

Editorial

■ Vielleicht ist es Ihnen aufgefallen: In diesem Jahr gibt es ausnahmsweise drei Ausgaben der Counseling Impulse. Wo an vielen Stellen in diesem Jahr pandemiebedingt Stillstand oder Verlangsamung herrschte, hat dieses Online-Journal besonders Fahrt aufgenommen und so beschäftigt sich Stefanie Schibilla in der dritten Ausgabe im Jahr 2021 mit dem Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf.

Diese Phase im Übergang von der Schulzeit ins Berufsleben stellt für viele Jugendliche eine kritische Phase dar, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Berufswahl die spätere Lebensplanung, den Lebensstandard und -status besonders prägt. Heranwachsende sind in dieser Phase also besonders gefordert, weichenstellende Entscheidungen zu treffen, was insbesondere für Jugendliche mit bildungsfernerem Hintergrund und schlechten schulischen Leistungen eine schwer zu bewältigende Herausforderung darstellt.

Die Autorin bearbeitet in ihrem Artikel die Frage, inwiefern eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen zu einer erhöhten Bereitschaft der Inanspruchnahme von Beratung und Coaching beiträgt, um den Übergang von der Schule in den Beruf zu meistern. Sie stellt das Projekt 'StepForward. Ein Schritt vorwärts' vor, welches besondere benachteiligte Jugendliche im Prozess der Berufswahlkompetenz unterstützen soll und reflektiert kritisch die Effekte auf die Teilnehmenden.

Der BVPPT & Prof. Dr. Laura Best,
Mitherausgeberin der Counseling Impulse

Beratung und Selbstwirksamkeit im Übergang Schule – Beruf

Projekt stepForward. Ein Schritt vorwärts.

Einleitung

„Was willst du einmal werden?“ Wer kennt sie nicht, diese Frage. Mitzuerleben, wie junge Menschen bei der Beantwortung dieser Frage scheitern, tut weh. Bojanowski (2012) bezeichnet die Aufgabe, den Übergang in den Beruf zu meistern, als ein „Minenfeld“ für junge Menschen und dies gilt insbesondere für diejenigen, die als benachteiligt oder vulnerabel bezeichnet werden. An dieser Aufgabe zu scheitern birgt ein hohes Risiko, dauerhaft in prekären, unsicheren Erwerbstätigkeiten zu verbleiben. Was in der Fachliteratur als „Cooling-Out“ oder „Abkühlungsproblematik“ beschrieben wird (vgl. Schumann et. al 1991), empfinden Akteure der Berufsorientierung häufig als Unfähigkeit, Reaktanz oder ‚Beratungsrestistenz‘ der Jugendlichen. Bei den Pädagogen, die im Übergang Schule – Beruf beraten und begleiten, löst die Reaktion der Jugendlichen Hilflosigkeit, Frustration und Resignation aus. Der Fachdiskurs zu der Problemlage wird seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Deutungsdimensionen geführt. Je nach aktueller gesellschaftlicher Lage verändern sich die Ursachenanalysen und somit die implizierten Maßnahmen zur Regulierung. Dennoch bleibt es ein Phänomen, dass die Gruppe derjenigen, die den Übergang nicht schaffen, stabil bleibt, trotz relativer Entspannung auf dem Arbeitsmarkt und insgesamt steigenden Bildungsabschlüssen (vgl. Berufsbildungsbericht 2018).

Seit einiger Zeit richtet sich der Blick im Fachdiskurs wieder auf Berufswahlkompetenz als individuelle Entwicklungsaufgabe (vgl. Ratschinski 2014 und Driesel-Lange 2017), in der Motivation und Volition erst entwickelt werden. Es existieren lediglich zwei deutschsprachige Forschungen (Oser et. al. 2004 sowie Oser/Düggeli 2008; Struck 2013), welche die konkreten Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen benachteiligter Jugendlicher auf den Übergang in den Beruf untersuchen. Es findet sich bislang keine Untersuchung, welche die Relevanz von Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzung für die (Berufs-)beratung zum Gegenstand hat.

Das Projekt stepForward. Ein Schritt vorwärts. wurde im Rahmen eines Projekts zur Masterarbeit in einer Ausbildungsvorbereitungsklasse durchgeführt und befasst sich mit der Frage, ob durch Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung oder Coaching gefördert wird. Die Formate Beratung und Coaching wurden für diese Fragestellung nicht unterschieden, da diese Unterscheidung für den Gegenstand der Untersuchung keine Relevanz hatte.

Situations- und Problemanalyse

Jugendliche im Übergang Schule – Beruf

Entwicklungsaufgabe Berufsorientierung

Von Jugendlichen in westlichen Industriegesellschaften wird erwartet, dass sie zum Ende ihrer Schullaufbahn zu einer eigenverantwortlichen Entscheidung kommen, welchen Beruf sie erlernen und schließlich ausüben wollen. In diese Entscheidung sollen selbstreflektorische Fähigkeiten über die eigenen Stärken und Schwächen, Wissen über den zukünftigen Beruf, und zwar hinsichtlich der erforderlichen fachlichen und persönlichen Kompetenzen, der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie der Relevanz für den Arbeitsmarkt sinnvoll aufeinander bezogen, einfließen. Einerseits kann die Möglichkeit einer eigenständigen, begabungs- und neigungsabhängigen Entscheidung über die (berufliche) Zukunft als eine der größten Errungenschaften der Postmodernen betrachtet werden (vgl. Fend 2005: 369), andererseits stellt diese Entwicklungsaufgabe (ebd.) für Schulabgänger*innen eine enorme Herausforderung dar, deren Bewältigung über Erfolg oder Scheitern in der Leistungsgesellschaft entscheidet. Für junge Menschen ist die Berufswahl die Weichenstellung zu beruflicher Laufbahn, Existenzsicherung und Status, aber auch zu Selbstverwirklichung und Lebenszufriedenheit. Die Pluralisierung der Lebensentwürfe, die steigende Bildungsaspiration, die Vielzahl an unterschiedlichen Ausbildungswegen, extrem ausdifferenzierte Studiengänge, Optionen der Freiwilligendienste sowie ein unüberschaubares Angebot an Angeboten des Übergangssystems zeigen das Ausmaß der Entwicklungsaufgabe und die daraus resultierende Verunsicherung für die Jugendlichen (vgl. Tillmann und Reißig 2019). Schule kommt in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung zu. Jedem Schüler und jeder Schülerin ist bewusst, welche Bedeutung dem formalen Schulabschluss zukommt. Schule ist darüber hinaus ein entscheidender Lebens- und Erfahrungsraum, in dem die Kinder und Jugendlichen ständig Rückmeldungen über ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen, ihr Lernverhalten und die soziale Bewertung darüber bekommen. Diese Rückmeldungen prägen das Bild der Jugendlichen über sich selbst, ihre Fähigkeiten und Potentiale, über das, was sie sich zutrauen können und was sie von der Zukunft erwarten können. Je negativer die Beurteilung und somit die Einschätzung der eigenen Möglichkeiten ausfällt, desto schwieriger gestaltet sich die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufsorientierung.

