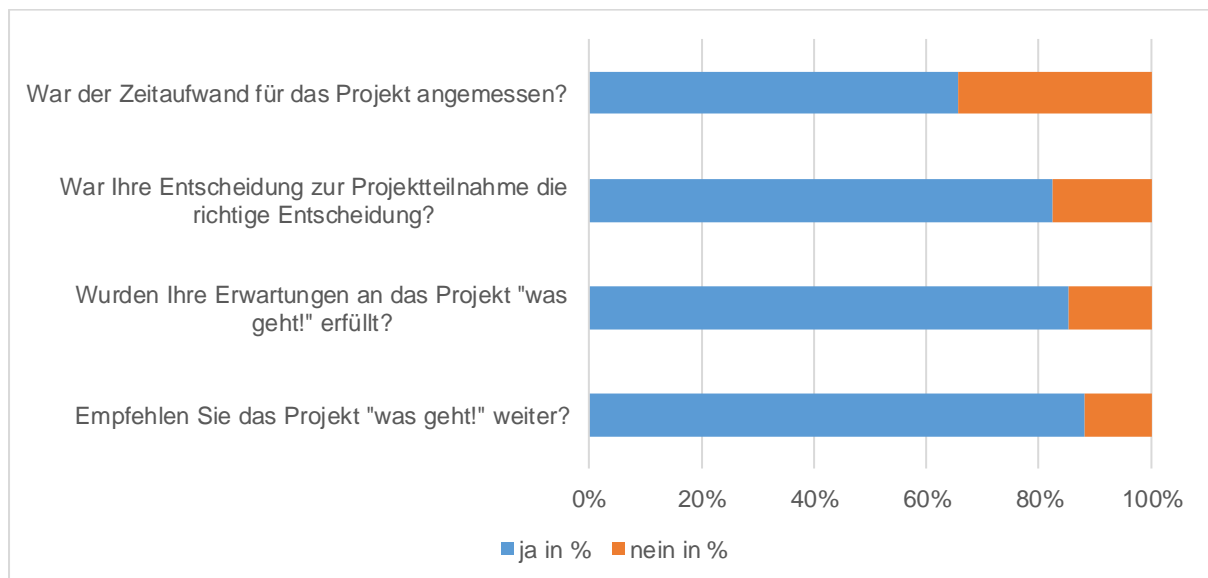


Abbildung 20: Einschätzung der Projektteilnahme durch die Befragten TN (Ausgangsbefragung, gültige Angaben $n=34$).

Die folgenden Abbildungen 21a und 21b zeigen, dass es in der Bewertung kaum Unterschiede zwischen den untersuchten Standorten Dortmund und Bielefeld gibt.

3 Quantitativer Teil: Befragungsergebnisse der Ein- und Ausgangsbefragung

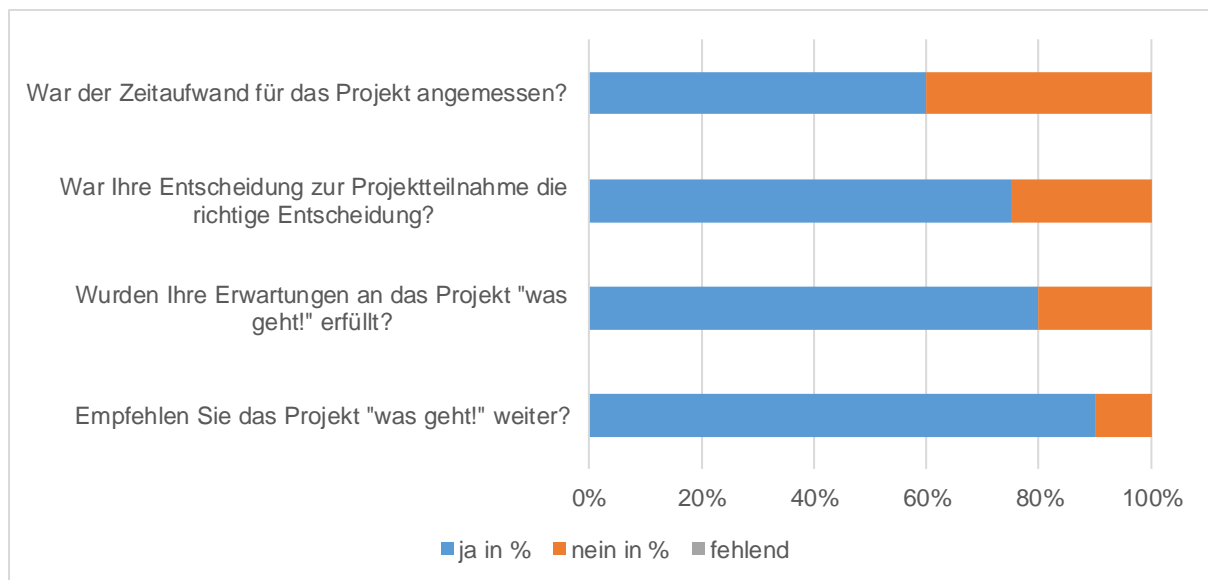


Abbildung 21a: Einschätzung der Projektteilnahme durch die Befragten TN am Standort Bielefeld (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=34).

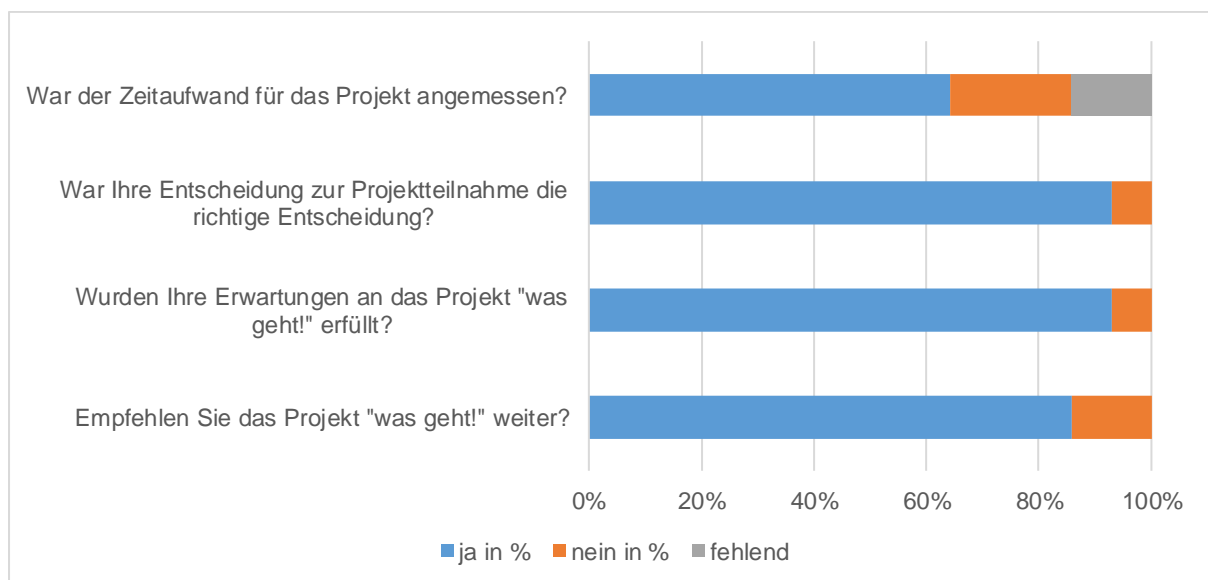


Abbildung 21b: Einschätzung der Projektteilnahme durch die Befragten TN am Standort Dortmund (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=34).

Als Gründe für ihre positive Einschätzung nannten die Jugendlichen¹³:

- „Es war sehr aufschlussreich.“ (n=6)
- „Da es sehr hilfreich ist für die, die bei der BW Hilfe brauchen.“ (n=6)
- „Da man etwas lernt und Unterstützung bekommt.“ (n=6)
- „Da man Hilfe bekommt, wenn man nicht mehr weiterweiß.“ (n=3)

¹³ Die Begründung der positiven/negativen Bewertung wurde als offene Frage gestellt. Inhaltlich ähnliche Antworten wurden von uns zusammengefasst.

- „Da es bei der richtigen Berufsentscheidung hilft.“ (n=2)

Negative Begründungen waren: Weil es sich nicht lohnt und nicht hilft (n=3). Neun Jugendliche gaben keine Begründung an. Eine umfassende Übersicht zu den Antworten der befragten SuS geben die Tabellen [18](#) und [19](#) im Datenanhang.

Auffallend ist in allen Darstellungen, dass von einigen SuS der Zeitaufwand für die Projektangebote als unangemessen bewertet wurde. Eine Begründung dafür liefern ihre Erläuterungen: „hat zu lange gedauert“ (n=4); ein Schüler kritisiert, dass das Projekt während der Unterrichtszeit stattfand, ein anderer, dass der Zeitaufwand im Vergleich zum Nutzen zu hoch war. Bereits im Zwischenbericht wurde auf die kritische Bewertung der zeitlichen Organisation des Projektangebotes hingewiesen. Gerade die zeitliche Organisation der Angebote und ihre Abstimmung auf die Bedarfe der SuS scheint eine Herausforderung zu sein. So wird von den SuS kritisiert, dass die Angebote während der Unterrichtszeiten stattfinden und sie dadurch Inhalte und schulische Aktivitäten versäumen. Von den Akteuren wird formuliert, dass außerhalb der Schulzeiten die SuS nicht erreichbar wären, weil dann das Interesse an den Projektangeboten nicht bestehe. Lehrkräfte kritisieren, dass einige TN die Projektangebote nutzen, um nicht am Unterricht teilnehmen zu müssen.

Auch wenn die Unterschiede zwischen den Standorten marginal sind, scheint der Standort Dortmund in der Bewertung der einzelnen Kategorien etwas besser abzuschneiden als Bielefeld. In der Gesamtbewertung nach einem Notensystem von „1=sehr gut“ bis „5=ungenügend“ werden beide Standorte im Durchschnitt mit „2=gut“ bewertet. Allerdings werden in der Bewertung die Angebote am Standort Bielefeld etwas besser bewertet (Bielefeld: gut 2,0; Dortmund: gut 2,4). Im Unterschied zu Dortmund wird für Bielefeld jedoch auch die Note „5=ungenügend“ vergeben. Allerdings wird Bielefeld häufiger mit „1=sehr gut“ bewertet.

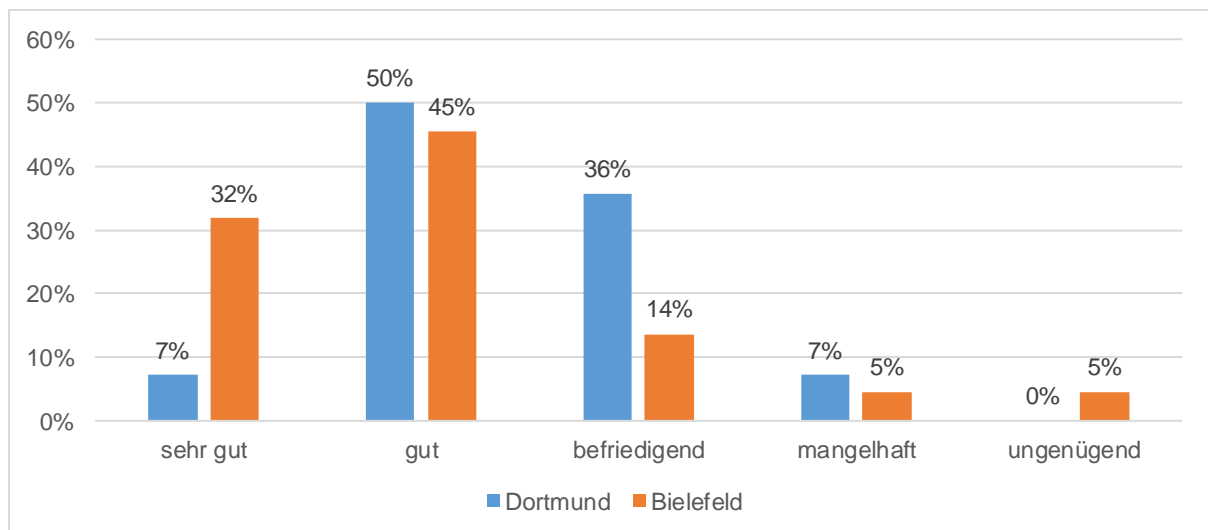


Abbildung 22: Gesamtbewertung der Projektangebote nach Standorten (Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=36).

Bereits im Zwischenbericht, in den Evaluationen der einzelnen Projektangebote (Workshops und Mentoren-Programm), erfuhr der Standort Bielefeld eine etwas bessere Bewertung als Dortmund. Dies konnte in erster Linie auf die organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen der Workshops zurückgeführt werden.

Bei der geschlechterspezifischen Betrachtung zeigt sich, dass die Projektteilnehmerinnen die Angebote etwas besser bewerten als ihre männlichen Mitschüler.

Auch unter Berücksichtigung der formulierten Ziele, was die TN nach der BFS II machen wollen, zeigen sich keine Abweichungen bzw. Unterschiede bzgl. der Bewertung durch die SuS, die im Anschluss eine duale Ausbildung anstreben. Allerdings ist auch zu dieser Auswertung anzumerken, dass hier die Fallzahl sehr niedrig ist ($n < 10$).

3.3 Zwischenfazit und Zusammenfassung der Ausgangsbefragung

Die statistischen, deskriptiven Auswertungen der quantitativen Daten deuten auf verschiedene interessante Aspekte bzgl. erreichter Schulabschlüsse, Noten, BW, Berufswahlunterstützung, Wunschberufe, Bildungsgangwahl, Bewerberverhalten, Bewerbungserfolge, Übergänge in Ausbildung usw. im Kontext der untersuchten BFS II hin. Allerdings lassen sich kaum statistische Zusammenhänge mit den Projektangeboten von „**was geht!**“ belegen. Im Vergleich zur Eingangsbefragung lassen sich kaum Veränderungen bzgl. Berufswünschen und der Orientierung der SuS am dualen System feststellen. Zu Beginn und auch am Ende des Schuljahres streben etwa ein Drittel der befragten SuS eine duale Ausbildung an. Es hat sich jedoch gezeigt, dass dieser vergleichsweise geringe Anteil an Ausbildungsplatzinteressierten in den untersuchten BFS II Klassen aus den Misserfolgen der befragten SuS bei ihrer bisherigen Aus-

bildungsplatzsuche vor und während der BFS II resultiert. Anders formuliert: ein Teil der befragten SuS entscheidet sich offenbar aufgrund von Bewerbungsmisserfolgen und geringen Selbstwirksamkeitserwartungen gegen eine duale Ausbildung und für schulische, weiterführende Bildungsgänge. Es kann auch formuliert werden, dass viele der Jugendlichen einfach keine andere Wahl haben. Dadurch erlangt die mentorielle Begleitung im Rahmen der Projektangebote von „**was geht!**“ eine besondere Bedeutung, z. B. die motivationale und emotionale Unterstützung dieser Jugendlichen.

Aus der empirischen Bildungsforschung (z. B. des DJI) ist auch bekannt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich oft für weiterführende Bildungsgänge und nicht für eine Ausbildung im dualen System entscheiden. Hintergrund sind dabei u. a. die Erwartungen der Eltern, die vor allem ein Interesse am sozialen Aufstieg ihrer Kinder haben und die Bildungsgangwahl entsprechend beeinflussen (vgl. Schlimmbach, Mahl & Reißig 2015).

Interessant ist auch, dass die Bewerbungsaktivitäten der SuS während der BFS II im Vergleich zu den Aktivitäten vor dem Besuch der BFS II insgesamt zugenommen haben. Allerdings haben die Bewerbungsaktivitäten der TN, die in der Eingangsbefragung noch als die aktiveren Berufswähler und Bewerber dargestellt wurden, abgenommen. Dies gilt es im Folgenden noch genauer zu untersuchen. Die Befunde deuten möglicherweise darauf hin, dass vor allem die Jugendlichen von den schulischen Angeboten und den Projektangeboten zur Unterstützung der BO, BW und Ausbildungsplatzsuche profitieren, die im Vorfeld eher weniger aktiv waren (keinen Berufswunsch formuliert hatten, weniger Praktika absolviert hatten, sich seltener beworben hatten und weniger erfolgreich waren bei der Ausbildungsplatzsuche).

4 Zusammenführung und „Matching“ der Ein- und Ausgangsbefragung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sollten die Daten der Ein- und Ausgangsbefragung miteinander verglichen werden, um damit die Wirksamkeit der Projektangebote hinsichtlich der Verbesserung der BO und Festigung der BW, Stärkung der dualen Ausbildung (stärkere Orientierung der TN an einer dualen Ausbildung) und schließlich den Übergangserfolg in die Ausbildung zu messen. Bei Letzterem ging es auch um die Frage, ob es den SuS gelingt, ihren eingangs formulierten Berufswunsch zu verwirklichen. Dafür wurden die Daten der befragten SuS aus der Ein- und Ausgangsbefragung zusammengeführt. Es wurden die Daten und Fragebögen derjenigen herausgefiltert, die von den gleichen Personen pseudonymisiert angegeben wurden. Das Matchen der Datensätze war allerdings aufgrund von Problemen bei der Pseudonymisierung der Fragebögen, vermutlich ausgelöst durch Falschangaben der befragten Personen, nur für einen Teil der Befragten möglich.

Durch die Zusammenführung der Datensätze hat sich die Fallzahl, die der weiteren Auswertung zu Grunde liegt, deutlich verringert (n=104). Allerdings ist diese kleinere Teilgruppe mit

der Gesamtgruppe durchaus vergleichbar.¹⁴ Lediglich der prozentuale Anteil der TN ist im zusammengeführten Datensatz höher (+7 %) als in der Gesamtstichprobe. Durch die Zusammenführung der Datensätze ist ein Vergleich der Daten an zwei verschiedenen Messzeitpunkten möglich. Beispielsweise können die Berufswünsche oder die Anzahl der Bewerbungen vor der BFS II und während der BFS II analysiert und damit der Projektlaufzeit zugeordnet werden.

Neben der deskriptiven Statistik kommen auch inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz. Dabei ist zu beachten, dass es sich nicht, wie bei der Querschnittsanalyse der Ein- und Ausgangsbefragung, um zwei unabhängige Stichproben handelt, sondern um abhängige Stichproben (verbundene Stichproben), wodurch sich die statistischen Verfahren verändern. Getestet wurden die Unterschiede an den beiden Messzeitpunkten der Ein- (t_1) und Ausgangsbefragung (t_2). Untersucht werden anhand dieses Datensatzes die Bewerbungsaktivitäten und Übergänge der befragten Jugendlichen. Auch hier stellt sich die Frage, ob es einen Unterschied zwischen TN und nTN gibt, der möglicherweise Rückschlüsse auf die Effekte der Projektangebote zulässt.

4.1 Anzahl der Bewerbungen

In der Querschnittsanalyse der Ein- und Ausgangsbefragung wurde deutlich, dass sich die befragten SuS während der BFS II zwar häufiger beworben hatten als vor dem Besuch dieses Bildungsganges, dass aber die Bewerbungsaktivitäten der TN während des Schuljahres und trotz Teilnahme an den Projektangeboten zurückgegangen ist. Es wurde die These formuliert, dass die Jugendlichen, die sich bisher seltener beworben haben und auch sonst weniger aktiv bei der BW waren, von den Unterstützungsangeboten profitieren. Dies wird hier nun genauer untersucht. Dafür wird der Wilcoxon-Test angewendet. Der Wilcoxon-Test – auch Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test genannt (engl. "Wilcoxon signed-rank test", kurz WSR) – testet abhängige Stichproben, ob die zentralen Tendenzen zweier abhängiger Stichproben verschieden sind. Der Wilcoxon-Test wird verwendet, wenn die Voraussetzungen für einen t-Test für abhängige Stichproben nicht erfüllt sind. Da es sich bei beiden Variablen um ordinalskalierte Variablen¹⁵ handelt, sind die Voraussetzungen des t-Tests nicht erfüllt. Das ordinale Skalenniveau zur Frage „Wie oft haben Sie sich beworben?“ sieht wie folgt aus:

- 0= keine Bewerbung geschrieben
- 1= weniger als 5 Bewerbungen
- 2= 6-10
- 3= 11-15

¹⁴ Grundlage dieser Einschätzung sind die Verteilung der Befragungsteilnehmer*innen nach Standort, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Verteilung der Projektteilnehmer*innen.

