Landeshauptstadt
Potsdam

Wohin nach der Schule?
Übergänge in das Ausbildungssystem gestalten

Best Practice am Beispiel von Berufsorientierungsmaßnahmen und Mentoring aus und im Anschluss an die Sekundarstufe I

Wolfgang Lauterbach, Anja Koszuta, Dirk Maischack

Diese Publikation ist entstanden in Zusammenarbeit mit:

Gefördert durch das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg – Investition in Ihre Zukunft.

Wohin nach der Schule?
Übergänge in das Ausbildungssystem gestalten

Best Practice am Beispiel von Berufsorientierungsmaßnahmen und Mentoring aus und im Anschluss an die Sekundarstufe I

Wolfgang Lauterbach, Anja Koszuta, Dirk Maischack

März 2015

Vorwort

Elona Müller-Preinesberger
Beigeordnete für Soziales,
Jugend, Gesundheit und Ordnung

Wir alle haben in unserer Kindheit und Jugend einschneidende Erlebnisse gehabt, die sich nicht auch zuletzt auf die Berufswahl und den beruflichen Werdegang ausgewirkt haben. War es der Druck des elterlichen Hauses, ein Lehrer, der uns intensiv begleitete und orientierte, ein Praktikum, welches Interesse weckte oder war es der erste Arbeitgeber, der uns eine Chance gab uns zu bewähren. Nicht immer verlaufen Schul- und Lebensprozesse jedoch reibungslos. Ich denke hier z.B. an Bildungsabbrüche bzw. Störungen bei der Entwicklung und dem Aufwachsen junger Menschen. Angesichts unbesetzter Ausbildungsstellen, bestehender Jugendarbeitslosigkeit, zunehmender Ausbildungsabbrüche und teils auch einer generationenübergreifenden Arbeitslosigkeit besteht daher mehr denn je Handlungsbedarf nicht zuletzt auch im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements.

Die Landeshauptstadt Potsdam und hiesige Akteure haben daher aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds die Übergangsstrukturen von der Schule in den Beruf untersucht und evaluiert. Dank der aktiven Mitwirkung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (MASGF) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) konnte sich das Türöffner-Projekt für „Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstieg“ mit den Städten Opole und Graz vernetzen und verschiedene Erfahrungen austauschen.

Die vorliegende Broschüre beinhaltet Beispiele für gute schulische und außerschulische Berufsorientierung in Form von „Best Practice“, Handlungsempfehlungen für die zukünftige strategische Ausgestaltung von Berufsorientierung sowie einen Leitfaden für die Begleitung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf durch Mentoring.

Die Landeshauptstadt Potsdam unterstreicht die Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen des transnationalen Netzwerkes, bedankt sich bei allen beteiligten Partnern für die hervorragende Zusammenarbeit und steht für den zukünftigen Gestaltungprozess der Berufsorientierung unterstützend zur Seite.

Ihre

Elona Müller-Preinesberger

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung S. 8

2. Berufsorientierung als Aufgabe von Jugendlichen S. 11

3. Gute Berufsorientierung in Schulen S. 23

3.1 Die Berufsorientierung in der Partnerstadt Opole S. 32

3.2 Handlungsempfehlungen S. 33

4. Mentoring: Unterstützung von Berufsorientierung nach der Schule S. 35

4.1 Tutorenprogramm Opole S. 48

4.2 Handlungsempfehlungen S. 48

5. Schlusswort S. 50

6. Literaturverzeichnis S. 52

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:
Zentrale Aspekte der Berufswahlreife (Beispiele) S. 12

Abbildung 1:
Die Berufswahlentscheidung fällt Schülern schwer S. 13

Abbildung 2:
Informationsdefizite von Jugendlichen im Berufswahlprozess S. 15

Abbildung 3:
Die drei Phasen bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung S. 16

Abbildung 4:
Datenstruktur zum Erstellen der Handlungsempfehlungen S. 20

Tabelle 2:
Kriterien einer „guten“ Berufsorientierung durch allgemeinbildende Schulen S. 24

Abbildung 5:
Idealtypische Berufsorientierung einer Schule nach Jahrgangsstufe und Wissensform S. 26

Abbildung 6:
Idealtypische Phasen eines Mentoringprogramms S. 36

Tabelle 3:
Vor- und Nachteile unterschiedlicher Altersgruppen der Mentoren S. 39

Tabelle 4:
Rahmenlinien und Inhalte für Mentoren und Mentees innerhalb eines Mentoringprogramms S. 43

1. Einleitung

„Mismatch“ zwischen angebotenen Ausbildungsstellen und unversorgten Bewerbern

Die Zeiten sind vorbei, in denen Jugendliche von der Schule direkt in den nahegelegenen Betrieb oder die nahegelegene Ausbildungsstätte wechseln, einen Beruf erlernen, vom Betrieb in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis übernommen werden, um dann im Alter von 37 Jahren bereits das 20. Dienstjubiläum zu feiern. Vielmehr sind heute mehrmalige Übergänge und Wechsel zwischen dem Ende der Schulzeit und dem Beginn einer ersten dauerhaften Erwerbstätigkeit die Regel. Gegenwärtig können besonders zwei grundlegende Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf konstatiert werden: Es besteht erstens ein „Mismatch“ zwischen angebotenen Ausbildungsstellen und unversorgten Bewerbern[1]. So konnten 2014 über 1.300 Berufsausbildungsstellen in Brandenburg nicht besetzt werden, während gleichzeitig 760 Bewerber keine Ausbildungsstelle gefunden haben (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014).

Wandel der modernen Arbeitswelt

Zweitens ist der Informationsbedarf bei Jugendlichen durch den berufsstrukturellen Wandel auf dem Arbeitsmarkt und die dadurch gestiegene Komplexität der modernen Ausbildungen gestiegen. Was die Anzahl der Ausbildungsberufe betrifft, so können Jugendliche zwischen 330 verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Statista 2015) wählen, wenngleich die Zahl seit den 1970er Jahren leicht gesunken ist. Die Schwierigkeit der beruflichen Orientierung für Jugendliche besteht vor allem darin, sich zuerst einen Überblick über die Anzahl der möglichen Ausbildungen zu verschaffen und sich dann – wie die Berufsausbildungsberichte zeigen – selbst zu orientieren, da die meisten Jugendlichen nur sehr wenige Berufe kennen. Technologische und wirtschaftliche Veränderungen bringen es mit sich, dass sich die Ausbildungsordnungen für Fachkräfte ändern, das Anforderungsprofil modernisiert wird und neue Berufe entstehen, so dass sich die generellen (personale Kompetenzen) und die speziellen Qualifikationsanforderungen (fachspezifisch) ändern. Das, was vor bspw. 10 Jahren galt, gilt heute nur noch bedingt: So wurden im Bereich der beruflichen Erstausbildung in den letzten zehn Jahren 149 Ausbildungsberufe modernisiert und 29 neu geschaffen. Seit 2004 wurden 37 Berufe in 11 neue oder modernisierte Berufe zusammengefasst, 30 Altberufe wurden aufgehoben. Im Jahr 2014 wurden 18 Aus- und Fortbildungsordnungen modernisiert (vgl. Berufsausbildungsbericht 2014: 7f).

Passungsprobleme individueller Fähigkeiten und beruflicher Anforderungen

Diese berufliche Differenzierung, die sehr häufig mit einer Aufwertung der Qualifikationsanforderungen einhergeht, ist sehr zu begrüßen, aber sie bedeutet eben auch, dass Jugendliche ein sehr genaues Wissen darüber vermittelt bekommen müssen, welchen Beruf sie ergreifen wollen und welcher Ausbildungsberuf zu ihnen passt. Die Schwierigkeit der Passung individueller Fähigkeiten und beruflicher Anforderungen ist beispielsweise nach den Ergebnissen des Statistischen Landesamtes für das Land Brandenburg daran zu sehen, dass im Jahr 2012 landesweit 3.950 Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst wurden. Die Vertragslösungsquote betrug ergo 13,1 Prozent und ist im Vergleich zum Jahr 2010 (11,7 Prozent) leicht gestiegen (vgl. Amt für Statistik Berlin - Brandenburg 2013: 233). Die Lösung eines Ausbildungsvertrages ist nicht nur negativ zu bewerten, beispielsweise wenn sie durch eine gewollte Umorientierung ausgelöst wurde. Grundsätzlich zeigt die hohe Zahl der Vertragslösungen jedoch einen hohen Informationsbedarf über Ausbildungsmöglichkeiten, -wege und –bedingungen an. Sind Jugendliche gut bis sehr gut informiert, dann können vermutlich die durch Umstiege erzwungenen Friktionen in der Biografie von Jugendlichen vermieden oder zumindest reduziert werden.

[1] Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde im Text vorwiegend die männliche Ausdrucksweise gewählt. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung selbstverständlich für beide Geschlechter.

Zentrale Frage: Wie kann Berufswahlkompetenz gefördert werden?

Der Frage nach der Herausbildung der Kompetenz von Jugendlichen, sich für einen (individuell geeigneten) Beruf entscheiden zu können (Berufswahlkompetenz), widmet sich diese Analyse für die Stadt Potsdam. Am Beispiel von „Best Practice“ im Rahmen schulischer und außerschulischer Berufsorientierungsmaßnahmen und Maßnahmen, die im Rahmen von „Mentoring“ für Schüler angeboten werden, wird gezeigt, wie Berufsorientierungskompetenz individuell gefördert werden kann. Beide Bereiche „Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen“ und „Mentoring für Jugendliche“ stehen damit im Mittelpunkt dieses Projektes der Stadt Potsdam, das mit der Universität Potsdam und zwei freien Trägern (kobra.net, SEKIZ e.V.) durchgeführt wurde.

Netzwerk für Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstieg im transnationalen Erfahrungsaustausch

Das Projekt ist im „Netzwerk für Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstieg im transnationalen Erfahrungsaustausch“ angesiedelt. Es wurde im Rahmen des Netzwerks „Türöffner: Zukunft Beruf“ vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg gefördert. Das übergeordnete Ziel sämtlicher Aktivitäten des Türöffner–Netzwerks besteht in der angebotsstrukturellen Stärkung bzw. Erweiterung des Übergangs von der Schule in den Beruf im Land Brandenburg. Die Erfahrungen, die aus dem „Netzwerk für Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstieg im transnationalen Erfahrungsaustausch“ mit den Partnerstädten Opole und Graz generiert wurden, können zwei Handlungsfeldern zugeordnet werden: Erstens den schulischen und außerschulischen berufsorientierenden Maßnahmen sowie zweitens dem Mentoring im Bereich des Überganges in eine Ausbildung am Ende oder nach der Sekundarstufe I.

Durch beide Handlungsfelder sollen Jugendliche in ihrer individuellen Berufswahlvorbereitung gestärkt werden. Ziel ist es, ein „Best Practice“ – Modell zu eruieren, in dem Jugendliche eine qualitativ hochwertige Berufsorientierung[2] am Ende der Sekundarstufe I erfahren.

[2] Wenn im Folgenden der Begriff Berufsorientierung verwendet wird, dann ist damit auch die Studienorientierung gemeint. Für Oberschüler ist eine Studienorientierung im Verlauf der SEK I auch als sinnvoll anzusehen, da sich diese auch immer häufiger nach Beendigung der 10. Klasse dafür entscheiden, das Abitur abzulegen. Die ursprüngliche Zielgruppe des „Netzwerks für Chancengerechtigkeit und sozialen Aufstieg im transnationalen Erfahrungaustausch“ muss sich jedoch bereits vorzeitig dem Übergang von der SEK I in den Beruf stellen. Daher spielt in diesem Fall die Studienorientierung eine eher untergeordnete Rolle.

2. Berufsorientierung als Aufgabe von Jugendlichen

Zu den zentralen Aufgaben Jugendlicher und junger Erwachsener gehört der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit. Idealerweise wird dieser vor dem Hintergrund eines realistischen Berufswunsches gestaltet (vgl. Wood / Lauterbach 2013; vgl. Dreher / Dreher 1985). Die Herausbildung des Berufswunsches unterliegt in Kindheit und früher Jugend unter anderem folgenden Einflüssen:

Berufswunsch wird von Eltern, Gleichaltrigen und der Schule geprägt

1) Eltern prägen den Berufswunsch ihres Kindes durch ihre Vorstellungen von der Kindheit an bis in die Jugend, teilweise bis ins junge Erwachsenenalter.
2) Ab der frühen Jugend (Alter 14) üben Gleichaltrige (Peers) Einflüsse auf die Berufswahl aus.
3) Drittens kommen in der Sekundarstufe I Berufsorientierungsmaßnahmen hinzu. Denn durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004 haben Schulen den Auftrag, die Berufswahl von Jugendlichen zu unterstützen (vgl. KMK 2004). Berufsorientierungsmaßnahmen werden an Schulen angeboten, jedoch von mehreren Akteuren verantwortet, organisiert und gestaltet und beispielsweise als Praktika oder Berufsberatung durchgeführt (vgl. Hany / Driesel-Lange 2006: 518).

Berufswahlkompetenz als Voraussetzung für Berufswahl

Für die erste Berufswahlentscheidung und für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in weiterführende Schul- und Ausbildungssysteme müssen Jugendliche „Berufswahlkompetenz“ (synonym: Berufswahlreife und Berufswahlfähigkeit) erwerben. Nur ein ausreichendes Maß davon macht sie für eine Entscheidung für einen Beruf handlungsfähig. Diese Kompetenz wird definiert als „…die Fähigkeit des Schulabgängers, eine weitgehend rational begründete und möglichst selbstständige Entscheidung für eine schulische oder betriebliche Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen und in Handlung umzusetzen“ (Jung 2000: 108).

Reflexions- und Orientierungswissen als grundlegende Dimensionen von Berufswahlkompetenz

Die beiden grundlegenden und zentralen Dimensionen der Berufswahlkompetenz sind Kenntnisse der persönlichen Eigenschaften, Stärken und Schwächen (Reflexionswissen) sowie Kenntnisse über berufliche Möglichkeiten und den aktuellen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Orientierungswissen) (vgl. Brown 1994: 18; vgl. Super 1955; vgl. Hirschi 2008: 161). Der Übergang in eine berufliche Ausbildung, die als bewusste Entscheidung für einen Beruf angesehen werden kann, gelingt den Jugendlichen am wahrscheinlichsten, wenn zwischen beiden Wissensebenen ein Passungsverhältnis hergestellt werden kann. Das heißt, dass das Wissen um seine eigenen Fähigkeiten und Neigungen in die Aufnahme einer Berufsausbildung, die den Neigungen und Fähigkeiten auch „am besten“ entspricht, umgesetzt werden kann.

Auch in dem vom Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland erarbeiteten „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ sind die im Berufswahl- bzw. Berufsorientierungsprozess zu erwerbenden Kompetenzen für die anstehende Berufswahlentscheidung am Ende der Schullaufbahn als Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz konkretisiert. Sie stellen somit

die Mindestvoraussetzungen für die anstehende Berufswahlentscheidung dar, so wie es auch im Ausbildungspakt der Bundesagentur für Arbeit formuliert ist: „Jugendliche kennen ihre eigenen Bedürfnisse und berufsbedeutsamen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse und können diese mit wesentlichen Aspekten und Anforderungen von Berufen in Beziehung setzen. Sie nutzen vorhandene Informationsmöglichkeiten, um sich über Berufe und deren Anforderungen zu informieren. Jugendliche können ihre Motive für eine Berufswahlentscheidung wahrnehmen und benennen“ (BA 2007: 58).