Berufswahlkompetenz

Wie unter oben skizziert, stellt diese komplexe Entwicklungsaufgabe Jugendliche vor große Herausforderungen. Fend (2005: 372) strukturiert den Prozess noch recht überschaubar in drei Schritten: Entwicklung von Präferenzen, Abschätzung persönlicher Ressourcen, Chancen prüfen. Da nicht alle Jugendlichen diesen optimalen Prozess rational und konsequent durchlaufen, sollen sie sich in einem „ko-konstruktiven Prozeß“ Unterstützung suchen bei „Personen, die es gut mit ihnen meinen“ (ebd.). Doch er konstatiert bereits vor ca. dreißig Jahren, dass der „Prozeß der Synchronisierung von Wünschen und faktischen Möglichkeiten“ nur bei „etwa 50% der Jugendlichen“ gelingt (Fend 1991 zitiert nach Fend 2005). Der Nationale Pakt für Ausbildungsförderung entwickelte 2006 den ‚Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife‘. In diesem inzwischen kontrovers diskutierten Kriterienkatalog legten Wirtschaft und Politik erstmalig Kriterien fest, die die erforderlichen Kompetenzen definieren. Seitdem unterliegen sowohl schulische wie auch außerschulische berufsvorbereitende Maßnahmen dem Postulat der Ausbildungsreife, die bei den Jugendlichen festgestellt bzw. gefördert werden soll. Der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit obliegt die Einschätzung über die Ausbildungsreife bei Jugendlichen. Wird ein Schulabgänger oder eine Schulabgängerin als noch nicht ausbildungsreif angesehen, soll in Fördermaßnahmen die Ausbildungsreife gefördert werden. Von Berufspädagog*innen wird an dem Kriterienkatalog u.a. die defizitorientierte einseitige Zuschreibung von mangelnder Ausbildungsreife zu Lasten der Jugendlichen kritisiert wie auch die stabile Merkmalszuschreibung Berufswahlreife, anstatt sich an Entwicklungsindikatoren zu orientieren (vgl. Ratschinski 2012a; b). Der Kriterienkatalog der Ausbildungsreife trägt entwicklungspsychologischen und (berufs-)pädagogischen Erkenntnissen nicht ausreichend Rechnung. In der Fachliteratur wird inzwischen der Begriff Berufswahlkompetenz verwendet (vgl. Ratschinski 2014). Der Begriff Kompetenz umfasst in der Berufspädagogik kognitive, motivationale sowie volitionale Aspekte. „Das für die Berufswahl notwendige Fähigkeits- und Motivationsmuster ist nach der berufspädagogischen Kompetenzsystematik eine im Sozialisationsprozess erworbene Selbst- oder Personalkompetenz.“

Die Bindung an biographisch wichtige Entwicklungsaufgaben macht das Kompetenzkonzept anschlussfähig an die Resilienzforschung [...] und an die klinische Entwicklungspsychologie und eröffnet damit auch Perspektiven für die Erklärung und Korrektur misslungener Berufswahl- und -entscheidungsprozesse“ (Ratschinski 2012b: 137). „Kompetenz als Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen erfordert motivationale, ethische, volitionale und soziale Kompetenzen, die zwar gelernt, aber nicht direkt gelehrt werden können (Weinert nach Ratschinski 2014: 2). Sie sind – ebenso wie die Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnis von Lebenserfahrungen und insbesondere der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben“ (Ratschinski 2014: 2f). Berufswahlkompetenz wird in drei Teilkompetenzen aufgeschlüsselt: Identität, Adaptabilität und Resilienz. (Berufliche) Identität umfasst die vier Dimensionen: Eigenaktivität, Realismus, Entschiedenheit bzw. Festlegung auf einen Beruf und Berufsbindung bzw. Verbindlichkeit der Entscheidung. Adaptabilität ist die Fähigkeit, Veränderungen zu verarbeiten und konstruktiv damit umzugehen. Zu Adaptabilität gehört auch die „Fähigkeit, das Thema Berufswahl zum persönlichen Anliegen zu machen“ (Ratschinski 2014: 12). Die Jugendlichen erkennen, dass die Berufswahl für sie subjektiv bedeutsam ist, beginnen, eigene Ziele zu entwickeln und für die Zukunft vorzuplanen. Gefördert wird diese Zukunftsorientierung durch Optimismus. Resilienz wird in dem Modell der Berufswahlkompetenz in den Dimensionen Allgemeine Resilienz, Selbstwertgefühl, Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit und Berufliche Selbstwirksamkeit erfasst (vgl. ebd.). „Die wichtigsten personalen Schutzfaktoren sind Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. [...] [Resilienz] wird vor allen in biographischen Übergangssituationen als wichtiger (personaler) Erklärungsfaktor für erfolgreiche Bewältigungen angeführt. Der Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt ist die biographisch bedeutendste und folgenreichste Übergangssituation. Sie birgt besonders für Jugendliche mit schwachen Schulleistungen Risiken und führt zu ungewissen Ergebnissen. Resilienz kann in diesem Kontext eine wertvolle Ressource sein“ (ebd. 18). Jugendliche im Übergang Schule-Beruf müssen in die Entwicklung ihrer Identität die berufliche Identitätsentwicklung mit Übernahme beruflicher Rollenerwartungen integrieren, eine vielschichtige Anpassungsleistung vollbringen und über Resilienz, besonders gestützt durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen. Betrachtet man das vorgestellte Modell Berufswahlkompetenz als Metakompetenz mit den drei Teilkompetenzen in den ausdifferenzierten Dimensionen, kann es nicht verwundern, wenn benachteiligte Jugendliche an der Bewältigung scheitern.

Benachteiligte Jugendliche

Der Begriff der ‚sozialen Benachteiligung‘ umschrieb ursprünglich strukturell verursachte Desintegration, Ausgrenzung und Armut. Neuere Ungleichheitsforschung erfasst unter dem Begriff auch subjektive Verarbeitungs- und Deutungsdimensionen. „Sozial benachteiligte“ und „individuell beeinträchtigte“ (Spies/Pötter 2011: 61f) Jugendliche werden unter dem Terminus der ‚Benachteiligung‘ subsummiert und zu den Risikogruppen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gezählt. Der Begriff beschreibt keine feststehende Zielgruppe, sondern Personen oder Personengruppen, die aufgrund bestimmter Faktoren besonders von ungleicher Chancen- und Risikoverteilung betroffen sind (vgl. ebd.). Versuche, benachteiligte Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren, reichen bis in die 1970er zurück. Seitdem existieren Maßnahmen des sog. Übergangssystems. Zielgruppen der ersten Jahre waren „lernbeeinträchtigte“ und „sozial schwache“ Jugendliche (vgl. Beicht 2009) sowie Schulabgänger*innen ohne oder mit formal geringem Schulabschluss. Der Begriff Übergangssystem bezeichnet „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsbezeichnung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, [...] und zum Teil das Nachholen von Bildungsabschlüssen ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 zitiert nach Weiß 2019b). Die Jugendlichen sollten zur ‚Ausbildungsreife‘ geführt und ihre Chancen, in eine Ausbildung einzumünden, verbessert werden. Inzwischen ist das Übergangssystem ein fest etabliertes und ausdifferenziertes Maßnahmensystem, das seit 2006 als dritter Sektor des Berufsbildungssystems bezeichnet wird (vgl. Beicht 2009). Zunehmend wird das Übergangssystem auch von denjenigen gewählt, die „bewusst ihr ‚Moratorium‘ bis zur ersten Berufsentscheidung verlängern wollen“ (Ratschinski 2020: 279). Trotz aller sozial- und bildungspolitischen Bemühungen verringerte sich die Anzahl der Schulabgänger*innen ohne Abschluss nicht, und eine beträchtliche Anzahl junger Menschen mündet nicht in eine Ausbildung.

Die Entscheidung darüber, welche Bewerber*innen einen Ausbildungsvertrag angeboten bekommen und welche Voraussetzungen sie erwarten, obliegt dem jeweiligen Betrieb. Tatsächlich zeigt die Statistik der Bundesagentur für Arbeit, dass bei mehr als der Hälfte der unbesetzten Ausbildungsstellen als (Mindest-)Schulabschluss ein Hauptschulabschluss erwartet wurde. Dennoch gestaltet sich für Betriebe die Suche nach Auszubildenden schwierig.

Im Jahr 2018 standen 57.656 unbesetzte Ausbildungsstellen 24.540 Ausbildungsplatzsuchende gegenüber (vgl. Berufsbildungsbericht 2019). Diese scheinbar widersprüchliche Situation stellt eine zentrale Herausforderung für den Ausbildungsmarkt dar, insbesondere in Anbetracht der großen Anzahl an jungen Erwachsenen, die es auch nach mehreren Jahren nicht geschafft haben, in eine Ausbildung zu münden. Benachteiligt sind die Jugendlichen vor diesem Hintergrund offenbar also nicht (zumindest nicht ausschließlich), weil ihnen Ausbildungsstellen aufgrund ihres geringen Schulabschlusses verwehrt bleiben, sondern, weil sie sich vorhandene Ausbildungsoptionen nicht erschließen.