¹⁵ Ordinal skalierte Variablen sind Nominaldaten, zwischen denen eine Rangordnung besteht.

4 Zusammenführung und „Matching“ der Ein- und Ausgangsbefragung

- 4= 16-20
- 5= 21-25
- 6= Mehr als 25

Der Blick in die deskriptive Verteilung zeigt, dass es einen deutlichen Unterschied bei der Verteilung der Angaben in der Ein- und Ausgangsbefragung gibt. Dies belegt auch der errechnete Mittelwert: Der Mittelwert der Bewerbungen vor der BSF II (Eingangsbefragung) beträgt $\bar{x}=0,84$. Während der BSF II (Ausgangsbefragung) beträgt er $\bar{x}=1,78$. Der Median unterscheidet sich nicht: vor der BSF II $m(edian)=0$, während der BSF II $m(edian)=0$. Nun ist zu prüfen, ob tatsächlich (k)ein Unterschied in der zentralen Tendenz (Rückgang/Zunahme der Bewerbungsaktivitäten) vorliegt:

	61. Wie viele Bewerbungen, während der BFS II? - 13.2 Wie viele Bewerbungen vor BFS II geschrieben?
Z-Wert	-2,993 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,003

Tabelle 6: Statistik für Wilcoxon-Test (eigene Befragung).

Die Teststatistik beträgt $z = -2.993$ und der zugehörige Signifikanzwert $p = .003$. Damit gibt es einen signifikanten Unterschied: Die zentralen Tendenzen der beiden Messzeitpunkte unterscheiden sich (gültige Angaben $n=85$). Um die Bedeutsamkeit des Effektes zu bestimmen, wurde die Effektstärke nach Cohen (1992) berechnet. Diese liegt bei $r = .32$ und entspricht einem mittleren Effekt, d. h. am zweiten Messzeitpunkt ist die Anzahl der Bewerbungen signifikant höher als am ersten.

Interessant ist die Frage, ob dieser Unterschied auch vorhanden ist, wenn die Gruppen der TN und der nTN getrennt voneinander betrachtet werden. In der deskriptiven Betrachtung der Gruppe „TN“ ($n=27$) liegt der Mittelwert vor der BFS II bei $\bar{x}=1,04$ und der $m(edian)=.00$. Während der BSF II liegt er (für $n=23$ TN) bei $\bar{x} = 1,26$ und der $m(edian)=.00$. Für die Gruppe der nTN ($n=70$) liegt der Mittelwert vor der BFS II bei $\bar{x}=0,81$ und der Median bei $m=.00$. Während der BFS II (für $n=59$ gültige Angaben) bei $\bar{x} = 2,03$ und $m(edian)=.00$.

In der Betrachtung der deskriptiven Daten wird deutlich, dass die nTN mit durchschnittlich weniger Bewerbungen die BFS II beginnen als die TN (s. o.). Allerdings zeigt sich bei den nTN im Laufe des Schuljahres ein deutlicher Zuwachs: Die nTN ‚überholen‘ (gemessen am Durchschnittswert) sogar die TN.¹⁶ Bei ihnen ist der größere Anstieg bei den Bewerbungsaktivitäten zu erkennen.

¹⁶ Wie gezeigt werden konnte (siehe oben), ist letztlich nur der Unterschied in der Anzahl der Bewerbungen zwischen den TN und nTN vor der BSF II signifikant.

Bei der Analyse der zentralen Tendenzen zu den beiden Messpunkten (vor und während der BFS II) zeigt sich folgendes Ergebnis: Die Unterschiede in der Gruppe der TN sind nicht signifikant ($n=23$, $z=.281$, $p=.779$). Es lässt sich keine wirkliche Differenz erkennen. Demnach hat die Teilnahme am Projekt „**was geht!**“ offenbar keine Effekte auf die Anzahl der Bewerbungen. Anders in der Gruppe nTN. Bei ihnen unterscheiden sich die Werte an den beiden Messpunkten t_1 und t_2 signifikant ($n=58$, $z=3.263$, $p=.000$). Insofern ist davon auszugehen, dass das signifikante Gesamtergebnis, sprich der beiden Messzeitpunkte über beide Gruppen hinweg, auf die Gruppe der nTN zurückzuführen ist.

Wie lassen sich die dargestellten Befunde interpretieren? Die Tatsache, dass die Bewerbungsaktivitäten der nTN deutlich zunehmen und die der TN stagnieren, ist möglicherweise auf die schulischen Aktivitäten zurückzuführen. Möglicherweise werden die TN an diesen Aktivitäten nicht beteiligt, weil sie während der Schulzeit die Projektangebote wahrnehmen. So wurde die Unterstützung durch die Lehrkräfte bei der Bewerbung von den TN bspw. auch seltener genannt als von den nTN (vgl. Abbildung 10). Das wiederum beeinflusst die Häufigkeit der Bewerbung. Dies wäre allerdings in der Praxis genauer zu prüfen. Auch gibt diese Auswertung keine Auskunft über den Erfolg der Bewerbungen, d. h. es ist nicht belegt, dass die nTN am Übergang in Ausbildung aufgrund häufigerer Bewerbungen erfolgreicher waren als die TN. Die oben referierten Befunde und auch die folgenden Auswertungen deuten eher auf das Gegenteil hin.

4.2 Passung von Berufswünschen, Praktika und Ausbildung

An dieser Stelle sind die inferenzstatistischen Verfahren für die Auswertung der zusammengeführten Daten der Ein- und Ausgangsbefragung auch weitgehend ausgeschöpft. Viele der Variablen sind als Strings erfasst, wodurch eine statistisch mathematische Berechnung nicht möglich ist. Allerdings wurde mit den Daten ein ‚händischer‘ Vergleich der Passung zwischen Berufswunsch, Praktikum und Ausbildung vorgenommen. Untersucht wurden die Fragen:

- Entspricht das Praktikum dem formulierten Berufswunsch des befragten Jugendlichen?
- Entspricht die Bewerbung dem formulierten Wunschberuf?
- Entspricht die Ausbildung, in welche die Jugendlichen nach Besuch der BFS II einmündeten, dem eingangs formulierten Berufswunsch?

Die SuS wurden am Schuljahresbeginn und am Ende der BSF II gefragt, in welchem Beruf sie ein Praktikum absolviert haben. Für den Vergleich wurden die einzelnen Nennungen geprüft, ob ihr Praktikum vor dem BSF II, denen während des BSF II entsprach. Dabei musste es nicht unbedingt derselbe Beruf sein, wie zum Beispiel vorher „In der Bäckerei“ und während der BSF II „In der Bäckerei“. Mit Hilfe einer weiteren Kategorie „übereinstimmend“ wurden solche

4 Zusammenführung und „Matching“ der Ein- und Ausgangsbefragung

Fälle subsumiert, die in dem gleichen Berufsfeld liegen oder eine ähnliche Tätigkeit beschreiben, z. B.: vor der BFS II „Bäckerei“, während der BSF II „Konditorei“. Handelte es sich weder um denselben Beruf noch um das gleiche Berufsfeld, wurde die Kategorie „keine Übereinstimmung“ gewählt.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	keine Übereinstimmung	41	39,4
	aus dem gleichen Arbeitsfeld	12	11,5
	übereinstimmend	19	18,3
	kein Praktikum absolviert	16	15,4
	Gesamt	89	85,6
Gesamt		104	100

Tabelle 7: Passung von Wunschberuf und Praktikum vor und während der BFS II (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=89).

In der Tabelle ist zu erkennen, dass rund 30 Prozent der Befragten ein Praktikum vor und während der BSF II im selben Beruf oder zumindest im gleichen Berufsfeld absolviert haben. Insofern zeigt sich nur bei diesen Personen eine gewisse Kontinuität in der Wahl des Praktikums. Der Großteil der Personen hat in verschiedenen Berufen ein Praktikum absolviert, was unter dem Gesichtspunkt der BO und BW nicht unbedingt negativ bewertet werden muss.

Ein weiterer durchgeführter Vergleich ist der zwischen dem Wunschberuf und der konkreten Bewerbung während der BSF II. Rund 33 Prozent der befragten Jugendlichen in dieser Stichprobe gaben einen Berufswunsch an, hatten aber auch im Laufe des Schuljahres keine Bewerbungen geschrieben. Nur bei 16,5 Prozent stimmten Wunschberuf und Bewerbung überein. Gerade in diesen Fällen scheint der Berufswunsch über das Schuljahr stabil geblieben zu sein.

4 Zusammenführung und „Matching“ der Ein- und Ausgangsbefragung

	Häufigkeit	Gültige Prozente
keine Übereinstimmung	6	6,6
aus dem gleichen Arbeitsfeld	4	4,4
übereinstimmend	15	16,5
keinen Berufswunsch aber Bewerbung	20	22
Berufswunsch aber keine Bewerbung	30	33
keinen Berufswunsch und keine Bewerbung	16	17,6
Gesamt	91	100

Tabelle 8: Berufswunsch und Bewerbung (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=91).

Neben dem Vergleich der Praktika und dem Bewerbungsverhalten (vor und während der BFS II) wurde zudem die Passung von Berufswunsch (vor der BSF II) und der schließlich begonnenen Ausbildung abgefragt und verglichen.

	Häufigkeit	Gültige Prozente
keine Übereinstimmung	7	6,7
aus dem gleichen Arbeitsfeld	2	1,9
übereinstimmend	4	3,8
keinen Berufswunsch aber duale Ausbildung	9	8,7
Berufswunsch aber keine duale Ausbildung	51	49
keinen Berufswunsch und keine duale Ausbildung	28	26,9
Gesamt	101	100

Tabelle 9: Passung von Berufswunsch zu begonnener Ausbildung (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=101).

Die Mehrzahl der Angaben fällt in die Kategorie „Berufswunsch aber keine duale Ausbildung“ gefolgt von der Kategorie „Keinen Berufswunsch und keine duale Ausbildung“. Auch wenn es sich nicht um eine inferenzstatistische Überprüfung handelt, so zeigt dieses Ergebnis doch, dass viele der eingangs formulierten Berufswünsche während der BFS II nicht umgesetzt werden konnten. Immerhin gelang es rund 9 % der SuS im Wunschberuf oder zumindest im gleichen Berufsfeld eine Ausbildung zu beginnen (Abbildung 23).

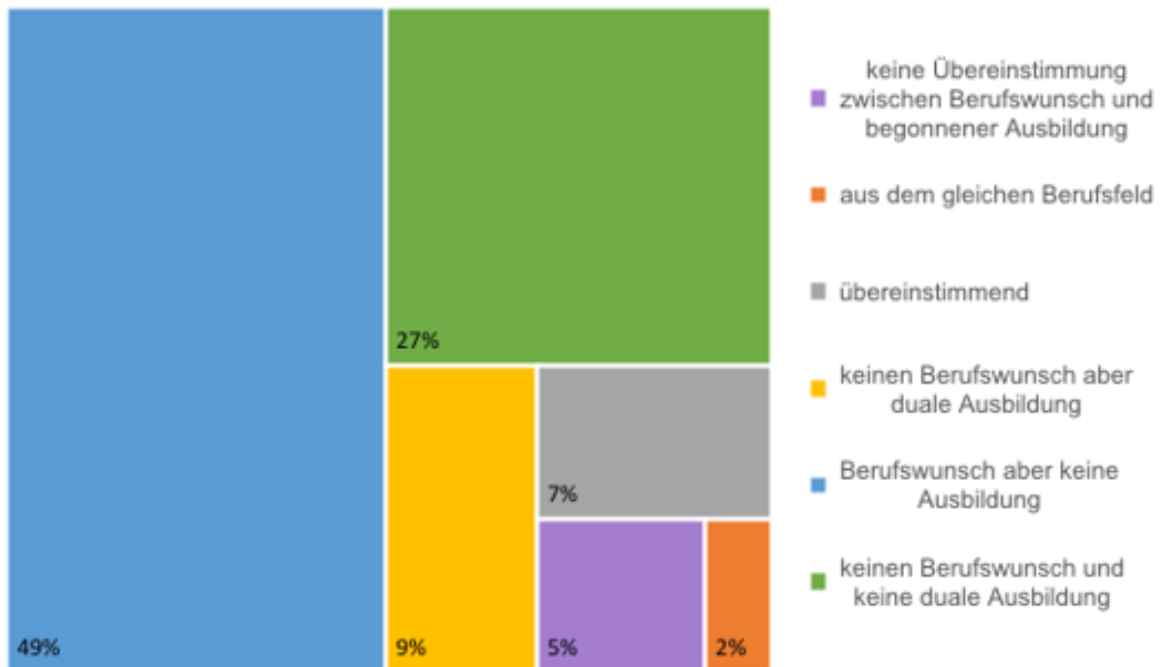


Abbildung 23: Passung zwischen Berufswunsch und begonnener Ausbildung (eigene Befragung, Matching Ein-/Ausgangsbefragung, gültige Angaben n=104)

5 Qualitative Auswertung: Projektumsetzung aus der Sicht der Mentor*innen

Ergänzend zur quantitativen Erhebung wurde die Unterstützung der Jugendlichen durch die Mentor*innen mit Hilfe qualitativer Methoden untersucht. Mit insgesamt fünf Personen wurden leitfadengestützte Interviews im August 2019 durchgeführt. Dieser Zeitraum lag am Ende des untersuchten Schuljahres und damit am Ende des ersten und am Anfang des zweiten Förderbausteins der Projektangebote.

Die Befragten, darunter eine weibliche Person und fünf männliche Personen, weisen zum Zeitpunkt der Erhebung ein Durchschnittsalter von ca. 47,5 Jahren auf ($T_{\min}=34$ Jahre; $T_{\max}=56$ Jahre; $sd=8,2$). Davon haben drei Personen zusätzlich zu ihrer Mentorenfunktion auch eine Trainerfunktion inne. Im Durchschnitt begleiten sie seit 2,8 Jahren Jugendliche bei ihrer BO ($T_{\min}=1$ Jahr; $T_{\max}=6$ Jahre; $sd=2,49$). Eine Person absolvierte eine schulische Berufsausbildung zum/zur Erzieher*in und eine Person eine duale Ausbildung zum/zur Tanzlehrer*in. Drei Befragte verfügen über einen Hochschulabschluss (ein Dipl. Betriebswirt, ein Magister in Philosophie und Literatur, ein Dipl. Sozialpädagoge). Zudem verfügen alle Personen über pädagogische Zusatzqualifikationen, die im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erworben wurden (Tabelle 10). Die honorarbasierte Beschäftigungsform wird in einem durchschnittlich wöchentlichen Stundenumfang von ca. 7,5 Stunden ausgeübt ($T_{\min}=2$ Stunden; $T_{\max}=20$ Stunden).

Codierung für Interviewpartner*in	genannte Fort- u. Weiterbildungen
01/M	Biographisches Theater, Kreatives Schreiben, Sexualpädagogik für Jungs und junge Männer, Theaterpädagogik, Sozialpsychologie, Gewaltfreie Kommunikation, Selbstbehauptung, Umgang mit aggressivem Verhalten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Konfrontationspädagogik, Trainer-schulung
02/M	Systemische Beratung, Kommunikationstraining, Mediation, konstruktive Konfliktkultur an Schulen
03/M	Erlebnispädagogik
04/M	Familienberatung, Ganzheitliches Coaching
05/M	Familienberatung, Coaching, Ausbilder-eignungsschein, Erziehungsberatung

Tabelle 10: Genannte Fort- und Weiterbildungen der Mentorinnen und Mentoren (N=5).

Das Unterstützungsangebot durch die Mentor*innen ist eine elementare Säule des Projektes „**was geht!**“. Im ersten Schritt (1. Förderbaustein) werden die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer BO und BW gefördert und unterstützt. Auch hat die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im ersten Baustein einen hohen Stellenwert. Im zweiten Schritt (2. Förderbaustein) geht es darum, Ausbildungsabbrüche zu verringern. Hier werden die Teilnehmenden am Übergang von der Schule in den Beruf oder in einen weiterführenden Bildungsgang begleitet.

Im Rahmen der Interviews stand die Untersuchung folgender Leitfrage im Fokus: Welchen Beitrag leistet das Mentoren-Programm bei der Unterstützung der berufs-biografischen Planung der Jugendlichen? Hierzu wurden nachstehende Fragestellungen abgeleitet und im Kontext der Interviews analysiert:

- a) Zu den Projektzielen (Kapitel 5.1):
 - Welche Ziele werden durch das Projekt konzeptionell festgehalten?
 - Welche Ziele werden durch die Mentor*innenverfolgt?
 - Welche Relevanz hat der Aspekt der Freiwilligkeit?
- b) Zur Rollenwahrnehmung (Kapitel 5.2):
 - Wie nehmen die Mentor*innen sich in ihrer Rolle wahr?
 - Welche Wertschätzung erfahren die Mentor*innen in ihrer Rolle?
- c) Zu den organisatorischen Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Kapitel 5.3):
 - Welche bestehenden Rahmenbedingungen erleichtern oder erschweren die Arbeit?
 - Wie wird die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern gestaltet?
- d) Zur Wahrnehmung der Zielgruppe und ihren Bedarfen (Kapitel 5.4):
 - Wie beschreiben die Mentor*innen die Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen?
 - Welche Unterstützungsbedarfe bestehen seitens der Teilnehmenden?
- e) Zur Gestaltung des Unterstützungsangebotes (Kapitel 5.5):
 - Wie werden die Jugendlichen bei ihrer Berufsorientierung unterstützt?
 - Wie wird der Bewerbungsprozess begleitet?
 - Wie können die Jugendlichen von den Projektangeboten profitieren?

5.1 Projektgestaltung und Zielformulierungen

5.1.1 Im Projektkonzept formulierte Ziele

Durch das Mentoren-Programm werden die Projektteilnehmenden während der BFS II und darüber hinaus in regelmäßigen Abständen von den Mentor*innen begleitet, unterstützt und gefördert. Es stellte sich nun die Frage, welche konzeptionellen Ziele der Auftraggeber formuliert, die von ihnen wahrgenommen werden. Dazu wurden die Interviewten zunächst befragt. Hinsichtlich der Projektziele bestehen folgende Unsicherheiten:

„[...] jetzt wirds spannend, dass die Zielsetzung des gesamten Projektes sich mit den Aufgaben, die sich in der Realität in meinen Gruppen gestellt haben, nicht in Einklang haben bringen lassen, sprich der Auftrag, junge Menschen auf den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zu begleiten, war bei der Zusammensetzung meiner Gruppe so nicht erfüllbar. Das hat natürlich zu einem großen Problempotenzial in meiner Arbeit geführt. Im abgelaufenen Schuljahr, und es war mein erstes Schuljahr in diesem Projekt, sodass ich eben doppelt irritiert war. Dadurch, dass die Aufgabe nicht erfüllbar ist und zum anderen dadurch, dass ich überhaupt mit der Unerfüllbarkeit dieser Aufgabe konfrontiert war, weil ich nicht genau verstanden habe, ob das seitens des Projektes, seitens der Projektleitung überhaupt gewünscht ist. Ich habe versucht, das im Laufe des Schuljahres mit den Akteuren gemeinsam herauszufinden und bin dann dabei auf noch nicht vorhandene Kongruenz der Zielsetzung seitens der verschiedenen beteiligten Projektakteure gestoßen. Das hat auch nicht gerade geholfen meine Irritation zu beseitigen, sondern hat im Laufe des Schuljahres auch dazu geführt, dass die Zielsetzung meiner persönlichen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, ich mehr auch instinktiv gestalten musste. Das klingt kryptisch, basiert aber auf ganz harten, faktischen Erfahrungen, so viel kann ich sagen und ich sage mal, der offene Widerspruch in der gesamten Zielsetzung des Projektes lässt sich am besten in der Zweigeteiltheit darstellen. Die einen Akteure wollen eher, dass die Teilnehmenden als Berufsschüler im Ausbildungsmarkt, im Arbeitsmarkt landen und die anderen Akteure wollen eher, dass die Schüler in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden und begleitet werden bei ihrer charakterlichen Entwicklung oder naja, individuellen Entwicklung und da das zwei völlig unterschiedliche Zielsetzungen sind, die einander zwar nicht ausgrenzen, die einander aber nicht automatisch beinhalten, ist die Prioritätenfrage nach wie vor für mich ungeklärt“ (01/M:186 - 209).

