



Institut für
empirische
Soziologie
an der
Universität
Erlangen-
Nürnberg

1/2012

**Wirkungsanalyse
der arbeitsmarktpolitischen
Maßnahme
Ganzheitliches
Integrationscoaching –
Modell GINCO
- Endbericht -**

Projektleitung:
Dr. Hendrik Faßmann

Projektbearbeitung und Berichterstattung:
Dipl.-Soziologin Kira Svetlova
Dr. Hendrik Faßmann

Unter Mitarbeit von
Dipl.-Sozialwirt Bernd Rager
Deniz Sari
Christina Zeichner

MATERIALIEN



Institut für
empirische
Soziologie
an der
Universität
Erlangen-
Nürnberg

1/2012

**Wirkungsanalyse
der arbeitsmarktpolitischen
Maßnahme
Ganzheitliches
Integrationscoaching –
Modell GINCO
- Endbericht -**

Projektleitung:
Dr. Hendrik Faßmann

Projektbearbeitung und Berichterstattung:
Dipl.-Soziologin Kira Svetlova
Dr. Hendrik Faßmann

Unter Mitarbeit von
Dipl.-Sozialwirt Bernd Rager
Deniz Sari
Christina Zeichner

MATERIALIEN

**Materialien aus dem
Institut für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Wissenschaftlicher Direktor: Prof. Dr. Martin Abraham**

Januar 2012

1 / 2012

**ISSN 1616-6884 (Print)
ISSN 1618-6540 (Internet)**

Dieser Forschungsbericht wurde
im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit erstellt.

Zitierweise:

Svetlova, Kira; Faßmann, Hendrik (2012)

Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO – Endbericht. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 1 / 2012, Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

**Kontakt: Dipl. Soziologin (univ.) Birgit Kurz Marienstraße 2 90402 Nürnberg
Telefon 0911 – 23 565 – 11
E-Mail: birgit.kurz@ifes.uni-erlangen.de**

© Jeder Nachdruck, jede Vervielfältigung (gleich welcher Art)
und jede Abschrift – auch auszugsweise - bedürfen
der ausdrücklichen Genehmigung des
**Instituts für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**
Marienstraße 2 90402 Nürnberg
Telefon 0911 – 23 565 0, Fax 0911 – 23 565 50
<http://www.ifes.uni-erlangen.de>
E-Mail: info@ifes.uni-erlangen.de

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungen	3
1 Gegenstand und Ziele der Wirkungsanalyse	4
2 Vorgehen zur Überprüfung des GINCO-Erfolges	8
3 Aktivitäten der Begleitforschung im Berichtszeitraum	10
3.1 Entwicklung von Erhebungsinstrumenten	10
3.2 Datenerhebungen	11
3.3 Personenbezogene Fragebögen	16
3.3.1 Personenbezogene Fragebögen für die Jugendlichen	17
3.3.1.1 Soziodemographische Merkmale	17
3.3.1.2 Kompetenzen der Jugendlichen	18
3.3.1.2.1 Personale Kompetenzen	21
3.3.1.2.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen	25
3.3.1.2.3 Fachlich-methodische Kompetenzen	29
3.3.1.3 Erwartungen der Jugendlichen an das Ganzheitliche Integrationscoaching und dessen Beurteilung am Ende der Maßnahme	33
3.3.1.4 Bewerbungsaktivitäten und Praktika während der GINCO-Maßnahme	34
3.3.1.5 Durchgeführte Coaching-Aktivitäten während der GINCO-Maßnahme	35
3.3.1.6 Bewertung der Coaches und ihrer Arbeit durch die Teilnehmer/-innen	36
3.3.2 Personenbezogene Fragebögen für die Coaches	38
3.3.2.1 Sozialstatistische Daten	39
3.3.2.2 Kompetenzen und Förderbedarf der Jugendlichen	40
3.3.2.3 Geplantes Förderprogramm und Fördersetting	43
3.4 Grenzen der Wirkungsanalyse im Rahmen der GINCO-Begleitforschung	43
3.5 Datenlage	48
4 Ergebnisse	51
4.1 Anmerkungen zu verwendeten statistischen Instrumenten	51
4.1.1 Arithmetischer Mittelwert als Maßzahl der zentralen Tendenz	51
4.1.2 Signifikanz und Maßzahlen von Zusammenhängen	52
4.1.3 Tests für Stichproben	53
4.1.4 <i>Cronbach's Alpha</i> als Maßzahl der Reliabilität	54
4.1.5 Multivariate Verfahren: Faktorenanalyse	55
4.1.6 Multivariate Verfahren: Two-Step-Clusteranalyse	56
4.1.7 Multivariate Verfahren: Logistische Regressionsanalyse und binäre logistische Regressionsanalyse	56

4.2	Datenbeschreibung	58
4.2.1	GINCO-Gesamtheit	58
4.2.2	Selbstauskünfte der Jugendlichen	65
4.2.2.1	Selbsteinschätzung der Kompetenzen	66
4.2.2.2	Durchführung von Coaching-Aktivitäten aus Sicht der Jugendlichen	76
4.2.3	Fremdeinschätzung der Kompetenzen durch die Coaches	85
4.2.4	Vergleich der Selbsteinschätzung der Kompetenzen zu beiden Befragungszeitpunkten	95
4.2.5	Vergleich von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Kompetenzen	103
5	Maßnahmeerfolg	107
5.1	Integrierte und nicht integrierte Jugendliche	112
5.1.1	Welche Variablen hängen mit dem Integrationserfolg zusammen?	113
5.1.1.1	Personenbezogene Betrachtung	113
5.1.1.2	Standortbezogene Betrachtung	127
5.2	Abbrüche	139
6	Retrospektive Einschätzungen von GINCO, der Projekt-Zwischenziele sowie der Maßnahme-Konzeption	141
7	Zusammenfassung	148
8	Literatur	156