Beratung im Übergang Schule – Beruf

Beratungsangebote

Welche Beratungsangebote existieren im institutionellen Kontext für benachteiligte Jugendliche im Übergang? In der Sozialgesetzgebung ist die Berufsorientierung gemäß §33 SGB III und als ein Bestandteil hiervon die Berufsberatung gemäß §30 als Pflichtaufgabe der Agenturen für Arbeit verankert. Alle Jugendlichen haben das Recht, hinsichtlich ihrer Ausbildung beraten zu werden. Die Berufsberatung ist als eine Expertenberatung anzusehen, die „Auskunft und Rat“ zu „Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel“, „Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe“, „Ausbildung- und Arbeitsstellensuche“, „Möglichkeiten der Beruflichen Bildung“, „Leistungen der Arbeitsförderung“ und zu „Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind“ erteilt (§30 SGB III). Sofern Jugendliche an einer Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit teilnehmen, ist die Berufsberatung der BA integraler und verpflichtender Bestandteil der Maßnahme. Zusätzlich sind bei den freien Bildungsträgern, die die Maßnahmen im Auftrag der BA durchführen, pädagogische Fachkräfte mit der Beratung der Jugendlichen betraut. Die Maßnahme und somit die Beratung intendiert den direkten Übergang in eine duale Ausbildung. Für die Träger der Maßnahmen spielt der Vermittlungserfolg eine nicht unerhebliche Rolle für das eigene Fortbestehen.

Nachgeordnet zum SGB III werden auf Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§§11 und 13 SGB VIII) „[j]ungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen [sozialpädagogische Hilfen angeboten] „die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“. Hierunter fallen u.a. Angebote der kommunalen Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe.

Seit 2017 existiert im SGB II mit §16h eine gesetzliche Grundlage, für die „Förderung schwer zu erreichender junger Menschen“, die eine Kooperation der Agentur für Arbeit mit öffentlichen Trägern der Jugendhilfe ermöglicht (vgl. Rübner 2020: 501). Berufsberatung für Jugendliche mit Behinderung wird auf Basis des SGB II (Grundsicherung) und SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe) durchgeführt, hierfür ist eine gesonderte Abteilung der Berufsberatung zuständig. Im schulischen Kontext werden die Jugendlichen bzgl. ihrer Berufswahl von entsprechend fortgebildeten Lehrkräften, Beratungslehrern*innen oder sog. Studien- und Berufswahlkoordinator*innen beraten, allerdings sind diese aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Stunden oftmals mit der Koordination der schulischen Berufsorientierung weitgehend ausgelastet, so dass für die Beratung einzelner Schüler*innen nur wenig Zeit bleibt. Die Kooperation von Schule und Berufsberatung sieht in der Ausgestaltung auch ein regelmäßiges Angebot der zuständigen Berufsberatung in der Schule vor. Es existiert eine Vielzahl von Programmen zur individuellen Beratung und Begleitung, wie etwa die Berufseinstiegsbegleitung, Coaching- oder Mentoringprogramme. Die Beratung der beschriebenen Zielgruppe wird von den Akteuren im Übergang Schule-Beruf durchaus als anspruchsvoll und herausfordernd angesehen. Wie sich die dargelegte Problematik im Beratungsprozess darstellt, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

Problematisierung / Perspektive der Jugendlichen

Die Jugendlichen selbst erleben insbesondere die Berufsberatung der BA nicht als an ihrer individuellen Entwicklung interessiert, sondern pragmatisch (vgl. Weiß 2019b). Tillmann und Reißig kritisieren, dass von institutioneller Seite die Bedeutung motivationaler Voraussetzungen als bedeutsamer individueller Ressource in der Beratung vernachlässigt wird, indem Motivation, „ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation und ein intaktes Selbstwertgefühl“ als vorhanden unterstellt wird (ebd. 2019: 3). Wie oben beschrieben, gehören diese Fähigkeiten zur Berufswahlkompetenz, die im Entwicklungsprozess erst erworben wird. Jugendliche verlängern die Phase des Übergangs, indem sie sich nicht bewerben oder sogar konkrete Ausbildungsangebote ablehnen; indem sie an bestimmten Ausbildungsbetrieben festhalten, auch wenn sie wissen, dass eine Bewerbung bei diesem Unternehmen nicht erfolversprechend ist; sich auf einen bestimmten Beruf fixieren, auch wenn es freie Ausbildungsstellen in Ausbildungsberufen des gleichen Berufsfeldes mit beinahe identischen Tätigkeiten gibt oder indem sie `weiter zur Schule` gehen wollen. Weiß beschreibt die Situation in der Beratung folgendermaßen: „Profis, die in diesem Bereich aktiv sind, treffen auf Jugendliche, die zum einen angeben, gerne das Abitur erreichen zu wollen, aber keine Anstrengungen zeigen, ihre schulischen Noten zu verbessern, sondern vielmehr der Schule ziemlich überdrüssig sind. Die zum anderen aber wissen, dass sie im Rahmen einer Ausbildung ebenfalls eine Hochschulzulassung erwerben können und zahlreiche Lehrstellen unbesetzt sind, und die trotzdem, wenn man sie fragt, was sie nach dem laufenden Schuljahr machen möchten, antworten: `Weiter Schule!`. [...] Beratende zeigen Möglichkeiten auf, skizzieren Karrierewege, die auf der Basis einer Ausbildung möglich sind, sie sagen, dass eine Ausbildung nicht das Ende der Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung ist, sondern vielfach deren Anfang. Und obwohl die Informationen plausibel und gut begründet sind, hören sie am Ende des Gesprächs die Phrase `weiter Schule`“ (Weiß 2019a). Eine mögliche Begründung findet sich in Befragungen unter Hauptschülern, die belegen, dass der Beweggrund, weiter zur Schule gehen zu wollen, „nicht die schulischen Leistungen sind, sondern die erwarteten Schwierigkeiten, in eine Ausbildung zu münden“ (Schnitzler, Granato 2016: 14). Struck evaluierte zwei Jahre nach Einführung des Kriterienkataloges zur Ausbildungsreife die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Berufsberatung und stellte je nach Ausgangslage deutliche Unterschiede fest.

Jugendliche mit formal höherem Schulabschluss, bzw. in Vorbereitung darauf, die sich `nur` informieren wollten, waren mit der Beratung deutlich zufriedener als solche mit formal geringem Schulabschluss, die die Schule bereits verlassen hatten. Diese Jugendlichen standen unter einem höheren Druck; es drohte der Verlust des Kindergeldes, der familiäre Druck stieg. Die Untersuchung ergab außerdem, dass die unversorgten Jugendlichen eine geringere Motivation hatten, Berufsberatung in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd. 2012). Die Passungslogik der Berufsberatung wird von den Jugendlichen zurückgewiesen, wie folgendes Zitat einer Jugendlichen belegt, die über ihre Erfahrungen aus dem Berufs- und Informationszentrum (BIZ) der Bundesagentur berichtet: „Da gab's halt diese Aufgaben, die man lösen musste. Da kamen manchmal Berufe raus, die einen gar nicht wirklich interessiert haben, aber die halt zu einem gepasst haben. Aber man muss ja nicht das nehmen, was zu einem passt, sondern das, was einem gefällt“ (Tillmann/Reißig 2019: 3). Die Jugendlichen werden durch die Argumente der Beratenden häufig nicht erreicht, fühlen sich in ihren subjektiven Motiven und Handlungsstrategien nicht gesehen und können die Beratung nicht gewinnbringend für sich nutzen, sodass sie weder eine Lösung ihres Problems erzielen noch einen Zuwachs an Bewältigungskompetenzen aus der Beratung generieren (vgl. Weiß 2019b). Für die Jugendlichen nimmt die informelle Beratung durch Familienangehörige und Peers sowie der mediale Einfluss häufig einen höheren Stellenwert ein als die institutionelle Beratung – ein Umstand, der in Fachkreisen durchaus kritisch gesehen wird, da das familiäre und soziale Umfeld häufig selbst nicht über eine entsprechende Expertise verfügt (vgl. Reißig et. al. 2018). Einen Hinweis darauf, dass die Jugendlichen sich der Risiken bewusst sind, gibt die Befragung des Deutschen Jugendinstituts unter Hauptschüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufen; mit 46% war das meistgenannte Problem, „nicht zu wissen, was später aus ihnen wird“ (ebd.: 46).