Schulische Maßnahmen der Berufsorientierung dienen dazu, den Schülern (a) Wissen über Berufsfelder oder spezielle Berufe zu vermitteln und (b) sie in ihrer Selbsteinschätzungskompetenz (welche Fähigkeiten sie haben) zu stärken. Berufsorientierung hat also das Ziel, „…die Jugendlichen zu befähigen, eine fundierte Berufswahl- bzw. Bildungsgangentscheidung zu treffen, die ihren individuellen Voraussetzungen und Wünschen entspricht und das gesamte Spektrum bestehender Wahlmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven einbezieht“ (LASA 2008: 15). Beide Dimensionen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Zentrale Aspekte der Berufswahlreife (Beispiele)

Berufswahlkompetenz (Ausbildungspakt 2006)	
Orientierungswissen als Informationskompetenz	**Reflexionswissen als Selbsteinschätzungskompetenz**
Der Schüler kennt Anforderungen in Betrieb und Berufsschule.	Der Schüler benennt eigene Stärken und Schwächen.
Der Schüler hat sich über Berufe und ihre Anforderungen informiert.	Der Schüler kann eigene berufsbedeutsame Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen benennen.
Der Schüler kennt Aufgabenbereiche und Arbeitsformen des Berufes / der Berufe.	Der Schüler benennt eigene Werthaltungen.
Der Schüler kennt die Arbeitsbedingungen in Berufen.	Der Schüler kann Anforderungen mit den eigenen Fähigkeiten in Beziehung setzen.

Quelle: Wood / Lauterbach 2013: 72; eigene Veränderung

Berufswahl als wichtigste Aufgabe erst gegen Ende der Sekundarstufe I

Die berufliche Verortung durch die Wahl eines Berufs muss je nach allgemeinbildendem Bildungsabschluss zu unterschiedlichen Altersstufen gemeistert werden. Am frühesten müssen Jugendliche nach dem Verlassen der Sekundarstufe I - in einem zweigliedrigen Schulsystem vorwiegend Oberschüler[2] - diesen Übergang vollziehen: Im Alter zwischen 15 und ca. 17 Jahren müssen sie für sich ein Berufsfeld definieren und die Entscheidung für einen Ausbildungsberuf treffen. Dieser Übergang stellt dann den Beginn der ökonomischen Verselbstständigung dar (vgl. Weil / Lauterbach 2009). Die Wahl eines Berufes und die Entscheidung darüber, diesen Beruf als Ausbildung zu erlernen, ist in dieser Lebensphase - mit einer vorausgehenden Phase der Auseinandersetzung - die wichtigste Aufgabe.

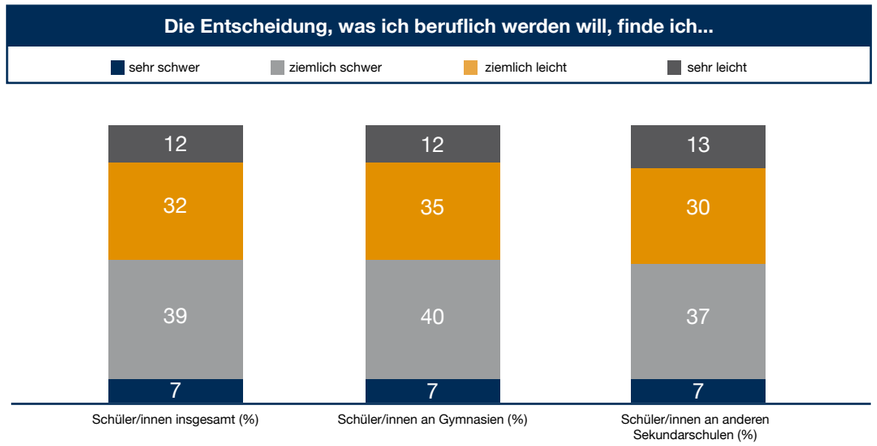
[2] In anderen Bundesländern sind auch Real- und Hauptschüler vom Übergang in den Beruf nach der SEK I betroffen.

Die wertebezogene und soziale Entwicklung werden hingegen als zweit- und drittrangig betrachtet – Identitätsfindung, Peerintegration und das Eingehen einer Partnerschaft stehen der Berufswahl nach (vgl. Oerter / Dreher 2002: 271). So kann belegt werden, dass mit jeder weiteren Klassenstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I auf Oberschulen das Bewusstsein der Schüler für den Übertritt und die näher rückende berufliche Entscheidung steigt. Je näher das Ende der Schulzeit rückt und je subjektiv bedeutsamer die Wahl eines Ausbildungsberufes wird, desto intensiver setzen sich die Jugendlichen damit auseinander.

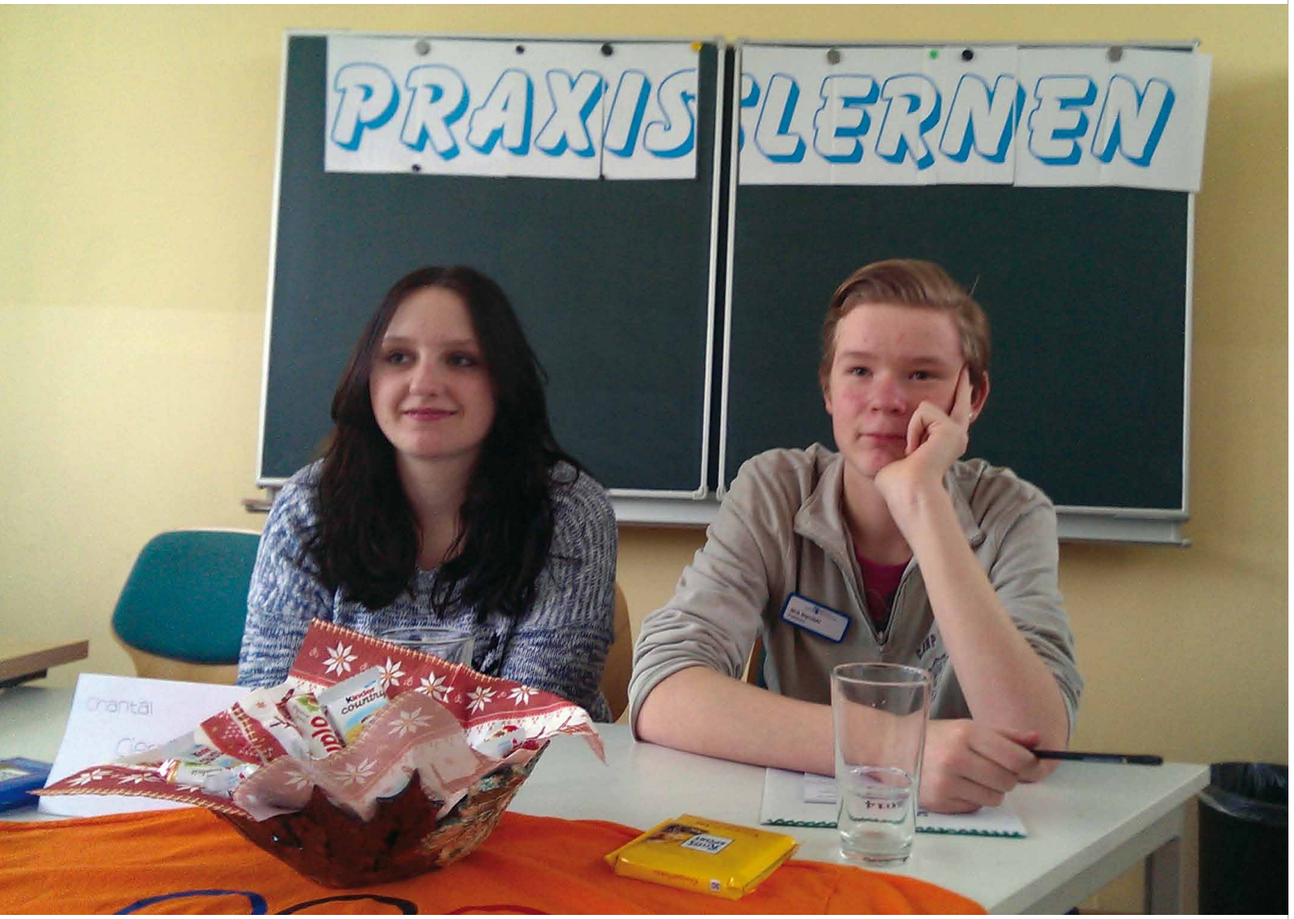
Berufswahl fällt den Jugendlichen schwer

Generell werden Übergänge im Bildungssystem als ‚sensible Phasen‘ bezeichnet (vgl. Oerter / Montada 2002: 269). Es sind Bruchstellen, denn sie bergen das Risiko des Scheiterns durch eine falsch getroffene Entscheidung. Wiederkehrend belegen Studienergebnisse, dass den Jugendlichen die Wahl eines Berufes nicht leicht fällt. Aktuell äußern bspw. nahezu 50 Prozent der Jugendlichen, dass ihnen die Wahl eines Berufes unabhängig von der Schulform schwer bis sehr schwer fällt (Abbildung 1). An Sekundarschulen, in denen Jugendliche nach der Sekundarstufe I die Schule verlassen, nennen immerhin noch 42 Prozent, dass ihnen die Berufswahl schwer bis sehr schwer fällt. Was die Wahl eines exakten Berufswunsches anbetrifft, so sagen nur ca. 29 Prozent der Jugendlichen, dass sie wissen, welchen Beruf sie ergreifen wollen, etwa 50 Prozent wissen zumindest das Berufsfeld, aber ca. 20 Prozent wissen am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit noch gar nicht, was sie werden wollen (vgl. Vodafone 2014: 28).

Abbildung 1: Die Berufswahlentscheidung fällt Schülern schwer



Quelle: Vodafone 2014: 7



Ein Grund dafür, warum vielen Jugendlichen die Berufswahl schwer fällt, sind mangelnde Informationen. So gibt beispielsweise ein Drittel der Jugendlichen an, dass sie sich nicht ausreichend informiert fühlen. Nach Angaben der Schüler mangelt es ihnen im Berufswahlprozess an Orientierungs-, aber auch an Reflexionswissen. Insgesamt wissen mehr als zwei Drittel aller Schüler an Sekundarschulen nicht, welcher Beruf zu ihren Fähigkeiten passt (Abbildung 2). Etwas mehr als die Hälfte weiß nicht, welche Ausbildungswege existieren. Ebenso viele Schüler wissen nicht, welche Berufe gute Ausbildungsmöglichkeiten bieten (vgl. Ebd. 7f).

Abbildung 2: Informationsdefizite von Jugendlichen im Berufswahlprozess

Ich fühle mich nicht ausreichend informiert über:	Insgesamt (%)	an Gymnasien (%)	an Sekundarsch. (%)
Welche Berufe zu meinen Fähigkeiten passen	67	63	70
Welche Berufe gute Zukunftsaussichten bieten	54	55	53
Ansprechpartner, an die ich mich wenden kann	51	53	48
Welche Ausbildungswege es überhaupt gibt	48	42	54
Bestimmte Berufe, Studiengänge	46	62	32
Bewerbungsablauf	32	22	40

Quelle: Vodafone 2014: 8

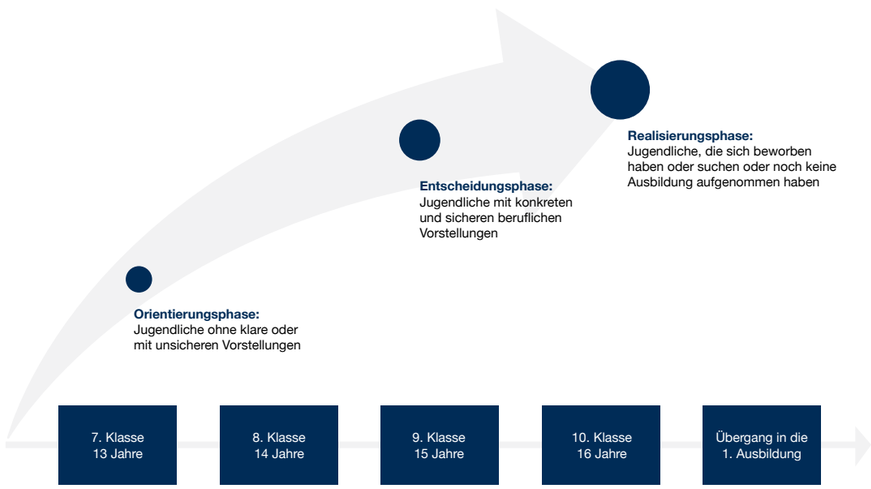
Auch wenn der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in einen Ausbildungsberuf von den meisten Jugendlichen konstruktiv bewältigt wird, verweisen die Ergebnisse trotzdem auf den Umstand, dass die Hälfte der Sekundarschüler keinen konkreten Berufswunsch hat und sie über ihre Fähigkeiten als auch über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wenig informiert sind (vgl. Olbrich 1985: 7ff.; vgl. Schenk-Danzinger 1991: 364; vgl. Scherr 2009: 114ff.). So besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit der Fehlallokation, dass also der individuell ‚falsche' Ausbildungsberuf ergriffen wird. Als Konsequenz kann dies zu einem oder mehrmaligem Abbruch und zum Ergreifen eines weiteren Ausbildungsberufes führen. Ebenso kann es auch, aufgrund von „nicht vorhandenen Informationen" über Ausbildungsberufe zu einem Aufschub des Aufgreifens eines Ausbildungsberufes führen, und Jugendliche verbleiben im Übergangssystem. In letzter Konsequenz führen beide Schritte zu einer (deutlichen) zeitlichen Verzögerung der ökonomischen Selbstständigkeit.

Berufswahl als Prozess, der sich über mehrere Jahre erstreckt

Die Wahl eines Ausbildungsberufes ist also als ein Prozess zu verstehen, der sich bis über das Ende der Schulzeit hinaus erstreckt, aber bereits Jahre vor dem Verlassen der Sekundarstufe I beginnt.

Anschaulich kann dieser Übergang in dem folgenden Schaubild verdeutlicht werden. Es sind die Phasen (Abbildung 3) von der Orientierung bis zur Realisierung einer Aufnahme einer Berufsausbildung.

Abbildung 3: Die drei Phasen bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung



(Quelle: Wood/Lauterbach 2013: 77, eigene Veränderung)

Um das Risiko des Scheiterns an der Sollbruchstelle des Verlassens der Schule zu minimieren, sollten Jugendliche in der Lage sein, sich für den ‚richtigen' Beruf oder das ‚richtige' Berufsfeld zu entscheiden. Die dazu notwendige Berufswahlkompetenz kann mit jeder Klassenstufe weiter entwickelt werden. Aus institutioneller Perspektive wird die Kompetenzentwicklung insbesondere gegen Ende der allgemeinbildenden Schulzeit in der 9. und 10. Klasse bedeutsam (vgl. Hirschi 2008: 161).