Ein anderer Mentor berichtete, es handele sich bei den Vorgaben des Projektes einerseits um vier Themenschwerpunkte. Es gehe um die Entwicklung der Persönlichkeit, um die Berufsvorbereitung, die BW sowie um das Bewerbungstraining. Weiterhin erläutert er, dass es einen „Fahrplan“ mit entsprechenden Meilensteinen gäbe. Der zeitliche Ablauf sei auch an unterschiedliche äußere Einflüsse geknüpft, bspw. ein frühzeitiges Schreiben von Bewerbungen, da Bewerbungsfristen bestehen (03/M:351-357). Andererseits deutet eine Ergänzung seiner Antwort ebenso auf eine Verunsicherung bzgl. konkreter konzeptionell festgehaltener Ziele hin:

„Aber eigentlich haben wir da relativ freie Hand. Ja, das Ziel weiß ich ad hoc gerade nicht, aber frage noch einmal nach“ (03/M:364-366).

Ähnlich geht es einem weiteren Befragten. Er vermutet, dass es eher um die Entwicklung der Persönlichkeit der jungen Menschen gehe, als um die Vermittlung von Fachkompetenzen (04/M: 200-202) und ergänzt:

„Von der Konzeption her, also konzeptionell ist den Trainern und den Mentoren [...], die haben freien Spielraum. Also jeder Mentor und jeder Trainer kann die Inhalte so vermitteln und so übertragen, wie jeder Einzelne das für sich für richtig hält. Also da gibt es jetzt keine, weiß nicht, ob ich das jetzt richtig verstanden habe, da gibt es also keine gemeinsame Konzeption oder ein ‚so müsst ihr jetzt den Inhalt vermitteln‘“ (04/M: 485-490).

Unterstrichen wird die Relevanz des Freiraumes der pädagogischen Arbeit. Die freien Zielvorgaben würden vielmehr dazu beitragen, den einzelnen Teilnehmenden individuell und bedarfsorientiert unterstützen zu können:

„Also, da es ja keine Ziele als ‚muss‘ Vorgabe gibt, ohnehin eine große Freiheit, glaube ich, herrscht in der Arbeitsweise und zudem auch über den Weg, wie man dorthin gelangt. Ich glaube, das ist halt eine Möglichkeit erfolgreich, das ist ein komisches Wort, zu arbeiten. Erfolgreich im Sinne des ganzen Konzeptes. Am Ende steht da der, der Schüler, der Mensch im Mittelpunkt, denn der soll ja rausgehen am Ende oder ins zweite Jahr gehen mit etwas in der Hand. Also, dass nach diesem ersten Jahr mit der mittleren Reife dann irgendetwas folgt, das wäre glaube ich, eine ideale Sache. Und wenn es dann halt Schule ist, ist es gut. Wenn es eine Ausbildung ist, ist es gut. Wenn es was Drittes ist, ist es halt auch gut. Unbefriedigend ist es halt, ich glaube für alle Seiten, wenn nichts da ist“ (02/M:733-743).

Bei den konzeptionell verankerten Zielformulierungen bestehen demnach teils Unklarheiten. Ein Interview gibt einen Hinweis darauf, warum es sein könnte, dass die Frage nach den konzeptionell festgehaltenen Zielformulierungen eher unscharf beantwortet wurde: Zu Beginn des Projektes habe der Fokus zunächst sehr stark auf der Berufsorientierung gelegen. Das habe sich mit der Zeit geändert. Nun werden die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung des Selbstwertes und der Motivation mit in die Zielformulierung des Projektes aufgenommen (05/M:528-545). Auch habe man genügend Freiheiten, um die Förderschwerpunkte individuell je nach Bedarf zu setzen. Man sei immer im Austausch, sodass eine Umstrukturierung jederzeit möglich sei (05/M:546-556):

„So, also, das lebt das Projekt. Und das ist auch ganz schön. Das lebt, das verändert sich, das ist dynamisch und da fließen auch unsere Ideen mit ein von den Trainern“ (05/M:557-560).

5.1.2 Zielformulierungen aus Sicht der Mentor*innen

Welche weiteren, konzeptionell nicht festgelegten Ziele verfolgen die Mentor*innen mit ihrer Arbeit? Wie nutzen sie den oben erläuterten pädagogischen Spielraum, um einen systematisch zielgerichteten Beitrag zur berufs-biografischen Planung der Jugendlichen erbringen zu können (zum Prozess der Umsetzung siehe Kapitel [5.5](#))?

Aus der Sicht der Interviewten ist das Projektziel, wie auch in den zuvor beschriebenen konzeptionell verankerten Punkten, die Teilnehmenden in außerschulischen Angeboten zu unterstützen und zu begleiten. Das beziehe sich auf die Unterstützung bei „ihrem Weg in die Zukunft“ (05/M:522), „auf dem Weg weiterhin durchs Leben“ (05/M:523), bei der „Persönlichkeitsstärkung“ (01/M:119) und dabei, „sich als Teil der Gesellschaft zu fühlen“ (01/M: 416-417). Dabei stehe hauptsächlich die Förderung der individuellen Entwicklungsinteressen im Fokus (01/M:136-137; 03/M:127-133). Relevant sei hier:

„[...] den einzelnen Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmern eine Plattform zu ermöglichen, auf der oder in der sie sich selbst besser kennenlernen können, wo sie sich spiegeln lassen können oder spiegeln lassen, in einem geschützten Umfeld, um zu erkennen, wo es mit ihren Potenzialen, Talenten, Möglichkeiten, [...] eben hingehet“ (01/M:79-85).

Weiterhin wird erläutert:

*„[...] Mein Konzept ist es, die Teilnehmer dabei zu unterstützen, dass die Teilnehmer sich als Teil der bundesdeutschen Gesellschaft zu fühlen. [...] Teil des Konzepts ist zu denken, ich denke, dass Menschen sich in Arbeit wiederfinden, dass Menschen an Arbeit Freude haben können, dass Menschen ihr Leben mit Arbeit nicht verschwenden und hassen müssen, sondern, dass sie es wirklich erfüllen können und mit anderen Menschen auch einen viel besseren Kontakt kommen können. Dass es einfach ein besseres Leben ist, wenn ich an der Gesellschaft, an den Prozessen, an der Arbeitswelt teilnehme. [...] aber das Konzept ist natürlich über das reine Arbeiten hinaus, also über das reine Geld verdienen hinaus, dass ich denke, dass ich den Teilnehmern sagen möchte, dass sie etwas Wert sind und dass sie auch recht auf einen Gegenwert haben, wenn sie sich einer Aufgabe widmen, wenn sie ihr Leben einer Aufgabe widmen, also das ist alles ein gesamtgesellschaftlicher Vertrag, um es auf den Punkt zu bringen. Ob das ein Konzept ist, weiß ich nicht, aber das ist mein Verständnis dieses Rechtsstaats und dieser Demokratie. Das Konzept von „**was geht!**“ ist ein Teil dieser größeren Idee, die ich habe“ (01/M:416-435).*

Auch sei es im Rahmen des Konzeptes relevant, Begegnungen zu ermöglichen und Kontakte zwischen den Jugendlichen und den potentiell zukünftigen Arbeitgebern herzustellen, um „Brücken zwischen der Lebenswirklichkeit der jungen Leute und der faktischen Wirklichkeit der Unternehmen, Firmen, Betriebe“ zu bauen (01/M:644-654), die Motivation, das Durchhaltevermögen und die Resilienz zu stärken (05/M:172-175). Ferner ginge es grundsätzlich um den Entwicklungsprozess der jungen Menschen – um die Stärkung der Persönlichkeit:

„Die Teilnehmer versuchen wir natürlich in dem Projekt dahingehend zu unterstützen, nicht, ‚Das ist der richtige Beruf für dich und das ist die richtige Ausbildung‘, sondern eher herauszubekommen, ‚Wer bist du?‘ und ‚Was macht dich aus?‘“ (04/M:388-390).

5.1.3 Bedeutung des Aspektes der Freiwilligkeit

Ein besonders relevanter Aspekt des Konzeptes ist, dass die SuS der BFS II freiwillig an den außerschulischen Angeboten teilnehmen können. Dies entspricht der pädagogischen Grundhaltung der Befragten. Sie fördern u. a. die Eigenverantwortlichkeit, vermitteln aber auch Werte und Normen, z. B. das Erfüllen eingegangener Verbindlichkeiten (05/M:638-639). Überdies wird erläutert, dass mit der Freiwilligkeit auch weitere pädagogische Ziele einhergehen, die sich in diesem Zusammenhang gut ergänzen lassen:

*„Das ist okay so. Ich denke, dass diese Fähigkeiten, im Berufsleben oder im Leben allgemein gefragt ist [...] das hat schon auch etwas mit Engagement und mit Eigeninitiative und mit am Ball bleiben und mit sich selber treu sein, loyal, integer sein und solchen schönen Tugenden zu tun. Und dann haben die Teilnehmer natürlich als freiwillige „**was geht!**“-Teilnehmer, die eine Verpflichtung unterschrieben haben, daran teilzunehmen, die schöne Möglichkeit sich selber zu erproben, ob sie in der Lage sind, an einem Angebot teilzunehmen, ob sie in der Lage sind kritisch genug zu sein, während des Angebots zu sagen ‚Hör mal zu lieber Mentor, dein Angebot ist für mich nicht hilfreich, du kannst mich mal, ich bin jetzt nicht mehr dabei‘. Dazu gehört nämlich auch Mut, dazu gehört Selbstbewusstsein, ein Auftreten, eine Meinung. All das sind Dinge, die ich ja auch erreichen möchte mit denen und für die, um im Leben vorwärts kommen zu können und da können sie sich dann entscheiden. Und diese Entscheidungsfreiheit und diese Freiwilligkeit ist mit der entscheidende Faktor, dass dieses Projekt funktioniert“ (01/M:519-533).*

Ohne den Aspekt der Freiwilligkeit ließen sich die päd. Ziele in diesem Rahmen nur schwer erreichen. Sie sei entscheidend für das Projekt (04/M:526-537) im Sinne eines offenen Angebots (02/M:794-715). Ein Mentor hebt den hohen Stellenwert aus der pädagogischen Perspektive folgendermaßen hervor:

„Das ist eigentlich existenziell. Trotzdem, wenn man sagt, 80 Prozent ist schon, das ist schon Eigeninitiative, oder dass die das wollen. Die 20 Prozent gibt es auch, die aber dann trotzdem hängen bleiben und sagen, das ist in Ordnung [...] hat trotzdem einen hohen Stellenwert. Weil du mit Unfreiwilligkeit nicht arbeiten kannst. Wenn jemand genötigt ist, da immer hinzugehen, weil seine Mama das sagt, naja, dann geht er dahin und ist da seine Zeit, mehr aber auch nicht“ (03/M:408-417).

Ein weiterer Mentor nutzt den Aspekt der Freiwilligkeit, um verbindliche Strukturen herzustellen:

„[...] wir haben aber, also ich spreche jetzt erstmal von mir, immer wieder, grade bei denen die ein, zwei Mal nicht da waren, betont, dass sie sich a) selbst freiwillig angemeldet haben. Diesen Schritt, also eigenständig entschieden haben und dann [...] habe ich oftmals so als rhetorischen Kniff vielleicht an Erfolge erinnert, ‚guck mal, nach dem Treffen hast du doch einen Praktikumsplatz gefunden, weil wir das da, weil wir da zusammen angerufen haben‘ oder ‚Da hattest du, als wir da mal mit dem Video gearbeitet haben, beim Vorstellungsgespräch hinterher gemeint, dass du dich jetzt viel besser einschätzen könntest‘, sodass darüber nochmal die Motivation vielleicht verstärkt wurde, doch wieder zu erscheinen“ (02/M:805-815).

Verbindlichkeit entstehe durch ein Bindungs- und Vertrauensverhältnis zwischen den Interviewten und den Projektteilnehmenden (01/M:538-540; 02/M:825-837). Weiterhin entstehen Beziehungen zwischen den Jugendlichen, sodass auch das Thema des Teamgeistes eine Rolle spiele (02/M:845-900).

Deutlich wird, dass der freiwilligen Projektteilnahme ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Diese sei wesentlich für die konzeptionelle Umsetzung der mentoriellen Begleitung. Über die Freiwilligkeit werden pädagogische Ziele angestrebt und umgesetzt. Darunter u. a. die Förderung des Durchhaltevermögens, der Eigenverantwortlichkeit, der Motivation und der Persönlichkeitsentwicklung. Darüber hinaus werden Werte und Normen vermittelt, bspw. Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Loyalität, Integrität. Ohne den Aspekt der Freiwilligkeit wäre die Förderung dieser Bereiche nur schwer umsetzbar.

5.2 Wahrnehmung und Wertschätzung der Mentoren-Rolle

5.2.1 Wahrnehmung der Mentoren-Rolle

Im Zusammenhang der zuvor referierten Überlegungen zur konzeptionell verankerten Zielformulierungen kann ein weitgefasser pädagogischer Spielraum festgehalten werden. Im Anschluss an die Fragen, welche Konzeptziele seitens der Mentor*innen formuliert werden und

welche Ansprüche die Befragten in diesem Zusammenhang an ihre eigene Arbeit haben, eröffnet sich nun die Frage nach der eigenen Rollenwahrnehmung.

Es zeigt sich, dass die Interviewten ihre Rolle im Hinblick mit der eigenen beruflichen Sozialisation stark verknüpfen (dazu Lempert 2002) und diese mit ihrer Rolle im Kontext des Projektes in Verbindung bringen und reflektieren. So entwickeln sie sich bspw. in ihrer Mentorenrolle stetig weiter. Betont wird, dass es sich bei der Ausübung dieser Tätigkeit um eine mentale Unterstützung handelt und dass hier die Persönlichkeit der einzelnen Mentor*innen einen wesentlichen Beitrag bei der Ausübung dieser Rolle spiele. Zwei Interviewte formulieren ihre Haltung folgendermaßen:

*„Ich kann das allerdings bei meiner Persönlichkeit speziell nicht trennen von meiner Gesamtschau der Gesellschaft oder von meiner Privatphilosophie, dass halte ich aber an der Stelle auch nicht für einen Makel, nicht, dass ich mich so toll finde und meine Privatphilosophie, aber die ist ständig in Bewegung. Also ich passe meine Sichtweisen, Standpunkte und damit unterm Strich auch meine Haltung dem an, was meine Aufgabe ist, meine Aufgabe ist jetzt Mentor bei „**was geht!**“ zu sein [...]. Die Rolle des Mentors, ist eine – mentale, sonst würde der Job nicht so heißen, d. h. es ist unsichtbar. Das ist eine geistige und hoffentlich auch geistvolle Unterstützung. Die Rolle des Mentors im „**was geht!**“ Projekt, die wird nachgeschliffen und definiert von der Trainergemeinschaft, die unsere Tätigkeit begleitet. Die Rolle von uns Mentorinnen und Mentoren wird auch nachgebessert, je nachdem welche Erfahrungen wir im Laufe eines Schuljahres an den Standorten machen“ (01/M:73-79).*

„Die Menschen kommen alle aus ganz unterschiedlichen Berufsfeldern, die Mentoren, also von daher kann man jetzt nicht sagen, es gibt eine einheitliche Basis, ein einheitliches Fundament auf dem alle aufbauen, sondern, jeder Mentor macht das mit seiner eigenen Persönlichkeit“ (04/M:4447-472).

Ferner ergänzen die Befragten, dass sie die Jugendlichen in ihrer Rolle die Möglichkeit eröffnen möchten, „etwas über sich selbst herauszufinden“ (05/M:120-124), „den jungen Menschen Hoffnung zu geben“ (05/M:788), eine „Perspektive zu geben“ (03/M:74-76) und „eine Unterstützung zu geben, die sie eben im Elternhaus nicht haben und auch an der Schule nicht bekommen“ (05/M:789-792). Sie möchten in ihrer Rolle mit ihrer Lebenserfahrung den Jugendlichen, wie nachstehend erläutert, die Möglichkeit der Reflexion anbieten:

„[...] Wenn die 18 sind, oder 16 sind oder 22 sind, dann haben die jetzt noch nicht so viel Lebenserfahrung, d. h., ich kann als mehr als doppelt so alter Mensch eine Lebenserfahrung hinzuschießen und kann denen auch eine Meinung anbieten, kann denen auch anbieten oder auch klar machen, dass meine Meinung nichts mit der objektiven Realität

zu tun haben muss, aber, dass sie die Möglichkeit haben, dass was die als Realität empfinden und das was ich als Realität empfinde und eine Meinung dazuschleße, dass sie das alles miteinander vergleichen dürfen und das dieser Vergleich wirklich hilft, eine Entscheidung zu treffen, die vielleicht in den nächsten Wochen oder Monaten ansteht“ (01/M:85-99).

Mit Blick auf die pädagogische Haltung wird ergänzt:

„Ich finde, dass Bildung und Pädagogik mit die interessantesten Themen sind, mit denen ich in meinem Leben in Berührung gekommen bin und natürlich auch sehr zukunftssträftig. Und das ist eigentlich auch die Motivation für mich, mit jungen Leuten zu arbeiten. [...] Ich habe auch viel in Bereichen der Naturerlebnispädagogik und anderen Bereichen gearbeitet mit Kindern und Jugendlichen und das hat im Grunde genommen alles Spaß gemacht, weil jeder pädagogische Auftrag ein guter Auftrag ist“ (01/M:57-64).

5.2.2 Wertschätzung gegenüber der Mentoren*innen

Die Ergebnisse zur Rollenwahrnehmung zeigen, dass die Befragten sich in Ihrer Mentorenrolle wiederfinden können. Das zeigen auch die Antworten zur Frage, welche Wertschätzung sie für ihre Tätigkeit im Rahmen der Projektarbeit erhalten.

Hierzu berichten sie, dass sie durch die Jugendlichen einerseits eine direkte Wertschätzung für ihre Arbeit erfahren. Dies zeige sich u. a. dadurch, dass Gruppenwünsche geäußert werden und die Teilnehmenden sich auf diese Weise eine*n Mentor*in aussuchen (05/M:259-276). Auch zeige sich die Wertschätzung, indem die Jugendlichen rückmelden, welche „kleinen Erfolge“ sie bereits erreicht haben (04/M:252-257):

„Also es kommt Feedback ja von den Jugendlichen, die ja dann auch so ihre kleinen Erfolge mitteilen und sagen: ‚oh, das habe ich erreicht und das habe ich geschafft und da hatte ich ein Vorstellungsgespräch““ (04/M:254-256).

Andererseits erfahren sie auch durch direkte positive Rückmeldungen durch die Jugendlichen eine hohe Wertschätzung (02/M:334-336). Ihr Handlungsfeld erfordere eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartner*innen. Auch hier zeige sich die Wertschätzung ihrer Arbeit in unterschiedlichen Formen, z. B. im Austausch mit der Stiftung sowohl mit dem durchführenden Institut als Auftraggeber als auch mit dem regionalen Bildungsteam (01/M:679-689; 04/M:252-265; 05/M:259-276). Auch sei die Rückmeldung unter den Kolleg*innen im Rahmen der Mentoren-Treffen wertschätzend und relevant (03/M:163-169).

5.3 Organisatorische Umsetzung und Zusammenarbeit

Mit den zuvor geschilderten konzeptionellen Bedingungen des Handlungsfeldes gehen sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen als auch die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen einher. Das folgende Kapitel widmet sich Fragen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen und wie sich die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen gestaltet.