Hypothesenbildung

Beratungsprozess

Vormotivationale Phase

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

Wirkfaktoren

Was macht Beratung wirksam? Grawe leitete aus der psychotherapeutischen Prozess- und Wirksamkeitsforschung vier allgemeine Wirkfaktoren ab, die sich als übertragbar auf Beratung und Coaching erwiesen haben (vgl. Warschburger 2009; Schreyögg 2012). Die vier Wirkfaktoren sind: 1) Ressourcenaktivierung, 2) Problemaktualisierung/Prinzip der realen Erfahrung, 3) Aktive Hilfe zur Problembewältigung/Erhöhen von Bewältigungskompetenzen und 4) Klärungsperspektive/Bedeutungserleben (vgl. Grawe 1995: 135f).

Zum Wirkfaktor Ressourcenorientierung schreibt Grawe „daß man Patienten besonders gut helfen kann, indem man an ihre positiven Möglichkeiten, Eigenarten und Fähigkeiten und Motivationen anknüpft, indem man die Art der Hilfe so gestaltet, daß der Patient sich in der Therapie auch in seinen Stärken und positiven Seiten erfahren kann“. Unter diesen Punkt fallen auch das Hervorrufen einer positiven Erwartungshaltung bzgl. des Beratungserfolges und das Herstellen eines plausiblen Erklärungsmodells für die Probleme (vgl. ebd.). Der zweite Wirkfaktor, Problemaktualisierung, meint „das reale Erleben von Bedeutungsveränderungen im Therapieprozeß“ (ebd.: 137). Den dritten Wirkfaktor, aktive Hilfe zur Problembewältigung, nennt Warschburger „Erhöhen von Bewältigungskompetenzen“ (2009: 73). Die Wirkung entfaltet sich durch die reale Erfahrung, im Sinne der eigenen Ziele „besser mit der betreffenden Situation zurechtzukommen“ (Grawe 1995: 138). Grawe konstatiert, dass es (therapeutische) Vorgehensweisen gibt – als prototypisches Beispiel nennt er die personenzentrierte Gesprächsführung – die keine konkrete Hilfe zur Problembewältigung geben, und dennoch gute therapeutische Wirkung entfalten (vgl. ebd.). Er begründet dies mit dem vierten Wirkfaktor, der Klärungsperspektive. Durch die Klärungsperspektive, die in Beratung oder Therapie bearbeitet wird, kann sich die beratende Person über unbewusste und bewusste Ziele und Werte klarer werden. Hier geht es nicht um Können oder Nichtkönnen, sondern um den motivationalen Aspekt (vgl. Grawe 1995). Die beratene Person lernt sich selbst besser kennen und verstehen. „Die Explikation von Bedeutungen unter dem motivationalen Aspekt, das Sich über sich selber klarer werden, das Sich besser annehmen können, stellt nicht nur einen [...] empirisch nachgewiesenen therapeutischen Wirkfaktor, sondern auch ein therapeutisches Ziel von eigenem Wert dar“ (ebd.: 138; Anm.: Hervorhebung im Original). Die Grundlage für den gesamten Prozess und die Entfaltung der Wirkfaktoren ist die Beziehung zwischen beratener und beratender Person – sozusagen als Wirkfaktor außer Konkurrenz. Grawe sieht die Beziehung besonders bedeutsam unter dem Aspekt der Ressourcenaktivierung, denn sich selbst als Teil einer guten Beziehung, als wertvolle und fähige Beziehungsperson, wahrzunehmen, erhöht das Selbstwertgefühl und wirkt positiv auf die Veränderungsbereitschaft (vgl. ebd.).

Klient*innenvariablen

Personenbezogene Klient*innen-Variablen, welche die Inanspruchnahme erschweren sind: negative Erwartungen; Angst vor Konfrontation oder Wiedererleben unangenehmer oder belastender Erfahrungen; Angst vor der Reaktion der Umwelt; geringe Selbstöffnung; zu geringe Problemschwere; ProbleMLEUGNUNG oder optimistischer Bias (d.h. Unterschätzen des eigenen Risikos im Vergleich zu anderen) (vgl. Warschburger 2009: 40f). Als hinderliche soziodemographische Einflussfaktoren haben sich geringes oder hohes Alter, geringes Bildungsniveau, männliches Geschlecht sowie Angehörigkeit zu einer kulturellen Minorität herausgestellt (vgl. ebd.). Die vorherigen Ausführungen implizieren, dass Betroffene vor Inanspruchnahme von Beratung über Ressourcen verfügen, die innerhalb der Beratung positiv zum Tragen kommen. Die Bewältigungs- und Verarbeitungs-kompetenzen, die zur Inanspruchnahme geführt haben, werden von der ratsuchenden Person in den Beratungsprozess eingebracht. Die Wirkfaktoren schließen an entsprechende Kompetenzen der Ratsuchenden an. Grawe schreibt dazu, dass Therapiemethoden besonders wirksam sind, wenn sie an die dazu passenden Ressourcen der beratenen Person anknüpfen (vgl. ebd. 1995: 135). Um Ressourcen aktivieren zu können, müssen Ressourcen vorhanden, identifizierbar und zugänglich sein. Eigene Fähigkeiten und Stärken als solche wahrnehmen zu können, benötigt positive biographische Erfahrungen und ein positives Selbsterleben. Jeder Beratungsprozess beginnt mit dem Definieren eines Ziels, dies erfordert die Fähigkeit, sich ein Ziel setzen zu können, sowie eine gewisse Vorstellungskraft und Zukunftsplanung. Problemaktualisierung nach dem Prinzip der realen Erfahrung bedeutet, die problematische, unangenehme Situation nicht zu vermeiden, sondern zu durchleben, negative Gefühle zuzulassen, sich damit zu konfrontieren, gleichzeitig aber ein Mindestmaß an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubringen, das Problem bewältigen zu können. Damit der Wirkfaktor der aktiven Hilfe zur Problembewältigung zum Tragen kommen kann, ist es notwendig, das Problem als solches wahrzunehmen und überwinden zu wollen. Die betroffene Person muss bereit sein, ggfs. ihr Handeln oder ihre Werthaltungen zu verändern, möglicherweise an Gegebenheiten anzupassen. Dazu muss sie die Fähigkeit besitzen, Diskrepanz und Widersprüche wahrzunehmen, sowie die Handlungskompetenz, bisherige Muster zu durchbrechen. Für den motivationalen Aspekt bedarf es der Fähigkeit zur Selbstreflektion und Selbstwahrnehmung.

Voraussetzung für eine Beratung ist Kommunikationsfähigkeit. Die Beziehungsgestaltung als wichtigste Komponente kann nur gelingen, wenn ein Mensch grundsätzlich in der Lage ist, Bindung aufzubauen und sich als „in-Beziehung-stehend“ wahrzunehmen (ähnlich auch: Warschburger zum Intrapersonalen Aspekt in dem Allgemeinen Psychotherapie-Modell nach Orlinsky et.al., Warschburger 2009: 72f).

Zusammenfassung

Der tatsächlichen Inanspruchnahme von Beratung geht ein vielschichtiger Aushandlungs- und Informationsverarbeitungsprozess voraus. Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die in diesem Prozess eingesetzt werden, sind ebenso wirksam für den Beratungsprozess selbst. Berufsberatung – zumal im Zwangskontext – kann vor diesem Hintergrund eine weitere Belastungssituation im Übergang bedeuten, schlimmstenfalls sogar als Misserfolg und erneute Segregation wahrgenommen werden. Als Folge kann bei benachteiligten Jugendlichen eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber Beratungsangeboten oder dem Übergang in Ausbildung entstehen. Es wurde deutlich, dass dem Aufbau von Motivation für die Beratung eine hohe Bedeutung zukommt. Es konnten Gemeinsamkeiten in dem Berufswahlkompetenzmodell und den herausgearbeiteten begünstigenden Variablen für die Inanspruchnahme von Beratung festgestellt werden: Veränderungsbereitschaft bzw. Problembewusstsein, Reflexionsbereitschaft bzw. Realismus, Ressourcenwahrnehmung und Kommunikationsfähigkeit.