Bedeutsamkeit von Berufsorientierung steigt erst mit dem Ende der Schulzeit

Die letzten Schuljahre bilden somit die sensibelste Phase des Kennenlernens von Berufsfeldern, konkreten Berufen und den eigenen Fähigkeiten. Denn das nahende Ende der Schulzeit und die damit verbundene Entscheidung sind die wichtigsten institutionellen Marker, die den Übergang in einen neuen Lebensabschnitt bewirken. Am Ende des Orientierungsprozesses müssen Jugendliche eine Entscheidung treffen, die auf dem erworbenen Wissen und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beruhen sollte. Aktive Auseinandersetzungen aus Sicht der Jugendlichen mit der Berufswahl beginnen daher durch das näher rückende Ende der Schulzeit vorwiegend in der 9. und

10. Klassenstufe zum Ende der Sekundarstufe I, teilweise bereits in der 8. Klassenstufe. Es beginnt die Phase der höchsten subjektiven Bedeutsamkeit von ca. 2 Jahren. Formelle, aber auch informelle Unterstützung, vorwiegend durch die Schule, die Peergroup und die Eltern, entfaltet in dieser Zeitspanne ihre Wirkung (vgl. Dreher / Dreher 1985: 44; vgl. Hirschi 2008: 161).

Ältere Jugendliche und Erwachsene als Berater und Vermittler im Berufswahlprozess

Externe Hilfen wünschen sich Jugendliche in dieser Lebensphase vor allem von älteren Freunden, Gleichaltrigen und den Eltern sowie durch Zugang zu Informationen. Ältere Jugendliche und Erwachsene werden durch ihren Erfahrungsvorsprung als Berater und in der Vermittlung von Informationen über Berufsfelder und Berufe genutzt (vgl. Dreher / Dreher 1985: 55; vgl. Prager / Wieland 2005: 9). Mit dem Ende der Schulzeit werden Peers wichtig, denn je älter die Jugendlichen werden, umso häufiger diskutieren sie ihre Probleme mit Freunden (weniger mit den Eltern) oder suchen Hilfen aus Büchern und über Institutionen.

Maßnahmen der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I in Brandenburg

Was die Situation an Brandenburger Gesamt- und Oberschulen hinsichtlich berufsorientierender Maßnahmen am Ende der Sekundarstufe I betrifft, so haben sich die Rahmenbedingungen für eine gute Berufs- und Studienorientierung in den vergangenen Jahren deutlich verbessert. Durch eine gut kombinierte Nutzung von öffentlichen Fördermitteln für Schulprojekte und die Einführung weiterer öffentlich oder privat finanzierter Instrumente, Methoden und Initiativen haben Jugendliche an Brandenburger SEK-I-Schulen heute ein deutlich besseres Angebot als noch vor 10 Jahren.

Grundlegendes Instrument für eine gute Berufsorientierung ist auf Seiten der Schulen zunächst das Berufs- und Studienorientierungskonzept, das im Land Brandenburg jede Schule als Teil des schulischen Gesamtkonzeptes erstellen und umsetzen muss. Die Qualitätsprüfung von Konzept und Umsetzung ist Bestandteil der Schulvisitation. Grundlegende Lernangebote sind darüber hinaus in den Rahmenlehrplänen vor allem zum Unterrichtsfach „Wirtschaft – Arbeit – Technik" mit Kompetenzerwartungen und Standards zur Berufs- und Studienorientierung geregelt. Darüber hinaus müssen alle Schülerinnen und Schüler ein Schülerbetriebspraktikum in der 9. Klasse absolvieren. Hinzu kommen als Standardangebot für alle Schulen die Leistungen der Agentur für Arbeit mit ihren Berufsberatern und den Angeboten des Berufsinformationszentrums und weiteren webbasierten Instrumenten.

Die zentralen Bausteine: Berufs- und Studienorientierungskonzept, besondere Unterrichtsangebote, BA - Maßnahmen

Ergänzend dazu können an Schulen auf der Grundlage des Brandenburgischen Schulgesetzes „besondere Unterrichtsangebote eingerichtet werden, die besonders in Zusammenarbeit mit Unternehmen der Wirtschaft schulisches Lernen sowie berufsorientierende Maßnahmen miteinander verbinden (praxisbezogene Angebote)" (Brandenburgisches Schulgesetz). So haben etwa die Hälfte der Brandenburger Schulen das Praxislernen als fächerübergreifendes, handlungsorientiertes Unterrichtskonzept eingeführt, bei dem Bildungsinhalte regelmäßig durch die Tätigkeit in realen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situationen vermittelt und geübt werden.

Ein weiteres mögliches berufsorientierendes Angebot ist die Einrichtung einer Schülerfirma als selbstbestimmte und selbstverantwortliche Entwicklung und Umsetzung einer eigenen unternehmerischen Idee durch Schülerinnen und Schüler. Hinzu kommt eine Vielzahl von Projekten zur Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit, die Schulen mit außerschulischen Kooperationspartnern durchführen. Diese Projekte wurden seit 2007 zumeist im Rahmen der „Initiative Oberschule“ aus dem Europäischen Sozialfonds, kofinanziert mit Mitteln des Landes Brandenburg und der Agentur für Arbeit finanziert. Einige Schulen konnten darüber hinaus Bundes- oder in geringem Umfang private Mittel dafür in Anspruch nehmen. Weitere zentrale Angebote für Schulen sind der jährliche Zukunftstag, Berufsorientierungstourneen als Betriebsbesichtigungen für Jugendliche und Lehrkräfte, der Kompetenzparcours „Komm auf Tour“ und die Vernetzungsmöglichkeiten von Schulen mit lokalen Unternehmen durch die regionalen Arbeitskreise „SCHULEWIRTSCHAFT“. Als fast flächendeckend eingeführtes Portfolio für alle vom Jugendlichen während seiner Schulzeit durchlaufenen berufsorientierenden Maßnahmen hat sich der Berufswahlpass bewährt. Ein besonderes Unterstützungsangebot der Agentur für Arbeit für benachteiligte Jugendliche, die Schwierigkeiten bei der Berufsorientierung haben, ist an einigen Schulen der Berufseinstiegsbegleiter, der eine individuelle Beratung und Begleitung bei der Ausbildungs- und Karriereplanung bieten soll.

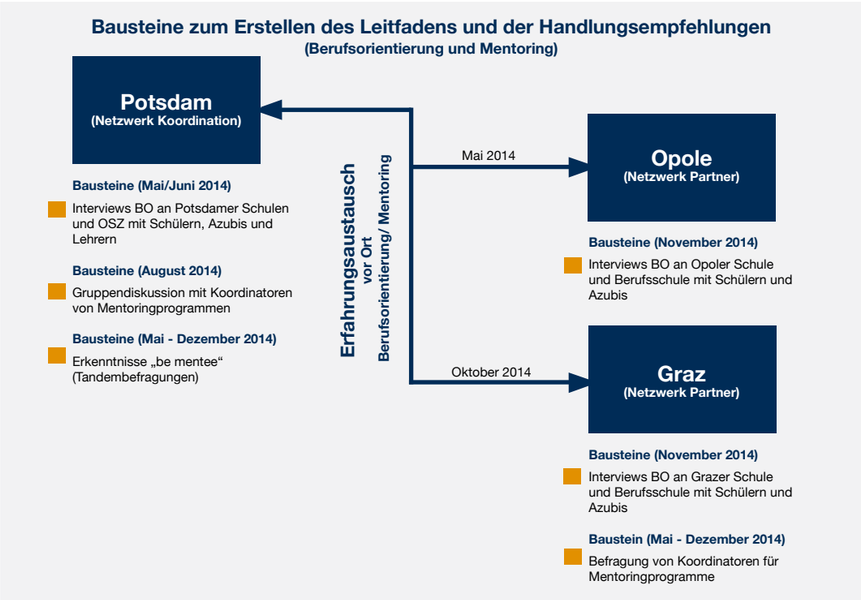
Somit bietet jede SEK-I-Schule ihren Jugendlichen ein Basisangebot an berufsorientierenden Unterstützungsleistungen, das durch schulspezifische Angebote von Kooperationspartnern ergänzt werden kann. Die Qualität des Angebotes kann neben der schon erwähnten Schulvisitation durch die freiwillige Teilnahme am Wettbewerb „Schule mit hervorragender Berufs- und Studienorientierung“ extern evaluiert werden.

Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden soll anhand von zwei „Best Practice“ – Beispielen erläutert werden, wie erstens die Berufswahlkompetenz bei Schülern durch die Schule gefördert und zweitens, wie der Übergang in eine Ausbildung durch Mentoring zum Ende und nach der Schule unterstützt werden kann. Das, was als „Best Practice“ dargestellt wird, beruht auf Analysen, die anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge durchgeführt wurden: Erstens wurden Untersuchungen des schulischen und außerschulischen Angebotes der Berufsorientierungsmaßnahmen unter der Perspektive der Reflexionsfähigkeit und des Wissens von Jugendlichen über Ausbildungsberufe durchgeführt. Hierzu wurden die in Brandenburg vorhandenen Maßnahmen an Schulen systematisiert und vor dem Hintergrund der Bedeutung für die einzelnen Jahrgangsstufen betrachtet. Um die Relevanz der Maßnahmen für die Schüler nach den einzelnen Schulstufen eruieren zu können, wurden 3 verantwortliche Lehrkräfte und 12 Schüler anhand leitfadengesteuerter Interviews interviewt. Zweitens wurde Mentoring als Instrument betrachtet, um Jugendliche in ihrer individuellen beruflichen Orientierung zu unterstützen. Hierbei wurden methodisch 6 Mentoringprozesse initiiert und durchgeführt. Die Evaluation dieser Prozesse fand durch getrennt geführte leitfadengesteuerte Interviews mit den Mentees und den Mentoren sowie durch eine Gruppendiskussion mit drei Koordinatoren

von Mentoringprogrammen statt. Um die lokale Perspektive zu erweitern, wurden zusätzlich in Opole und Graz, den Partnerstädten Potsdams, Interviews mit Verantwortlichen von Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen und Mentoringprogrammen geführt. Eine Übersicht über die Datenstruktur zu diesem Projekt findet sich in Abbildung 4. Sofern nicht anders angegeben, handelt es sich bei den im Text verwendeten Zitaten um Ausschnitte aus den in Potsdam geführten Interviews.

Abbildung 4: Datenstruktur zum Erstellen der Handlungsempfehlungen



Quelle: eigene Darstellung

Die folgende Darstellung der Ergebnisse in Form von „Best Practice“ – Beispielen hat die eben genannten zwei inhaltlichen Schwerpunkte. Es werden zum einen die Berufsorientierungsmaßnahmen dargestellt, die in Potsdam sowohl von den Schulen selbst als auch durch externe Träger an den Schulen angeboten werden. Dies geschieht durch die Darlegung eines Berufs- und Studienorientierungskonzeptes, welches sich an die Vorgehensweise einer allgemeinbildenden Schule in der Sekundarstufe I, die diesbezüglich als idealtypische „Leuchtturmschule“ bezeichnet werden kann, orientiert. Zum Anderen wird die Struktur eines Mentoringprogrammes vorgestellt, das speziell bei Schülern ansetzt, die eine teilweise belastete Schulkarriere aufweisen und sich entweder am Ende der Sekundarstufe I befinden oder die allgemeinbildende Schule bereits verlassen haben und sich in Oberstufenzentren befinden.

3. Gute Berufsorientierung in Schulen

Durch den Beschluss der KMK aus dem Jahre 2004 müssen Schulen Berufsorientierungsmaßnahmen zur Unterstützung des individuellen Berufswahlprozesses von Jugendlichen anbieten. Berufswahlvorbereitung ist eine pädagogische Aufgabe, die „…alle diejenigen Aktivitäten, die sich unmittelbar oder mittelbar an Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen richten und damit präventiv oder prophylaktisch, also vor Schulaustritt und damit vor Betreten der 1. Schwelle stattfinden“ umfasst (LASA 2008: 15).

Berufsorientierung ist eine schulische Aufgabe durch einen Beschluss der KMK

Die in diesem Rahmen angebotenen schulischen und außerschulischen Maßnahmen zur Berufswahlvorbereitung werden von mehreren Akteuren verantwortet und sie sollen Jugendliche befähigen, eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen, die ihren individuellen Voraussetzungen und Wünschen entspricht. Jugendliche sollen befähigt werden, ihre individuelle und zielgenaue Berufs- und Lebenswegplanung vorzunehmen (vgl. BIBB 2005). Sehr bedeutsam ist hierbei der Aspekt der Selbstreflexion und der Eigenverantwortlichkeit, um selbst Entscheidungen zu treffen. Die Vorstellung mit dem Beginn einer Ausbildung, eine eigene Arbeits- und Berufsbiographie entwerfen zu können, ist handlungsleitend. Erste Schritte und Kenntnisse über Berufe sollen durch bspw. Betriebspraktika erworben werden (vgl. Famulla et al. 2008: 40). Im Mittelpunkt steht dabei der Schüler als Subjekt und die Stärkung der individuellen Kompetenz. Das Ziel der Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen ist die Förderung der Berufswahlkompetenz!

Berufsorientierung an Schulen als Förderung individueller Kompetenz

Auch wenn es kein einheitliches Konzept dafür geben kann, was eine „gute“ schulische Berufsorientierung ist und jede Schule ihr eigenes, dem jeweiligen regionalen Arbeitsmarkt und der jeweiligen Zusammensetzung der Schülerschaft angepasstes Angebot entwickeln muss, lassen sich doch eine Reihe von Maßnahmen benennen, die die individuelle Kompetenz der Schüler gut fördern. Schulische Berufsorientierung ist dann erfolgreich, wenn bei Jugendlichen die Kompetenz steigt, sich für einen Beruf entscheiden zu können und diese Entscheidung auf genügend Wissen und Selbstkenntnis beruht, das vor allem durch praktische Erfahrungen (Reflexion) erworben wurde.

„gute“ Berufsorientierung aus individueller Sicht

Aus institutioneller Sicht ist schulische Berufsorientierung dann erfolgreich, wenn sich die Schule als Akteur versteht (vgl. Fend 2008), die den Übergangsprozess mit gestaltet. Wenn also Schule gestaltet wird und Lehrkräfte als Handelnde innerhalb der Schule in einem Rahmen normativer Strukturen agieren. Zu diesen normativen Strukturen gehören Vorgaben und Ziele, eine gute Berufsorientierung für die Schüler anbieten zu wollen. Damit werden im Rahmen einer Schultheorie unterschiedliche Ebenen thematisiert, die nur in ihrer Summe – im Sinne eines gemeinsamen Handelns – eine „gute“ Berufsorientierung ausmachen. Dazu zählen insbesondere die normative Ebene (1), die Ebene der Schulleitung (2), die Ebene der Akteure (3), wozu die einzelnen Lehrpersonen – die Fachlehrer, die für die Berufsorientierung zuständigen Lehrkräfte, der Berufsberater– , aber auch die Schüler gehören. Jeder Ebene, der Formulierung eines „normativen Zieles“, der Lei-

„gute“ Berufsorientierung aus institutioneller Sicht

tung, wie auch den beteiligten Fachlehrern, verantwortlichen Lehrkräften für die Berufsorientierung (BO-Lehrer) und Berufsberatern wie auch den Schülern selbst, kommt Bedeutung zu. Allerdings sind Lehrpersonen in der Interaktion mit den Schülern besonders wichtige Akteure: Denn nur sie können durch ihre subjektive Beteiligung normative Regeln anpassen und „zum Leben erwecken". Die Wirksamkeit eines offiziellen Programms muss bewusst gestaltet werden! Die soziale Wirklichkeit in einer Schule wird damit maßgeblich durch die beteiligten Akteure geschaffen. Das folgende Schaubild (Tabelle 2) verdeutlicht, welche Faktoren berücksichtigt werden sollten, um von einer „guten" Berufsorientierung zu sprechen.