Abkürzungen

AA	Arbeitsagenturen
A.d.V.	Anmerkung der Verfasser/-innen
AL	Arbeitslosigkeit
AML	Arbeitsmarktlage
AMU	Ausbildungsmarktumfeld
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Außerbetriebliche Berufsausbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BEK	Berufseinstiegsklasse
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
EQ(J)	Einstiegsqualifizierung (Jugendlicher)
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GINCO	Ganzheitliches Integrationscoaching
HSA	Hauptschulabschluss
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ID-Nummer	Identifikationsnummer
IQ	Integrationsquote
MELBA	Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit
PISA	Programm for International Student Assessment
SES	Fragebogen zum globalen Selbstwertgefühl nach <i>Rosenberg</i> (1965)
SGB	Sozialgesetzbuch
ST	Standort
TN	Teilnehmer/-innen

1 Gegenstand und Ziele der Wirkungsanalyse

Gegenstand der Wirkungsanalyse ist die arbeitsmarktpolitische Maßnahme „Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO“.¹ Diese Untersuchung soll dazu dienen, *ex post* in Erfahrung zu bringen, inwieweit sich die zur Finanzierung und Durchführung der GINCO-Maßnahme erforderlichen Aufwendungen der BA lohnen, d.h. ob die geschäftspolitischen Ziele der BA durch das neue Programmangebot besser als bislang erreicht werden können. Prinzipiell können *Effektivität* und *Effizienz*, d.h. die *Wirksamkeit* und *Wirtschaftlichkeit*, eines Programms und ihre Bestimmungsgründe untersucht werden. Bei der *Untersuchung der Effektivität* ist zu prüfen, ob die mit einem Programm intendierten Ziele (hier insbes. die nachhaltige Integration² der Teilnehmer/-innen am Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt als Ziel der *Bundesagentur für Arbeit*) – ggf. unter Berücksichtigung von Zwischenzielen erreicht wurden. Dabei kann auch versucht werden, möglicherweise vorhandenen ungeplanten Programmwirkungen nachzugehen. Die *Überprüfung der Effizienz* richtet sich darauf festzustellen, mit welchen direkten und indirekten Kosten Programmwirkungen erzielt, ob die dafür eingesetzten Mittel wirtschaftlich und sparsam verwendet und ob sie bei Berücksichtigung von Programmalternativen optimal eingesetzt wurden. Besondere Bedeutung kommt dabei der Untersuchung von Determinanten zu, welche die Programmresultate entscheidend beeinflussen.

Als Leitfaden für derartige Untersuchungen kann ein Analysemodell (siehe *Abbildung 1*) dienen, das sich im Kern auf das Qualitätssicherungs-Paradigma von *Donabedian*³ stützt. Dieses sieht vor, die Qualität von Dienstleistungen an der Qualität der Struktur (*structure*), des Prozesses (*process*) und der Ergebnisse (*outputs, outcomes, impacts* sowie mögliche Nebenwirkungen) zu messen. Diesem Qualitätssicherungs-Paradigma entsprechend wird davon ausgegangen, dass die Strukturqualität die Prozessqualität, und diese die Ergebnisqualität determiniert. Das Analysemodell postuliert Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen unabhängigen Variablen, die das betrachtete Programm (hier: die Maßnahme GINCO) beeinflussen, programmimmanenten Faktoren sowie Programmresultaten. Angenommen wird, dass die Kontextbedingungen, die Konzeptvorgaben des Programmträgers (*input*) sowie die

¹ Näheres dazu findet sich im Endbericht der Struktur- und Prozessanalyse des Modells GINCO. Vgl. *Faßmann, Svetlova* 2010: 12 ff.

² Im Folgenden wird in Anlehnung an die Verwendung dieses Begriffs durch die BA von der „Integration“ der Jugendlichen als Maßnahmeziel bzw. –erfolg bei GINCO gesprochen. Es ist jedoch auf die Vielschichtigkeit des Begriffs „Integration“ und seine unterschiedlichen Verwendungskontexte in den Medien, wissenschaftlicher Literatur verschiedener Fachrichtungen etc. hinzuweisen.

³ Vgl. *Donabedian* 1966: 167 ff.; *ders.* 1982: 70 ff.

Kennzeichen der in die Maßnahmen einbezogenen Zielpersonen (*income*) die Umsetzung der Maßnahme selbst und damit auch die erzielten Ergebnisse beeinflussen.