Selbstwirksamkeit

Konzept der Selbstwirksamkeit

Das Konzept der sozial-kognitiven Theorie des kanadischen Psychologen Albert Bandura wurde breit rezipiert und hat Eingang in die Pädagogik und Psychologie gefunden (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 28ff). Selbstwirksame Personen setzen sich höhere Ziele als nicht selbstwirksame, setzen diese in Handlung um und behalten sie auch bei Widerstand bei (vgl. ebd.). Die Selbstwirksamkeitserwartung hat einen höheren Einfluss auf die Selbstregulation als die tatsächlichen Fähigkeiten der Person (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 35f). Es kann unterschieden werden zwischen allgemeinen und bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bringt eine generell optimistische Erwartung an die Kompetenzen zur Lebensbewältigung zum Ausdruck, während sich bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen auf bestimmte Lebensbereiche (z.B. Schule, Beruf) und die dort gestellten Anforderungen beziehen. Situationspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen kommen bei der Überwindung von Barrieren durch Selbstinstruktion zum Ausdruck und zählen eher zur allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. ebd.: 39f).

Selbstwirksamkeitserwartungen im Übergang Schule – Beruf

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

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird in seiner Bedeutung für die Berufswahl eher mit dem Fokus auf die Entwicklung beruflicher Interessen betrachtet. Verschiedene – überwiegend amerikanische – Forschungen untersuchten das Modell der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Berufswahl und bestätigten, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen die Berufswahl wesentlich beeinflussen (vgl. Hirschi/Baumeler 2020: 34). Die positive Korrelation von Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen ist belegt; Menschen, die sich in einem bestimmten Bereich mehr zutrauen, zeigen auch ein höheres Interesse für diesen Bereich, umgekehrt beeinflusst das Interesse an einer Sache positiv die Selbstwirksamkeit hierfür (vgl. Ratschinski 2014).

Jugendliche aus bildungsfernem Milieu bzw. niedrigem sozioökonomischem Status erhalten im Vergleich zu bildungsnahen Jugendlichen mit höherem sozioökonomischem Status weniger Gelegenheiten, sich auszuprobieren und erfahren weniger förderliche soziale Kontakte außerhalb der Herkunftsfamilie (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010). Benachteiligung bedeutet vor diesem Hintergrund also zum einen, dass die Jugendlichen Interessen, die für eine Berufswahl relevant sein könnten, nicht entwickeln können, geschweige denn, entsprechende Erfolgserlebnisse verzeichnen können und zum anderen, dass sie außerhalb der familiären Strukturen über weniger Selbstbewusstsein und situationsadäquate kommunikative Kompetenzen verfügen als Jugendliche aus bildungsnahem Milieu (vgl. ebd.). Struck (2013) konnte bei Schüler*innen der Stufen 7-10 an Haupt- und Realschulen und Jugendlichen ohne Schulabschluss im Übergangssystem nachweisen, in welchem Ausmaß Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf die Berufswahlaktivitäten wirken.

Untersuchung ermittelte zahlreiche signifikante Effekte der Selbstwirksamkeit und der Ergebniserwartung auf die Berufswahlkompetenzen Informationsbereitschaft, Exploration, Planung und Wissen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten sowie die Beurteilung des Ergebnisses der eigenen Handlungen das Verhalten und das Ausmaß der Berufswahlaktivitäten bestimmen (vgl. Struck 2013). Positive Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich aus auf Informationsbeschaffung, zielführende Praktikumssuche während der Schulzeit, auf Bewerbungsbemühungen, auf das Vertrauen, die Anforderungen im Praktikums- oder Ausbildungsbetrieb zu meistern und sich in der neuen Lebenswelt 'Ausbildungsbetrieb' zurecht zu finden. Und nicht zuletzt: mit Absagen und Misserfolgen umzugehen, die Ergebnisse realistisch zu reflektieren und nicht aufzugeben. Geringe Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen führen zur Vermeidung solcher Aktivitäten, die zur Berufsentscheidung notwendig sind und stabilisieren somit Wahlunsicherheiten (vgl. Ratschinski 2014).

Zusammenfassung

Positive Selbstwirksamkeitserwartung kann als die entscheidende personale Ressource für die Bewältigung neuer und schwieriger Anforderungssituationen und Entwicklungsaufgaben betrachtet werden und zeigt sich in verschiedenen Dimensionen. Zuversicht, Selbstregulation, Motivation und Ausdauer werden durch Selbstwirksamkeit erheblich beeinflusst. Selbstwirksamkeitserwartung ist eine Sonderform von Optimismus und trägt zu Stressregulation und Lebenszufriedenheit bei. Benachteiligte Jugendliche verfügen aufgrund ihrer Vorerfahrungen häufig nicht über ausreichend positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Selbstwirksamkeit kann durch adäquate Interventionen und Rahmenbedingungen gefördert werden. Positive Selbstwirksamkeitserwartung wird als die übereinstimmende Schlüsselkompetenz sowohl für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz als auch für die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung identifiziert.

Projekt stepForward

Gestaltungskriterien

Das pädagogische Vorgehen wurde unter folgenden Gesichtspunkten konzipiert: Bei den Schülerinnen und Schülern sollten eine positive Wahrnehmung der eigenen Person, ein positives Selbstwertgefühl und Optimismus, außerdem positive Gefühle und Hoffnung gestärkt werden, sowie die Fähigkeit, positive Beziehungen aufzubauen. Diese Kriterien basieren auf der empirischen Forschung der Positiven Psychologie (Seligman 2015) und den Befunden von Schwarzer und Jerusalem zur Selbstwirksamkeit (2002). Thematische Schwerpunkte waren das Konzept der Charakterstärken der Positiven Psychologie sowie persönliche Ziele. Nach Seligman hat es eine enorme Auswirkung, die eigenen Charakterstärken zu kennen und zum Einsatz zu bringen (ebd. 64f). Bewusst wurde im Projekt nicht der Begriff Fähigkeiten verwendet, da sich die Schüler*Innen häufig als unfähig ansehen. Zudem wird der Begriff häufig in Zusammenhang mit der Passungslogik der Berufsberatung gebracht und ist somit möglicherweise auch negativ besetzt. Nach Schwarzer und Jerusalem (2002: 11) wird Selbstwirksamkeit durch „eigene Erfahrungen oder stellvertretende Erfahrungen“ hervorgerufen. Da es im Projekt selbst wenig Möglichkeit für eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen gab und zudem die Gruppe als sehr defizitär beschrieben wurde, wurde mit zwei stellvertretenden Erfahrungen gearbeitet.

Durch die Auswahl der Vorbilder wurden auch die Aspekte Selbstwertgefühl und Hoffnung gestärkt, da sich beide als Identifikationsfigur für die Zielgruppe eigneten. Positive Selbstwirksamkeit wird durch anerkennende Rückmeldung durch andere gefördert. Das wurde im Projekt angeregt durch das gegenseitige Wahrnehmen und Benennen von Stärken, was außerdem angenehme Gefühle erzeugte und positive Beziehungen förderte. „Der Aufbau und die Stärkung von Selbstwirksamkeit“ kann laut Schwarzer und Jerusalem durch „sprachliche Überzeugungen und Wahrnehmungen eigener Gefühlsregung geschehen“ (ebd). Die sprachlichen Überzeugungen wurden durch die wiederkehrende verbale und schriftliche Beschäftigung mit den eigenen Charakterstärken evoziert. „Wichtige Prinzipien der Selbstwirksamkeitsförderung sind erlebbare Lernfortschritte durch das Setzen von Nahzielen und die Unterstützung von Bewältigungsstrategien sowie eine motivational günstige Selbstbewertung“ (Jerusalem 2002: 10). Die Intervention „Vision Pensionierung“ (Tusch 2012) wurde eingesetzt, um eine emotional positive Zukunftsvision zu evozieren und dies zu nutzen, um Ziele und Wünsche zu entwickeln. Bei allen Arbeitsmaterialien wurde auf eine ansprechende Gestaltung geachtet und es wurden verschiedene Sozialformen und unterschiedliche Arten von Vermittlung und Aktivierung gewählt. Jegliche defizitorientierte Betrachtung wurde vermieden.