Tabelle 2: Kriterien einer „guten" Berufsorientierung durch allgemeinbildende Schulen

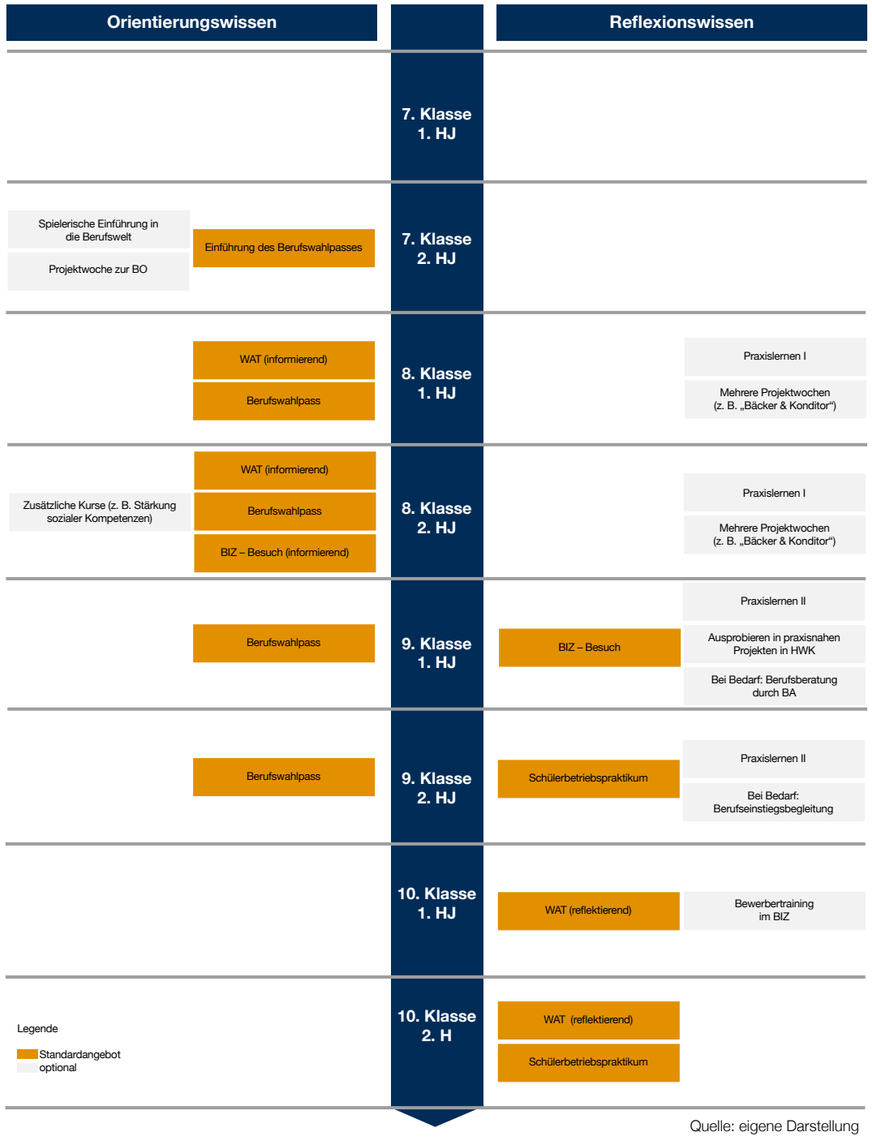
Akteure und Bewertungskriterien	Schulische (unterrichtsbezogene) Unterlegung
Schulisches Konzept (Curriculum) Berufsorientierung	· Stellenwert berufsorientierender Inhalte im Schulprogramm · Stellenwert und Einbindung berufsorientierender Inhalte in den Unterricht sowie ihre Verknüpfung in die Fächer · Verteilung der Kompetenz sowie Verantwortlichkeit für die berufliche Orientierung in der Schule
Externe Akteure mit Angeboten	· Einbindung externer Angebote in den Schulalltag (Praktika, Projekttage, Schulhof, andere Schulen, Berufsberatung, Fördervereine, Unternehmen) · Eigene Partizipation an externen Arbeitskreisen und Gremien · Einbindung von Externen (Azubis und Eltern)
In der Schule organisiertes Praktikum	· Aufbau, Abfolge, Vor- und Nachbereitung, Verantwortlichkeit, Auswertung in der Schule durch Schüler und Lehrer sowie seitens des Betriebes
Akteure und Mittel in der Schule: Information und Kommunikation	· Berufsorientierungslehrer / WAT–Lehrer · Schulsozialarbeiter (so vorhanden) · Berufseinstiegsbegleiter (so vorhanden) · Weitere Akteure außerschulischer Partner an Schulen · Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und weiteren Akteuren in der Schule · Kommunikation nach außen und Dokumentation (Website, Medienarbeit, Broschüren) · Medienangebot der Schule (Angebote zum Selbstlernen, EDV-Raum, Medien Dritter, Bibliothek)

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bertelsmann 2007: 46

Diese Tabelle versinnbildlicht, wie aus Sicht einer Schule unterschiedlichste Elemente erst im Zusammenwirken eine „gute" schulspezifische Berufsorientierung gestalten können und sollten. Das Entscheidende ist, dass alle einzelnen Akteure an der Schule (linke Seite der Tabelle) daran beteiligt sind. Erst dann, wenn theoretisch die einzelnen Ebenen miteinander interagieren (Rekontextualisierung), wenn die einzelnen Akteure die normativen Vorgaben interpretieren und handelnd gestalten, kann eine systematische Arbeit an der Entwicklung und Förderung von Sozial- und Berufswahlkompetenzen beginnen. Rekontextualisierung bedeutet hier die bewusste Gestaltung der einzelnen Handlungsebenen innerhalb des schulischen Kontextes. Handeln im Sinne einer gelingenden Berufsorientierung ist zwar Auftragshandeln (KMK, Brandenburgisches Schulgesetz), aber auf jeder Ebene (Curriculum, Schulleitung, WAT-Lehrkräfte, Fachlehrkräfte etc.) entstehen Handlungszusammenhänge und Aufgaben, die eigene Instrumente erfordern und eigene Interpretationen der Aufgaben mit sich bringen.

Die Tabelle sagt aber noch nichts über die Bedeutsamkeit der Maßnahmen unter dem Konzept des Orientierungs- und Reflexionswissens für die einzelnen Jahrgangsstufen aus. Im Folgenden wird - angelehnt an einem konkreten Beispiel einer Potsdamer Oberschule - dargelegt, wie aus Sicht der Schüler und aus Sicht der akteursorientierten Schule Berufsorientierung nach Jahrgangsstufen idealtypisch differenziert gestaltet werden könnte (Abbildung 5). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es keinen „Königsweg" zur Durchführung von Berufsorientierung, der auf alle Schulen übertragbar ist, gibt. Dieses Konzept ist nur eine Möglichkeit, wie Berufsorientierung erfolgreich durchgeführt werden kann.

Abbildung 5: Idealtypische Berufsorientierung einer Schule nach Jahrgangsstufe und Wissensform[3]



Quelle: eigene Darstellung

[3] Die Maßnahme „Praxislernen I“ beinhaltet ein wöchentliches Ausprobieren von handwerklichen Tätigkeiten. Beim „Praxislernen II“ absolvieren die Schüler wöchentlich einen Praktikumstag in einem Unternehmen, welches nach ca. 10 bis 11 Wochen gewechselt wird.

Kern der Organisation ist die starke Fokussierung von Berufsorientierungsmaßnahmen in der 8. und 9. Klassenstufe. Berufsorientierungsmaßnahmen beginnen in Schulen bereits ab **Jahrgang 7** mit dem Unterrichtsfach „Wirtschaft - Arbeit - Technik“ (WAT). Jedoch zeigte sich, dass trotz eines spielerischen Zuganges zu dem Thema eine Einführung in die Berufswelt noch für Schüler dieser Jahrgangsstufe von geringer Relevanz ist. Der institutionelle Übergang in das Ausbildungssystem ist noch zu weit entfernt, als dass die Schüler die Bedeutung erkennen. Trotzdem kann auf einem niedrigen Niveau begonnen werden das Orientierungswissen aufzubauen, zum Beispiel durch Betriebsbesichtigungen in Projektwochen, in denen durch viel eigene Beteiligung der Schüler erste Einblicke in Berufe gewährt werden. Als Portfolio-Instrument sollte in der 7. Klasse der Berufswahlpass eingeführt werden. Er unterstützt Schüler bei der beruflichen Orientierung, in dem er Angebote zur Berufsorientierung vorstellt und dabei hilft, das persönliche Stärkenprofil zu ermitteln. Der Berufswahlpass ist vor allem dafür geeignet, den Weg zur Berufswahl zu dokumentieren, u. a. in dem er alle notwendigen Unterlagen zusammenfasst, die für eine überlegte Berufswahl sinnvoll sind. Der Berufswahlpass hilft somit bei der weiteren Lebensplanung.

„Der Berufswahlpass ist so eine Art Hilfe …[ ] …, da sehe ich und die Arbeitgeber, wie mein Lauf war. Wie ich mich in der Siebten und Achten entschieden hab und was für ein Praktikum ich gemacht habe.“
(Schüler)

„Mit dem Berufswahlpass haben wir vielleicht zweimal in all den Jahren gearbeitet. Das finde ich ein bisschen schade.“
(Schüler)

In Jahrgang 8 wird zunächst vor allem das Orientierungswissen der Jugendlichen entwickelt. Der Besuch im BIZ findet statt und zielt vor allem auf die Vermittlung von Orientierungswissen: Die Schüler lernen eine Vielzahl von Berufsfeldern, deren Tätigkeitsspektrum sowie Anforderungen kennen. Schüler wünschen sich an dieser Stelle auch die Möglichkeit, ausgefallene Berufe kennen zu lernen und sich mit deren Anforderungen auseinander zu setzen. Die in Klasse 7 eingeführte Projektwoche zur Berufsorientierung wird auch in der 8. Klassenstufe weitergeführt. Diese unterscheidet sich jedoch insofern, dass die Jugendlichen diesmal selbst in verschiedenen Arbeitsgruppen (z. B. Soziales, Handwerk, Presse, Kunst usw.) tätig werden und so ihre Fähigkeiten ausprobieren können und damit beginnen, das Reflexionswissen zu stärken. Besonders hervorzuheben ist das Konzept des Praxislernens. Dies beinhaltet die in der Schule vor- und nachbereiteten Praktika in Betrieben und einem Zentrum für Aus- und Weiterbildung in Klasse 8. In den Bereichen Handel, Dienstleistungen, Handwerk und Soziales werden die Schüler an einem Tag (4 Stunden) in der Woche über Berufsbereiche aufgeklärt und sammeln selbst erste praktische Erfahrungen. Durch die Teilnahme des gesamten Jahrgangs an weiteren Berufsprojekten (z. B. „Bäcker und Konditor“) bekommen die Schüler außerdem einen vertieften Einblick in verschiedene Berufsfelder. Eine Woche lang arbeiten die Schüler in Schichten in dem Betrieb (hier Bäckerei) und lernen so alle Facetten dieses Berufs kennen. Darüber hinaus haben die Schüler die Möglichkeit, unterschiedliche Projekte bei Interesse zu besuchen.

„Ich hätte auch gern ausgefallene Berufe kennen gelernt und nicht immer nur so die Standardberufe.“
(Schülerin)

„Diese Projektwoche bringt insofern viel, weil die Schüler in verschiedenen, wo wir denken, guten Bereichen ihren Einsatz finden, tätig sein können und hierbei wieder lernen, sich selbst einzuschätzen.“
(Lehrerin)

Im Zentrum steht bei diesen Maßnahmen immer die Ausbildung des Reflexionswissens bei den Schülern[4].

[4] Zusätzlich können natürlich auch andere Kompetenzen, wie etwa die sozialen Kompetenzen der Schüler geschult werden.

„Also im Praktikum hab ich gemerkt, was ich besser kann und was ich nicht so gut kann. Das merkt man da halt besser als in der Schule."
(Schülerin)

„Die einzelnen Projekte haben mir mehr Erfahrung gebracht. Auch wie ich mich bewerbe und so."
(Schüler)

In Jahrgang 9 sind ein Schülerbetriebspraktikum, Berufsorientierungsveranstaltungen im Berufsinformationszentrum (BIZ) sowie die Nutzung der Online-Angebote der Agentur für Arbeit für alle Schüler dieser Jahrgangsstufe verbindlich. Insbesondere wird aber das Praxislernen an der Oberschule weiter geführt und damit vertieft. Hervorzuheben ist hier ein schuljahresspezifischer regelmäßiger Besuch von Betrieben. Durch die spezifische Organisation lernt sich der Schüler in verschiedenen Berufen kennen, reflektiert das berufsspezifische Wissen und setzt dieses mit seinen Fähigkeiten in Verbindung. Schüler absolvieren regelmäßig einmal wöchentlich einen Praktikumstag in einem Unternehmen. Nach 10 bis 11 Wochen wird der Betrieb gewechselt. Individuelle Vorlieben der Schüler können bei der Auswahl der Betriebe berücksichtig werden. Mit einem dreiwöchigen Praktikum im Block am Ende des Schuljahres absolvieren die Schüler dann insgesamt vier Praktika innerhalb eines Schuljahres. Weitere Praxiserfahrung sammeln die Schüler in praxisnahen Projekten (z. B. „Schüler kochen für Schüler"). Darüber hinaus können die Jugendlichen in dieser Klassenstufe mittels Online-Tests ihre Stärken und Schwächen und dazu passende Berufsbilder erkunden. Bei Bedarf können die Schüler der Oberschule die Unterstützung einer Berufseinstiegsbegleiterin und einer Mitarbeiterin von der Agentur für Arbeit in Anspruch nehmen.

„Und jetzt in der 10. machen wir noch mal, total hirnrissig, in der letzten Woche, wo wir die Zeugnisse kriegen, noch mal ein Praktikum."
(Schüler)

„Eine spezielle Förderung kriegen eher die, die vom Elternhaus her Schwierigkeiten haben, die in einer Wohngruppe oder im Heim sind."
(Lehrerin)

„Also bei den Schülern kommt immer gut an, wenn sie nicht so viel Theoretisches machen, sondern wenn sie viel praktisch einbezogen werden."
(Lehrerin)

„Von der Berufsvorbereitung hat mir an sich wirklich nur die Frau vom Arbeitsamt geholfen. Sie hat sich dann mit mir hingesetzt und gefragt: „Was sind deine Interessen? Was kannst du dir vorstellen?"
(Schüler)

„Was mir aufgefallen ist, sind die Gelder. Für viele Familien ist es schwierig, eine Eintrittskarte für eine Berufsorientierungsmesse zu kaufen."
(Lehrerin)

Im Jahrgang 10 wird weiter an der praktischen Umsetzung der Berufswahlkompetenz gearbeitet, indem ein Bewerbertraining im BIZ durchgeführt wird. Im Rahmen des WAT-Unterrichts können die Schüler ihre praktischen Erfahrungen im Klassenverband auswerten und reflektieren. Berufsorientierungsmaßnahmen sind in dieser Klassenstufe durchaus sinnvoll, jedoch vorwiegend in der ersten Schuljahreshälfte, denn in der zweiten Schuljahreshälfte sollten die Jugendlichen ihren Ausbildungsplatz bereits haben. Aus Sicht der Schüler scheint ein Praktikum in der zweiten Schuljahreshälfte wenig sinnvoll zu sein. Die Idee dahinter ist jedoch, das Praktikum in zukünftigen Ausbildungsbetrieb zu absolvieren und seine Entscheidung eventuell noch einmal reflektieren zu können. Grundsätzlich stellten Lehrpersonen fest, dass ein besonderer Förderbedarf bei Schülern aus - wie sie es nennen - „schwierigen Elternhäusern" besteht. Lehrpersonen sehen auch keine Differenzierung der Organisation von Berufsorientierungsmaßnahmen nach den Geschlechtern als notwendig. Aus den geführten Interviews wird deutlich, dass diejenigen Berufsorientierungsmaßnahmen am besten Schüler motivieren können, bei denen diese praktisch tätig werden können. Insbesondere das verpflichtende Praktikum und zusätzliche weitere Praktika werden geschätzt. Oft wurden sie jedoch als zu wenig oder zeitlich zu kurz bewertet.