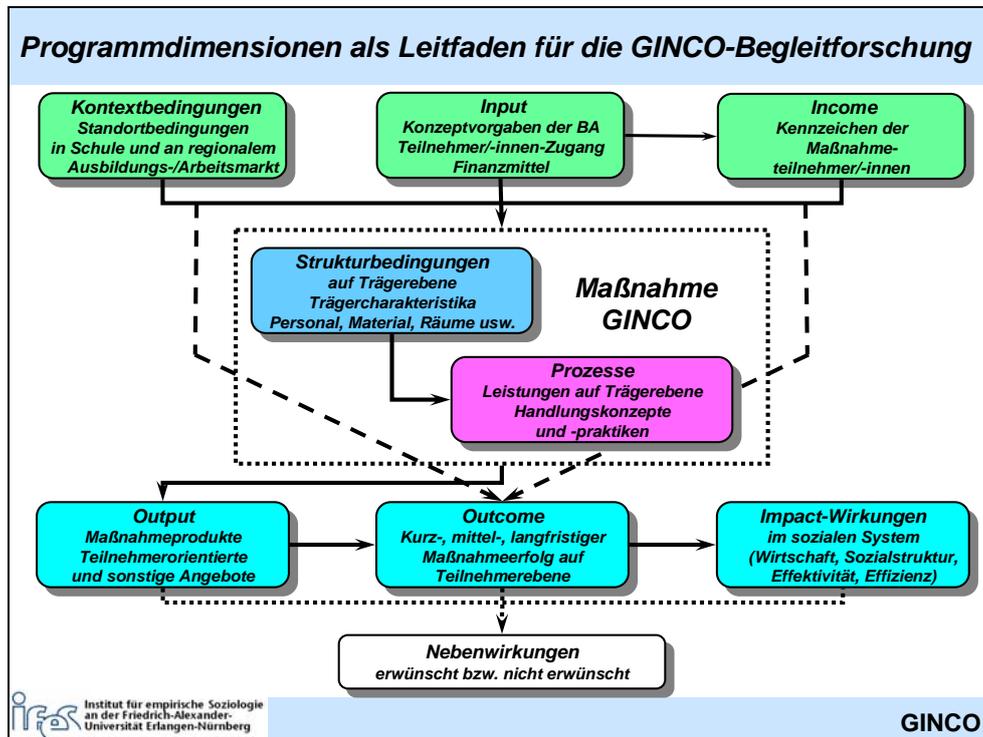


Abbildung 1

Im Hinblick auf die Programmwirkungen kann unterschieden werden zwischen

- unmittelbaren *Programmprodukten* (*output*; z.B. Instrumente zur Kompetenzfeststellung, Unterlagen und Materialien zur Förderung der Schüler/-innen, u.a.m. Soweit der Begleitforschung bekannt ist, nutzten die Bildungsträger im Rahmen von GINCO im jeweiligen Hause bereits vorliegende Instrumente und Materialien für die Arbeit mit den Projekt-Teilnehmenden),
- dem kurzfristigen (Schuljahresende), mittelfristigen (drei bzw. sechs Monate nach Schuljahresende) und langfristigen (z.B. zwei oder drei Jahre nach Schuljahresende) *Maßnahmeerfolg auf Teilnehmer/-innen-Ebene* (*outcome*). Gegenstand dieser Untersuchung waren vor allem die Verbleibsdaten drei und sechs Monate nach Maßnahmeende, da diese Daten für die Auszahlung der Integrationshonorare an die Bildungsträger maßgeblich sind. Kriterien⁴ für den Maßnahmeerfolg sind die erfolgreiche Integration in

⁴ Die nachfolgenden Alternativen stellen die *zentralen Erfolgskriterien* von GINCO dar. Allerdings sind weitere Bedingungen zu erfüllen, um erfolgreich im Sinne der Vorgaben des GINCO-Konzepts zu sein. Nur wenn diesen Kriterien entsprochen wird, können die betreffenden Teilnehmer/-innen bei der Ermittlung der Integrationsquote und des Integrationshonorars berücksichtigt werden. Vgl. *Faßmann* 2009: 17 f.

- (1) eine *Ausbildung*, und zwar
 - (a) eine betriebliche Ausbildung nach dem BBiG bzw. HwO oder
 - (b) eine schulische, zu einem anerkannten beruflichen Abschluss führende Ausbildung oder
 - (2) eine mindestens 15 Stunden / Woche umfassende *sozialversicherungspflichtige Beschäftigung* nach dem SGB III auf dem ersten Arbeitsmarkt.
- den auf der Makro-Ebene (Sozialversicherung, Fiskus, Gesellschaft) zu ermittelnden Impact-Wirkungen des Programms (wobei diese nicht explizit Gegenstand dieser Untersuchung waren),
 - *erwünschten und unerwünschten Nebenwirkungen* (denkbar wären: Imagezuwachs der *Arbeitsagenturen* bei den untersuchten Personen, zurückgehendes Engagement von Berufsschullehrer(inne)n bei der Akquise von Praktikums- und Ausbildungsplätzen etc.).

Der Maßnahmekonzeption liegt die Annahme zugrunde, dass eine Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsaufnahme vor allem dann bewirkt werden kann, wenn auf der Ebene der GINCO-Teilnehmer/-innen Sekundärziele erreicht werden wie

- eine verbesserte Sprachkompetenz,
- ein gestärktes Selbstwertgefühl,
- verbesserte Sozialkompetenzen,
- eine verbesserte Berufswahlkompetenz sowie
- eine verbesserte Handlungskompetenz der Jugendlichen bei der Realisierung der Berufswahl.

Allerdings lassen sich diese Zwischenziele auch als eigenständige Ziele (Primärziele) ansehen, da mit ihrem Erreichen der Erwerb von Wissen und Kompetenzen verbunden ist, denen im Kontext von Berufswahl und Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten sowie im Hinblick auf andere berufliche und soziale Lebensbezüge eine grundsätzliche Bedeutung (als soziale oder „Schlüsselqualifikationen“) zugeschrieben werden kann.⁵

Anliegen der Wirkungsanalyse ist es, den Erfolg (Outcome) der Maßnahme an sich festzustellen. Daher wird im Rahmen einer maßnahmeziel-orientierten Erfolgsanalyse (Verbleibsanalyse) überprüft, bei wie vielen Teilnehmer(inne)n die angestrebten Ziele erreicht werden konnten. Als *Erfolgsdeterminanten* werden dabei angesehen:

- standortspezifische *Kontextbedingungen*, z.B. Arbeitsmarktlage, Schulungsform der GINCO-Teilnehmenden,

⁵ Vgl. *Faßmann* 2009: 19 ff.