Projektdurchführung

Das Projekt wurde an einem Kölner Berufskolleg in einer Ausbildungsvorbereitungsklasse (AV) mit der beruflichen Ausrichtung Gesundheit/Körperpflege durchgeführt. Die Klasse bestand aus 17 Schülerinnen und 3 Schülern. Der hohe Anteil an Schülerinnen ist vermutlich auf die berufliche Ausrichtung dieser AV zurückzuführen. Es wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen vor Projektbeginn keine Erhebung der soziodemographischen Daten durchgeführt, die soziodemographischen Merkmale waren zudem im Rahmen dieses Projekts nicht Gegenstand der Forschungsfrage, so dass auf eine Erhebung verzichtet wurde. Lediglich Alter und Geschlecht wurden im Fragebogen erhoben. Die Schülerinnen und Schüler erlangen mit erfolgreicher Teilnahme an der AV einen dem „Hauptschulabschluss nach 9 vergleichbaren Abschluss“. Der Unterricht der Klasse fand an zwei Tagen der Woche statt, an den übrigen drei Tagen absolvierten die Schülerinnen und Schüler ein verpflichtendes Jahrespraktikum. Das Projekt wurde mit der ganzen Klasse während sechs aufeinanderfolgenden Terminen jeweils eine Doppelstunde (90 Min.) lang durchgeführt.

Projektverlauf

Erster Tag: Einführung Charakterstärken Nach der Projektvorstellung und einigen Kooperationsspielen wurde in das Thema „Charakterstärken“ (Seligman 2015) eingeführt, indem Blätter mit Tiersymbolen und passenden Aussagen im Raum verteilt wurden. Die Klasse wurde aufgefordert, sich zu der für sie passendsten Aussage zu stellen. Im Klassengespräch wurden die Charakterstärke in der jeweiligen Aussage identifiziert und besprochen. Die Schülerinnen und Schüler identifizierten mit Hilfe eines an die Zielgruppe angepassten Tests eigene Charakterstärken.

Zweiter Tag: Charakterstärken-Vorbilder Anhand von Filmausschnitte wurden zwei Personen vorgestellt, die große Schwierigkeiten überwunden haben. Die Schüler*innen sollten darauf achten, welche Stärken sie bei den beiden Personen entdecken und was sie an den Personen beeindruckte.

Dritter Tag: Stellvertretende Erfahrungen Die Schüler*innen erstellten in Gruppenarbeit Plakate zu den genannten Vorbildern und präsentierten sie vor der Klasse.

Vierter Tag: Positive Gefühle, positive Beziehungen In dieser Projekteinheit konnten die Schülerinnen und Schüler Charakterstärken bei sich selbst und ihren Mitschülern entdecken. Jedes Klassenmitglied zog fünf Zettel mit jeweils einer Stärke. Diese Stärken wurden nun (anonym) in selbstgestaltete Couverts an die Mitschüler*innen verteilt. Die Schüler*innen wurden nun angeregt, aus den von ihnen selbst identifizierten Stärken und den von ihren Mitschülern benannten Stärken ein eigenes Stärkenprofil zu erstellen.

Fünfter Tag: Wünsche und Ziele An diesem Projekttag ging es um die Entwicklung einer persönlichen Zukunftsvision. Im Klassengespräch wurde weitergehend erarbeitet, wie ein Wunsch bis zum Ziel konkretisiert werden kann. Mit der Methode Vision-Pensionierung (Tusch 2012) wurde angeregt, einen Zeitpunkt in der Zukunft zu imaginieren, an dem alle Wünsche erfüllt und alle Ziele erreicht worden sind. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Anschluss aufgefordert, ihr „Zukunftsbild“ zu malen und im Zweiergespräch weiter ausdifferenzieren.

Sechster Tag: Schritte zur Zielerreichung Am letzten Tag ging es um Ziele, Schritte zur Zielerreichung und Hindernisse. Zur Veranschaulichung wurde ein YouTube-Video gezeigt und besprochen. In dem Video ist eine Ameise zu sehen, die gefangen in einem Kugelschreiberkreis ist, weil sie nicht über den Kugelschreiberkreis läuft, obwohl sie es könnte. Am Beispiel der Ameise wurde überlegt, welche Stärke die Ameise zur Überwindung ihres vermeintlichen Hindernisses benötigen könnte. Zum Abschluss erfolgte ein Transfer auf eigene Ziele, Hindernisse und eigene Stärken, die zur Überwindung der Hindernisse hilfreich sein könnten.

Projektziele und Forschungsfragestellung

Die Fragestellung für die Wirkungsevaluation der durchgeführten Fördermaßnahme lautete: „Verbessern sich durch das Projekt stepForward die Selbstwirksamkeitserwartungen der Projektteilnehmer*innen?“ Daraus folgte eine Anschlussfrage, welche die aufgestellte Hypothese zu der beschriebenen Ausgangslage überprüfen sollte: „Falls sich die Selbstwirksamkeitserwartungen verbessern, erhöht sich dadurch die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung?“ Um die Wirksamkeit einer Maßnahme feststellen zu können, wird die Wirksamkeit in spezifischen Inhaltsbereichen und Ebenen operationalisiert (vgl. Gollwitzer und Jäger 2014: 111). Im nächsten Schritt wurden Indikatoren festgelegt, welche die Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung messbar machen. Die Indikatoren wurden abgeleitet aus den zuvor ausgeführten Wirkfaktoren und Klient*innen-Variablen (s.o.). Davon ausgehend liegen den Indikatoren folgende Annahmen zugrunde:

Die Bereitschaft und Befähigung, Beratung anzunehmen zeigt sich:

- in der Bereitschaft, Hilfe anzunehmen,
- in der Fähigkeit, Ressourcen wahrzunehmen,
- als Kommunikationsfähigkeit.
- als Realismus bzw. Reflexionsfähigkeit,
- in der Bereitschaft zu Veränderung.

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

Forschungsdesign

Einordnung der Forschungsarbeit Die durchgeführte Untersuchung wird als Praxisforschung bzw. praxisbezogene Evaluation verortet. Das Theorie-Praxis-Projekt wurde als Modellprojekt zur Erforschung von Innovation konzipiert. Nach dem Kriterium der Evaluationsart ist die Evaluation als selbstperspektivische Evaluation einzuordnen, da Projektdurchführung und Evaluationsdurchführung in einer Hand lagen (vgl. Merchel 2019). Ein zusätzliches Merkmal ist, dass die Forschung im beruflichen Tätigkeitsfeld, wenngleich nicht am Arbeitsplatz der Forschenden stattfand. Nach dem Kriterium Evaluationsgegenstand, ist die Evaluation als Programmevaluation einzuordnen, da mit der Evaluation festgestellt werden soll, ob die Fördermaßnahme die erwarteten Effekte bei den Adressaten hervorgerufen hat (ebd). Der Zweck der Evaluation lag darin, nach Abschluss des Projekts Aussagen über die Effekte der Maßnahme zu erhalten, daher handelt es sich um summative Evaluation.

Erhebungsmethoden

Es wurden zwei quantitative Erhebungsinstrumente entwickelt; die schriftliche Befragung (Fragebogen) und als zweite Methode wurde die 'Lebendige Statistik'[1] eingesetzt, die strenggenommen nicht zu den Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung gehört. Die Methode der 'Lebendigen Statistik' wurde aus mehreren Gründen als zusätzliche Methode eingesetzt; um die Gruppe zu aktivieren, in das Thema einzuführen, mit den Fragen sowie der Antwortskala vertraut zu machen und evtl. Verständnisfragen zu klären. Die Daten wurden so durch eine weitere Methode erhoben und es gab zusätzliche Messpunkte. Als Nebeneffekt konnten die Ergebnisse Aufschluss darüber geben, ob die Sozialform der Befragung Auswirkungen auf die Antworten hat.

Es gab vier Messpunkte: Am ersten Tag des Projekts wurde die 'Lebendige Statistik' eingesetzt, am zweiten Projekttag die schriftliche Befragung, am vorletzten Projekttag die 'Lebendige Statistik' und am letzten Projekttag wieder die schriftliche Befragung. [1] 'Lebendige Statistik', auch als 'Aufstellung' bekannt, ist ein Instrument zur Auswertung und Darstellung von Beziehungen in Gruppen und wird als solches häufig als Aktionsform in Trainings und Sozialer Gruppenarbeit eingesetzt (vgl. Müller, Jarzebski 2013). In vorliegendem Fall 'beantworteten' die Teilnehmer*innen die Skalen-Fragen, indem sich auf die im Raum ausgelegten Antwortmöglichkeiten positionierten. Es wurde die Anzahl der Befragten auf den entsprechenden Skalenwerten erhoben.

In der Fragebogenerhebung wurden die o.g. Indikatoren in Items operationalisiert. In der Post-Messung wurde zusätzlich noch die Selbsteinschätzung der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Veränderung und ihrer Zufriedenheit mit dem Projekt erfragt.