5.3.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Zu den organisatorischen Eckpunkten zählen u. a. die räumlichen Bedingungen. Konkreter: Werden ausreichend Räume von den BKs für die Treffen zur Verfügung gestellt? Wie wird der Zugang zu diesen Räumen organisiert? Wie sind diese technisch ausgestattet?

Die Interviewten berichten, dass grundsätzlich die Möglichkeit bestehe, die Treffen in den Räumen der BKs durchzuführen und ergänzten, dass die kurzen Wege für die TN ein Vorteil seien. Der Aufwand, Räume außerhalb des Schulgebäudes aufzusuchen, sei für die TN zu hoch (04/M:631-638; 05/M:737-778). Kritisiert wird aber die Atmosphäre der Schulräume. Es sei „nicht gerade das schönste Setting“ (05/M:738-739):

„Also, ein Traum wäre, wenn die Schulen Räume zur Verfügung stellen, die einfach ein bisschen gemütlicher sind. Mit zwei, drei Sofas einfach. So, wo man, ja, wo es gemütlicher ist. Aber das ist ja ein ganz hehres Ziel“ (05/M:747-749).

Der Zugang zu den Räumen sei ebenfalls nicht einfach:

„Du musst alle zwei Wochen dafür sorgen, dass der Raum offen ist. Wie du das machst, ist deine Sache. Entweder hast du einen guten Draht zu den Hausmeistern oder zu Schulsozialarbeitern, zu Menschen, die einen Schlüssel haben [...]“ (01/M:565-575).

Bezogen auf die Ausstattung der Schulräume teilt ein Mentor mit, dass teils keine Internetzugänge vorhanden seien, selbst in den Computerräumen. Das erschwere die Recherche nach passenden Praktikums- oder Ausbildungsplätzen im Rahmen des Bewerbungsprozesses. Diese Situation mache es „unmöglich individuelle Arbeitsaufträge an die Teilnehmer zu verteilen“ und „die Teilnehmer in ihrer Eigeninitiative voranzutreiben“ (01/M:600). Um dieses Problem zu lösen, recherchieren sie zu Hause und kommunizieren außerhalb der Treffen mit den Jugendlichen per E-Mail, per Telefonanruf oder per Whats-App. Das sei zusätzliche Arbeit (01/M:600-11). Ergänzt wird:

„Anders geht es nicht. Ich kann jetzt nicht ein ganzes Schuljahr ohne Informationen aus dem Internet eine individuelle Betreuung, Begleitung oder Interpretation der Berufsberatung, die sie ja auch erleben, in meiner Gegenwart unter anderem, durchführen. Das

funktioniert nicht. Insofern ist die Ausstattung, der Räume vor Ort - 20. Jahrhundert!“ (01/M:616-620).

Allerdings zeigen sich hinsichtlich dieser Aspekte auch große Unterschiede. Einer der Befragten erwähnt, dass es lediglich anfängliche Schwierigkeiten gab (02/M:946-949). Ein anderer erklärt, dass er mit dem Setting sehr zufrieden sei. Die Räumlichkeiten sowie der Zugang zu den Räumen sei kein Problem. Auch die technische Ausstattung sei in Ordnung (03/M:466-469). Folgendes wird von einem der Standorte ergänzt:

„Also Mentoring, kann ich jetzt nur von meinem Standort sprechen, da ist die Zusammenarbeit mit der Schule eigentlich gut, sprich mit dem Sekretariat. Die Räume werden vorbereitet, das Mentoring findet dann direkt in der Schule statt, im Klassenraum. Die Rahmenbedingungen sind da gut“ (04/M:239-242).

5.3.2 Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen

Die beschriebenen organisatorischen Rahmenbedingungen vermitteln einen Einblick davon, wie die strukturellen Arbeitsbedingungen der Mentor*innen aussehen. Um die Ziele des Projekts im Rahmen des Programms umsetzen zu können, bedarf es einer engen Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartner*innen. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern zählen aus Sicht der Befragten: (1) die Stiftung, (2) das, von der Stiftung zur Durchführung des Coachings, der Workshops und der Mentoren-Treffen beauftragte Institut, (3) die regionalen Bildungsteams der Standorte Bielefeld und Dortmund, (4) die an den genannten Standorten ansässigen BKs, (5) die Bundesagentur für Arbeit sowie die Jobcenter. Auch kooperieren die Mentor*innen miteinander. Im Folgendem werden u. a. Potentiale und Hürden im Kontext dieser Zusammenarbeit erörtert.

Die Befragten beschreiben die Kooperation mit der Stiftung als gut (02/M:309). Allerdings sei es so, dass die Stiftung eher im Hintergrund agiere und delegiere (05/M:577-578). Ein regelmäßiger Austausch sei innerhalb der Teamtreffen gegeben (01/M:467-469). Besonders hervorzuheben sei die entgegengebrachte Wertschätzung ihrer Arbeit seitens der Stiftung (05/M:259-263). Auch sei positiv zu erwähnen, dass zusätzliche Unterstützungsangebote in Form von Nachhilfestunden für die Jugendlichen mit einem erhöhten Förderbedarf bewilligt werden, z. B. im Rahmen schulischer Nachhilfe (05/M:593-596).

Der Kontakt, zu dem von der Stiftung beauftragte Institut, könne intensiver sein, hier stehe aber gerade auch eine interne Umstrukturierung an, so eine der Mentorinnen (05/M:573-577). Ein weiterer Mentor erläutert diesbezüglich, dass die Zusammenarbeit „wirklich gut sei“ und, dass man „immer im Kontakt“ stehe (02/M:746-748). Hauptsächlich finde in dem Institut die

Organisation für den Einsatz der Mentor*innen statt und man sei „eng miteinander verknüpft“ (04/M:503-506). Ein Interviewter beschreibt:

„Naja, die sind ja im Prinzip die Auftraggeber. Das sind die Auftraggeber, die mich als Trainerin buchen. Oder mich als Mentorin auch buchen. Die, die Verträge mit uns schließen, an die ich die Rechnungen stelle, die, die Rechnungen bezahlen, so diese Administration im Hintergrund“ (05/M:581-584).

Die regionalen Bildungsbüros seien die Kooperationspartner, mit denen am engsten zusammengearbeitet und sich am häufigsten ausgetauscht werde. Sie seien die Instanz, die alle Aktivitäten des Projektes koordinieren und sehr eng an den Jugendlichen dran sind. Besonders hilfreich sei der Austausch innerhalb der Mentorengemeinschaft. Die regionalen Bildungsbüros organisieren und koordinieren Mentoren-Treffen und fördern den Austausch untereinander (05/M:254-258):

„Die Nähe hier zum regionalen Bildungsbüro möchte ich sogar als sehr gut bezeichnen, [...] man sieht sich öfters, man hat engen Kontakt, man ist sich da verbunden, das ist sehr, sehr gut“ (02/M:311-314). [...] ja da laufen die ganzen Fäden zusammen. Der wichtigste Faktor vielleicht, also als Partner jetzt gesehen oder als, als, Projektsäule. Wobei ich da nicht genau sagen kann, was läuft im Hintergrund alles ab. Also wo steckt die Arbeit genau und was wird da organisiert etc. Aber aus meiner Sicht waren die halt immer sehr gut informiert, strukturiert und organisiert, um das mal zusammenzubringen“ (02/M:761-769).

Die gute Zusammenarbeit mit dem regionalen Bildungsteam sei ein wichtiger Aspekt, der die Mentor*innen in ihrer Arbeit unterstütze (03/M:137-140). Mit der Zusammenarbeit sei „alles prima“ (02/M:950).

Aspekte, die die Arbeit erschweren, lassen sich teils in der Zusammenarbeit mit den städtischen BKs finden:

„Wenn ich vorher nein gesagt habe, dann ist es so, dass ich mir schon im Laufe dieses vergangenen Schuljahres gewünscht hätte, dass beispielsweise an den Berufskollegs selber stabilere Strukturen der Zusammenarbeit mit dem Projekt existieren würden [...]“ (01/M:565-573).

Hier wird u. a. von organisatorischen Schwierigkeiten, von fehlenden oder unzureichenden Kommunikationsstrukturen (05/M:227-230) bis hin zu geringen oder fehlenden Abstimmungen in Bezug auf Unterrichtsinhalte im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses berichtet (01/M:533-537):

„Also, was manchmal schwierig ist, dass die Lehrer in der Schule nicht mitziehen, dass die dann an den Tagen, wenn Workshops sind, Arbeiten schreiben und dann auch ein bisschen Druck ausüben und sagen: ‚Du, wenn Du da bei der Mathearbeit fehlst, du kannst aber nicht nachschreiben‘ oder, dass da ein Referat gehalten wurde und dann dem einen Mädchen gesagt wurde: ‚wenn du zu dem Workshop gehst, kriegst du keine zweite Chance, das zu halten‘ oder ‚wenn ihr nicht da seid, kurz vor den Zeugnissen, kann ich keine Mitarbeit werten, das ist dann wie eine Sechs, mündlich‘. Und das finde ich ziemlich bitter, weil ja die Schulen sich natürlich auch bei dem Projekt bewerben, und, dass manchmal Jugendliche davon abgehalten werden, an einem Workshop teilzunehmen, weil, weil sie Angst einfach hatten. Und ja, der Realschulabschluss dann davon abhängt. Also, da wünschte ich mir, also, das ist sicherlich nicht überall so, habe ich aber erlebt jetzt im letzten Jahr, und das wäre sicherlich schön, wenn die Zusammenarbeit da nicht nur mit der Schulleitung, die ja sehr offen ist, sondern auch mit dem Kollegium besser ist. Aber, es sind halt alles nur Menschen, und man kriegt die nicht alle ins Boot. Also, das weiß ich auch, dass das ein hehrer Wunsch ist. Aber das wäre toll, wenn das verbessert werden könnte“ (05/M:227-246).

Neben dem Wunsch nach verbesserten Kommunikationsstrukturen mit Lehrkräften, ist die Verbesserung der organisatorischen Strukturen ein weiteres Anliegen:

„Ich muss gucken, dass ich die Lehrer, dessen Telefonnummer ich zu Beginn bekomme, und andere Telefonnummern mir zusammensuche, um dann irgendwann entweder von den Schülern oder von den Lehrern, von den Sozialarbeitern oder sonst wem zu erfahren, wann das nächste Treffen überhaupt stattfinden kann. Das heißt, ich muss mir die Strukturen für die Durchführung dieser Arbeit erst mal schaffen. Und das ist an beiden Schulen so, wo ich bin und das gehört mit zur Arbeit. Das heißt ich habe mit einem Mentoringgruppentreffen nicht allein die Vorarbeit, das Konzept der Gruppenstunde, die Durchführung der Gruppenstunde, die geforderte Dokumentation und die gesamte Gedankenarbeit nachher zu verarbeiten, sacken zu lassen, um mich dann wieder für die nächste Stunde vorzubereiten, zu erledigen, sondern ich muss auch noch die Rahmenbedingungen schaffen. Da würde ich natürlich sagen, dass das ein Rechenexempel ist. Da schmilzt das Honorar. Wenn du mit formalen Organisationsschnickschnack pro Woche eine Stunde zu tun hast, dann ist das eine unbezahlte Arbeitsstunde [...]“ (01/M:581-593).

Besonders hervorzuheben ist der Wunsch nach einer intensiveren Abstimmung der Unterrichtsinhalte im Kontext der beruflichen Orientierung. So seien die Besuche im BIZ zum einen seitens der BKs zum anderen auch seitens des Projektes vorgesehen. So bestehen in der Durchführung im Kontext BO/BW Überschneidungen (03/M:101-110):

„In bestimmten Fächern lernen die Schüler ja auch Dinge, die für dieses Bewerbungsverfahren wichtig sind. Ja, wie kleide ich mich, wie trete ich auf. Das greifen wir natürlich auch nochmal auf [...]“ (04/M:644-648).

Ein Mentor berichtet, dass es keine Absprachen gäbe, da es sich ja auch um ein außerschulisches Angebot handele (04/M:193-200). Ferner bestehe auch keine Verzahnung mit dem schulischen Curriculum (04/M:193-200). Zwei weitere Mentoren bestätigen diese Aussage:

„Das Curriculum in der Schule, weder kenne ich das, noch wurde es mir vorgestellt, noch wurde es mir als Arbeitsauftrag zu berücksichtigen an die Hand gegeben“ (01/M:109-111).

„Nein. Also, ich habe die Schüler zwar immer mal wieder gefragt: ‚Wo seid ihr gerade‘, ‚Was macht ihr gerade?‘“ (02/M:185-186). „[...] Ganz kurz dazu noch. Mit den Lehrern an meiner Schule speziell, gab es einen losen Kontakt. Ich hatte, wenn überhaupt, eher mit dem Hausmeister und der Sozialpädagogin zu tun, aber nach anfänglichen Gesprächen, also wirklich ganz am Anfang, September, Oktober letzten Jahres, gab es hinterher keinen großen Redebedarf mehr. Deswegen war das Projekt mehr oder weniger losgelöst von der Schule. Es gab in der, zur Hälfte des, also nach dem ersten Halbjahr, gab es ja eine Runde mit mir und mit dem regionalen Bildungsbüro, auch von der Stiftung war jemand mit dabei und da haben wir Sachen besprochen. Die Schüler sind wir durchgegangen. Aber, ob dies hätte stattfinden müssen, aus Sicht der Lehrer, ich glaube nein, ich fand's sehr interessant. Die Motivation war gespalten, so, und, nochmal zum Abschluss, das Curriculum selbst, ist immer nur, wenn überhaupt ganz wenig eingeflossen“ (02/M:196-210).

Weitere Kooperationspartner sind die Bundesagentur für Arbeit und das Jobcenter. Die dort ansässigen Ansprechpartner*innen unterstützen die Arbeit bei berufsberatenden Anliegen. Die Häufigkeit und die Intensität der Zusammenarbeit wird von den Befragten unterschiedlich beschrieben. Einerseits wird die Kooperation als „[...] sehr, sehr gut“ (03/M:140-141) beschrieben. Andererseits wird berichtet, dass die Jugendlichen „[...] wenig Unterstützung erfahren [...]“ (05/M:612). Ergänzend dazu:

„Also, die Jugendlichen in meiner Gruppe, sind ja nicht meine, haben da wenig Unterstützung erfahren. [...] Gar nicht böse gemeint, aber das war einfach nicht so, da war dann nicht das passende bei, bei den Vorschlägen“ (05/M:612-616).

„[...] Noch eine engere Zusammenarbeit mit der Agentur, und zwar spontaner. Das ist glaube ich nicht so einfach machbar. Ist ja ein riesen Instrument und eine riesen Institution. Die Schüler, wenn die zum Beispiel mit diesen Bewerbungsunterlagen, das jetzt am liebsten hätten und sie machen einen Termin, der aber erst in vier Wochen liegt, und,

sie noch keinen Alternativtermin, dann sind sie völlig krank an dem Tag oder haben doch dann die erste Arbeit zu schreiben, was ihnen dann in dem Moment wichtiger ist. Also, dass man da auf eine flexiblere Unterstützung noch hoffen könnte. Ob es machbar ist, weiß ich nicht“ (02/M:770-779).

5.4 Zielgruppenwahrnehmung und Bedarfe

Immer wieder wird formuliert, dass die Umsetzung des Programms stark bedarfsorientiert erfolgt (siehe auch Kapitel [5.1](#)). Es stellen sich nun folgende Fragen: Wie nehmen die Mentor*innen die Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen wahr (Kapitel [5.4.1](#))? Welche Unterstützungsbedarfe resultieren daraus (Kapitel [5.4.2](#))?

5.4.1 Wahrnehmung der Ausgangsvoraussetzungen

Zu den soziodemografischen Eckpunkten der Jugendlichen beschreiben die Befragten in etwa ein Bild, wie es dem für die Bildungsgänge der BFS II entspricht und sich ebenso in den Ergebnissen der quantitativen Daten abzeichnet (Tabelle 1). So zeige sich in der Gruppe der Teilnehmenden eine Altersstruktur von ca. 16 bis 25 Jahren (01/M:82-83; 02-M/356-357). Mit dem Blick auf den Migrationshintergrund werden jedoch standortbezogene Unterschiede deutlich. Am Standort Bielefeld wird berichtet, dass ein Drittel der Jugendlichen einen Migrationshintergrund habe (03/M:195-198). Am Standort Dortmund geht ein Befragter davon aus, dass ca. 80 Prozent der Jugendlichen nicht in Deutschland aufgewachsen seien (01/M:75-76). Hier zeigten Ein- und Ausgangsbefragung, dass der Anteil Jugendlicher mit einem Migrationshintergrund in den untersuchten Bildungsgängen im Durchschnitt bei rund 58 Prozent liegt. Gleichwohl zeigt aber eine Analyse der jeweiligen Standorte, dass der Migrationsanteil am Standort Dortmund im Durchschnitt tatsächlich höher liegt (64,35 %) als am Standort Bielefeld (48,2 %). Zur Geschlechterverteilung werden keine Aussagen getroffen. Die Bildungsvoraussetzungen zu Beginn der BFS II werden als sehr heterogen beschrieben (04/M:284-286; 02/M:112-113). Durch die Befunde der Eingangsbefragung kann ein von den Jugendlichen angegebenes Notenspektrum von 1,0 bis 4,9 der Abschlusszeugnisse dargestellt werden (dazu Ergebnisse des Zwischenberichtes Kapitel 3.1.3). Allerdings zeigen sich im Bezug des höchsten Schulabschlusses (formulierte Zugangsvoraussetzungen der BFS II in der APO-BK Anlage B) keine Unterschiede.

Über die soziodemografischen Daten hinaus werden die Jugendlichen als sehr unterschiedlich wahrgenommen. Das beziehe sich auf ihre soziale Herkunft (02/M:359-363; 03/M:188; 04/M:275), ihre Gefühlslagen (03/M:189), ihre Motivation (03/M:190; 04/M:274; 05/M292-293), ihren Wunsch nach Beziehungsaufbau (04/M:278-280), ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen

(02/M:111), auf ihre Vorstellungen von sich selbst (05/M:292-293) und weiteren Personen ihres Umfeldes (01/M:93; 02/M:380-386). Die Beschreibung der Jugendlichen aus der Sicht der Interviewten zeigt, dass es sich um Merkmale handelt, die sich als jugendtypisch bezeichnen lassen. So zeichnet sich die Phase der Jugend als eine eigenständige Lebens- und Entwicklungsphase aus. Sie ist eine Übergangsphase, in der die Jugendlichen mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind (vgl. Gniewosz & Titzmann 2018; vgl. Havighurst 1972). Dazu gehören nach Roth in Anlehnung an Havighurst: (1) Gestaltung der Liebesbeziehung, (2) Entwicklung von kulturellen Interessen, (3) Aufbau von reflexiven Denkstrukturen, (4) Interesse an sozialem Engagement, (5) Aufbau und Organisation von Jugendbeziehungen, (6) Berufseinmündung und (7) Gestaltung der Freizeit (vgl. Roth 1961). Dabei ist die Entwicklung der Jugendlichen stets im Wechselspiel von anlagebedingten Möglichkeiten und umweltbedingten, gesellschaftlichen Anforderungen zu betrachten (vgl. Krapp/Weidemann 2006). Für einen gelingenden Übergang in ein unabhängiges, selbstbestimmtes Erwachsenenleben ist zunächst die Bewältigung dieser Aufgaben notwendig. Mit den sich teils determinierenden Aufgaben (vgl. Fend 2001) gehen zahlreiche Herausforderungen einher, die zeitgleich gemeistert werden müssen.

Zusätzlich geben die Befragten an, dass zur Bewältigung der Phase der Jugend bestimmte Herausforderungen für diese Jugendlichen hinzukommen. Bspw. bestehen finanzielle Sorgen (02/M:398-410), physische (02/M:423-425) oder psychische Probleme (03/M:199-200). Bei einigen jungen Menschen käme auch erschwerend hinzu, dass sie Fluchterfahrungen zu bewältigen haben (02/M:421-422). Einige Jugendliche mit Migrationshintergrund haben die zusätzliche Belastung, dass sie die deutsche Sprache nicht in einem ausreichenden Maße beherrschen. Hier sei im Zuge des Bewerbungsprozesses eine erhöhte Unterstützung erforderlich (05/M:332-340). Weiterhin wird berichtet, dass Schwierigkeiten in Bezug auf Pünktlichkeit, Verbindlichkeit oder Zuverlässigkeit bestehen (01/M:86-87). Auch das Aufrechterhalten des Durchhaltevermögens der jungen Menschen sei eine Aufgabe im Rahmen ihrer Arbeit (05/M:327-331).