- von außen (hier insbesondere: durch Gesetzgeber, *BMAS* und Reha-Träger) gesetzte *Konzeptvorgaben (inputs)*, z.B. Teilnehmer/-innen-Einschluss- und Ausschlusskriterien und -auswahlprozeduren,
- *incomes*, d.h. spezifische, auch im Rahmen von Auswahlverfahren nur begrenzt vorab zu bestimmende *Voraussetzungen* (z.B. im Hinblick auf Motivation, Wissen, Einstellungen, Bedarfslagen, Werten usw.), die *Teilnehmer/-innen* in die GINCO-Maßnahmen einbringen (dazu gehört auch ein ggf. vorhandener Migrationshintergrund der Jugendlichen),
- *Strukturmerkmale* des Programms (hier: GINCO): Hier geht es um jene Rahmenbedingungen, die von den unmittelbar involvierten Durchführungsorganisationen (hier: Auftragnehmer, also Bildungsträger) beeinflusst werden können,
- *Kennzeichen* der für die Durchführung der Maßnahmen vorgesehenen und umgesetzten *Coaching-Prozesse*. Dabei stehen die Leistungen, also die Aktivitäten der im Rahmen von GINCO bei den Bildungsträgern tätigen Coaches im Focus der Analyse,
- *das Erreichen von Zwischenzielen* (z.B. Kompetenzverbesserungen).

Dabei wäre von besonderem Interesse, den Nettoeffekt der Maßnahme zu bestimmen, also die Frage zu beantworten, ob und mit welcher Wahrscheinlichkeit die Erfolge tatsächlich ausschließlich der zu evaluierenden Intervention, also der GINCO-Maßnahme, zugeschrieben werden können (Kausalitätsschluss). Allerdings lassen sich derartige Wahrscheinlichkeiten nur über Wirkungsanalysen im Prüf-/Kontrollgruppen-Design ermitteln und statistisch absichern. Die Verwirklichung eines derartigen Ansatzes erschien jedoch nach eingehender Prüfung⁶ im Rahmen der GINCO-Begleitforschung wenig aussichtsreich. Insofern musste sich die Untersuchung auf eine Analyse der Angaben zum Maßnahmeerfolg beschränken.

⁶ Vgl. *Faßmann* 2009: 26 ff.

2 Vorgehen zur Überprüfung des GINCO-Erfolges

Im Rahmen einer maßnahmezielorientierten Erfolgsanalyse (Verbleibsanalyse) geht es darum, ex post festzustellen, welche Personen das Maßnahmeziel (nicht) erreicht haben und zu untersuchen, inwieweit bestimmte Determinanten mit dem (Miss-)Erfolg der Projekt-Teilnehmenden signifikant assoziiert sind. In der Annahme, dass das Erreichen der Maßnahmeziele eng mit dem Erreichen von Zwischenzielen zusammenhängt, werden diese im Rahmen der maßnahmezielorientierten Erfolgsuntersuchung auf ihre Bedeutung als „Wirkungshebel“ überprüft. Zu diesen Zwischenzielen gehören insbesondere die Aktivierung und Förderung der Handlungskompetenz, die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz, die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Förderung von Sozialkompetenzen, die Verbesserung der Berufswahlkompetenz, die Erweiterung des Berufswahlspektrums und die verbesserte Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl.

Vor diesem Hintergrund wurden alle Jugendlichen, die im Rahmen der zweiten GINCO-Tranche (Schuljahr 2009/2010) an den Modellstandorten

- *Augsburg,*
- *Berlin,*
- *Bremen,*
- *Dortmund,*
- *Düsseldorf,*
- *Gelsenkirchen,*
- *Hamburg,*
- *Hannover-Laatzten,*
- *Köln,*
- *Ludwigshafen,*
- *Heidelberg / Mannheim,*
- *Minden,*
- *Offenbach / Hanau,*
- *Stuttgart*

durch Coaches betreut wurden und ihre Zustimmung zur Einbeziehung in die Begleitforschung gegeben hatten, in die Wirkungsanalyse einbezogen.

Die erforderlichen Informationen wurden von den Schülerinnen und Schülern sowie den Coaches eingeholt. Hierfür wurden spezielle Instrumente zur (fern-)mündlichen und / oder schriftlichen Befragung bzw. zur Dokumentation von Coachingaktivitäten und dergleichen

entwickelt. Darüber hinaus wurden Unterlagen ausgewertet, die von den Bildungsträgern an die Bedarfsträger quartalsweise, nach Ende der Zuweisungsdauer, nach Abbrüchen sowie bei der Beantragung des Integrationshonorars ausgefüllt wurden (von der BA entwickelte und in GINCO verwendete Vordrucke F5). Ihre Projekterfahrungen schilderten die GINCO-Verantwortlichen der berufsbildenden Schulen (also mit den Coaches kooperierende Lehrkräfte oder Schulsozialpädagog(inn)en), Vertreter/-innen der Arbeitsagenturen, Arbeitgeber/innen erfolgreich integrierter Jugendlicher sowie deren Eltern. Es wurden zielgruppenspezifische Interviewleitfäden erstellt. Weitere, für die Erfolgsbeurteilung interessante Messzeitpunkte stellen das Maßnahmeende, sowie Termine ca. drei, sechs und zwölf Monate nach dem Ende der Berufsschulzeit dar. Die verwendeten Erhebungsinstrumente werden in *Abschnitt 3.2* dargestellt.

3 Aktivitäten der Begleitforschung im Berichtszeitraum

Die Arbeit der Begleitforschung beinhaltete im Rahmen der Wirkungsanalyse in erster Linie

- die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten sowie
- die mündliche und / oder schriftliche Befragung von Stakeholdern⁷ wie
 - Coaches, mit denen das Begleitforschungsteam im ständigen Kontakt stand, um projektbezogene Hintergrundinformationen zu erhalten, Erhebungsunterlagen anzumahnen usw.,
 - GINCO-Teilnehmer(inne)n,
 - Vertreter/-innen von Berufsschulen bzw. -kollegs (Lehrer/-innen, Schulsozialpädagog(inn)en),
 - Vertreter/-innen von Arbeitsagenturen,
 - Eltern(teilen),
- die Auswertung der erhobenen Daten,
- das Einholen der Dokumentation über die Coaching-Aktivitäten während des GINCO-Schuljahres (sog. F5-Formulare),
- Dateneingabe, Aufbereitung und Auswertung.