Aus den Interviews mit Schülern von Schulen mit einem weniger umfangreichen Berufs- und Studienorientierungskonzept ging ebenfalls hervor, dass die Schüler eine intensive direkte „1:1"-Betreuungssituation als hilfreich empfinden.

Durch die Lehrerinterviews ist deutlich geworden, dass Eltern - besonders sozial benachteiligte Familien - finanzielle Unterstützung brauchen. So fehlt es manchmal einfach an Geld, um beispielsweise die Fahr- und Eintrittskarten für eine Ausbildungsmesse zu erwerben.

3.1 Die Berufsorientierung in der Partnerstadt Opole

In Opole gibt es bereits in der Kindergarten- und Primarstufe einen Prozess der Berufsorientierung, der mit einer vorberuflichen Frühorientierungsphase gleichgesetzt werden kann. Er bereitet die Schüler (ab einem Alter von 3 Jahren) nicht auf eine konkrete berufliche Zukunft vor. Es sind vielmehr Handlungen des nahen Umfelds, d. h. Familie und Schule, die darauf hinzielen, den Kindern bereits erste Informationen zu einzelnen Berufsmöglichkeiten und folglich Orientierungswissen zu vermitteln. Dies geschieht, in dem fachkundliche Lehrveranstaltungen, zum Beispiel mit Spielen rund um das Thema „Beruf“, Ausflüge zu verschiedenen Betrieben, Begegnungen mit den Eltern, die verschiedene Berufe vertreten usw. organisiert werden.

Während der ersten 3 Jahre in der Grundschulzeit beginnen sich, unter dem Einfluss von Erwachsenenautorität und dem Drang des Kindes, die Rollen der Erwachsenen nachzuahmen, bestimmte Vorstellungen und berufliche Wünsche im Bewusstsein des Kindes zu entwickeln. Zu diesem Zeitpunkt haben die Eltern und Lehrer die Möglichkeit zu beobachten, in Richtung welcher Berufstätigkeit sich die Interessen und beruflichen Wünsche des Kindes neigen. Das Kind darf jedoch nicht ausschließlich auf einen bestimmten Beruf oder eine Arbeitsart eingestellt werden, sondern es muss vielmehr sein Interesse an unterschiedlichen Arbeitsarten gefördert werden. Ein gegebenenfalls konkreter Berufswunsch ist ebenfalls noch nicht aussagekräftig. In diesen 3 Jahren fangen die Schüler an, ihre eigenen Lernmöglichkeiten, Begabungen und Bedürfnisse zu entdecken.

In den „Standardleitlinien der Berufsberatung in Gymnasien und weiterführenden Schulen der Stadt Opole“ ist der Beginn der Berufsberatung nach dem Übergang in das Gymnasium[1], also etwa für das Alter von 12 - 13 Jahren, vorgesehen. Es gibt an jedem Gymnasium und an den weiterführenden Schulen einen qualifizierten Berufsberater, dessen Stelle durch die Stadt Opole finanziert wird. Durch seine Verankerung an diesen Schultypen kann eine Kontinuität der Berufsberatung bis zum Beenden der weiterführenden Schulen gewährleistet werden. Außerdem wird so sichergestellt, dass jeder Schüler eine Zugangsmöglichkeit zur Berufsberatung hat.

„Am wichtigsten waren für mich die individuellen Treffen mit dem Berufsberater, um das Bildungsangebot der Schulen kennen zu lernen.“
(Schüler aus Opole)

Aus den Interviews mit den Jugendlichen aus Opole geht hervor, dass jeder einen konkreten Berufswunsch oder zumindest eine Berufsrichtung angeben konnte. Die Mehrheit fühlte sich von dem Berufsberater am stärksten beeinflusst, gefolgt von Familie und Freunden. Es wird ebenfalls deutlich, dass sich die Jugendlichen einen größeren Praxisbezug, zum Beispiel in Form von Praktika oder Betriebsbesichtigungen, wünschen würden.

„Am wichtigen war für mich der individuelle Kontakt mit dem Berufsberater, dabei fragte mich der Berufsberater nach meinen Berufsplänen, Interessen und Vorstellungen.“
(Schülerin aus Opole)

[5] In Opole schließt sich für alle Schüler nach der Grundschulzeit ein dreijähriger Besuch des Gymnasiums an. Erst danach wählen die Schüler eine weiterführende Schule, an der sie ihren Schulabschluss absolvieren.

3.2 Handlungsempfehlungen

Auch wenn das Berufs- und Studienorientierungskonzept an der „Leuchtturmschule“ gut funktioniert und von den Schülern als positiv bewertet wird, ist das nicht der „Königsweg“ der Berufsorientierung für alle Schulen. Jede Schule muss unter ihren je spezifischen Bedingungen ein eigenes Berufs- und Studienorientierungskonzept, das an die regionalen und schulischen Bedingungen angepasst ist, entwickeln. Es bietet sich jedoch an, einen Grundstein an Standardangeboten für jede Schule festzulegen und dieses Standardangebot an Berufsorientierungsmaßnahmen durch optionale Maßnahmen zu ergänzen. Je nach Bedarf und finanziellen sowie organisatorischen Möglichkeiten können diese Maßnahmen an den Schulen ergänzend angeboten werden. Die Wirksamkeit des Berufs- und Studienorientierungskonzepts könnte durch bessere Evaluationsinstrumente, z. B. Schülerverbleibsstatistiken, gesteigert werden.

Die geführten Interviews mit den Lehrern und Schülern sind aufgrund der niedrigen Fallzahl nicht repräsentativ, aber sie geben ein sehr gutes Beispiel für einen gelungenen Aufbau der Berufsorientierung an Schulen. Schulen als Einzelakteure müssen sich im Rahmen von Schulentwicklung gestalten. Trotzdem kann formuliert werden, dass es an der Potsdamer Leuchtturmschule vor allem die geradezu vorbildhaft aufgebaute Kooperation mit Unternehmen ermöglichte, Reflexionswissen bei Jugendlichen aufzubauen.

Die Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen und Träger an den einzelnen Schulen lässt es sinnvoll erscheinen, die Einrichtung einer zentralen Koordinierungsstelle oder mehrerer regional ausgerichteter Koordinierungsstellen zu schaffen. Durch den KMK - Beschluss wird es zur zentralen Aufgabe einer jeden Schule, Berufsorientierungsmaßnahmen im Rahmen der Sekundarstufe I aufzubauen. Hierzu sind dann auch – wie Beispiele in Brandenburg zeigen – Hilfen nötig, die nicht nur in Form von temporärer Unterstützung fungieren, sondern als Daueraufgabe institutionalisiert werden müssen. Schulen brauchen einen regionalen Ansprechpartner, an den sie sich wenden können, um kompetente Hilfe beim Aufbau eines langfristig und nachhaltig wirkenden schulischen Berufs- und Studienorientierungskonzeptes zu bekommen. Dies sollte durch flankierende Lehrerfortbildungen ergänzt werden.

Zusammenfassend sind die folgenden Handlungsempfehlungen zu formulieren:

- Die Anzahl der Angebote an berufsorientierenden Maßnahmen ist an den einzelnen Brandenburger SEK-I-Schulen auf einem sehr unterschiedlichen Niveau. Während die meisten Oberschulen ihren Jugendlichen sehr viele, aufeinander abgestimmte Maßnahmen bieten, ist das Angebot an den Gesamtschulen oft unzureichend. Im Sinne eines chancengerechten Bildungsverständnisses sollte das Land Brandenburg in den kommenden Jahren seine Förderprogramme für alle SEK-I-Schulen öffnen.

- Etablierung eines landesweiten und / oder regionalen Berufsorientierungskonzeptes und entsprechender Ansprechpartner.

- An jeder Schule sollte darüber hinaus ein Berufsorientierungskoordinator benannt und mit einer entsprechenden zeitlichen Ressource ausgestattet werden.

- Die Basisangebote für berufsorientierende Inhalte (z. B. Potentialanalysen) sollten landesweit stärker vereinheitlicht und mit einer größeren Verbindlichkeit angeboten werden. Die lokale und auf die individuellen Bedarfe der Schulen zugeschnittene Vielfalt der zusätzlichen Angebote sollte gleichzeitig weiter ermöglicht werden.

- Als besonders erfolgreich für Schüler haben sich praxisnahe Projekte und Angebote wie z. B. das Praxislernen erwiesen, die den Jugendlichen Erfahrungsräume für ihre Kompetenzen und Neigungen bieten. Diese Angebote sollten daher ausgebaut und verstärkt werden (Reflexionswissen). Dabei sind insbesondere Kooperationen mit lokalen Unternehmen als Praxisorte anzustreben.

- Die Schulen sollten bessere Instrumente zur Selbstevaluation ihrer berufsorientierenden Angebote an die Hand bekommen, um die Wirksamkeit für die Ausbildungsfähigkeit besser steuern zu können. Dazu gehört eine Verbleibsstatistik nach Ende der Schulzeit.

4. Mentoring: Unterstützung von Berufsorientierung nach der Schule

2012 wurden in Brandenburg über 5.000 Jugendliche im Übergangssystem aufgenommen

Das schulische Angebot an Berufsorientierungsmaßnahmen reicht oftmals nicht aus, um Jugendlichen die nötige berufliche Selbstständigkeit und Berufswahlkompetenz zu vermitteln, die sie für einen erfolgreichen Berufsübergang benötigen. Denn gerade an der Bruchstelle nach der Schule wird es für Jugendliche oftmals schwierig, sich einen geeigneten Ausbildungsberuf zu suchen. Speziell bei Jugendlichen, die einen problematischen Schulverlauf hatten oder ein belastetes Elternhaus haben und daher relativ orientierungslos am Ende der 10. Klasse sind, ist der Übergang oft ein Problem. Deutlich sichtbar wird dies seit den 1990er Jahren durch den hohen Anteil an Jugendlichen, die sich bis heute – trotz bestehender sehr guter Ausbildungsplatzsituation (wenngleich regional verschieden) – im Übergangssystem befinden. Auch wenn das Übergangssystem in den letzten Jahren an Bedeutung für die Aufnahme von Jugendlichen verloren hat, mündeten auch im Jahre 2012 noch etwas mehr als 5.000 Jugendliche im Land Brandenburg in dieses System (vgl. Amt für Statistik Berlin – Brandenburg 2013: 230). Das heißt, dass für einen Großteil der Jugendlichen der Start in das Berufsleben mit Unsicherheit und ohne genauen Ausbildungsberuf beginnt. Jugendliche gehen längere Wege bis zu einer Ausbildung. Dies kann Vor-, aber auch Nachteile haben, aber insbesondere ist bedeutsam, dass je länger diese Situation der Unsicherheit besteht, es für Jugendliche immer schwerer wird ausbildungsmotiviert zu bleiben. Die Motivation, eine Ausbildung zu ergreifen, sinkt.

Mentoring ist eine dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und einem weniger erfahrenen Mentee

Ein geeignetes Instrumentarium zur Unterstützung von Jugendlichen, die am Ende der Sekundarstufe I nicht wissen, welchen Ausbildungsberuf sie ergreifen wollen oder die bereits die Schule ohne Abschluss nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht verlassen haben, ist die Teilnahme an einem Mentoringprogramm. „Mentoring ist eine zeitlich relative stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentees“ (Ziegler 2009: 11).

Mentoring als individuelle Unterstützung im Berufswahlprozess

Mentoring ist damit ein Verfahren, das die im Einzelfall benötigte Unterstützung bei der Berufsorientierung von Menschen koordiniert und sicherstellt, dass den Mentees die Hilfe auch zukommt. Es ist in erster Linie eine Form des kontinuierlichen Begleitens und der Unterstützung, im Wesentlichen für benachteiligte Jugendliche mit komplexem Hilfebedarf [6]. Diese Hilfe kommt den Jugendlichen nach dem Beenden der Vollzeitschulpflicht oder aber bereits in der Sekundarstufe I unter bestimmten Bedingungen, beispielsweise bei schlechten Leistungen zu. Mentees werden in diesem Programm als Koproduzenten des Verfahrens gesehen, da ihre aktive Mitwirkung erwartet wird.

Unterschiede zwischen Mentoring und Coaching

Mentoring unterscheidet sich hinsichtlich des Professionalitätsgrads vom Coaching. Coaches haben eine Ausbildung absolviert und setzen ein Ziel voraus, für dessen Erreichen sie konkrete Informationen geben. Ein Mentor kommuniziert dagegen auf einer persönlicheren Ebene und ist bestrebt, eigene Erfahrungen an den Mentee weiter zu geben. Außerdem ist ein Coaching häufig

[6] Unter einem komplexen Hilfebedarf verstehen wir nicht nur einen Mangel an Reflexions- und Orientierungswissen, sondern zusätzlich einen Mangel an persönlicher Stabilität.

nur von kurzer Dauer, während die Beziehung zwischen Mentor und einem Mentee auch über einen längeren Zeitraum hinweg bestehen bleiben kann. Beim Mentoring steht oft die emotionale, kognitive und identitätsbezogene Entwicklung des Mentees im Mittelpunkt. Die Vorgehensweise beruht dabei auf einzelnen aufeinander aufbauenden Schritten. Der Ablauf eines derartigen Programms kann idealtypisch in vier Phasen unterteilt werden (Abbildung 6):

Abbildung 6: Idealtypische Phasen eines Mentoringprogramms

Quelle: eigene Darstellung

Phase 1: Rekrutierung

Nachdem ein Bedarf festgestellt wurde, werden Mentoren und Mentees akquiriert. Potentielle Mentoren können auf verschiedene Weisen angesprochen werden: über Öffentlichkeitsarbeit in Form von Flyern, Plakaten, Imagefilmen, über die Presse oder über persönliche Kontakte. In unserer Untersuchung zeigte sich insbesondere, dass Öffentlichkeitsarbeit allein oft nicht ausreicht. Daher sollten persönliche Kontakte immer parallel genutzt werden.

„... mit den Plakaten, da waren dann so Flyer herangeheftet, damit funktionierte es dann ganz gut."
(Koordinator)

„... allein mit Öffentlichkeitsarbeit funktioniert es nicht, [...] es muss größtenteils alles über persönliche Kontakte kommen."
(Koordinatorin)

Phase 1.1: Rekrutierung von Ehrenamtlichen als Mentor

Empfohlen wird die Rekrutierung von Mentoren über Institutionen wie Freiwilligenagenturen oder anderen Kooperationspartnern. Die institutionelle Anbindung wirkt hinsichtlich der Auswahl passender Mentoren und zur Verhinderung frühzeitiger Abbrüche des Programms unterstützend.