5.4.2 Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs

Ausgehend von den mitgebrachten Voraussetzungen der Zielgruppe, können bestimmte Unterstützungsbedarfe abgeleitet werden. Die Beschreibung der Zielgruppenwahrnehmung aus Sicht der Interviewten lässt vermuten, dass es bei der Begleitung auch um psychosoziale und motivationale Unterstützung geht.

Es bestehe zu Projektbeginn hauptsächlich der Bedarf an berufsbiografischer Beratung (05/M:388-390). Hier stehe die BO/BW und der anschließende Bewerbungsprozess im Vor-

dergrund (04/M:304-310). Die Wahrnehmung zu den Unterstützungsbedarfen der Jugendlichen deckt sich mit den Ergebnissen der Eingangsbefragung. Hier gaben die Jugendlichen am häufigsten an, im Rahmen der Berufsorientierung und des Bewerbungsprozesses durch das Projekt begleitet werden zu wollen (vgl. Zwischenbericht Kapitel 3.3.1). Auch zeigt Abbildung 3, dass mehr Jugendliche am Projekt teilnehmen, die im Anschluss der BFS II das Ziel haben, eine duale Berufsausbildung zu absolvieren (vgl. Abbildung 3).

„[...] das Thema Bewerbung zieht sich wie so ein roter Faden durch das erste Jahr. Ja, also erstmal herausfinden, ok, was ist das, was mich eigentlich wirklich interessiert? Wo könnte ich denn eine Ausbildung machen? Was könnte es sein? Was wäre vielleicht so ein Einstieg, um etwas kennenzulernen? Oftmals, das ist auch ein wichtiger Punkt, erlebe ich, dass die Jugendlichen Angst haben, die falsche Entscheidung zu treffen [...]“ (04/M: 311-317).

Ein weiterer Mentor schildert ähnliche Anliegen der jungen Menschen, dabei verweist er zusätzlich auf den zeitlichen Aspekt des ersten Förderjahres:

„[...] am Anfang eigentlich, [...] im ersten Dreivierteljahr, gehts natürlich ganz viel um Beruf. Also wirklich, da ist das auch streng getaktet mit fürs Praktikum bewerben, Bewerbungen schreiben, kriege ich was? [...] Absagen, Zusagen [...] Dann Vorstellungsgespräche schon fürs Praktikum. Wie läuft's im Praktikum? Dann geht es gleich sofort mit der Lehrstelle weiter. [...] Bewerbungsunterlagen, Fotos, Kleidung, also, das ist schon streng getaktet am Anfang, und da geht es natürlich hauptsächlich um die Zukunft“ (05/M:380-387).

Über die Begleitung im Prozess der BO und BW hinaus, ist die Motivationsförderung ein relevantes Thema, weil die Jugendlichen teils schwer zu motivieren seien (04/M:274-276; 02/M:164-166). Als ein Grund für Demotivation wurde geringes Selbstvertrauen genannt. Durch positive Erlebnisse, wie z. B. ein erfolgreich absolviertes Vorstellungsgespräch oder das Finden eines Praktikumsplatzes, konnte jedoch die Motivation gesteigert werden:

„Viele waren dabei, die hatten überhaupt keinen Plan, so. Und es gab auch viel Demotivation von ‚Ich schaff das sowieso nicht!‘, ‚Ich bin nichts wert!‘, ‚Wie soll ich denn hier in der Gesellschaft einen Platz finden?‘, da war viel, ja, so erstmal so ein ‚unter die Arme greifen‘, einen Selbstwert aufbauen nötig, dass die überhaupt an sich glauben und an ihre Chancen [...]“ (05/M:291-298).

Ein weiterer Bedarf bestehe in der Unterstützung des Durchhaltevermögens (z. B. auch 05/M:174):

„Es hat sich erwiesen, dass im Laufe eines Schuljahres, zumindest an meinen Standorten [...], nicht nur bei mir, auch bei anderen meiner Kolleginnen und Kollegen ungefähr die Hälfte der Schüler abspringt. Aus Gründen, weil sie keine Begleitung mehr wünschen, weil sie keine Versorgung benötigen, weil sie nicht das nötige Durchhaltevermögen an den Tag legen, sprich Disziplin, um an einen solchen freiwilligen außerhalb der normalen Schulzeit stattfindenden Veranstaltung teilzunehmen“ (01/M:65-70).

Für die TN mit Migrationshintergrund sei das Thema der Sprachförderung relevant. Eine Barriere sei es, wenn die Jugendlichen „die deutsche Sprache nicht so flüssig“ (05/M:312) beherrschen. Das führe dazu, dass viele der jungen Menschen zwar viele Bewerbungen schreiben, jedoch auch viele Absagen bekämen (05/M:334-336). Ein weiterer Mentor erwähnt ebenfalls, dass die Jugendlichen, die nicht in Deutschland aufgewachsen seien, Hilfe beim Schreiben, z. B. von Bewerbungen, benötigen (01/M:93):

„Ich meine bei fast ausschließlich vorhandenen Teilnehmern, die nicht in Deutschland groß geworden sind, ist das Schriftdeutsch einfach, das, was normale Lehrer als mangelhaft bis ungenügend nennen würden. Ja, was soll ich da antworten. Natürlich können die keine Bewerbung schreiben. Das ist natürlich eine Problemlage und natürlich können die auch einem normalen Dialog, wie wir ihn gerade führen, nicht folgen. Das ist auch eine Problemlage“ (01/M:93-96.)

Aus Sicht der Interviewten bestehen neben der BO und BW hinaus vielfältige Unterstützungsbedarfe. Dazu gehört auch die psychosoziale Unterstützung:

„Oftmals, das ist auch ein wichtiger Punkt, erlebe ich, dass die Jugendlichen Angst haben, die falsche Entscheidung zu treffen. Also, viele denken so, ‚ich muss jetzt genau wissen, was ich mache‘“ (04/M:315-317)

„Also schulisch weiterzugehen und, ja, weil es eben viel um die Persönlichkeitsentwicklung geht, kommen die mit sehr persönlichen Themen. Also, eine Flucht aufzuarbeiten, da hat eine Person viel zu erzählt. Auch wenn bei den Nebenjobs mal was nicht so klappt. Wie gehe ich überhaupt mit Konflikten um? Wie gehe ich mit Grenzen um? Was ja immer wichtig ist, auch für die Lehrstelle dann hinterher. Naja, und bei den Mädels eben auch persönliche Themen innerhalb der Familie. So, Querbeet, von Liebeskummer bis Zukunftsängsten“ (05/M:360-369).

So bestehen im ersten Förderjahr neben der BO und BW vielfältige Unterstützungsbedarfe: Förderung der Motivation, Begleitung und Unterstützung im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Förderung des Durchhaltevermögens und Sprachförderung. Hinzu kommt der Aspekt, dass manche TN im privaten Umfeld nicht über die technische Ausstattung verfügen, um eine Bewerbung erstellen zu können (04/M:308-311).

Der Unterstützungsbedarf im Kontext des zweiten Förderjahres, am Übergang von der BFS II in Ausbildung, Schule oder Berufstätigkeit, konnten die Interviewten zum Befragungszeitpunkt noch nicht konkretisieren. Das liege daran, dass an einem der Standorte das Projekt erst seit einem Jahr durchgeführt werde und daher noch keine Erfahrungen für den zweiten Förderbaustein gesammelt werden konnte (04/M:359-378). Hier geht der Befragte aber von folgenden Bedarfen aus:

„Im zweiten Förderjahr sind die Schüler ja entweder im, in der Ausbildung oder sie gehen weiter zur Schule, machen Fach-Abi und auch vielleicht sogar Voll-Abi auf dem Berufskolleg, je nachdem. Und manche wechseln auch wieder an eine andere Schule. Ich habe bei mir in der Gruppe eine gehabt, die ist halt, die ist wieder auf ihre alte Schule gewechselt. Gesamtschule. Möchte da Voll-Abi machen, die hat auch gute Noten, die ist sehr motiviert. Und in dem zweiten Jahr begleiten wir sie dann so punktuell, fragen mal nach, wie sieht's aus? Wie ist der Stand der Dinge? Gibt's aktuell Schwierigkeiten? Stelle ich vielleicht fest, dass die Entscheidung doch nicht so die richtige war mit dem Beruf? Was kann ich jetzt tun? Da sind wir dann eng mit der Kommune hier, in Kontakt und schauen dann, welche Wege möglich sind für den einzelnen Schüler“ (04/M:360-370).

Der Befragte erwähnt, dass er sich zu den Anliegen der Jugendlichen zu dem Zeitpunkt des Interviews noch nicht äußern könne, da auch er bisher keine Erfahrungen in diesem Zusammenhang sammeln konnte (05/M:345-350). Eine weitere Aussage eines Mentors des anderen Standortes lässt vermuten, dass die Unterstützung im zweiten Förderjahr grundsätzlich zu dem Zeitpunkt der Interviews noch nicht konkretisiert wurde:

„Es ist ja so, dass wir als Mentoren, aktueller Stand, zwar noch Kontakt haben, weiter halten sollen, die dann auch, also die Mentis, kontaktieren sollen, um dann nachzufragen, ob alles ok ist und wie der Stand ist und so weiter. [...] Und, ich male mir aus, dass es wahrscheinlich in Zukunft so ist, dass man sich kontaktiert, wenn die Leute, telefonieren ‚Wie geht's? Was machst du gerade? Wie läuft es?‘ und, wenn dann der Gesprächsbedarf oder die Bereitschaft da ist, dass man dann halt eine Viertelstunde vielleicht über gute Noten, schlechte Noten sich was anhört, bei denen die zur Schule gehen, oder halt, bei denen die jetzt halt eine Ausbildung machen, eben wie nett der Chef ist oder die Kollegen, oder eben wie blöd, oder wie toll die Arbeit ist, oder eben auch wie nicht. Und, wenn das dann kommt, dann werde ich wahrscheinlich nochmal darauf reagieren. Aber, sei es per Whats-App oder per Telefon, per E-Mail, egal, das ist halt kein richtiges persönliches Gespräch [...]“ (02/M:470-494).

Und weiter:

„Eigentlich ja, ob die Gruppen, dann auch noch so zusammenkommen, also, ob da die Bereitschaft ist, bei einigen würde ich spontan sagen, die kommen auf jeden Fall. Bei anderen glaube ich, dass über den langen Zeitraum so eine Art Schlusstrich gezogen, auch wenn alle zugestimmt haben, ‚ja, ja, wir bleiben im Kontakt jetzt für das zweite Jahr.‘ Aber ein Treffen dann vielleicht noch einmal nach 17 Uhr oder so, wo eigentlich Fußballtraining vielleicht stattfindet, oder die Lieblingsserie kommt oder so, ich weiß nicht, also generell ja, finde ich persönlich auch als viel persönlicher diesen Kontakt, aber, wir versuchen es erst einmal so. Ist ja auch noch Neuland, ne, für mich jetzt auch nach dem ersten Jahr. Mal gucken“ (02/M:495-501).

Die Aussagen geben einen Hinweis dazu, dass die Begleitung des zweiten Förderbausteins aus dem vermuteten nicht bestehenden Bedarf der Jugendlichen heraus, zum Zeitpunkt der Interviews konzeptionell noch nicht umgesetzt wurde. Die zu einem späteren Zeitpunkt konzipierten und angebotenen Workshops wurden von den Jugendlichen kaum wahrgenommen:

	Anzahl der TN	
	Bielefeld	Dortmund
Mini-Workshop I: Was kostet das Leben – und wie bezahle ich es? Ein Tag im Geld	1	8
Mini-Workshop II: Lernstrategien	1	8
Mini-Workshop III: Respekt!	-	-

Tabelle 11: Übersicht der Teilnahme an den Mini-Workshops des 2. Förderbausteins.

Es stellt sich demnach die Frage, ob die Jugendlichen dieses Angebot nach erfolgreichem Übergang in Ausbildung, Schule oder Berufstätigkeit überhaupt benötigen. Vermutet wird zum einen, dass mit der neuen Lebenssituation auch neue soziale Netzwerke und Kontakte entstehen, z. B. in Form von beruflichen Praxisgemeinschaften. So können die jungen Menschen bei Schwierigkeiten auch auf Personen in ihrem neuen und näheren Umfeld zurückgreifen. Im Kontext einer begonnen dualen Ausbildung liegt es u. a. nahe, die im Betrieb tätigen Auszubildenden zu kontaktieren.

Zum anderen wird vermutet, dass bisherige Probleme, deren Ursachen strukturelle Benachteiligungen am Übergang in Ausbildung waren, mit dem erfolgreichen Übergang entfallen. Z. B.: die o. g. Hilfeleistung beim Schreiben von Bewerbungen oder die fehlende technische Ausstattung wie Computer, Drucker usw. Vermutlich stellt der zweite Förderbaustein kein relevantes Angebot mehr dar, da ein anderer Bedarf seitens der Jugendlichen an Begleitung und Unterstützung besteht. Es stellt sich die Frage nach der Konzeption der Angebote. Könnte ein Angebot der schulischen Lernunterstützung für die Jugendlichen relevant sein, die eine weiterführende Schule besuchen? Der konkrete Bedarf konnte im Rahmen der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung nicht erhoben werden, da die Jugendlichen nicht mehr erreicht

werden konnten. Festgestellt werden konnte aber, dass die jungen Menschen, die das Angebot wahrgenommen haben, auch (sehr) gut bewerteten (siehe Datenanhang: Auswertung der Mini-Workshops [I](#) u. [II](#)).

5.5 Umsetzung und Gestaltung des Unterstützungsangebotes

Ausgehend von dem geschilderten Bedarf des ersten Förderjahres stellen sich bei der Gestaltung und Umsetzung des Angebotes folgende Fragen: (1) Wie wird das Unterstützungsangebot gestaltet? (2) Wie werden die Jugendlichen bei ihrer BO und BW unterstützt? (2) Wie werden sie bei ihrem Bewerbungsprozess begleitet? (3) Wie können sie konkret von den Projektangeboten profitieren?

Das Unterstützungsangebot im Rahmen der Mentoren-Treffen ist vielfältig. So fällt zunächst auf, dass die individuellen Entwicklungsinteressen der Jugendlichen im Vordergrund stehen und berücksichtigt werden (01/M:127-129; 02/M:229-231; 03/M:124-129; 05/M 197-199). Dabei werden Hürden, wie Entscheidungen zu treffen und mit Unsicherheiten umgehen zu können, gemeinsam gemeistert (03/M:304-313). Auch sei Unterstützung bei bürokratischen Abläufen gefragt, da u. a. Termine und Fristen eingehalten werden müssen. Hier gebe das Mentoring eine Struktur, die teils noch fehle (04/M:411-415). Darüber hinaus wird das Durchhaltevermögen, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sowie Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung gefördert (02/M:557-559; 04/M:401-404; 05/M:432-438). Weiterhin stehen die Mentor*innen auch bei dem Bewerbungsprozess der Jugendlichen begleitend zur Seite (03/M: 227-230; 05/M:429-431).

In Bezug auf die BO scheint zunächst fraglich, ob eine intensive Hilfeleistung für die Jugendlichen, ausgenommen die Zielgruppe der jungen Menschen mit einem Fluchthintergrund, relevant erscheint, da sie bereits mehrheitlich an einer allgemeinbildenden Schule eine berufliche Orientierung durchlaufen haben sollten. Die erhobenen quantitativen Daten zeigen, dass ca. zwei Drittel der Jugendlichen konkrete Berufswünsche haben (Kapitel [3.1](#)). Die qualitativen Ergebnisse zeigen ergänzend dazu folgendes Bild:

Die Interviewten berichten über verschiedene Ausgangssituationen. So seien einige Jugendliche bereits beruflich orientiert, ein Teil sei jedoch noch unsicher und habe noch keinerlei Vorstellung über ihre zukünftigen berufsbiografischen Schritte (05/M:287-292). Einer der Befragten erläutert, dass bei den noch beruflich unsicheren jungen Menschen aber dann doch eine relativ schnelle Entscheidung getroffen werden konnte (03/M:236-243). Ein weiterer Mentor erläutert, dass eine intensivere berufliche Orientierung für ein Drittel seiner TN nicht mehr notwendig gewesen sei. Auch wenn es bei der Einmündung in den Wunschberuf Schwierigkeiten gab, so sei ein Teil des Drittels zumindest dann bei dem Berufsfeld geblieben (01/M:97-100). Hinsichtlich der Umsetzung des Berufsorientierungsprozesses fällt auf, dass die Mentor*innen

unterschiedliche unterstützende Hilfeleistungen hervorheben. So wird von einem Mentor betont, dass er den Prozess durch Gespräche unterstütze. Er zeige Perspektivmöglichkeiten auf und hinterfrage dann auch Entscheidungen, um Impulse zu geben und so Reflexionsmöglichkeiten anzubieten (03/M:268-274). Ein weiterer Mentor teilt mit, dass es ebenso relevant sei, dabei zu helfen, Realitäten herzustellen, da Wünsche und Möglichkeiten teils auseinandergehen. So erklärt er, dass dabei das Zusammenspiel zwischen den Workshops, dem Coaching und dem Mentoring relevant sei:

„[...] Ehm, also bisschen auf dem Boden der Tatsachen holen, nenne ich das Ganze mal. Ehm, ich glaube, da gab es ein gutes Zusammenspiel zwischen uns, den Mentoren, oder den eigentlichen Treffen und auch den Workshops, die dann ja noch einmal von anderen Trainern, zumindest jetzt was unsere Schüler angeht, durchgeführt wurden, und die dann ja noch einmal eine Sichtweise reingebracht haben, die aber insgesamt sich mit unserer erwachsenen, nenne ich mal, Sichtweise geteilt hat. [...] Also neben dieser Realität, vielleicht ganz klare Fakten, was brauche ich überhaupt für einen Abschluss für a, b, c, d, e. Ehm, was ist da richtig? Was ist falsch? Oder möglich? besser gesagt“ (02M:585-590).

Entscheidend ist laut den Befragten, die Chancen und Potentiale im Projekt darin zu sehen, dass durch das vielfältige Unterstützungsangebot junge Menschen die Möglichkeit bekommen, auf das Wissen und die Infrastrukturen der unterschiedlichen Partner*innen des Projektes zurückzugreifen zu können und sich so auch Hilfeleistungen einzuholen. Dazu gehöre auch, dass die Interviewten ihnen zur Seite stehen, wenn sie z. B. Angst haben, die falsche Entscheidung zu treffen (04/M:658-661) oder bei „Dingen des täglichen Lebens“ (03/M:294-295). Ein Befragter formulierte:

„[...] wirklich vielen jungen Menschen Hoffnung zu geben. [...] zu bereichern auf ihrem Weg. So, und eine Unterstützung zu geben, die sie eben im Elternhaus nicht haben und auch an der Schule nicht bekommen“ (05/M:788-791).

Allerdings werden auch konzeptionelle Hürden hinsichtlich der beruflichen Orientierung für junge Menschen mit einem Migrations- oder Fluchthintergrund geschildert:

*„[...] dadurch, dass ich an bestimmten Berufskollegs eingesetzt worden bin, bin ich halt eben konfrontiert worden mit Geflüchteten, mit Migrationsbiografien und diese Biografien sind problembeladen und so gesetzt, dass das Projekt „**was geht!**“ gar nicht unbedingt anschlussig diesen Menschen helfen kann. Glaube ich! [...] Also da hätte ich z. B., eine Fortbildung oder Unterstützung haben müssen, allerdings habe ich den Verdacht und den Eindruck, [...] dass die Zielgruppe, die da eingeladen worden ist, zu dem Mentoring-Treffen, vielleicht nicht die ist, die im Rahmen dieses „**was geht!**-Projekts“ vernünftiger*

begleitet werden kann. Ich habe Mentoren-Kollegen, die haben es mit in Deutschland aufgewachsenen Menschen zu tun und können die im Sinne in der von mir ursprünglich aufgefassten Projektidee begleiten, beraten, unterstützen, zu den richtigen Betrieben Kontakt aufzunehmen und sich da eine Ausbildungsstelle besorgen. Das hat in meiner Tätigkeit so ansatzweise nicht mal stattgefunden“ (01/M:378-411).