Auf diese Aktivitäten soll im Folgenden näher eingegangen werden.

3.1 Entwicklung von Erhebungsinstrumenten

Um die Wirkungen der GINCO-Maßnahmen und ihrer Determinanten untersuchen zu können, war es notwendig, den Status der Teilnehmer/-innen (z.B. Integration in Ausbildung / Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Teilnahme an alternativen beitragsfinanzierten Programmen) am Ende bzw. in einigem Abstand vom Ende der Berufsschulzeit festzustellen und diesen in Bezug zu bestimmten Strukturmerkmalen der Programmteilnehmer/-innen, des Programms und seiner Rahmenbedingungen zu setzen. Da GINCO aber u.a. auch darauf abzielt, bestimmte Kompetenzen der Jugendlichen zu verbessern und somit ihre Chancen zu erhöhen,

⁷ Der Begriff „Stakeholder“ kennzeichnet im Bereich der Evaluationsforschung alle „Beteiligten & Betroffenen“ (zu dieser in der Evaluationsforschung explizit als Fachterminus verwendeten Wortkombination siehe: *Widmer 2000: 79*), d.h. alle Personen und Gruppen, die als Akteure und Adressat(inn)en an der Entwicklung und Umsetzung eines zu überprüfenden Programms unmittelbar beteiligt bzw. davon betroffen sind. Es handelt sich hier demnach im Wesentlichen um die Mittelgeber, die ein Programm verantworten und finanzieren, die programmgestaltenden Durchführungsorganisationen und ihre Mitarbeiter/-innen sowie die Zielgruppen bzw. Klient(inn)en (vgl. *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, Sanders 1999: 49*).

das Maßnahmeziel zu erreichen, war es auch erforderlich, den möglichen Kompetenzzuwachs der Schüler/-innen (i.e. das Erreichen von Zwischenzielen) zu ermitteln und in Bezug zum (Miss-)Erfolg der Maßnahme zu setzen. Dies ist nur im Rahmen einer Vorher-Nachher-Messung möglich.

Vor diesem Hintergrund wurden sowohl personenbezogene als auch allgemeine Informationen über das Projekt von den beteiligten Akteursgruppen erhoben. Die Erkenntnisse aus den explorativen Untersuchungen flossen einerseits ergänzend in die Struktur- und Prozessanalyse ein und bildeten andererseits die Grundlage für das Design quantitativer Befragungsinstrumente. Sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Erhebungen und die ihnen zugrunde liegenden personenbezogenen und allgemeinen Instrumente werden nachfolgend vorgestellt.

3.2 Datenerhebungen

Bei der Entwicklung der teilnehmer/-innen-bezogenen Erhebungsunterlagen stand das Begleitforschungsteam vor der Schwierigkeit, dass an allen Standorten – soweit das anhand der übermittelten Unterlagen⁸ festzustellen war – unterschiedliche Verfahren zur Kompetenzermittlung und -dokumentation angewandt wurden. Sie waren auch mit bereits vorhandenen Instrumenten und Vorschlägen⁹ nur bedingt kompatibel.¹⁰ Es galt also, Instrumente zu fertigen, die einerseits grundsätzlich dem Erkenntnisinteresse der Begleitforschung entsprechen, andererseits aber die Adressat(inn)en weder inhaltlich-intellektuell¹¹ und sprachlich, noch vom Aufwand her zu sehr beanspruchen würden. Anderenfalls wäre zu befürchten ge-

⁸ Die Bildungsträger waren gebeten worden, der Begleitforschung Unterlagen über Verfahren und Dokumentation der Kompetenzfeststellung sowie den Coaching-Verlauf zur Verfügung zu stellen. Dem kamen die Durchführungsorganisationen in unterschiedlichem Maße nach.

⁹ Das Problem der Kompetenzfeststellung muss – nicht nur im Bereich der Berufsvorbereitung von Jugendlichen, sondern auch im Bereich von Personen mit Migrationshintergrund – als überaus komplex angesehen werden. Betrachtet man entsprechende Verfahren, wie sie im Rahmen von BvB-Maßnahmen durchgeführt werden, so handelt es sich dabei meist um mehrtägige Veranstaltungen, in denen unterschiedliche Beurteilungsansätze zur Anwendung kommen und deren Ergebnisse unterschiedlich differenziert dokumentiert werden (vgl. *INBAS* 2002, 2003; *Niedersächsisches Kultusministerium* 2003; *Enggruber, Bleck* 2005; *Hammer, Kostov, Rupprecht* 2005; *Hutter* 2005; *Druckrey, Lippegau* 2006; *INBAS* 2006c; *Beer, Wachtveitl* 2007; *Erlar, Schindel* 2007; *Gaupp* 2007; *INBAS* 2008; *Hieronymus et al.* 2008; *Lippegau* 2008; *Koch, Kortebusch* 2009; *Zitzner, Rabens* 2010). Derartig entwickelte Kompetenzfeststellungsverfahren kamen aber im Rahmen von GINCO in der Regel nicht zur Anwendung (vgl. *Faßmann, Svetlova* 2010: 99 ff.). Dem entsprechend wurden die betreffenden Ergebnisse auch eher knapp dokumentiert.