Bei der Konzipierung der Fragebögen wurde zurückgegriffen auf validierte Fragebögen: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (Schwarzer/Jerusalem 1999), Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (Beierlein et.al. 2014), Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (Schyns/Collani 2014), Positionalität (Scherhorn et. al. 2014) und mit selbst konzipierten Fragen ergänzt. Es wurde die vierstufige Skala der Selbstwirksamkeit nach Schwarzer verwendet. Es wurden Skalen-Fragen, offene und geschlossene Fragen verwendet. Geschlossene Fragen sind in der Beantwortung nicht so anspruchsvoll wie offene Fragen, daher sehr passend für die Zielgruppe. Die offenen Fragen galten in erster Linie der positiven Einstimmung der Befragten. In der Post-Messung wurden geschlossene und offene Fragen zum Feedback an das Projekt und die Projektdurchführende verwendet.

mLS1	mFB1			mLS2	mFB2
1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche	5. Woche	6. Woche

Abb. 1: Messzeitpunkte im Verlauf der Fördermaßnahme

Die Befragungen wurden jeweils mit allen anwesenden Projektteilnehmer*innen durchgeführt.

In der Fragebogenerhebung wurden die o.g. Indikatoren in Items operationalisiert. In der Post-Messung wurde zusätzlich noch die Selbsteinschätzung der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Veränderung und ihrer Zufriedenheit mit dem Projekt erfragt. Bei der Konzipierung der Fragebögen wurde zurückgegriffen auf validierte Fragebögen: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (Schwarzer/Jerusalem 1999), Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (Beierlein et.al. 2014), Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (Schyns/Collani 2014), Positionalität (Scherhorn et. al. 2014) und mit selbst konzipierten Fragen ergänzt. Es wurde die vierstufige Skala der Selbstwirksamkeit nach Schwarzer verwendet. Es wurden Skalen-Fragen, offene und geschlossene Fragen verwendet. Geschlossene Fragen sind in der Beantwortung nicht so anspruchsvoll wie offene Fragen, daher sehr passend für die Zielgruppe. Die offenen Fragen galten in erster Linie der positiven Einstimmung der Befragten. In der Post-Messung wurden geschlossene und offene Fragen zum Feedback an das Projekt und die Projektdurchführende verwendet.

Ergebnisse

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

Eine Veränderung der Bereitschaft, Beratung in Anspruch zu nehmen, zeigt sich bei einigen Indikatoren. Die Prozentwerte für die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen, erhöhten sich in der Post-Messung leicht (s. Abb. 4).

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

Abb. 2: Tabelle Mittelwerte Selbstwirksamkeitserwartungen, schriftliche Befragungen

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

Abb. 3: Tabelle: Mittelwerte Selbstwirksamkeitserwartungen, „Lebendige Statistik“

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

Abb. 4: Tabelle Item Hilfe annehmen, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Da hier die Merkmalsausprägung für diesen Indikator gegenläufig war, kann hierin die leichte Verringerung der Selbstwirksamkeitswerte begründet liegen. Gleiches gilt für das Item, das Realismus/Reflexionsfähigkeit operationalisierte und ebenfalls zur Selbstwirksamkeitsskala zählte. Auch hier zeigt sich in der Post-Messung eine differenziertere Ausprägung, was auf eine Erhöhung der Reflexionsfähigkeit deutet. Durch die gegenläufige Wertung der Antwortskala liegt hier eine mögliche Begründung für die Verringerung der Selbstwirksamkeitsskala. Dies konnte durch den zusammengeführten Datensatz der Prä-Post-Messung bestätigt werden: Vier der Befragten gaben hier eine Antwort mit niedrigerem Skalenwert an und verringerten somit den Wert der Selbstwirksamkeitsskala.

Augenfällig ist die Steigerung der Kommunikationsfähigkeit, was sich in beiden Erhebungsinstrumenten, beiden Items und folgerichtig in der Erhöhung der Score-Werte abbildet (s. Abb. 5, 6, 7).

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

Abb. 5: Tabelle Item Gefühle, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

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

Abb. 6: Tabelle Item Zukunft, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

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

Abb. 7: Tabelle Skala Kommunikationsfähigkeit, Häufigkeitsverteilung und Prozentwerte

Es wurde keine Verbesserung erzielt in der Bereitschaft zu Veränderung, der Score der Skala Positionalität erhöhte sich sogar etwas.

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

Der Mehrheit der Teilnehmenden hat das durchgeführte Projekt gefallen, die Hälfte der Befragten gab an, etwas über ihre Stärken gelernt zu haben, allerdings gab auch ca. ein Drittel an, nichts über ihre Stärken gelernt zu haben und ein Viertel der Befragten gab an, dass das Projekt ihnen nicht gefallen habe. Es konnten bezüglich der Fragestellungen keine signifikanten Korrelationen zwischen bestimmten Items oder Skalen ausgemacht werden.

Die Frage nach der Wirksamkeit, ob die Fördermaßnahme die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden signifikant verbessert hat und dadurch die Beratungsbereitschaft erhöht wurde, konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Ursächlich dafür könnten das methodische Vorgehen sowie die Qualität und Zeitspanne der Maßnahme sein. Abgesehen von einigen methodenkritischen Aspekten lässt sich aber feststellen, dass das Forschungsdesign dem Forschungsvorhaben angemessen war. Die Items bildeten die im theoretischen Teil dargelegte Problematik der Zielgruppe gut ab, und die Antwortausprägungen entsprachen den Erwartungen. Somit stützen die erhobenen Daten die aufgestellten Hypothesen bezüglich Bereitschaft und Befähigung, Beratung anzunehmen. Bei der Untersuchungsgruppe zeigte sich eine mittlere bis geringe Bereitschaft, Hilfe anzunehmen, geringe Kommunikationsbereitschaft, hohe Positionalität, bzw. geringe Veränderungsbereitschaft. Die Kommunikationsfähigkeit und besonders der Indikator Explorationsfreude bezüglich der eigenen Gefühle erhöhte sich im Verlauf der Fördermaßnahme merklich. Ein Aspekt, der bei Beratung im Gruppenkontext berücksichtigt werden sollte, sind die unterschiedlichen Ergebnisse der Erhebungsmethoden, die sowohl den Einfluss des Settings als auch den der Peergroup belegen.

Fazit und Ausblick

Es konnte dargelegt werden, welche immense Bedeutung Selbstwirksamkeitserwartungen für die Entwicklungsaufgabe Berufswahl zukommt und wie sich negative Selbstwirksamkeitserwartungen in der Vermeidung von belastenden oder anstrengenden Berufswahlaktivitäten niederschlägt. Die Grundannahme, die der Entwicklung der hier vorgestellten Untersuchung vorausging, dass Schulabgänger*innen, mit formal geringem oder ohne Schulabschluss über geringe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, kann durch die Befunde des theoretischen Teils als belegt gelten. Die hier skizzierten Untersuchungen der (Berufs-)Pädagogik indizieren, dass Motivation und Volition durch positive Selbstwirksamkeitserwartungen evoziert werden und sich in der Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe Berufswahl beweisen und weiterentwickeln.

Allein das Vorhandensein eines Problems löst keine Veränderungsbereitschaft aus. Die notwendigen personalen Kompetenzen für die Inanspruchnahme von Beratung wurden erläutert. Vergleichbar mit dem Modell der Berufswahlkompetenzen wurden mittels der Wirkfaktoren Klient*innen-Variablen herausgearbeitet, die innerhalb der Beratung zum Tragen kommen. Die in der Hypothesenbildung operationalisierten Indikatoren, für die Bereitschaft und Befähigung zu Beratung, konnten durch die Untersuchung als für die Zielgruppe zutreffend bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigen eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, was für eine Erhöhung der Bereitschaft für Beratung und die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahme in diesem Punkt spricht. Der in der Fragestellung hergestellte Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen konnte zwar durch die Untersuchung nicht belegt werden, allerdings legen die theoretischen Ausführungen einen Zusammenhang eindeutig nahe. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich in der Arbeit die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen für den Aufbau von Motivation und Volition für die Berufswahl bestätigt hat. Die Notwendigkeit wurde deutlich, der vormotivationalen Phase in der Übergangsberatung eine deutlich größere Aufmerksamkeit zu zollen. Die Hypothese, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen eine Voraussetzung für zielführende Inanspruchnahme von Beratung sind, lässt sich anhand der theoretischen Ausführungen schlussfolgern, weitere Untersuchungen bieten sich an.