Hier besteht die Annahme, dass der Schwerpunkt der Unterstützung bereits auf der BW liegt und weniger auf einer intensiven BO. Es stellt sich auch die Frage, inwieweit die TN an der allgemeinbildenden Schule bereits Phasen der Berufsorientierung durchlaufen haben, jedoch die Gruppe der Geflüchteten eben nicht, und wie dann systematisch und zielgerichtet unterstützt werden kann. Anders formuliert: Woran kann angeknüpft werden? Wie kann BO hier didaktisch konzipiert werden, da es sich bei der Gruppe der Geflüchteten mit hoher Wahrscheinlichkeit um eine erstmalige BO handelt? Deutlich wird aber durch die Befragten auch, dass grundsätzlich kein explizit formuliertes pädagogisches Konzept hinter der Hilfeleistung steht, sondern, dass aktuelle Bedarfe der einzelnen TN stets im Vordergrund stehen und jede/r Mentor*in individuell darauf agiert:

„Also ein richtiges Konzept, dass man jetzt sagt, bitte nach xyz, habe ich nicht. Dann könnte ich ja mein eigenes Konzept nennen nach x. Aber, ich glaube insgesamt über die Jahre habe ich mich systemisch entwickelt, sozusagen und bin halt eher in dem Bereich, achte sehr stark auf die Kommunikation, auf das Verhalten der Menschen und gebe denen auch oft eine Rückmeldung darüber. Ich glaube, dass die Schüler, ohne mich jetzt selbst Loben zu wollen, gerne kamen, mit Abstrichen, muss ich ehrlich, habe ich vorhin schon gesagt, eben, weil es sehr bunt war, teilweise spielerisch und deswegen vielleicht dann auch, gut angenommen worden ist. Vielleicht sogar lehrreich war, über, wir haben auch wirklich Dinge, praktische Dinge dort gemacht im spielerischen Rollenspiel und solche Sachen, die dann glaube ich eine bessere Erfahrung, einen bieten als nur zu reden“ (02/M:217-228).

„Ein pädagogisches Konzept im akademischen Sinne habe ich nicht im Hintergrund, aber ich habe meine pädagogischen Fortbildungen, die ich genießen konnte durch verschiedene Träger im Bereich dessen absolviert, was auch die Fachleute unter sich eben Persönlichkeitsstärkung nennen. Und Persönlichkeitsstärkung ist für mich auch ein gesamtgesellschaftlich wünschenswerter Aspekt für jedes Individuum. Ob dahinter eine pädagogische Schule im akademischen Sinne steht, das kann ich gar nicht beurteilen, weil ich gar nicht Pädagogik studiert habe“ (01/M:117-124).

„Also, pädagogisches Konzept, also ich habe jetzt kein Strickmuster. Das ist meine Art, wie ich generell mit den Gruppen arbeite, also auch in anderen Bereichen. Ich finde es wichtig, sich auf die Gruppe einzulassen. Also wer ist das? Welche Menschen sind da?

Wie ist der Bedarf? Also wie kann man den einzelnen gut unterstützen, damit er für sich weiterkommt. Das finde ich wertvoller als ein vorgefertigtes Konzept überzustülpen und zu sagen [...]“ (04/M:186-192)

Diese Aussagen können auch durch die Ergebnisse des Kapitels [5.1](#) „Projektgestaltung und Zielformulierung“ in Bezug gesetzt werden. Deutlich wird, dass die Gestaltung und Umsetzung der Hilfeleistung durch das Projekt „**was geht!**“ wenig systematisch und didaktisch reflektiert erfolgt, jedoch aber einen hohen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leistet.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Evaluation verdeutlichen folgende zentrale Ergebnisse:

1.) Insgesamt werden die zusätzlichen Projektangebote von „**was geht!**“ durch die Jugendlichen sehr positiv bewertet. Dies hat der bereits vorliegende Zwischenbericht verdeutlicht. Allerdings belegen die vorliegenden empirischen Daten keinen statistisch signifikanten Mehrwert der Angebote. So gibt es keinen signifikanten Unterschied im Hinblick auf Leistungsstand, Bewerbungsverhalten und Übergänge zwischen TN und nTN.

Dazu ist einschränkend jedoch anzumerken, dass dieser Befund durch die Qualität der Daten durchaus beeinflusst sein kann: Zu bedenken ist, dass nur etwa die Hälfte der Jugendlichen in der Eingangs- und Ausgangsbefragung erreicht werden konnten (TN und nTN). Hier ist von einer hohen Drop-out-Quote auszugehen. Bei den TN konnte nur für etwa ein Viertel der Fälle die Daten der Ein- und Ausgangsbefragung „gematcht“ werden.

2.) Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der befragten Jugendlichen, mehr als zwei Drittel, ihren formulierten Berufswunsch nicht verwirklichen und nicht in eine duale Ausbildung übergehen konnten. Viele Jugendliche formulieren einen Berufswunsch, haben sich aber bislang noch nicht für diesen Beruf beworben.

3.) Mit den Projektangeboten wurden vor allem Jugendliche erreicht, die in ihrer Berufswahl und Berufswahlentscheidung bereits sehr weit fortgeschritten waren. Ein Vergleich von TN und nTN belegt, dass mit den Angeboten die Jugendlichen, die durchaus mehr Unterstützung bei der Berufsorientierung gebrauchen könnten, mit den Angeboten nicht erreicht wurden. Die TN zeichnen sich in der Mehrzahl und im Vergleich zu den nTN durch bereits formulierte Berufswünsche und durch größere Bewerbungsaktivitäten aus. Junge Frauen sind in den Angeboten tendenziell überrepräsentiert, Migrant*innen eher unterrepräsentiert.

4.) Die Mehrzahl der Jugendlichen nutzt die BFS, um ein Praktikum in einem Beruf zu absolvieren, in dem sie bislang noch kein Praktikum absolviert haben.

Literaturverzeichnis

Bortz, Jürgen/ Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.

Braun, Frank/ Lex, Tilly/ Steiner, Christine (2020): Lebenswelten bayerischer Mittelschüler*innen im Übergang Schule – Beruf: Befunde aus einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 38. www.bwpat.de.

Baethge, Martin/ Solga, Heike/ Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: FES Stiftung.

Calmbach, Marc/ Thomas, Peter Martin/ Flaig Berthold Bodo/ Borgstedt, Silke/ Borchard, Inga (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>.

Cohen, Jacob (1992): Quantitativ methods in psychology: A power primer. Psychological Bulletin, S. 40.

Dombrowski, Rosine (2015): Berufswünsche Benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld.

Ehlert, Martin; Holtmann, Anne Christine; Menze, Laura; Solga, Heike (2018): Besser als ihr Ruf. Übergangsmaßnahmen erhöhen Ausbildungschancen bei leistungsschwachen Jugendlichen. In: WZB Mitteilungen. Bildung entscheidet. Von Schulen, Chancen und Lebensläufen 162, S. 41–43.

Eid, Michael/ Gollwitzer, Mario/ Schmitt, Manfred (2017): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.

Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Gniewosz, Burkhard/ Titzmann, Peter F. (2018): Handbuch Jugend: psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Heisler, Dietmar/ Rink, Julia/ Schemmer, Susanne (2020): Entwicklungschance oder Warteschleife? Berufsorientierung und Berufswahl in der Berufsfachschule. In: Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen. Unveröffentlichtes Skript: Universität Paderborn.

Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (2006): Pädagogische Psychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lempert, Wolfgang (2002): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Münchmeier, Richard (2002): Strukturwandel der Jugendphase. In: Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlage, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Fülber, Paul/ Münchmeier, Richard (Hrsg.). Band 1. Münster: Votum Verlag.

Roth, Heinrich (1961): Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Berlin u. a.: Schroedel.

Schlimmbach, Tabea/ Mahl, Franciska/ Reißig, Birgit (Hrsg.) (2015): Handlungsstrategien von Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die berufliche Ausbildung. Ein qualitativer Längsschnitt. DJI: München, Halle. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Ab-schlussbericht_Bewaeltigung_2015.pdf.

Anhang

Kapitelverzeichnis des Anhangs

Tabellen zu Kapitel 2.....	4
Tabellen zu Kapitel 3.2.2	8
Tabellen zu Kapitel 3.2.3	11
Tabellen zu Kapitel 3.2.5	11
Tabellen zu Kapitel 3.2.6	14
Tabellen zu Kapitel 3.2.7	19
Konzeption der Mini-Workshops zu Kapitel 5.4.....	25
Auswertung des Mini-Workshops I zu Kapitel 5.4	28
Auswertung des Mini-Workshops II zu Kapitel 5.4	30

Tabellenverzeichnis des Anhangs

Tabelle 1: Alter der SuS der Eingangsbefragung (N=498) und Ausgangsbefragung (N=323) 4

Tabelle 2: Geschlecht der SuS der Eingangsbefragung (N=498) und Ausgangsbefragung (N=323) ... 4

Tabelle 3: Geburtsland der SuS der Eingangsbefragung (N=498) und Ausgangsbefragung (N=323) .. 5

Tabelle 4: Staatsangehörigkeit der SuS in der Ausgangsbefragung (N=323) 6

Tabelle 5: Erreichte SuS der Ausgangsbefragung differenziert nach Standort und Schule(N=323) 7

Tabelle 6: Bewertung der Unterstützung durch die Lehrkräfte bei der Berufsfindung in Bielefeld (n=86) und Dortmund (n=209) von den SuS 8

Tabelle 7: Welches Unterstützungsangebot seitens der Lehrkräfte war für die SuS hilfreich? (N=323) 9

Tabelle 8: Welches Unterstützungsangebot seitens der Lehrkräfte hat aus Sicht der SuS gefehlt? (N=323).....10

Tabelle 9: Notendurchschnitt der SuS in den Kernfächern differenziert nach Nicht-Teilnehmer*innen und Projektteilnehmer*innen (N=323)11

Tabelle 10: Anzahl der Bewerbungen der SuS mit Ausbildung und ohne Ausbildung (N=323).....11

Tabelle 11: Bewerbungen für die Top 15 Ausbildungsberufe der SuS während der BFS II (N=323; Mehrfachnennungen waren möglich)12

Tabelle 12: Während der BFS II absolvierte Praktika differenziert nach Ausbildungsberuf (N=323, Mehrfachnennungen waren möglich)14

Tabelle 13: Welche duale Ausbildung werden die SuS am Ende BFS II beginnen? (N=323)16

Tabelle 14: Übereinstimmung der Ausbildungsberufe hinsichtlich der absolvierten Praktika und der geschriebenen Bewerbungen für eine dualen Ausbildung (N=323)17

Tabelle 15: Übereinstimmung der Ausbildungsberufe hinsichtlich der geschriebenen Bewerbungen zur dualen Ausbildung und der anschließend begonnenen dualen Ausbildung (N=323).....17

Tabelle 16: Übereinstimmung der Ausbildungsberufe hinsichtlich der absolvierten Praktika, der daraufhin geschriebenen Bewerbungen für eine duale Ausbildung und der anschließend begonnenen dualen Ausbildung (N=323).....18

Tabelle 17: Nennungen der Gründe für eine Projektweiterempfehlung (N=54, gültige Angaben n=31)19

Tabelle 18: Nennungen der Gründe gegen eine Projektweiterempfehlung (N=54, gültige Angaben n=12)19

Tabelle 19: Nennungen der Gründe für die Entscheidung an der Projektteilnahme (N=54, gültige Angaben n=29)20

Tabelle 20: Nennungen der Gründe gegen die Entscheidung an der Projektteilnahme (N=54, gültige Angaben n=15)21

Tabelle 21: War der Zeitaufwand für das Projekt angemessen? Ja, weil ... (N=54, gültige Angaben n=24)21

Tabelle 22: War der Zeitaufwand für das Projekt angemessen? Nein, weil ... (N=54 TN, gültige Angaben n=18)22

Tabelle 23: Mit welcher Schulnote wird die Unterstützung des Projekts insgesamt bewertet? - Differenziert nach Standort (N=54, gültige Angaben n=36)22

Tabelle 24: Unterstützung durch die Mentoren und Mentorinnen (N=54 TN, gültige Angaben n=29) ..23

Tabelle 25: Was war besonders hilfreich? (N=54 TN, gültige Angaben n=16)24

Abbildungsverzeichnis des Anhangs

Abbildung 1: Auszug der Projekt-Konzeption zum Mini-Workshop I.....25

Abbildung 2: Auszug der Projekt-Konzeption zum Mini-Workshop II.....26

Abbildung 3: Auszug der Projekt-Konzeption zum Mini-Workshop III.....27

Abbildung 4: Rückmeldung der TN zu den Rahmenbedingungen des Mini-Workshops I (N=8)28

Abbildung 5: Rückmeldung der TN zum*zur Workshop-Leiter*in des Mini-Workshops I (N=8).....28

Abbildung 6: Rückmeldungen der TN zu den Themen des Mini-Workshops I (N=8)29

Abbildung 7: Rückmeldungen der TN zu den Lerneinheiten des Mini-Workshops I (N=8)29

Abbildung 8: Rückmeldung der TN zu den Rahmenbedingungen des Mini-Workshops II (N=8)30

Abbildung 9: Rückmeldung der TN zum*zur Workshop-Leiter*in des Mini-Workshops II (N=8).....30

Abbildung 10: Rückmeldungen der TN zu den Themen des Mini-Workshops II (N=8).....31

Abbildung 11: Rückmeldungen der TN zu den Lerneinheiten des Mini-Workshops II (N=8).....31

Tabellen zu Kapitel 2

Tabelle 1: Alter der SuS der Eingangsbefragung (N=498) und Ausgangsbefragung (N=323)

Alter	Eingangsbefragung		Ausgangsbefragung	
	Nennungen (n=476)	gültige Prozen-te	Nennungen (n=320)	gültige Prozen-te
15	1	0,2	-	-
16	84	17,6	1	0,3
17	165	34,7	64	20
18	111	23,4	122	38,2
19	69	14,6	64	20
20	31	6,5	43	13,4
21	2	0,4	14	4,4
22	2	0,4	3	0,9
23	1	0,2	3	0,9
24	3	0,6	1	0,3
25	1	0,2	4	1,3
26	1	0,2	-	-
27	-	-	1	0,3
28	1	0,2	-	-
29	-	-	-	-
über 30	4	0,8	-	-
Durchschnitt	17,9	100	18,6	100

*(Eigene Befragung, Eingangs- und Ausgangsbefragung)***Tabelle 2:** Geschlecht der SuS der Eingangsbefragung (N=498) und Ausgangsbefragung (N=323)

Geschlecht	Eingangsbefragung		Ausgangsbefragung	
	Nennun- gen(n=497)	gültige Pro- zente	Nennun- gen(n=321)	gültige Pro- zente
weiblich	192	38,6	139	43,3
männlich	305	61,4	182	56,7
gesamt	497	100	421	100

(Eigene Befragung, Eingangs- und Ausgangsbefragung)

Tabelle 3: Geburtsland der SuS der Eingangsbefragung (N=498) und Ausgangsbefragung (N=323)

Geburtsland	Eingangsbefragung		Ausgangsbefragung		gesamt
	Nennungen	gültige Prozente	Nennungen	gültige Prozente	Nennungen
Deutschland	304	61,4	220	68,1	524
Syrien	67	13,5	34	10,5	101
Irak	23	4,6	14	4,3	37
Afghanistan	12	2,4	5	1,5	17
Spanien	9	1,8	7	2,2	16
Eritrea	7	1,4	6	1,9	13
Polen	9	1,8	4	1,2	13
Türkei	8	1,6	3	0,9	11
Italien	5	1	3	0,9	8
Marokko	2	0,4	4	1,2	6
Mazedonien	4	0,8	2	0,6	6
Russland	4	0,8	2	0,6	6
Iran	2	0,4	3	0,9	5
Bulgarien	4	0,8	1	0,3	5
Litauen	2	0,4	2	0,6	4
Pakistan	2	0,4	2	0,6	4
Sonstige*	31	6,5	11	3,3	42
Nennungen ge- samt	495	100	323	100	818

(Eigene Befragung, Eingangs- und Ausgangsbefragung)

*Sonstige Eingangsbefragung:

3 Nennungen: Kurdistan

2 Nennungen: Gambia, Ghana, Griechenland, Kosovo

1 Nennung: Angola, Belgien, Bolivien, Guinea, Jordanien, Kasachstan, Libyen, Saudi-Arabien, Montenegro, Tadschikistan, Slowenien, Somalia, Sudan, Ukraine, Ungarn, USA, Sri Lanka, Nigeria, Libanon, Tschechien

*Sonstige Ausgangsbefragung:

1 Nennung: Angola, Ghana, Griechenland, Guinea, Kasachstan, Kosovo, Somalia, Sri Lanka, Kongo, Serbien, Albanien

Tabelle 4: Staatangehörigkeit der SuS in der Ausgangsbefragung (N=323)

Staatangehörigkeit	Bielefeld Nennungen	Dortmund Nennungen	gesamt	
			Nennun- gen	gültige Prozente
deutsch	68	138	206	63,8
syrisch	5	29	34	10,5
irakisch	5	7	12	3,7
afghanisch	2	8	10	3,1
spanisch	1	8	9	2,8
polnisch	2	4	6	1,9
eritreisch	-	6	6	1,9
italienisch	1	4	5	1,5
deutsch/türkisch	3	1	4	1,2
mazedonisch	1	2	3	0,9
türkisch	1	2	3	0,9
serbisch	-	3	3	0,9
deutsch/russisch	1	1	2	0,6
ghanaisch	-	2	2	0,6
iranisch/deutsch	-	2	2	0,6
marokkanisch	-	2	2	0,6
Sonstige*	3	11	14	4,3
Nennungen gesamt	93	230	323	100

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

*Sonstige

1 Nennung: kongolesisch, portugiesisch/deutsch, spanisch/marokkanisch, britisch, sri-lankisch, guineisch, somalisch, kosovarisch, litauisch, iranisch, angolanisch, bulgarisch, albanisch, deutsch/englisch

Tabelle 5: Erreichte SuS der Ausgangsbefragung differenziert nach Standort und Schule(N=323)

Standort	Schule	erreichte SuS (n=323)	
Bielefeld	Carl-Severing-Berufskolleg – Handwerk und Technik	28,5 % (n=92)	4 % (n=13)
	Carl-Severing-Berufskolleg – Metall und Elektronik		4,7 % (n=15)
	Carl-Severing-Berufskolleg – Wirtschaft und Verwaltung		6,8 % (n=22)
	Maria-Stemme-Berufskolleg		8,9 % (n=28)
	Berufskolleg Senne		0,9 % (n=3)
	Rudolf-Rempel-Berufskolleg		3,4 % (n=11)
Dortmund	Fritz-Henßler-Berufskolleg	71,5 % (n=231)	8,7 % (n=28)
	Gisbert-von-Romberg-Berufskolleg		7,8 % (n=25)
	Karl-Schiller-Berufskolleg		6,8 % (n=22)
	Konrad-Klepping-Berufskolleg		4,7 % (n=15)
	Leopold-Hoesch-Berufskolleg		6,8 % (n=22)
	Paul-Ehrlich-Berufskolleg		25,8 % (n=83)
	Robert-Bosch-Berufskolleg		10,9 % (n=35)
	Robert-Schumann-Berufskolleg		-

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabellen zu Kapitel 3.2.2

Tabelle 6: Bewertung der Unterstützung durch die Lehrkräfte bei der Berufsfindung in Bielefeld (n=86) und Dortmund (n=209) von den SuS

Standort/ Note	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	Durchschnitt
Bielefeld	8	19	29	12	13	4	3,0
Dortmund	16	60	86	35	6	6	2,9
gesamt	24	79	115	47	19	10	3,0