¹⁰ Dass an den GINCO-Standorten unterschiedliche Kompetenzfeststellungsinstrumente und Verfahren zur Anwendung kamen, ist auch insofern kaum überraschend, als es die GINCO-Gesamtkonzeption den Bildungsträgern anheim stellt, die Maßnahme im Hinblick auf Inhalt, Durchführung und Methodik frei zu gestalten, soweit die angebotene Integrationsquote erreicht wird. Eine Konzeptberatung durch die *Bundesagentur für Arbeit* durfte nicht erfolgen.

¹¹ Dieser Aspekt betraf natürlich vor allem die GINCO-Jugendlichen.

wesen, dass Coaches, bzw. Jugendliche nicht bereit gewesen wären, die Unterlagen mit der erforderlichen Sorgfalt vollständig zu bearbeiten und zurückzugeben. Aus diesen Gründen wurden die Erhebungsbögen relativ kurz gehalten (max. vier DIN A 4 –Seiten). Die meisten Fragen waren durch einfaches Ankreuzen zu beantworten. Gelegentlich konnten auch eigene Klartexteintragungen vorgenommen werden.

Die Befragungsadressat(inn)en und – soweit diese noch nicht mündig waren – ihre Eltern wurden über das Anliegen der Erhebungen, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die datenschutzrechtlich unbedenkliche Behandlung personenbezogener Informationen eingehend schriftlich informiert und um die schriftliche Einwilligung zur Teilnahme an der Begleitforschung gebeten. Darüber hinaus wurden die Erhebungsunterlagen mit Informationsschreiben versehen. Diese Schreiben und Einwilligungserklärungen wurden in deutsch, russisch und türkisch abgefassten Versionen erstellt. Die Coaches wurden gebeten, diese Erhebungsunterlagen an ihre Klient(inn)en bzw. deren Eltern zu verteilen und dabei jeweils jene Version zu verwenden, die sie für angemessen hielten.

Die im Rahmen der Begleitforschung durchgeführten Datenerhebungen werden im Folgenden kurz skizziert. Eine Übersicht über die Instrumente findet sich in *Tabelle 1, Abschnitt 3.5*.

Befragungen der Jugendlichen

Zwei schriftliche Befragungen der GINCO-Teilnehmenden fanden im Winter 2009 / 2010 und im Sommer 2010 statt und hatten zum Ziel, ihre soziodemographischen Merkmale festzuhalten, eine Beurteilung ihrer Kompetenzen zu Beginn und gegen Ende von GINCO zu erhalten sowie weitere Informationen über ihre Erwartungen an GINCO bzw. über ihre spätere Bewertung des Coachings einzuholen.

Auf die zunächst geplante telefonische Nachbefragung der Schülerinnen und Schüler drei Monate nach GINCO-Ende wurde verzichtet, weil die Kooperation der Coaches im Laufe der Zeit immer mehr abnahm und die Begleitforschung zum entsprechenden Zeitpunkt noch schriftliche Verbleibsinformationen einiger Coaches über ihre Teilnehmer/-innen erwartete. Daher wurde entschieden, den Eingang dieser Daten abzuwarten und die GINCO-Betreuenden nicht zusätzlich mit weiteren Anfragen zu belasten. Das Einholen und Weiterleiten personenbezogener Daten wie der Mobiltelefonnummer für die telefonische Nachbefragung wurde vom Forschungsteam als sehr aufwendig für die Coaches eingeschätzt. Letztere bestätigten dies bei der Datenübermittlung für die telefonische Nachbefragung ein halbes Jahr nach Zuweisungsende.

Die fernmündliche leitfadengestützte Befragung der Jugendlichen sechs Monate nach GINCO-Ende (gegen Ende einer möglichen Stabilisierungsbetreuung im Frühjahr 2011) fand statt. Einige GINCO-Absolvent(inn)en sprachen mit uns über ihre aktuelle Situation, die Stabilisierungsbetreuung, den Coach sowie ihre allgemeine Zufriedenheit mit dem Projekt. Dabei handelte es sich sowohl um integrierte als auch um nicht integrierte Jugendliche.

Die telefonische Nachbefragung der jungen Menschen zwölf Monate nach GINCO-Abschluss erreichte nur Personen, welche nicht befragt werden wollten.

Befragungen der Coaches

Eine schriftliche personenbezogene Befragung der Coaches im Winter 2009 / 2010 sollte dazu beitragen, Informationen über die Jugendlichen zu vervollständigen und auch zu kontrollieren. Die Coaches vermerkten soziodemographische Merkmale ihrer Klient(inn)en, beurteilten ebenfalls ihre Kompetenzen und machten Angaben zur geplanten Förderung. Auf eine personenbezogene Nachbefragung wurde verzichtet, da angenommen wurde, dass Coaches aufgrund ihres Commitments zum Projekt möglicherweise unbewusst dazu neigen könnten, alle Schülerinnen und Schüler tendenziell besser als bei der Ersterhebung einzuschätzen.

Ein allgemeiner, gleichzeitig mit der teilnehmer(innen)-bezogenen Befragung verschickter, Kurzfragebogen für die Coaches diente dazu, vergleichbare Auskünfte über die Coaching-Bedingungen vor Ort zu erhalten.

Im Sommer 2010, zeitgleich mit der Zweitbefragung der Jugendlichen, gaben die Coaches in telefonischen Leitfadeninterviews Auskunft zu ihren „Zwischenzielen“ im Projekt.

Zum Zuweisungsende (30.09.2010) machten die Coaches schriftliche personenbezogene Angaben zum Verbleib der GINCO-Absolvent(inn)en. Bei dieser Gelegenheit schätzten sie GINCO retrospektiv im Rahmen eines Kurzfragebogens ein.