Die erfreuliche Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ermutigt zu weiterer Arbeit in diese Richtung. Die in dieser Arbeit behandelte Fragestellung könnte in mehreren Richtungen weiterverfolgt werden. Wie bereits erwähnt, bieten sich weitere hypothesenüberprüfende Untersuchungen zu den hier dargelegten Fragestellungen an. Direkt anknüpfend an die vorgestellte Untersuchung könnten die eingesetzten pädagogischen Interventionen durch formative Evaluation und die Motive der Zielgruppe mit qualitativen Methoden erhoben werden. Gleichermäßen bietet sich an, die hier zugrunde gelegten Indikatoren zur Bereitschaft und Befähigung für die Inanspruchnahme von Beratung bei der Zielgruppe durch weitere Forschung zu überprüfen. Eine weitere lohnenswerte Aufgabe für Praxisforschung wäre die Entwicklung von Arbeitsweisen und Gesprächstechniken zur Erhöhung von Selbstwirksamkeitserwartungen speziell für Gruppen- und Einzelberatung. Hierfür können die Befunde zu kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Erkenntnisse der hier durchgeführten Untersuchung hilfreich sein. Ein anderer Forschungsgegenstand könnte eine Bedarfsermittlung bei der Zielgruppe nach Beratungsangeboten im Übergang Schule – Beruf sein.

Literatur

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11/09. URN: [Online verfügbar](#). Abgerufen 10.09.2020

Beierlein, Constanze; Kovaleva, Anastassiya; Kemper, Christoph; Rammstedt, Beatrice (2014): Allgemeine Selbstwirksamkeits Kurzskala (ASKU). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. [Online verfügbar](#). Abgerufen 15.10.2019

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

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

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

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

Diesel-Lange, Katja (2017): Berufsorientierung – aber nicht nur kognitiv. [Online verfügbar](#). Abgerufen 08.04.2019

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

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

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

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

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

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

Oser, Fritz; Gamboni, Elke; Dußgelli, Albert; Masdonati, Jonas (2004): Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. (Hrsg.): Leitungsgruppe des NFP 43 in Zusammenarbeit mit dem Forum Bildung und Beschäftigung und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Bern/Aarau [Online verfügbar](#). Download 09.10.2019

Oser, Fritz; Gamboni, Elke; Dußgelli, Albert (2008): Zeitbombe „dummer“ Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Ratschinski, Günter (2020): Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 279-290

Ratschinski, Günter (2014): Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-29. [Online verfügbar](#). Abgerufen 06.10.2019

- Ratschinski, Günter (2012a): Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 21-31
- Ratschinski, Günter (2012b): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 135-156
- Reißig, Birgit; Tillmann, Frank; Steiner, Christine; Recksiedler, Claudia (2018): Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. Übergangspanel II (2017). Deutsches Jugendinstitut e.V. Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter
- Rübner, Matthias (2020): Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitsförderung (SGB III). Instrumente, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 492-503
- Scherhorn, G., Haas, H., Hellenthal, F., & Seibold, S. (2014): Positionalität. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. [Online verfügbar](#)
- Schnitzler, Annalisa; Granato, Mona (2016): Duale Ausbildung oder weiter zur Schule? Bildungspräferenzen von Jugendlichen in der 9. Klasse und wie sie sich ändern. In: BWP 3/2016. URN: urn:nbn:de:0035-bwp-16310-8
- Schreyögg, Astrid (Hrsg.) (2012): Wirkfaktoren im Coaching. Online publiziert: 31.10.2012. Springer Fachmedien, Wiesbaden. <https://doi.10.1007/s11613-012-0297-6>. Abgerufen 18.04.2020
- Schumann, K. F., Gerken, J., & Seus, L. (1991). „Ich wußt' ja selber, daß ich nicht grad der Beste bin ... „: zur Abkühlungsproblematik bei Mißerfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem. (Arbeitspapier / Sfb 186, 12). Bremen: Universität Bremen, SFB 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57743>
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Beltz, Juventa. Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, S. 28-54) urn:nbn:de:0111-opus-78634
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.) (1999): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) [Online verfügbar](#). Abgerufen 15.10.2019
- Schyns, Birgit; von Collani, Gernot (2014): Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. [Online verfügbar](#). Abgerufen am 15.10.2019
- Seligman, Martin (2015): Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. 4. Auflage. Wilhelm Goldmann Verlag, München
- SGB. Sozialgesetzbuch (2017). Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis. 46., neu bearbeitete Auflage. Stand 7. März 2017. Beck-Texte im dtv, München
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, München
- Struck, Philipp (2013): Berufswahlprozesse Jugendlicher - Effekte von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung auf die Berufswahlaktivitäten. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 11, hrsg. v. FISCHHELL, M./SCHMIDT, C., 1-14. [Online verfügbar](#)
- Struck, Philipp (2012): Die Berufsberatung in der Wahrnehmung Jugendlicher – zwei Jahre nach Einführung des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife In: Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 87-101

Tusch, Manuel (2012): Vision Pensionierung. In: Christoph Rauen (Hrsg.): Coaching-Tools III (S. 70-74). Bonn

Tillmann, Frank; Reißig, Birgit (2019): Verunsichert am Übergang. Schulabsolventinnen und -absolventen blicken zunehmend sorgenvoll in die eigene Zukunft. [Online verfügbar](#). Abgerufen 03.10.2019

Warschburger, Petra (Hrsg.) (2009): Beratungspsychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg

Weiß, Ulrich (2019a): Anerkennung verstehen, Übergänge möglich machen. Zur Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen im Übergangsraum. <https://www.ueberaus.de/wws/anerkennung-verstehen.php>. Abgerufen 18.06.2019

Weiß, Ulrich (2019b): Jenseits des Scheiterns. Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundschuljahr. Dissertation Bergische Universität Wuppertal. Springer VS eBook: [Online verfügbar](#)+. Abgerufen 15.10.2019

Über die Autorin:

Stefanie Schibilla hat langjährige Erfahrung in der Beratung und Begleitung von benachteiligten Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. Zu erleben, dass Jugendliche die Fragen danach, was sie gut können, was sie gerne machen oder sich für die Zukunft wünschen nicht beantworten können, hat in ihr den Wunsch geweckt, einen Beratungsansatz zu entwickeln, der diese Jugendlichen erreicht. Das Projekt stepForward. Ein Schritt vorwärts. und die darauf basierende Masterthesis sind die Grundlagen zu weiterführender Arbeit und Praxisforschung in diese Richtung. Weitere Projekte und Workshops wurden bereits erfolgreich durchgeführt.

Stefanie Schibilla lebt in Köln und arbeitet als Schulsozialarbeiterin.



IMPRESSUM

Herausgeber

BVPPT e.V.
Berufsverband für Beratung, Pädagogik & Psychotherapie
German Association for Counseling, Education & Psychotherapy

* Die Vertretung der Counselor in Europa *
Gründungsmitglied der DGfB
Deutsche Gesellschaft für Beratung
German Association for Counseling
Mitglied im nfb/Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf
und Beschäftigung

Der Vorstand:

Dagmar Lumma, Christina Pollmann
Kirsten Böttger, Angela Keil

Web: bvppt.org

E-Mail: kontakt@bvppt.org

E-Mail: redaktion@counselingimpulse.org

Redaktion (Vi.S.d.P)
Prof. Dr. Laura Best

Mitherausgeberin und Redaktionsleitung der Counseling Impulse

Erscheinungsweise

1-2 mal jährlich

Mediadaten und Anzeigenschaltung

redaktion@counselingimpulse.org
Telefon: +49 2403 / 839059

Einsenden von Manuskripten

Das Copyright liegt - soweit nicht anders angegeben - bei den Autoren. Namentlich gekennzeichnete Beiträge verantworten die Autoren. Kürzungen und redaktionelle Änderungen durch die Redaktion sind möglich.

Bei unaufgefordert eingesandten Beiträgen übernimmt die Redaktion keine Verantwortung für Manuskripte, Fotos etc.

Layout und Grafik-Design:

HäfnerArt Christoph Häfner, Eschweiler

www.haefner-art.de

ISSN: 1438-6836