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 7: Welches Unterstützungsangebot seitens der Lehrkräfte war für die SuS hilfreich? (N=323)

Hilfreich war:	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Unterstützungsangebot allgemein	7	34	38
Beratungsgespräche	5	13	18
Aufzeigen von Möglichkeiten	4	13	17
kein Angebot war hilfreich	3	13	16
Hilfe beim Bewerbungsschreiben	1	13	14
Tipps der Lehrer*innen.	-	9	9
Unterstützung der Schulsozialarbeiter*innen.	6	3	9
Möglichkeit zum Recherchieren	1	6	7
Kennenlernen der Ausbildungsberufe	3	1	4
Üben von Vorstellungsgesprächen	3	1	4
Besuche bei der Berufsberatung, im BIZ und beim Arbeitsamt.	3	1	4
Sonstige*	0	5	5
Nennungen gesamt	36	112	148

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

*Sonstige

1 Nennung: Erlangen von Computerkenntnissen; Jahresplan für Klausuren; Kommunikationsübungen; praktische Übungen; zusätzlicher Lernstoff des Unterrichts

Tabelle 8: Welches Unterstützungsangebot seitens der Lehrkräfte hat aus Sicht der SuS gefehlt?
(N=323)

Gefehlt hat:	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
SuS hat nichts gefehlt	5	19	24
Hilfe und Unterstützung	11	9	20
Beratungsgespräche	-	7	7
emotionale Unterstützung	4	4	8
Hilfe beim Bewerbungsschreiben	1	3	4
Vorstellen der Ausbildungsberufe	3	1	4
Möglichkeit zum Recherchieren	-	2	2
fehlender Druck	-	2	2
Besuche bei der Berufsberatung	-	2	2
Üben von Vorstellungsgesprächen	-	1	1
Sonstige*	0	6	6
Nennungen gesamt	24	56	80

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

*Sonstige:

3 Nennungen: Alles

1 Nennung: kreativer Unterricht; Übungen zu den Themen; faire Bewertung

Tabellen zu Kapitel 3.2.3

Tabelle 9: Notendurchschnitt der SuS in den Kernfächern differenziert nach Nicht-Teilnehmer*innen und Projektteilnehmer*innen (N=323)

Fach	nTN	TN
Deutsch	3,25 (n=244)	3,31 (n=49)
Mathe	3,37 (n=249)	3,0 (n=49)
Englisch	3,47 (n=249)	3,38 (n=48)
NC	2,95 (n=200)	2,9 (n=39)

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabellen zu Kapitel 3.2.5

Tabelle 10: Anzahl der Bewerbungen der SuS mit Ausbildung und ohne Ausbildung (N=323)

	SuS mit Ausbildung		SuS ohne Ausbildung	
	Nennungen (n=54)	gültige Prozente	Nennungen (n=45)	gültige Prozente
weniger als 5	12	22,2	8	17,8
5-10	15	27,8	4	8,9
11-15	5	9,3	3	6,7
16-20	7	13	7	15,6
21-25	3	5,6	3	6,7
mehr als 25	12	22,2	20	44,4
gesamt	54	100	45	100

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 11: Bewerbungen für die Top 15 Ausbildungsberufe der SuS während der BFS II (N=323; Mehrfachnennungen waren möglich)

Berufsausbildung	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Gesundheits- u. Krankenpfleger*in	3	17	20
Kauffrau u. -mann im Einzelhandel	5	13	18
Elektroniker*in	3	12	15
KFZ-Mechatroniker*in	5	9	14
Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	4	9	13
Medizinische*r Fachangestellte*r	2	10	12
Kauffrau u. -mann für Büromanagement	6	3	9
Altenpfleger*in	2	5	7
Industriemechaniker*in	3	2	5
IT-Systemelektroniker*in	2	3	5
Mechatroniker*in		4	4
Tischler*in	2	2	4
Verkäufer*in	2	2	4
Zahnmedizinische*r Fachangestellte*r	-	4	4
Zerspanungsmechaniker*in	4	-	4
Sonstige*	22	47	69
Nennungen gesamt	65	142	207

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

*Sonstige:

3 Nennungen: Dachdecker*in; Erzieher*in; Fachinformatiker*in; Fachkraft für Lagerlogistik; Garten- u. Landschaftsbauer*in; Zahntechniker*in

2 Nennungen: Bäcker*in; Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice; Fotograf*in; Kauffrau u. -mann im Gesundheitswesen; Medientechnologe*in Siebdruck; Physiotherapeut*in; Rechtsanwaltsfachangestellte*r; Steuerfachangestellte*r; Werkzeugmechaniker*in

1 Nennung: Automobilverkäufer*in; Berufskraftfahrer*in; Bestattungsfachkraft; Fachkraft für Veranstaltungstechnik; Fachkraft im Fahrbetrieb; Fahrzeuglackierer*in; Feinwerkmechaniker*in; Friseur*in; Gerüstbauer*in; Gestalter*in für visuelles Marketing; Glaser*in; Gleisbauer*in; Handwerker*in; Hörakustiker*in; Industriekauffrau u. -mann; Karosseriebauer*in;

Kauffrau u. -mann im Groß- u. Außenhandel; Kinderpfleger*in; Koch/Köchin; Konstruktionsmechaniker*in; Lagerist*in; Lokführer*in; Maler*in u. Lackierer*in; Maschinen u. Anlagenführer; Metallbauer*in; Notarfachangestellte*r; Optiker*in; Papierhersteller*in; Pharmazeutische*r Kaufmännische*r Assistent*in; Pharmazeutische*r Technische*r Assistent*in; Rettungssanitäter*in; Versicherungskauffrau u. -mann; Zweiradmechatroniker*in

 Tabellen zu Kapitel 3.2.6

Tabelle 12: Während der BFS II absolvierte Praktika differenziert nach Ausbildungsberuf (N=323, Mehrfachnennungen waren möglich)

Praktikum	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Gesundheits- u. Krankenpfleger*in	6	29	35
KFZ-Mechatroniker*in	4	24	28
Altenpfleger*in	8	19	27
Kauffrau u. -mann im Einzelhandel	16	10	26
Medizinische*r Fachangestellte*r	3	21	24
Erzieher*in	9	5	14
Elektroniker*in	3	9	12
Tischler*in	4	7	11
Apotheker*in	1	9	10
Physiotherapeut*in	1	9	10
Verkäufer*in	4	6	10
Friseur*in	5	4	9
Kauffrau u. -mann im Büromanagement	4	4	8
Koch/Köchin	-	8	8
Fachwirt*in für Gastronomie	2	5	7
Fotograf*in	-	7	7
Mechatroniker*in	1	5	6
Medientechnologe*in Siebdruck	-	6	6
Sonstiges*	35	76	111
Nennungen gesamt	106	263	366

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

*Sonstiges:

5 Nennungen: Bäcker*in; Drucktechniker*in; Maler*in u. Lackierer*in

4 Nennungen: Fahrzeuglackierer*in; Metallbauer*in; Pharmazeutische*r kaufmännische*r Assistent*in; Rechtsanwaltsfachangestellte*in; Zahnmedizinische*r Fachangestellte*r; Zerspanungsmechaniker*in

3 Nennungen: Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik; Dachdecker*in; Industriekauffrau u. -mann; Industriemechaniker*in; Restaurantfachfrau u. -mann;

2 Nennungen: Drogist*in; Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice; Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen; Gestalter*in für visuelles Marketing; Heilerziehungspfleger*in; Lehrer*in; Pharmazeutische*r Technische*r Assistent*in; Speditionskauffrau u. -mann; Tiefbaufacharbeiter*in; Zahntechniker*in

1 Nennung: Architekt*in; Beratungsassistent*in; Berufskraftfahrer*in; Bestattungsfachkraft*in; Chemielaborant*in; Fachinformatiker*in; Fachkraft für Lagerlogistik; Fachlagerist*in; Finanzwirt*in; Fitnesskauffrau u. -mann; Fluglotse*in; Folierer*in; Garten- u. Landschaftsbauer; Gerüstbauer*in; Hauswirtschaftler*in; Holzmechaniker*in; Immobilienmakler*in; Kosmetiker*in; Lagerist*in; Maßschneider*in; Mauerer*in; Mechaniker*in für Reifen- und Vulkanisationstechnik; Optiker*in; Papierhersteller*in; Polizist*in; Reiseverkehrskauffrau u. -mann; Sozialassistent*in; Steuerfachangestellte*in; Straßenwärter*in; Systemintegrator*in; Tierärztin u. -arzt; Unternehmensberater*in; Veranstaltungskaufmann*frau; Zweiradmechatroniker*in

Tabelle 13: Welche duale Ausbildung werden die SuS am Ende BFS II beginnen? (N=323)

Berufsausbildung	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
keine duale Berufsausbildung	62	164	226
Kauffrau u. -mann im Einzelhandel	2	7	9
Altenpfleger*in	2	6	8
Gesundheits- u. Krankenpfleger*in	1	7	8
Elektroniker*in für Energie- und Gebäudetechnik	2	5	7
KFZ-Mechatroniker*in	2	5	7
Medizinische*r Fachangestellte*r	2	4	6
Zahn techniker*in	1	2	3
Anlagen- und Gebäudetechniker*in	-	2	2
Dachdecker*in	2	-	2
Erzieher*in	-	2	2
Garten- u. Landschaftsbauer*in	-	2	2
Kauffrau u. -mann für Büromanagement	2	-	2
Maschinen- u. Anlagenführer	2	-	2
Verkäufer*in	1	1	2
Zerspanungsmechaniker*in	2	-	2
Sonstige*	8	14	22
Nennungen gesamt	91	221	312

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

*Sonstige:

1 Nennung: Anlagenmechaniker*in - Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik; Berufskraftfahrer*in; Berufskraftfahrer*in; Elektroniker*in; Elektroniker*in für Bürosysteme; Fachinformatiker*in; Fachkraft für Lagerlogistik; Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice; Fachkraft für Schutz und Sicherheit; Fahrzeuglackierer*in; Feinwerkmechaniker*in; Heilerziehungspfleger*in; Holzmechaniker*in; Kauffrau u. -mann im Gesundheitswesen; Koch/Köchin; Lokführer*in; Maler*in u. Lackierer*in; Medientechnologe*in Siebdruck; Notarfachangestellte*r; Pharmazeutische*r Kaufmännische*r Assistent*in; Pharmazeutische*r Technische*r Assistent*in; Systemintegrator*in;

Tabelle 14: Übereinstimmung der Ausbildungsberufe hinsichtlich der absolvierten Praktika und der geschriebenen Bewerbungen für eine dualen Ausbildung (N=323)

	Nennungen	gültige Prozente
Übereinstimmung	78	65
keine Übereinstimmung	35	29,2
gleiches Berufsfeld	7	5,8
gesamt	120	100

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 15: Übereinstimmung der Ausbildungsberufe hinsichtlich der geschriebenen Bewerbungen zur dualen Ausbildung und der anschließend begonnenen dualen Ausbildung (N=323)

	Nennungen	gültige Prozente
Übereinstimmung	60	48,8
keine Übereinstimmung	2	1,6
gleiches Berufsfeld	7	5,7
Beworben, aber keine duale Ausbildung begonnen	54	43,9
gesamt	123	100

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 16: Übereinstimmung der Ausbildungsberufe hinsichtlich der absolvierten Praktika, der daraufhin geschriebenen Bewerbungen für eine duale Ausbildung und der anschließend begonnenen dualen Ausbildung (N=323)

	Nennungen	gültige Prozente
Praktikum, geschriebene Bewerbung und begonnene Ausbildung stimmen überein.	40	33,1
Praktikum stimmt mit der geschriebenen Bewerbung und der begonnenen dualen Ausbildung nicht überein	20	16,5
Praktikum stimmt mit der geschriebenen Bewerbung und der begonnenen Ausbildung teilweise überein (gleiches Berufsfeld)	7	5,8
Praktikum stimmt mit der geschriebenen Bewerbung überein, allerdings wurde keine Ausbildung begonnen	35	28,9
Praktikum stimmt mit der geschriebenen Bewerbung nicht überein, eine Ausbildung wurde nicht begonnen.	15	12,4
Praktikum stimmt mit der geschriebenen Bewerbung teilweise überein (gleiches Berufsfeld), eine Ausbildung wurde nicht begonnen.	4	3,3
gesamt	121	100

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabellen zu Kapitel 3.2.7

Tabelle 17: Nennungen der Gründe für eine Projektweiterempfehlung (N=54, gültige Angaben n=31)

	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Das Projekt war hilfreich.	6	1	7
Das Projekt war aufschlussreich.	4	2	6
Das Projekt hat unterstützt.	4	2	6
Das Projekt zeigte Zukunftsperspektiven auf.	3	-	3
Das Projekt half bei der BO.	-	3	3
Das Projekt konnte die TN motivieren.	-	1	1
Das Projekt konnte die TN weiterbringen.	1	-	1
Das Projekt brachte den TN etwas bei.	-	1	1
keinen Grund genannt	-	3	3
Nennungen gesamt	18	13	31

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 18: Nennungen der Gründe gegen eine Projektweiterempfehlung (N=54, gültige Angaben n=12)

	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Das Projekt lohnte sich nicht.	1	1	2
Das Projekt half nicht.	1	-	1
keinen Grund genannt	7	2	9
Nennungen gesamt	9	3	12

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 19: Nennungen der Gründe für die Entscheidung an der Projektteilnahme (N=54, gültige Angaben n=29)

	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Hilfeleistung allgemein	4	3	7
Förderung allgemein	2	2	4
Üben von Bewerbungsgesprächen	2	1	3
Unterstützung allgemein	1	1	2
Kennenlernen von anderen SuS	-	2	2
Planen der Zukunft und festlegen von Zielen	1	1	2
Ansprechpartner*innen	1	-	1
Förderung der Motivation	1	-	1
Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche	1	-	1
Lernförderung	-	1	1
Stärkung des Selbstvertrauens	1		1
Ergänzung zur Schule	-	1	1
keinen Grund genannt	1	2	3
Nennungen gesamt	15	14	29

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 20: Nennungen der Gründe gegen die Entscheidung an der Projektteilnahme (N=54, gültige Angaben n=15)

	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Das Projekt half nicht.	4	-	4
Im Projekt ist nichts passiert.	-	1	1
Durch das Projekt verpasst man wichtigen Unterricht.	1	-	1
keinen Grund genannt	7	2	9
Nennungen gesamt	12	3	15

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 21: War der Zeitaufwand für das Projekt angemessen? Ja, weil ... (N=54, gültige Angaben n=24)

	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
... viel gelernt wurde.	2	1	3
... das Projekt eine Unterstützung ist.	1	-	1
... das Projekt half, eine Ausbildung zu finden.	-	1	1
... es nicht zu viel war.	1	-	1
keinen Grund genannt	9	9	18
Nennungen gesamt	13	11	24

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 22: War der Zeitaufwand für das Projekt angemessen? Nein, weil ... (N=54 TN, gültige Angaben n=18)

	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
...der Zeitaufwand zu hoch war.	3	1	4
...die Treffen zu oft stattfanden.	2	-	2
...es während der Schulzeit war.	1	-	1
...es abwechslungslos war.	1	-	1
...es nicht geholfen hat.	1	1	2
keinen Grund genannt	6	2	8
Nennungen gesamt	14	4	18

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 23: Mit welcher Schulnote wird die Unterstützung des Projekts insgesamt bewertet? - Differenziert nach Standort (N=54, gültige Angaben n=36)

Standort/ Note	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	durchschnitt
Bielefeld	7	10	3	0	1	1	2,1
Dortmund	1	7	5	0	1	0	2,5
gesamt	8	17	8	0	2	1	2,3

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 24: Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren (N=54 TN, gültige Angaben n=29)

Zusätzliche Unterstützung	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Die Unterstützung beim Bewerbungsprozess (Bewerbungsschreiben, Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche).	5	7	12
Die emotionale und hilfreiche Unterstützung.	4	4	8
Die Informationen über berufliche Möglichkeiten.	1	2	3
Die Stärkung des Selbstbewusstseins.	1	1	2
Keine zusätzliche Unterstützung	4	0	4
gesamt	15	14	29

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Tabelle 25: Was war besonders hilfreich? (N=54 TN, gültige Angaben n=16)

Hilfreich war:	Nennungen Bielefeld	Nennungen Dortmund	gesamt
Schreiben von Bewerbungen	2	1	3
Themen	1	2	2
Berufsberatung	2	-	2
Workshops	1	-	1
Unterstützung bei der Ausbildungssuche	1	-	1
Mentoren-Treffen	1	-	1
Hilfe beim Bewerbungsschreiben	-	1	1
Recherche im Internet	-	1	1
Üben von Vorstellungsgesprächen	-	1	1
Aufzeigen von Perspektiven	-	1	1
Berufsfindung und das Erreichen von Zielen	1	-	1
gesamt	9	7	16

(Eigene Befragung, Ausgangsbefragung)

Konzeption der Mini-Workshops zu Kapitel 5.4

Abbildung 1: Auszug der Projekt-Konzeption zum Mini-Workshop I

Mini-Workshop I	
Was kostet das Leben – und wie bezahle ich es? Ein Tag im Geld	
Ziele: Kennenlernen der grundlegenden Finanz-Basics (Girokonto & Zahlungsmittel außerhalb Bargeld insb. Karten (EC-Karte, Kreditkarte usw.); Überweisungen & Daueraufträge, Online-Banking inkl. Klarna, Sofortüberweisung, Paypal; SCHUFA ; Gehaltsabrechnung & Sozialabgaben; Sparverwendung – Dienstleistungen der Bank & Kosten von Produkten (0% Finanzierung, Versicherungen))	
16:00 Uhr	Ankommen im Mini-Workshop
16:15 Uhr	Einstieg: Bilder (20-25) mit verschiedenen Produkten von der Girokarte bis zum wireless-Logo, Überweisungsträger, IBAN, Kontoauszug, Gehaltsabrechnung, SCHUFA-Auskunft.... usw.: Was kennt ihr?
	Roadmap: Ein Tag im Geld <ol style="list-style-type: none"> 1. Aufstehen: Es ist Monatsanfang – was muss alles bezahlt werden (Daueraufträge) 2. Blick aufs Handy: wie viel kostet mein Handyvertrag? 3. Ab zum Bäcker – wo bekomme ich Bargeld her? 4. Die Arbeit ruft: Endlich Geld vom Chef (Gehaltsabrechnung & Sozialabgaben) 3a) hüstel: ab zum Arzt: Wer zahlt den Tag? 5. Online-Shopping (Online-Bezahlungsmöglichkeiten) 6. Nice to have: mein neues Auto (Kredit & Schufa) 7. Kino & Pizza: Karte raus und schnell bezahlt 8. Exkurs/ Rückschleife: 3) Endlich Geld vom Chef, aber alles schon wieder weg! Wo kriege ich „neues“ Geld her? (Kredite & Kosten) Exkurs/Rückschleife: Mit dem Auto Spiegel abgefahren – was nun?!
17:30 Uhr	Bank-Quiz: wie funktionieren verschiedene Produkte
18:30 Uhr	Ausklang bei Pizza & Cola