„... eine Freiwilligenagentur, das heißt wir sind im städtischen Bereich in Potsdam der Ansprechpartner für Leute, die sich ehrenamtlich betätigen wollen, und das ist mittlerweile auch vernetzt in der Stadt."
(Koordinator)

Vorzeitigen Ausstiegen aufgrund falscher Erwartungen wird durch eine konkrete Formulierung von Zielen und Wirkungen innerhalb eines Programms vorgebeugt. Schriftliche Formulierungen helfen, realistische Vorstellungen über Vorteile, Details und Probleme des Mentoringprozesses zu bekommen. Daher sollte z. B. überprüft werden, ob Mentoren Zeit und Engagement haben. Besonders bedeutsam ist hierbei die Dauer des Prozesses, der sich teilweise über sehr lange Zeit erstrecken kann. Bisherige Evaluationen von Mentorenprogrammen haben herausgefunden, dass Mentees, die länger als ein Jahr von einem Mentor begleitet wurden, von größeren positiven Vorteilen profitierten als Jugendliche, deren Begleitung kürzer als ein Jahr war (vgl. Frecknall / Luks 1992). Die Treffen sollten regelmäßig mindestens einmal pro Woche stattfinden. Mehrere Studien haben nicht nur die Dauer der Mentoringbeziehung, sondern auch die Häufigkeit der Treffen mit einem größeren Nutzen für den Mentee in Verbindung gebracht. Demnach bietet ein häufiger und regelmäßiger Kontakt zwischen dem Mentor und dem Mentee größere Möglichkeiten, eine vertraute Beziehung zu entwickeln (vgl. Parra et al. 2002; vgl. Herrera et al. 2007).

„Wir führen mit interessierten Personen ein Erstgespräch. Wir halten dieses aber formlos und ungezwungen und erhalten dennoch einen Eindruck, ob die Person geeignet ist."
(Koordinator aus Graz)

Der Erfolg eines Programms hängt auch von der Passung zwischen Mentor und Mentee ab. Hierzu sollte der Koordinator mindestens ein Interview mit dem potentiellen Mentor führen, um ihn kennen zu lernen. Es wird „quasi" eine Eignungsprüfung mit dem potentiellen Mentor durchgeführt. Der Mentor muss ein erweitertes Führungszeugnis vorlegen, damit Sicherheit und Schutz des Heranwachsenden gewährleistet werden können. Das erweiterte Führungszeugnis muss vor dem ersten Treffen vorgelegt werden.

„Bei uns ist es auch ein Muss dafür, Mentor zu werden, ein erweitertes Führungszeugnis vorzulegen."
(Koordinator)

Für die Begleitung durch jüngere Ehrenamtliche spricht der vergleichsweise geringe Altersunterschied und daher die Nähe zur jugendlichen Lebenswelt sowie eine höhere Affinität zur Nutzung neuer Kommunikationsmedien. Im Umgang mit Online - Berufsrecherchen und Online - Bewerbungen könnten sie unter Umständen vertrauter als ältere Ehrenamtliche sein. Gegen eine Mentoringbegleitung durch junge Erwachsene spricht jedoch, dass diese den Übergang in den Beruf unter Umständen (zum Beispiel im Fall von Studierenden oder Auszubildenden) selbst noch nicht vollständig vollzogen haben und daher noch keine (oder nur geringe) Berufserfahrung vorweisen können. Daher gilt bereits vorhandene Berufserfahrung oder mindestens die Erfahrung mit Bewerbungsverfahren (Recherche, Bewerbungsschreiben usw.) als eine Mindestvoraussetzung für junge Mentoren. Im Mentoringprogramm in Graz gilt sogar als Kriterium, das die Mentoren den Berufseinstieg bewältigt haben müssen, um als Mentor tätig sein zu können. Vor- und Nachteile unterschiedlicher Altersgruppen für Mentoren verdeutlicht Tabelle 3.

„Ich hatte zuerst einen älteren Mann als Mentor. [...] Irgendwie waren wir nicht auf einer Höhe. Das ist mit meiner neuen Mentorin ganz anders.“
(Mentee)

„Das einzige Problem ist, dass mein Mentee hauptsächlich über Facebook zu erreichen ist, und da ich auf dieser Plattform nicht angemeldet bin, ist da manchmal die Kommunikation schwierig gewesen. Da hat mir meine Tochter ab und an ausgeholfen und in meinem Namen Kontakt mit meinem Mentee aufgenommen.“
(Mentorin)

„Mein Netzwerk soll meinem Jugendlichen dienen.“
(Mentor aus Graz)

„Wir haben uns zum Anfang überlegt, dass ein Kriterium für Mentoren ist, dass sie Berufserfahrung in irgendeiner Weise gemacht haben.“
(Koordinator)

„Als Voraussetzung gilt bei uns, dass die Mentoren die Situation der Mentees, also Berufswahl und Berufseinstieg, bereits bewältigt haben.“
(Koordinator aus Graz)

Tabelle 3: Vor- und Nachteile unterschiedlicher Altersgruppen der Mentoren

	„Altmeister“	junge Erwachsene
Vorteile	- mehr Berufserfahrung - Erleichterung des Zugangs zu Ausbildungsstellen	- geringer Altersunterschied - hohes Identifikationspotential zwischen Mentor und Mentee - Nutzung und Erreichbarkeit über soziale Netzwerke - u. U. vertrauter im Umgang mit Online - Berufsrecherche und Online - Bewerbungen
Nachteile	- u. U. weniger Erfahrung mit Online - Recherchen und Online- Bewerbungen	- haben den Übergang in den Beruf u. U. selbst noch nicht vollzogen - weniger Berufs - und Lebenserfahrung

Quelle: eigene Darstellung

Phase 1.2: Rekrutierung von Jugendlichen als Mentees

„Und damit haben wir eigentlich geworben, dass es da jemanden gibt, der sie unterstützen kann, bei Sachen, bei denen sie sonst keine Unterstützung bekämen. [...] Wenn man einen Preis verspricht, [...] hat man nur eine viel höhere Abbrecherquote von Leuten, die eigentlich kein Interesse haben.“
(Koordinator)

Die wichtigste Voraussetzung für eine Teilnahme von Jugendlichen am Mentoringprogramm ist deren Freiwilligkeit. Es ist nicht ratsam, Jugendliche beispielsweise mit Incentives zu einer Teilnahme am Mentoring zu bewegen. Ähnlich negativ ist die Teilnahme, wenn sie nur dann erfolgt, weil die Eltern das wollen. Die Jugendlich müssen idealtypisch von sich aus die Teilnahme am Programm wünschen. Andernfalls kann es zu Ineffizienz der Tandembeziehung sowie zu frühzeitigen Abbrüchen kommen.

„Die Lehrer kennen die Schüler letztendlich am besten und wissen teilweise auch über das familiäre Umfeld Bescheid.“
(Koordinatorin)

„...die vielleicht ein schweres Umfeld haben, wo die Eltern vielleicht Hartz IV - Empfänger sind oder sich nicht ausgiebig um die Kinder kümmern können, weil sie alleinerziehend sind oder viel arbeiten.“
(Koordinatorin)

Empfehlungen von Lehrern, die ihre Schüler kennen und Kenntnisse über mögliche Probleme oder Schwierigkeiten der Heranwachsenden besitzen, können dabei helfen, die richtige Zielgruppe zu erreichen: Jugendliche, die aufgrund von etwa schwierigen Familienverhältnissen oder fehlender Unterstützung in ihrem Umfeld benachteiligt sind und Hilfe bei der Berufsorientierung sowie beim Bewerbungsverfahren benötigen.

„Also die bekommen ein Bewerbungsformular, wo sie ihren Namen hinschreiben müssen und ihre Hobbies, ihre Schulnoten, was sie sich für einen Mentor wünschen, was sie sich überhaupt von dem Projekt erhoffen. Damit einfach ein bisschen Ernsthaftigkeit entsteht, so eine kleine Verbindlichkeit.“
(Koordinatorin)

Bei potentiellen Mentees sollten die folgenden Schritte durchgeführt werden:

1) Die Eltern / Erziehungsberechtigten geben ihre Zustimmung, dass das Kind am Mentoringprogramm teilnehmen darf.
2) Die Eltern / Erziehungsberechtigten und der Mentee stimmen einer Mentoringbeziehung für mindestens 1 (Kalender- oder Schul-) Jahr zu.
3) Die Eltern / Erziehungsberechtigten und der Mentee stimmen einem Treffen mit dem Mentor zu, dass mindestens einmal die Woche stattfindet und im Durchschnitt eine Stunde dauert.

Natürlich müssen die Eltern ihr Einverständnis geben. Also an der Teilnahme am Projekt und dass die Daten weiter gegeben werden dürfen.“
(Koordinatorin)

„... wir sind an einer Schule tätig [...] und deshalb war es nicht schwierig an die Schüler zu kommen.“
(Koordinator)

Beim Akquirieren von Mentees zeigt sich, dass Mentoringprogramme, die an einer Schule angegliedert sind, weniger Probleme haben Schüler anzusprechen und für das Projekt zu gewinnen. Die Erklärung dafür liegt in der kontinuierlichen Präsenz der Ansprechperson (Koordinator) in einer institutionellen Umgebung. Es ist besonders wichtig, mit den Jugendlichen in Kontakt zu bleiben und das Mentoringprogramm immer wieder in Erinnerung zu rufen.

„Man musste erst den Direktor fragen, der hat dann den Lehrern Bescheid gesagt und die haben dann die Schüler angesprochen. Und bis man da war, wo man hin wollte, waren dann wieder mehrere Wochen vorbei.“
(Mentorin)

Sind die Mentoringprogramme extern verankert oder sind die Ansprechpartner nicht immer erreichbar, so gerät das Programm bei den Schülern in Vergessenheit, da der ständige Kontakt und der Austausch zwischen Schülern und Lehrpersonen ausbleiben. Ein weiteres Problem bei schulexternen Programmen ist die lange Vorlaufzeit, bis das Projekt den Schülern vorgestellt werden kann. Vorher muss erst der Kontakt mit der Schulleitung und der Lehrerschaft hergestellt werden.

Was die Kommunikationsform bei der Rekrutierung von Mentees betrifft, so zeigt sich, dass diese möglichst der Lebenswelt der Jugendlichen angepasst sein sollte. „Konzeptionelle“ Erklärungen stoßen bei Jugendlichen auf Desinteresse und Langeweile. Die Schüler können jedoch gut erreicht werden, wenn beispielsweise ein kurzer Film über das Mentoringprogramm gezeigt wird oder potentielle Mentoren bei der Präsentation anwesend sind. So können sich die Jugendlichen bereits eine ungefähre Vorstellung von ihrer möglichen Begleitperson machen.

„.. der Film hat immer erst mal aufgemacht und die ersten drei Worte aus intellektuellem Mund, da haben die Schüler gleich wieder zugemacht.“
(Koordinatorin)

Was den Zeitpunkt zur Rekrutierung von Mentees betrifft, so zeigten unsere Befunde, dass frühestens die 9. Klasse gewählt werden sollte. Früher ist die Thematik für die Jugendlichen noch nicht relevant. Die 9. Klassenstufe ist auch deswegen sinnvoll, da sich in Klasse 10 der Jugendliche bereits über seinen Berufswunsch bewusst sein muss, um sich noch rechtzeitig um eine Ausbildungsstelle bewerben zu können.

„Ich würde sagen, dass man Mitte 8., Anfang 9. Klasse anfangen sollte.“
(Mentor)

„Wir arbeiten ja mit Oberschulen zusammen und da ist das Thema Berufseinstieg in der 8. Klasse einfach nicht relevant.“
(Koordinatorin)

Die Ziele und Wirkungen des Programms sollten auch den Mentees dargestellt werden. Eine Beschreibung kann helfen, eine Vorstellung über Vorteile, Details sowie die Herausforderungen von Mentoring zu erhalten. So kann ein vorzeitiger Ausstieg aufgrund unerfüllter und falscher Erwartungen vermieden werden. Bei der Rekrutierung von Jugendlichen ist zusätzlich darauf zu achten, dass die individuellen Bedürfnisse zu den Leistungen passen, die das Programm bereitstellt. Bei der Akquise konnte beobachtet werden, dass der Beginn eines neuen Schuljahres als optimaler Zeitpunkt für den Start eines Programms gilt.

Phase 2: Tandembildung von Mentee und Mentor

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Prozess der **Tandembildung zu gestalten**. Im Folgenden werden drei Vorgehensweisen, die sich bewährt haben, vorgestellt:

„Haben wir z. B. einen Schüler, der bei der freiwilligen Feuerwehr tätig ist, dann schaue ist natürlich bei den Mentoren, ob da jemand bei der freiwilligen Feuerwehr tätig ist. So dass dann der erste Kontakt erst mal gegeben ist und das Eis gebrochen ist.“
(Koordinatorin)

„…, wenn es einen Schüler gibt, der überbehütet ist, der so hyperaktive Eltern hat, dann guck ich, dass der Mentor ein ruhiger Mensch ist. Manchmal hilft das, einfach einen Gegenpol zu schaffen.“
(Koordinatorin)

„Wir organisieren in Abständen Freizeitaktivitäten. Also das kann mal Minigolf oder Bowlen oder so sein. Und da ergibt sich schon manchmal ein Tandem.“
(Koordinator)

„Wir machen so eine Art Speed-Dating, bei dem alle potentiellen freien Mentoren und alle Schüler in einen Raum gesteckt werden und so ca. 5 -7 Minuten Zeit haben sich mit jedem Mentor zu unterhalten.“
(Koordinatorin)

1) Einzelgespräche: Die Koordinationsstelle hält vorab Einzelgespräche mit Mentoren und Mentees, in denen Freizeitaktivitäten, Interessen, aber auch Wunschvorstellungen beider Partner abgefragt werden. Auf Basis dieser Informationen werden durch die Koordinationsstelle passende Tandems gebildet. Die Paare werden anhand gleicher Charakteristika (gemeinsame Interessen, Wohnort, Alter, Geschlecht, Ethnie und Persönlichkeit) gebildet, um die Entwicklung einer vertraulichen Beziehung zu ermöglichen. Weiterhin sind die persönlichen Präferenzen, die Mentoren und Mentees gegenseitig genannt haben, beim Matching zu berücksichtigen. Zum Teil erweist es sich als vorteilhaft, wenn sogar die Elternbeziehung mit berücksichtigt wird. Es hat sich zum Beispiel bewährt, Gegenpole zu schaffen, also etwa einem ‚überbehüteten‘ Mentee einen ruhigen Mentor als Ausgleich an die Seite zu geben, der die Eigenständigkeit fördert.
2) Freizeitaktivitäten: Die Koordinationsstelle organisiert Freizeitaktivitäten und lädt hierzu interessierte Mentoren und Mentees sowie bereits bestehende Tandems ein. Oft bilden sich die Paare während der Aktivität von selbst. Nach diesem Treffen sollte sich die Koordinationsstelle noch einmal bei beiden vergewissern, dass die Beobachtung der Richtigkeit entspricht, bevor eine Zusammenarbeit beginnen kann.
3) Speed-Dating: Alle potenziellen Mentoren und Mentees werden in einem Raum zusammengebracht. Der Gesprächspartner wird nach ca. 5 - 7 Minuten gewechselt. Damit die Gesprächsfindung erleichtert wird, liegen auf den Tischen Karteikarten mit Fragen, an denen sich die Mentoren und Jugendlichen orientieren können. Zum Schluss schreiben die Mentees ihre Wunschmentoren auf eine Karte und das abschließende Matching wird durch die Koordinationsperson durchgeführt. Auch hierbei fließen wie bei der ersten Vorgehensweise Gemeinsamkeiten der Personen mit ein.