Teilnehmer(innen)-bezogene schriftliche Verbleibsinformationen lieferten die Coaches auch für die Zeitpunkte drei und sechs Monate nach GINCO-Abschluss. Maßgeblich war hier die Zahlung des Integrationshonorars, welche für eine Integration drei und sechs Monate nach Schuljahresende fließen sollte.

Am Ende der Stabilisierungsbetreuung nahmen die Coaches kurz retrospektiv Stellung zu dieser. Betreut wurden in diesen sechs Monaten nach GINCO-Ende alle integrierten Personen.¹²

Schließlich wurden über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg quartalsweise Dokumentationen des Coachings, welche die Bildungsträger an ihre Arbeitsagenturen weiterleiten mussten, auch von der Begleitforschung eingefordert (sog. F5-Bögen).

Befragungen der Zuständigen der Bildungsträgerorganisationen

Dieser Personenkreis wurde zum Zuweisungsende (30.09.2010) gebeten, sich kurz schriftlich retrospektiv zu GINCO zu äußern.

Befragungen der Vertreter(innen) der Arbeitsagenturen

Im Sommer 2010, gegen Ende des Projektschuljahres, wurden die Zuständigen der lokalen Arbeitsagenturen telefonisch um ihre rückblickende Meinung zu GINCO gebeten.

Zum drei- und sechsmonatigen Verbleib der Gecoachten gaben sie schriftlich Auskunft.¹³ Nicht immer stimmten die Daten der Coaches damit überein.¹⁴ Im Zweifelsfall wurden die Angaben der Arbeitsagenturen verwendet, möglichen Fehlern wurde nachgegangen.¹⁵

Als weitere Verbleibsdaten waren zunächst Informationen über die Situation der einzelnen Jugendlichen zwölf Monate nach GINCO vorgesehen. Jedoch konnten die Coaches keine Auskunft darüber geben, da sie keinen Kontakt mehr zu den ehemals von ihnen Betreuten hatten. Seitens der Arbeitsagenturen wurden keine Daten über den weiteren Verbleib der Jugendlichen erhoben.

¹² Im Zuge der Prozessevaluation erklärten die Coaches, dass sie bei Bedarf auch nicht integrierte Jugendliche über das Projekt hinaus betreuen würden – im Laufe von GINCO war es ihr Ziel, zu Vertrauenspersonen für die jungen Menschen zu werden. Diese Rolle wollten sie auch über die Maßnahme hinaus erfüllen.

¹³ Die Dokumentationsbögen zum drei- und sechsmonatigen Verbleib wurden sowohl an die Coaches als auch an die Arbeitsagenturen verschickt. Bearbeitet wurden sie entweder von Coaches oder ihren Vorgesetzten der Bildungsträgerorganisationen, Zuständigen der Arbeitsagenturen, von Bildungsträger oder Arbeitsagentur parallel oder auch gemeinsam von beiden Organisationen.

¹⁴ Bei den beteiligten Bildungsträgern handelt es sich zum Teil um größere Organisationen; nicht alle Coaches sind über Verwaltungsabwicklung, Zahlungen von Integrationshonoraren etc. informiert. Daher wurde die Begleitforschung mehrfach mit abweichenden Angaben über die Integration von Jugendlichen des gleichen Standorts konfrontiert.

¹⁵ In einigen Fällen wurde das Integrationshonorar von der Arbeitsagentur fälschlicherweise ausgezahlt – der Fehler entstand während der Krankheitsvertretung der zuständigen Person. Umgekehrt wurden einige Integrationen nicht honoriert, weil Bildungsträger die Antragsfrist versäumten. Diese Fälle wurden in der Auswertung entsprechend berücksichtigt. Die Integration einer minderjährigen Person wurde von ihrer Arbeitsagentur mangels einer Bestätigung der Eltern nicht anerkannt – schriftliche Erklärungen dieser Person selbst und ihres Arbeitgebers genügten nicht.

Befragungen der Zuständigen der Berufsschulen und -kollegs

Diese GINCO-Akteure wurden telefonisch im Sommer 2010 anhand von Leitfadeninterviews einbezogen und teilten ihre retrospektive Einschätzung des Projektes mit.

Befragungen der Arbeitgeber/-innen

Sechs Monate nach GINCO-Ende wurden Arbeitgeber/-innen kontaktiert, die ehemalige GINCO-Absolvent(inn)en beschäftigt hatten. Diese sollten zu ihren bisherigen Erfahrungen mit den Jugendlichen bzw. dem Projekt Stellung nehmen.¹⁶

Befragungen der Eltern

Zu Wort kamen auch die Erziehungsberechtigten der Teilnehmenden. Ebenfalls im Sommer 2010 teilten sie Institutsmitarbeiter(inne)n telefonisch ihren Eindruck vom Projekt und vom Coach mit.¹⁷

Verknüpfung personenbezogener Informationen

Die Coaches wurden zu Maßnahmebeginn¹⁸, die Jugendlichen sowohl am Anfang als auch gegen Ende des Projektes gebeten, bestimmte personenbezogene Informationen zu dokumentieren. Die Möglichkeit einer teilnehmer/-innen-bezogenen Verknüpfung der in den verschiedenen Dokumenten enthaltenen Angaben wurde durch Vergabe einer individuellen I-

¹⁶ Um dem Datenschutz Rechnung zu tragen, wurden die Betriebe nur in jenen Fällen kontaktiert, in denen die Jugendlichen ihre Einwilligung dazu gegeben hatten. Erst danach nahmen wir Kontakt mit den Zuständigen auf. Im Gespräch mit den Arbeitgeber(inne)n kam das Modellprojekt bewusst erst gegen Ende des Interviews zur Sprache, da bereits während der Prozessevaluation klar wurde, dass einige Coaches potenzielle Arbeitgeber/-innen bewusst nicht über die GINCO-Teilnahme der Bewerber/-innen informiert hatten. Ihr Anliegen war dabei, einer möglichen Stigmatisierung oder voreingenommenen Haltung diesen Jugendlichen gegenüber vorzubeugen. Im Zuge des fernmündlichen Kontaktes erschien es daher zweckmäßig, bei Arbeitgeber(inne)n, die möglicherweise nicht über die GINCO-Teilnahme ihrer neuen Auszubildenden oder Mitarbeiter/-innen informiert waren, nicht im Nachhinein Zweifel an den Fähigkeiten der Jugendlichen etc. entstehen zu lassen.