Abbildung 2: Auszug der Projekt-Konzeption zum Mini-Workshop II

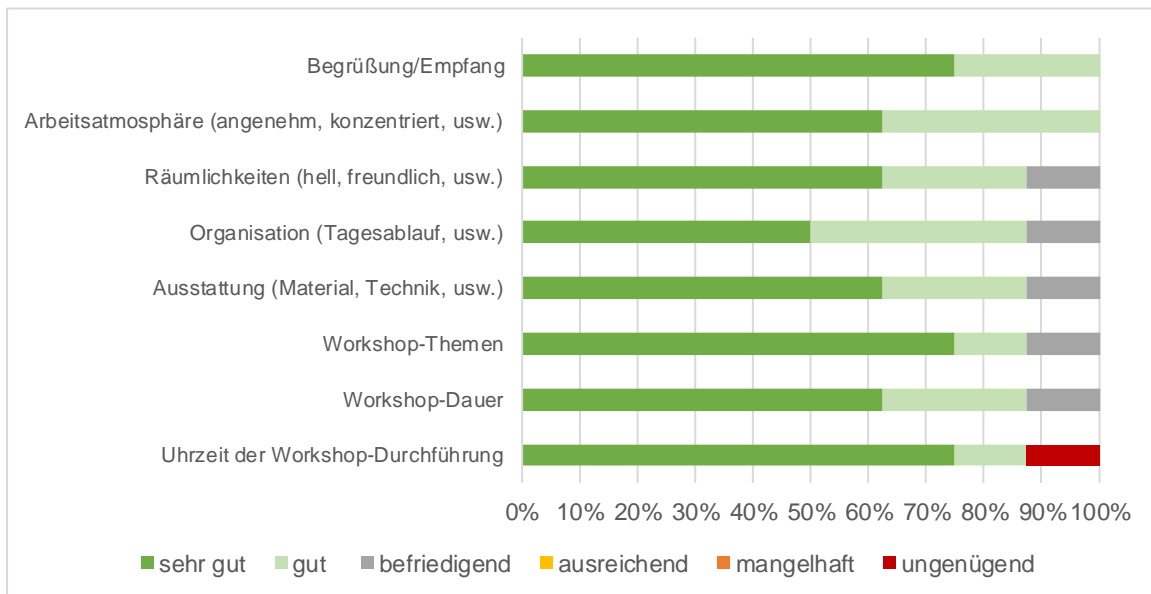
Mini-Workshop II	
Lernstrategien	
Ziele Workshop-Ziele: Verschiedene Lernarten kennenlernen, Lerntechniken & Strategien entwickeln Motivation zum Lernen entwickeln Entwicklung einer individuellen Lernstrategie (Zeit/Selbstmanagement) & eines Lernplans	
16:00 Uhr	Ankommen im Mini-Workshop
16:15 Uhr	Den eigenen Lermtyp erkennen Lermtypentest
16:45 Uhr	Lernstrategien kennenlernen & ausprobieren <ul style="list-style-type: none"> - Strategie-Zirkel mit verschiedenen Lernarten Wie lernen die Profis? <ul style="list-style-type: none"> - Lernen als Sport // Training einzelner Strategien - Priming (Filmausschnitt) & wie kann ich mein Gehirn austricksen?
17:15 Uhr	Eigene Strategien entwickeln <ul style="list-style-type: none"> - Mein persönlicher Lernplan - Meine optimale Lernumgebung - Meine persönliche Lernmotivation Mit Beispielen aus der Praxis (Tagesplan / Wochenplan / Monatsplan) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Recherche geeigneter Apps für die Planung. Austausch der Erfahrungen im Chat nach dem Mini-WS
18:30 Uhr	Ausklang bei Pizza & Cola

Abbildung 3: Auszug der Projekt-Konzeption zum Mini-Workshop III

Mini-Workshop III	
Respekt!	
Ziele Respektvollen Umgang miteinander und in unbekanntem Situationen (mit Hierarchien) erkunden Grundlagen der Kommunikation (elektronisch & persönlich) „kleiner Knigge“	
16:00 Uhr	Ankommen im Mini-Workshop
16:15 Uhr	Der erste Eindruck zählt! <ul style="list-style-type: none"> - Was ist euer Eindruck von mir? - Wie will ich wirken und wie wirke ich? - Johari-Fenster: Selbst- und Fremdwahrnehmung
16:45 Uhr	Offizielle und inoffizielle Regeln am Arbeitsplatz Internetrecherche zu den folgenden Themen: <ul style="list-style-type: none"> - Etikette am Arbeitsplatz – Regeln kennen & beachten! - Kleidung - Höflichkeit - Rücksichtnahme & Hilfsbereitschaft - Professionalität - Fettnäpfchen - Büro- und Smalltalk - Körpersprache Rollenspiele mit Gos und No Gos
17:15 Uhr	Kommunikation mit Freunden vs. Kommunikation am Arbeitsplatz Wortschatz-Übungen für Business <ul style="list-style-type: none"> - Wie zeige ich Respekt durch die Sprache? - Interpretation & Reaktion auf Grundlage einzelnen Wörter
18:15 Uhr	Unsere 5 Goldenen Regeln für einen professionellen, respektvollen Umgang Der letzte Eindruck bleibt!
18:30 Uhr	Ausklang bei Pizza & Cola

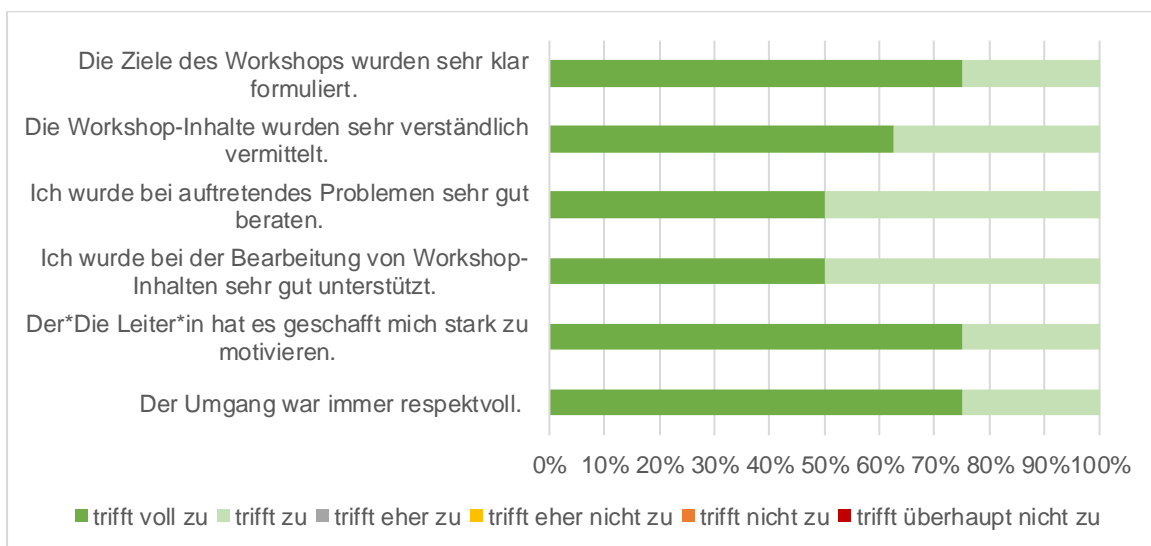
Auswertung des Mini-Workshops I zu Kapitel 5.4

Abbildung 4: Rückmeldung der TN zu den Rahmenbedingungen des Mini-Workshops I (N=8)



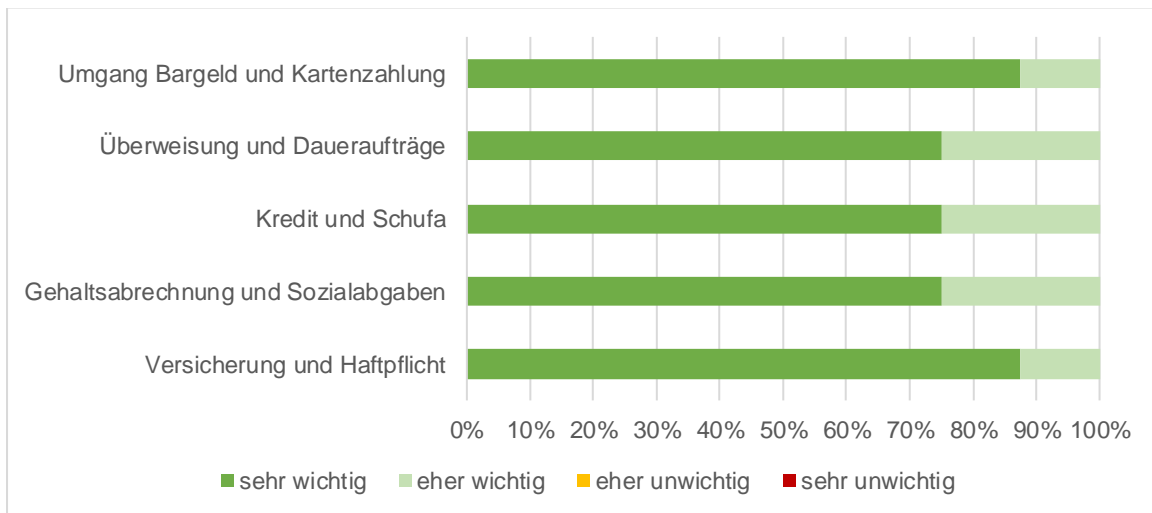
(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop I)

Abbildung 5: Rückmeldung der TN zum*zur Workshop-Leiter*in des Mini-Workshops I (N=8)



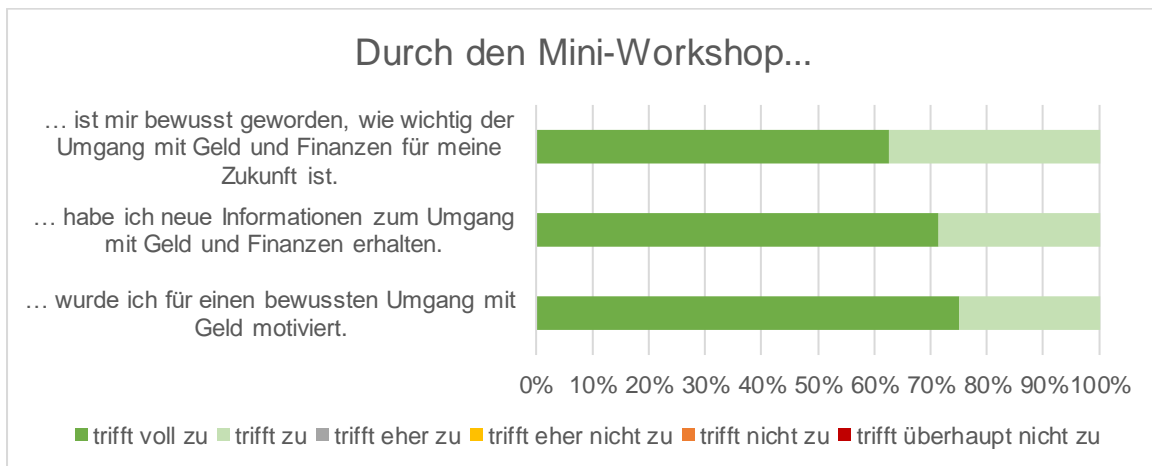
(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop I)

Abbildung 6: Rückmeldungen der TN zu den Themen des Mini-Workshops I (N=8)



(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop I)

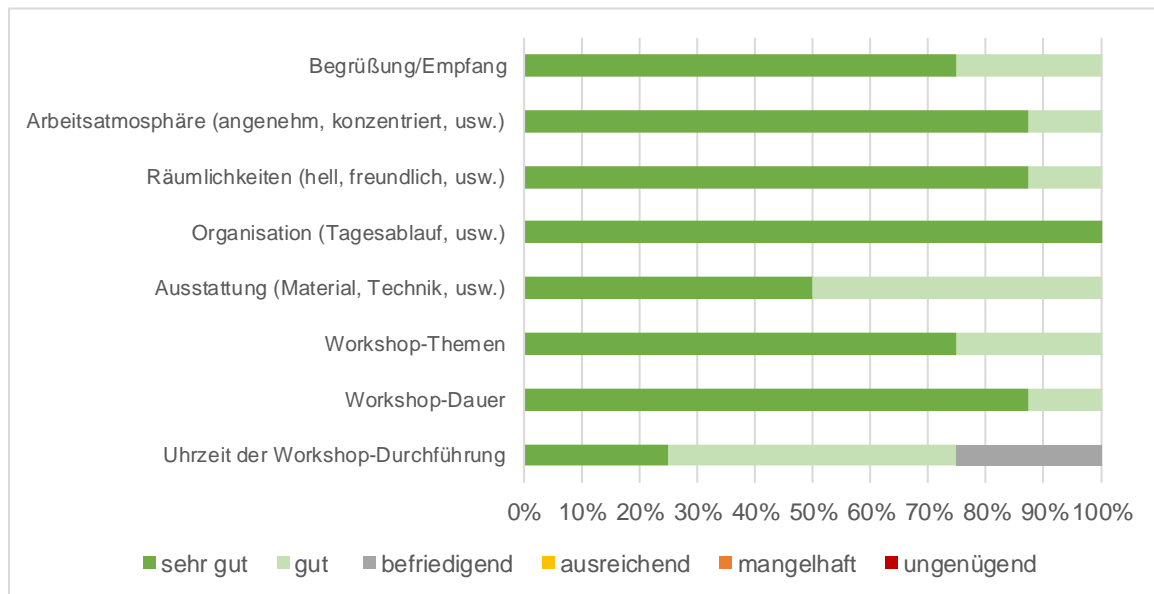
Abbildung 7: Rückmeldungen der TN zu den Lerneinheiten des Mini-Workshops I (N=8)



(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop I)

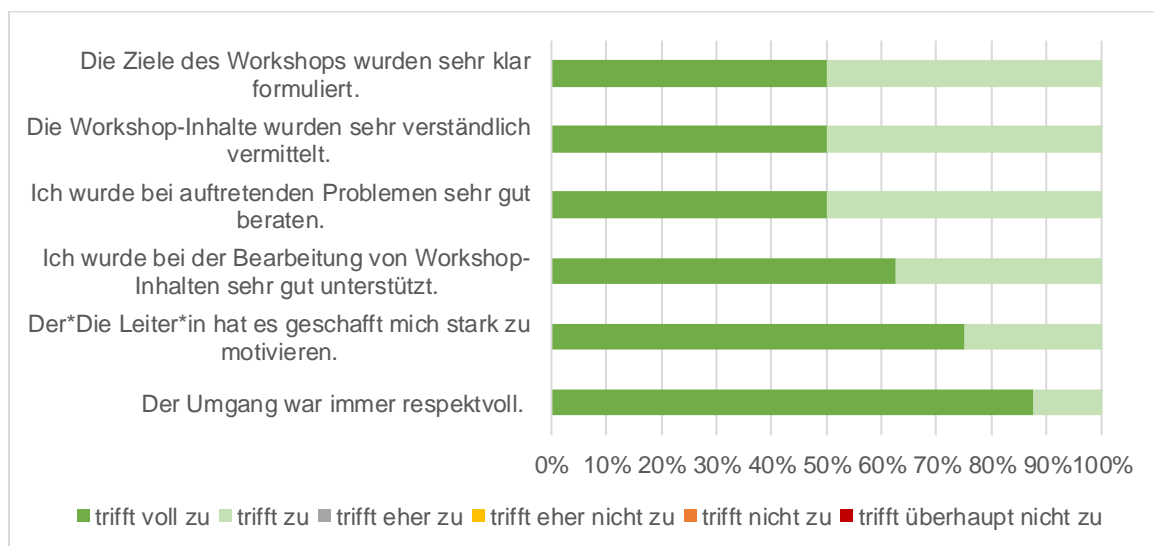
Auswertung des Mini-Workshops II zu Kapitel 5.4

Abbildung 8: Rückmeldung der TN zu den Rahmenbedingungen des Mini-Workshops II (N=8)



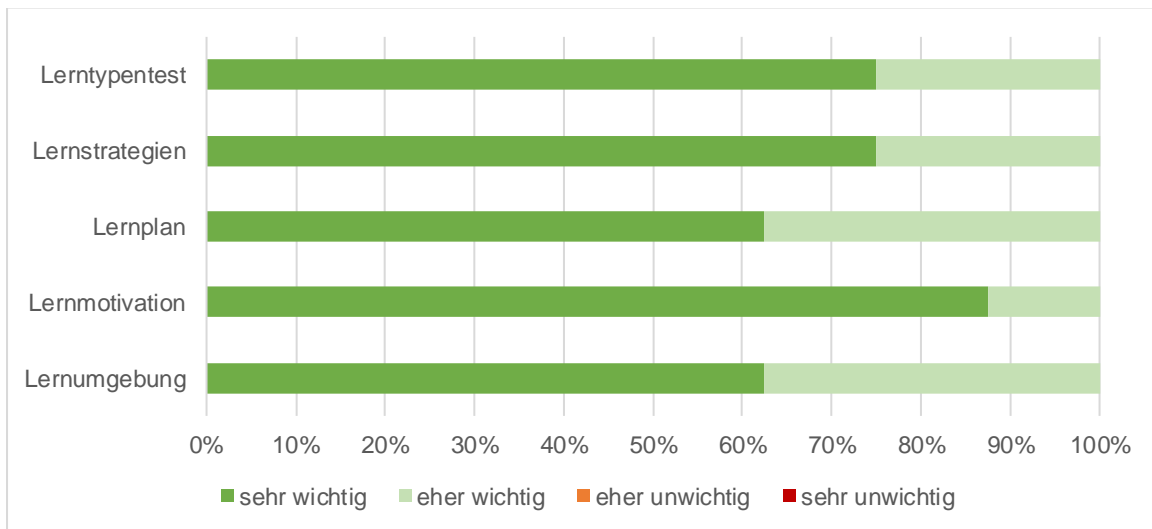
(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop II)

Abbildung 9: Rückmeldung der TN zum*zur Workshop-Leiter*in des Mini-Workshops II (N=8)



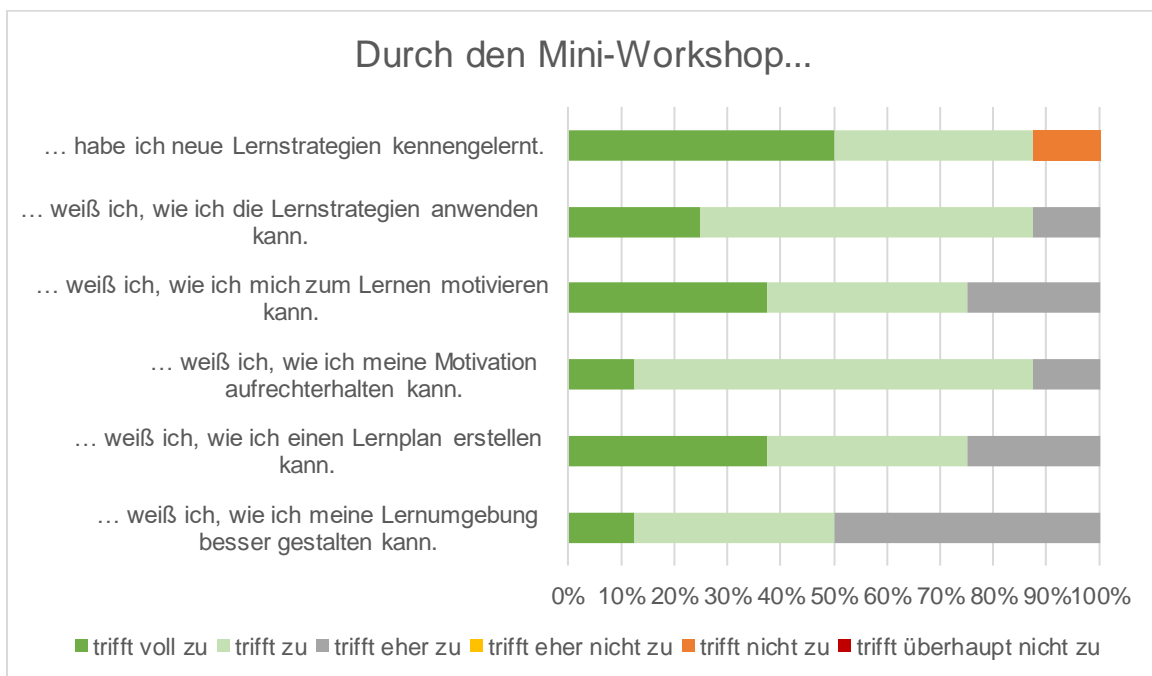
(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop II)

Abbildung 10: Rückmeldungen der TN zu den Themen des Mini-Workshops II (N=8)



(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop II)

Abbildung 11: Rückmeldungen der TN zu den Lerneinheiten des Mini-Workshops II (N=8)



(Eigene Befragung, Feedbackbogen der TN zum Mini-Workshop II)