„Dann wird so eine Art Vertrag zwischen den beiden aufgesetzt. Also dass sich alle an die Schweigepflicht halten und dann auch so eine kleine Zielvereinbarung. Das sind jetzt weniger hochtrabende Ziele, es geht eher darum, dass beide etwas in die Hand kriegen.“
(Koordinatorin)

Beim Vergleich der drei Methoden hat sich Methode 1 als sehr wirkungsvoll herausgestellt, da die Passung zwischen Mentor und Mentee besser hergestellt werden kann als dies bei einem Speed-Dating bspw. möglich ist. Die Koordinationsstelle des Mentoringprogramms sollte das erste Zusammentreffen von Mentor und Mentee initiieren und dabei anwesend sein. Wenn sich schon während des Treffens herausstellt, dass sich sowohl Mentor als auch Mentee eine gemeinsame Zusammenarbeit vorstellen kann, bietet es sich an, einen „Vertrag“ aufzusetzen. Der Inhalt eines solchen Vertrags besteht größtenteils aus Zielformulierungen, Erwartungshaltungen und der Zusicherung einer Schweigepflicht über den jeweils anderen. Dieses Vorgehen soll vor allem Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit beim Tandem erzeugen.

Qualität und Effektivität einer Mentoren-Mentee-Beziehung gelten als wesentliche Erfolgsfaktoren eines derartigen Programms. Um diese so weit wie möglich zu garantieren, wird ein Training der Mentoren empfohlen. Zum einen lässt sich dadurch Professionalität erzielen (z. B. Grundsätze der pädagogischen Arbeit, adäquates Rollenverständnis, Zielgerichtetheit, Bedürfnisorientierung, Verbindlichkeit usw.) und zum anderen unangemessene Erwartungen seitens der Mentoren verhindern, die bei Nichterfüllung womöglich zu Demotivation und frühzeitigen Abbrüchen des Programms führen. Mentoren sollten geschult werden. Mentees müssen dagegen spezielle Informationen bekommen.

„Die Mentoren erhalten von uns eine Grundschulung, da geht es um die Prinzipien unserer Arbeit und wir reden darüber, wie wir – also die Koordinationsstelle und die Mentoren – gut zusammen arbeiten können.“
(Koordinator aus Graz)

Demzufolge sollte ein Training für Mentoren folgende Inhalte beinhalten und den Mentees sollte der folgende Inhalt genannt werden (Tabelle 4):

Tabelle 4: Rahmenlinien und Inhalte für Mentoren und Mentees innerhalb eines Mentoringprogramms

Mentor	Mentee
- Richtlinien des Programms - Ziele und Erwartungen für die Beziehung zum Mentee - Verpflichtungen und Aufgaben - Maßstäbe zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung von Beziehungen - Ethische Richtlinien für die Mentoringbeziehung - Auflösung der Mentoringbeziehung - Unterstützungsleistungen für den Mentor während des Mentoringprogramms	- Richtlinien des Programms - Verpflichtungen und Aufgaben des Mentors - Verpflichtungen und Aufgaben des Mentees - Richtlinien zur Einbindung von Eltern / Erziehungsberechtigten in die Mentoringbeziehung

Quelle: eigene Darstellung

Während des Trainings kann die Eignung der Mentoren weiter überprüft werden. Außerdem kann möglichen Problemen bereits an dieser Stelle entgegengewirkt werden. Dem potentiellen Mentee und seinen Eltern / Erziehungsberechtigten werden ebenso Inhalte des Programms vermittelt.

Phase 3: Mentoring

Speziell beim Übergang von der Schule in den Beruf kann durch Mentoring neben der persönlichen auch die berufliche Entwicklung des Mentees unterstützt werden. Es können gemeinsam realistische Berufswünsche entwickelt, Informationen zu Berufsfeldern geschaffen, Unternehmen kontaktiert, Bewerbungsunterlagen angefertigt, Vorstellungsgespräche und Einstellungstests vorbereitet sowie Ausbildungsmessen, Betriebe oder Informationsveranstaltungen besucht werden. Darüber hinaus können Mentoren die Suche nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz durch eigene Kontakte und Netzwerke unterstützen. Mit Mentoring leisten Ehrenamtliche eine hoch anerkannte Arbeit, in dem sie ihre eigenen Erfahrungen weiter geben und die Mentees bei der gesellschaftlichen Integration unterstützen. Insbesondere bei Jugendlichen mit unzureichender familiärer Unterstützung können derartige Programme als „Türöffner“ fungieren. Der Mentor hat die Aufgabe, auf den Mentee einzugehen und ihn im Berufswahlprozess da abzuholen, wo er gerade steht. Mentoring in der Berufsorientierung wird durch einen Befund dieser Studie gestützt, der zeigt, dass Berufsorientierungsmaßnahmen, die auf den Jugendlichen eingehen, als bedeutsam eingeschätzt werden bzw. gewünscht werden, sofern der Jugendliche keine Möglichkeit hatte, solch eine Maßnahme in Anspruch zu nehmen.

Der Prozess des Mentorings ist der zeitintensivste Abschnitt eines Programms. Er kann sich über Wochen, Monate bis über mehrere Jahre erstrecken. Ab diesem Abschnitt tritt die Koordinationsstelle mit ihren Aufgaben in den Hintergrund. Die Tandems treffen sich eigenständig und legen die Häufigkeiten, Orte sowie Inhalte der Treffen eigenständig fest. Die Inhalte können sehr unterschiedlich ausfallen. Wann das Thema Berufsorientierung angesprochen wird, hängt oft von der Persönlichkeit der Mentoren und der Mentees ab. Oft müssen auch zuerst private Probleme des Jugendlichen gelöst werden, bevor dieser sich der Berufsorientierung widmen kann. Falls die Probleme des Mentees außerhalb der Kompetenzbereiche des Mentors fallen, können sie sich bei der Koordinationsstelle des Programmes melden, die dann den Kontakt zu anderen Anlaufstellen herstellen. Die Basis der Zusammenarbeit ist primär, den Mentee von dem Standpunkt abzuholen, an dem er sich gerade befindet und ihn bei den nächsten Schritten zu begleiten. Dies kann dann auch bedeuten, dass die Berufsorientierung bspw. nicht von Beginn des Prozesses an thematisiert wird, sondern erst nach Wochen bedeutsam wird. Trotzdem sind es die Mentoren, die das eigentliche Thema der Berufsvorbereitung ansprechen und den Weg der Zusammenarbeit lenken.

„Im Prinzip wollten wir uns einmal die Woche treffen. Und mein Mentee hat dann auch öfters mal angerufen und dann haben wir irgendwelche Sachen gemacht.“
(Mentor)

Mentor und Mentee treffen sich in der Regel mindestens einmal die Woche. Manche vereinbaren einen festen Tag, an dem sie sich sehen und andere entscheiden das spontan. Oft findet die Kommunikation zwischendurch oder auch anstatt eines Treffens über Telefon statt. Soziale Netzwerke wie Facebook oder WhatsApp werden häufig zwischen den Treffen genutzt, um ein neues Treffen zu vereinbaren. Oder sie werden zur Unterstützung des Mentees bei persönlichen Anliegen genutzt.

„Wir treffen uns immer am Samstag, so für 2 -3 Stunden.“
(Mentee)

„Wir schreiben immer über WhatsApp und verabreden uns dann.“
(Mentee)

„Ich habe zu Beginn des Programms ihren Vater kennen gelernt, was für mich ein ganz angenehmer Kontakt war, der da zustande kam.“
(Mentorin)

„... und dann gibt es ein erstes Treffen und da bin ich dabei und meistens auch die Eltern.“
(Koordinatorin)

„Mentoren und Schüler brauchen einen zuverlässigen Ansprechpartner, an den sie sich mit jedem Problem wenden können.“
(Koordinatorin)

„Manchmal ist es so, dass der Kontakt ein bisschen einschläft und sich der Schüler nicht mehr meldet o. Ä.. [...] Dann spreche ich den Schüler schon mal darauf an und leite ein Gespräch zu dritt ein.“
(Koordinator)

„Das biete ich den Mentoren an, dass wir uns regelmäßig treffen und wir Erfahrungen austauschen. [...] Damit sie wirklich nicht allein dastehen.“
(Koordinatorin)

„Die Supervision ist wirklich gut. Man geht auch immer danach mit einem besseren Gefühl raus. Wie gesagt, am Anfang hatte ich auch so Probleme, weil er auch so schnell frustriert und so ist - wie geht man damit um?“
(Mentorin)

„Besonders gut fand ich die Gruppentreffen. Da hat man auch mal andere Leute gesehen, die die gleichen Probleme haben.“
(Mentee)

„Wir bilden unsere Mentoren individuell und je nach Problemstellung weiter.“
(Koordinator aus Graz)

„Also es ist uns wichtig, dass die Mentoren für ihre Tätigkeit nicht zahlen.“
(Koordinator)

„Die Mentoren machen alles ehrenamtlich. Wir versuchen es immer in Form von Anerkennung zurück zu geben.
(Koordinatorin)

Wichtig für den Erfolg des Programmes ist, dass Eltern in den Mentoringprozess mit eingebunden werden. Im Idealfall kennen sie den Mentor, wodurch sie sich über die Qualität der Beziehung sowie des Programmes vergewissern können. Bei einem auftretenden Problem sind es oft auch die Eltern, die die Koordinationsstelle kontaktieren.

Auch während der eigenständigen Arbeit innerhalb der Tandems muss die Koordinationsstelle für auftretende Probleme sowohl für den Mentor als auch für den Mentee als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Weiterhin ist es die Aufgabe der Koordinationsstelle zu überprüfen, dass der Kontakt zwischen Mentor und Mentee aufrechterhalten bleibt. Ein Abbruch sollte durch das Eingreifen der Koordinationsstelle vermieden werden. Das Erreichen von Zwischenzielen in der Mentoringbeziehung sollte ebenfalls durch die Koordinationsstelle kontrolliert werden.

Die Koordinationsstelle ist auch für den regelmäßigen Austausch mit und für Mentoren zuständig. Dieser kann in Form von regelmäßigen Mentorentreffen oder Supervisionen stattfinden. Sie sind für die Reflexion der eigenen Arbeit sowie der Rolle im Prozess wichtig. In Supervisionen können sich Mentoren über möglicherweise psychisch belastende Situationen austauschen. Außerdem erfahren sie, wie andere Mentoren mit ähnlichen Problemen umgehen. Weiterhin sollten die Mentoren die Möglichkeit haben, bei Bedarf Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen.

Es empfiehlt sich auch, dauerhaft Schulungen und Workshops während des Mentorings für die Mentoren anzubieten, damit sie den Anforderungen, die sich teilweise erst während des Prozesses ergeben, gewachsen sind.

Es wird außerdem empfohlen, einen allgemeinen Austausch zwischen den Tandems mit vertrauensbildenden Maßnahmen oder auf Sommerfesten, Weihnachtsfeiern oder anderen Gruppenevents zu ermöglichen.

Es hat sich bewährt, dass Fahrkarten und andere auftretende Kosten (bspw. Eintrittsgelder) erstattet werden können. Für Mentees und Mentoren sollte die Arbeit im Programm keine zusätzlichen Ausgaben mit sich bringen. Wenn es finanziell möglich ist, sollte sogar eine Aufwandsentschädigung als Anerkennung der Arbeit der Mentoren gezahlt werden.

Phase 4: Exitszenario

Von dem „be mentee“ - Mentoringprogramm, das im Rahmen des Projekts in der Landeshauptstadt Potsdam implementiert worden ist, liegen noch keine Erfahrungswerte über eine **reguläre Beendigung** einer Tandemphase vor. Bei anderen Mentoringprogrammen hat sich jedoch gezeigt, dass das Ende einer Begleitung immer unterschiedlich ablaufen kann: Entweder wird es von Seiten des Mentees oder Mentors beendet oder es ist von vornherein zeitlich begrenzt oder die gemeinsam gesetzten Ziele wurden erreicht und es ist kein Bedarf mehr nach einer Mentoringbegleitung vorhanden. Wenn die Begleitung von vornherein zeitlich begrenzt war, kann es passieren, dass eine Zusammenarbeit beendet wird, ohne dass das vorher vereinbarte Ziel erreicht wurde.

„Hauptsächlich ist es erst mal so, dass ein Auswertungsgespräch stattfindet, wo ich mit beiden rede.“
(Koordinator)

Es hat sich generell bewährt, nach etwa einem Jahr ein Auswertungsgespräch anzusetzen. Hier wird dann besprochen, welche eventuell vorher festgelegten Ziele erreicht wurden, wie die Zusammenarbeit empfunden wurde und wie es weitergehen soll. Nach einem Jahr kann dann entweder die Zusammenarbeit erfolgreich beendet sein, weil der Mentee beispielsweise einen Ausbildungsplatz gefunden hat, manche Mentees brauchen aber noch länger. Dann ist das Treffen mit der Koordinationsstelle eher ein Zwischengespräch.

„Also wenn sich nach einem Jahr herausstellt, das ist eine Sache die auch zwei Jahre dauern kann, dann gibt's auch kein künstliches Ende.“
(Koordinatorin)

Teilweise wird der Kontakt zwischen Mentor und Mentee auch nach dem Ende des Programms im informellen Rahmen (also außerhalb institutioneller Verhältnisse) gehalten. Dieser kann sehr unregelmäßig sein, aber einige Paare versuchen aufgrund der aufgebauten Beziehung in Verbindung zu bleiben.

„Und dann ist es den Mentoren und den Schülern frei gestellt, ob sie die Beziehung oder die Kommunikation aufrecht erhalten.“
(Koordinatorin)

Das Mentoring gilt dann als gescheitert, wenn sich der Mentor nicht mehr aus seiner In - Rolle herausziehen kann oder wenn gar keine Kommunikation zwischen Mentor und Mentee zustande kommt. Für manche Koordinationsstellen stellt letzteres jedoch noch kein gescheitertes Mentoring dar, da es möglich sein kann, dass der Mentee einen neuen Anlauf mit einer neuen Begleitperson nimmt. Es ist also durchaus möglich, dass ein Tandem zerfällt, dies dann aber kein Scheitern darstellen muss. Es kann zu einer neuen Paarbildung kommen, die besser passt und bei der der Mentee letztendlich einen Ausbildungsplatz bekommt. Gescheitert ist das Mentoringprogramm oft auch dann, wenn der Mentee dieses nicht ernst nimmt und unzuverlässig ist. Ebenfalls unterschiedliche Auffassungen gibt es darüber, wann ein Mentoringprogramm als erfolgreich gelten kann. Für einige zählt nur das Finden eines Ausbildungsplatzes als Erfolg. Andere sehen ein erfolgreiches Ende schon dann gegeben, wenn sich das Tandem über einen längeren Zeitraum ausgetauscht hat, ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat und sich eine Vertrauensbasis gebildet hat.

„Klar gibt es die Fälle, bei denen gar kein Treffen zu Stande kommt, die scheitern dann.“
(Koordinatorin)

„Für uns ist erfolgreich, wenn der Ausbildungsplatz gefunden wurde.“
(Koordinatorin)

„Mentoring in unserem Sinne [...] ist ein Perspektivenwechsel. Man soll Leute kennen lernen und sich mit Personen anderen Alters, anderer sozialer Schicht, [...] auseinander setzen und über den Tellerrand hinaus blicken.“
(Koordinator)

Nach der Beendigung des Mentoringprozesses sollten Mentoren und Mentees zu ihren Erfahrungen im Mentoringprogramm befragt werden. Auf der Basis ihrer Erfahrungen können Vorgehensweisen an die Wünsche der Akteure angepasst und folglich verbessert werden.

„In der Schlussphase sprechen wir mit den Mentoren ausführlicher. Was können wir besser machen? Was gab es für Probleme?“
(Koordinatorin)

4.1 Tutorenprogramm Opole

Vorgehensweise des Tutorenprogramms in Opole

Opole arbeitet seit Jahren erfolgreich mit derartigen Programmen. Ein Mentoring (hier Tutorium genannt) wird als ein Prozess der individualisierten Ausbildung, deren Schwerpunkt auf Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen liegt, definiert. Der Tutor nimmt ähnlich wie ein Mentor die Rolle eines erfahrenen Beraters ein und glaubt an die Möglichkeiten des Schülers, indem er ihn unterstützt, seine Entwicklung begleitet und ihn zur Reflexion ermuntert. In Opole wurde ein Tutorenprogramm an einer erfahrungsgemäß „schwierigen“ Berufsschulklasse eingerichtet, um die Schüler während ihrer Ausbildung zu unterstützen. Einem Lehrer, der sich für eine freiwillige Teilnahme entschieden hatte, wurden 5 bis 6 Schüler, die er nicht selber unterrichtete, zugewiesen. Diese Zuordnung erfolgte auf alphabetische Weise. Der Tutor nimmt in diesem Falle auch die Rolle eines „Freundes in der Schule“ ein, an den sich die Schüler auch ohne Termin bei Problemen wenden können. Das Allgemeinziel des Tutoriums an der Schule ist die Wahrnehmung jedes Schülers und die Unterstützung bei seiner persönlichen Entwicklung.

4.2 Handlungsempfehlungen

Mentoringprogramme sollten durch eine verbindliche Auswahl der Mentees und der Mentoren durch die Koordinationsstelle professionell eingeführt werden. Darüber hinaus sollten Mentoringprogramme an Schulen verankert sein, um eine effektive Erreichbarkeit der Schüler zu gewährleisten. Zusätzlich sollte mit Freiwilligenagenturen zusammen gearbeitet werden, um die Rekrutierung von Mentoren einfacher zu gestalten. Eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit kann zudem nur mit einem gewissen Budget für Plakate, Flyer u. Ä. durchgeführt werden. Potentielle Jugendliche sollten ab Jahrgangsstufe 9 für eine Teilnahme am Mentoring zur Berufsorientierung angesprochen werden.

Innerhalb eines Mentoringprogramms kommt es wesentlich auf die Herstellung einer Vertrauensbasis an. Zu diesem Zweck sollten zusätzlich zum Mentoring Freizeitaktivitäten und vertrauensbildende Maßnahmen angeboten werden. Bei Bedarf sollten Mentoren die Möglichkeit wahrnehmen können, Schulungen besuchen zu können. Diese können auf die Vermittlung von allgemeinen (z. B. psychologische Gesprächsführung) oder inhaltlichen Aspekten (z. B. Ablauf verschiedener Bewerbungsverfahren) abzielen. Zudem sollte der Prozess des Mentorings durch einen Supervisor begleitet werden. Dieser Prozess sollte verbindlich gestaltet werden, indem beispielsweise wöchentliche Treffen mit dem Mentor vereinbart werden. Er kann jederzeit in seiner zeitlichen Abfolge gelockert werden, aber bestehen sollte er.

Mentees sollten mit den Mentoren Ziele benennen, die sich idealerweise auf die Berufsorientierung der Mentees beziehen sollten. Jedoch kann dies nicht immer nur der einzige Grund der Begleitung sein. Entscheidend ist die Benennung und Verfolgung von Zielen. Im Idealfall sollte der Mentee solange begleitet werden können, bis er sein Ziel erreicht hat.

Einmal etabliert, ist es für die Koordinationsstelle von Mentoringprogrammen einfacher auf einmal aufgebaute Strukturen und bestehende Kontakte zurück zu greifen. Daher ist eine dauerhafte und professionelle Koordination von Mentoringprogrammen sinnvoll. Durch Befragungen von Mentoren und Mentees bezüglich ihrer Erfahrungen kann das Mentoringprogramm in einem ständigen Prozess immer wieder an die Bedürfnisse angepasst werden.

Zusammenfassend sind die folgenden Handlungsempfehlungen zu formulieren:

- Eine dauerhafte und professionelle Koordinierung von Mentoringprogrammen ist dringend notwendig.
- Mentoring sollte sehr verbindlich durch eine zeitlich enge Taktung der Treffen mit dem Mentor durchgeführt werden.
- Mentoring sollte an Schulen angegliedert sein und durch Freiwilligenagenturen begleitet werden.
- Das Programm sollte professionell durch die Bereitstellung von Supervisionen begleitet werden.
- Die Formulierung von Etappenzielen zur Erreichung des Hauptziels sollte unbedingt erfolgen.
- Der Jugendliche sollte solange begleitet werden können, bis das Hauptziel erreicht ist.
- Mentoringprogramme sollten regelmäßig evaluiert und an die Bedarfe angepasst werden, um sowohl für Mentoren als auch für Mentees attraktiv zu sein.

5. Schlusswort

Die hier im Rahmen des „Türöffner“ - Projekts vorgenommene Analyse der Berufsorientierungsmaßnahmen sowie der Initiierung, Begleitung und Evaluation von Mentoringprogrammen zeigte exemplarisch anhand von „Best Practice“ – Beispielen, wie Berufsorientierung idealtypisch entwickelt werden kann. Wichtig ist, dass die Schule als Akteur verstanden wird. Schulen entwickeln sich durch die Handlungen der einzelnen Akteure innerhalb einer Schule. Die theoretische Betrachtung hierbei schließt die Betrachtung aller daran Beteiligten mit ein. Schulentwicklung wird dabei als ein kontinuierlicher Rückkoppelungsprozess aller an der Berufsorientierung beteiligten Akteure verstanden. Außerhalb von Schulen ist es sinnvoll, dass für eine Region ein Koordinator bereit steht. Trotz der Entspannung des Ausbildungsmarktes ist nicht davon auszugehen, dass sich das Problem der Rekrutierung von geeigneten Auszubildenden schnellstens erledigt. Die regionalspezifische Konzipierung von Berufsorientierungsmaßnahmen muss daher auch unterschiedliche Probleme in den Blick nehmen. Durch das Upgrading vieler Ausbildungsberufe muss gerade die Schule ein wichtiger Partner beim Übergang in eine Ausbildung sein, denn Eltern argumentieren aufgrund ihrer Erfahrungen, die aber selbst oft 25 bis 30 Jahre zurück liegen. Innerhalb dieser Zeitspanne haben sich so viele neue Berufsfelder und Berufe ergeben, haben sich manche Berufe „überlebt“ und sind die Anforderungen verändert worden, dass Eltern hier nur partiell von Hilfe sein können.

Eine professionelle Schule verfügt hingegen über die aktuellen Entwicklungen im Berufsleben und ist deswegen aktueller und kann besser unterstützen. Als ein entscheidendes Instrument sind Praktika in Kooperation mit Unternehmen und weiteren außerschulischen Partnern anzusehen. Aber nicht diejenigen, die einmalig durchgeführt werden, sondern diejenigen, die begleitend und dauerhaft während eines ganzen Schuljahres durchgeführt und in der Schule vor- und nachbereitet werden. Der Prozess selbst bietet die Möglichkeit, sich langfristig über einen Beruf Kenntnisse zu verschaffen und der Schüler kann sich selbst im Arbeitsprozess kennen lernen. Die Dauerhaftigkeit ist besonders wichtig und wird als besonders hilfreich angesehen. Mehrmalige Praktika ermöglichen außerdem das Kennenlernen von mehreren Berufsfeldern und sind somit für den Schüler eine Möglichkeit, ein breites Spektrum an Berufen während der Schulzeit kennen zu lernen.

Was das Mentoring betrifft, ist es wichtig, dass Mentoringprogramme auf der aktiven Mitwirkung des Jugendlichen basieren, um schließlich dessen ökonomische Selbstständigkeit herzustellen. Dieses Programm ist dann besonders gut einzusetzen, wenn Jugendliche nach der Schule dauerhaft eine individuelle Begleitung in der Berufsorientierung benötigen. Dieser Bedarf ist durch Schüleraussagen in diesem Bericht verdeutlicht worden. Mentoren können für den Jugendlichen „Ersatzrollenbilder“ darstellen und ihm helfen, sich in der Vielzahl an Berufsorientierungsmaßnahmen und der Komplexität der modernen Arbeitswelt zurecht zu finden. So kann die Berufswahlkompetenz des Jugendlichen gefördert und der Übergang als abrupte Beendigung abgefedert werden. Durch verbindliche Treffen und einer regelmäßigen Kommunikation mit dem Mentor kann auf diese Weise Stabilität und Struktur in die Lebenswelt des Mentees gebracht werden.

Der Aufbau einer Vertrauensbasis zwischen Mentor und Mentee kann durch vertrauensbildende Maßnahmen und Freizeitaktivitäten in der Form von niedrigschwellig angelegten Zusammenkünften (z. B. Sommerfest) gefördert werden.

Auch Mentoren empfinden dieses Programm als erfüllende Tätigkeit. Die Unterstützung von Jugendlichen im Berufswahlprozess ermöglicht ihnen, ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse weiter zu reichen. Durch die regelmäßigen Treffen mit dem Mentee und anderen Mentoren fördert das auch ihre gesellschaftliche Integration. Mentoring bietet Mentoren zudem die Möglichkeit, den unmittelbaren Erfolg ihrer Arbeit zu erleben, insbesondere wenn der Jugendliche sein Ziel – das Finden eines Ausbildungsplatzes – erreicht.

6. Literaturverzeichnis

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2013): *Bildung in Berlin und Brandenburg 2013*, Potsdam.

BA, Bundesagentur für Arbeit (2007): *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife .*

BA, Bundesagentur für Arbeit (2014): *Statistik. Bewerber und Berufsausbildungsstellen - Analysedaten Deutschland September 2014*.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): *Berufsbildungsbericht 2014, Berlin.*

Brandenburgisches Schulgesetz (2015): *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg. BbgSchulG.*

Brown, Duane (1994): „Trait - und Faktortheorie“, in: Brown, Duane, Linda Brooks (Hrsg.), *Karriere - Entwicklung,* Stuttgart, 17–42.

Dreher, Eva, Michael Dreher (1985): „Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters“, in: Rolf Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter,* Weinheim.

Famulla, Gerd E., Bert Butz, Sven Deeken, Ute Michaelis, Volker Möhle, Birgit Schäfer (2008): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“,* Baltmannsweiler.

Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden.*

Frecknall, Peter, Alan Luks (1992): „An evaluation of parental assessment of the Big Brothers/Big Sisters program in New York City“, in: *Adolescence*, 27(107), 715–718.

Hany, Ernst, Katja Driesel-Lange (2006): „Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,* 2(4), 517–531.

Herrera, Carla, Jean Baldwin Grossman, Tina J. Kauh, Amy F. Feldman, Jennifer McMaken, Linda Z. Jucovy (2007): *Making a Difference in Schools. The Big Brothers Big Sisters School-based Mentoring Impact Study,* Philadelphia.

Hirschi, Andreas (2008): „Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl“, in: Läge, Damian, Andreas Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung,* Münster, 155–172.

Jung, Eberhard (2000): „Arbeits- und Berufsfindungskompetenz“, in: Hansjürgen Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften), Bergisch Gladbach, 93–116.

KMK, Kultusministerkonferenz (2004): „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit“, 05.02.2015.

LASA, Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg (2008): *Studie Nr. 45: Brücke bauen, Weichen stellen. Status quo und Entwicklungspotentiale von Arbeits-, Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg ausarbeitspolitischer Perspektive,* Potsdam.

Oerter, Rolf, Eva Dreher (2002): „Jugendalter“, in: Oerter, Rolf, Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie,* Weinheim, Berlin, Basel, 258–318.

Oerter, Rolf, Leo Montada (2002): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Berlin, Basel. Olbrich, Erhard (1985): „Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter: Entwicklung, Förderung und Verhaltenseffekte“, in: Rolf Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter,* Weinheim, 7–29.

Parra, Gilbert R., David L. DuBois, Helen A. Neville, Aelece o. Pugh-Lilly, Nan Povinelli (2002): „Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model“, in: *Journal of Community Psychology,* 30(4), 367–388.

Prager, Jens, Clemens Wieland (2005): „Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung: Jugendliche im Spiegel empirischer Untersuchungen“, in: Prager, Jens, Clemens Wieland (Hrsg.), *Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich,* Gütersloh.

Schenk-Danzinger, Lotte (1991): *Entwicklungspsychologie,* Wien.

Scherr, Albert (2009): *Jugendsoziologie - Einführung in die Grundlagen und Theorien,* Wiesbaden.

Statista (2015): „Entwicklung der Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe in Deutschland von 1971 bis 2014“, http://de.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/, 11.02.2015.

Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert (2009): Mentoring: *Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen,* [s.l.].

Super, Donald E. (1955): „Dimensions and measurement of vocational maturity“, in: *Teachers College Record,* 57, 151–163.

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2014): *SCHULE, UND DANN?,* Düsseldorf.

Weil, Mareike, Wolfgang Lauterbach (2009): „Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt - Lohnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg?“, in: Fend, Helmut, Fred Berger, Urs Grob, *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück - Ergebnisse der LiFE-Studie,* Wiesbaden, 101–122.

Wood, Aenne/Lauterbach, Wolfgang (2013): *Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess; Ergebnisse einer Evaluationsstudie,* Potsdam.

Ziegler, Albert (2009): „Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen“, in: Stöger Heidrun, Albert Ziegler, *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, [s.l.], 7–31.

Landeshauptstadt
Potsdam

Der Oberbürgermeister

Verantwortlich: Fachstelle Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigungsförderung
Fabian Dübner / Dirk Maischack
www.potsdam.de/Arbeitsmarktpolitik

Mitwirkung: Prof. Dr. Wolfgang Lauterbach, Universität Potsdam,
Humanwissenschaftliche Fakultät
14476 Potsdam, Golm
E.-Mail: Wolfgang.Lauterbach@uni-potsdam.de

Anja Koszuta, Universität Potsdam,
Humanwissenschaftliche Fakultät
14476 Potsdam, Golm
E.-Mail: koszuta@uni-potsdam.de

Grafische Gestaltung: layoutlabor Dieter Raupach
E.-Mail: office@layoutlabor.de

Fotos: © contrastwerkstatt - Fotolia (Seiten 10 u. 22), © Christian Schwier - Fotolia (Seite 29),
© Adam Gregor - Fotolia (Seite 38)
alle weiteren Motive Landeshauptstadt Potsdam/
Fachstelle Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigungsförderung

5. März 2015