¹⁷ Die telefonischen Gespräche mit Jugendlichen und ihren Eltern waren anonym; die ID-Nummern fanden aus Datenschutzgründen keine Verwendung. Die hierbei gewonnenen Informationen können also nicht mit dem übrigen personenbezogenen Material verknüpft werden. Die Interviews mit den Erziehungsberechtigten wurden von Institutsmitarbeiter(inne)n durchgeführt, die in der Lage waren, das jeweilige Gespräch bei Bedarf auch auf Türkisch oder Russisch zu führen. Dies war in etlichen Fällen tatsächlich erforderlich.

¹⁸ Allerdings war es nicht möglich, die betreffenden Instrumente tatsächlich schon zum Schuljahresbeginn einzusetzen: Da der Auftrag zur Durchführung der Wirkungsanalyse nicht vor Anfang Oktober 2010 erfolgte, konnte erst dann mit der Entwicklung von Erhebungsunterlagen begonnen werden. Zudem baten die Coaches an den Projektstandorten aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Nachbesetzung von Plätzen, Coach-Wechsel und Einarbeitungsbedarf, Krankheit) darum, zunächst nicht mit Arbeiten für die Begleitforschung belastet zu werden, da vor allem der Maßnahme-Beginn für sie sehr arbeitsintensiv war. Aus diesen Gründen wurde an den Standorten erst im Januar 2010 mit der Bearbeitung der Unterlagen zum ersten Befragungszeitpunkt begonnen, ohne dass die Begleitforschung darauf einen Einfluss gehabt hätte.

identifikationsnummer sichergestellt. Diese setzte sich zusammen aus einer von der Begleitforschung festgelegten Standortnummer (Ziffern 1 bis 14), einem geschlechtsspezifischen Code (Ziffer 1 bzw. 2), dem Geburtsdatum des bzw. der Jugendlichen sowie einer (vom Coach zu vergebenden) laufenden Nummer.

Den Coaches wurden Codeblätter zur Verfügung gestellt, auf denen sie die Namen der Jugendlichen und die ihnen zugewiesenen ID-Nummern vermerken konnten. Mit Hilfe dieser „Umsteigeschlüssel“ konnten sie nunmehr die verschiedenen, eine Person betreffenden Erhebungsunterlagen kennzeichnen, bevor sie diese selbst bearbeiteten bzw. an die Schüler/-innen ausgaben. Im Rahmen der Auswertungen konnten die auf verschiedenen Dokumenten vermerkten (sich auf eine bestimmte Person beziehenden Angaben) anhand der persönlichen ID-Nummer einander zugeordnet werden.

Die „Umsteigeschlüssel“ blieben bei den Bildungsträgern unter Verschluss, wurden also dem Begleitforschungsteam nicht zur Verfügung gestellt, sodass es keine Kenntnis von der Identität der jeweiligen Personen hatte. Dem Datenschutz wurde insofern in vollem Umfang Genüge geleistet.

3.3 Personenbezogene Fragebögen

Die Fragebögen für die personenbezogenen schriftlichen Selbstauskünfte der jungen Menschen sowie für die personenbezogenen schriftlichen Fremdeinschätzungen der Teilnehmenden durch ihre Coaches werden im Folgenden ausführlicher präsentiert. Da wir uns dabei auf inhaltliche Aspekte konzentrieren wollen, sehen wir von einer wortwörtlichen Wiederholung der Merkmale, wie sie in den Erhebungsunterlagen formuliert wurden, ab und führen diese eher stichwortartig auf. Soweit erforderlich, werden dabei Hinweise auf Hintergründe und Erkenntnisinteresse gegeben, die im Zusammenhang mit der betreffenden Variablen stehen. Eine Übersicht über die durchgeführten Befragungen und erreichte Personen findet sich in der *Tabelle 1, Abschnitt 3.5*.

3.3.1 Personenbezogene Fragebögen für die Jugendlichen

Abgesehen von der Erfassung soziodemographischer Daten sollte die Befragung der GINCO-Teilnehmer/-innen in erster Linie dazu dienen, einen möglichen Kompetenzzuwachs der Jugendlichen im Maßnahmeverlauf zu ermitteln. Dazu waren zunächst¹⁹ zwei Fragebögen zu entwickeln, die zu Maßnahmebeginn und zum Schuljahresende auszugeben waren, um eine Paneluntersuchung zu ermöglichen. Mit diesen Instrumenten²⁰ wurden die im Folgenden präsentierten Informationen abgefragt.

3.3.1.1 Soziodemographische Merkmale

Soziodemographische Merkmale können nicht nur als wichtige Strukturkennzeichen, sondern auch als Determinanten des GINCO-Erfolges angesehen werden. Aus diesen Gründen wurden folgende Kennzeichen bei den Jugendlichen (abgesehen von der ID-Nummer nur im Rahmen der Eingangsbefragung) selbst erhoben:

- Alter und Geschlecht (über die ID-Nummer)
- Regionale Herkunft (über die ID-Nummer: Projektstandort)
- Migrationshintergrund²¹ der Befragten und ihrer Familien:
 - Geburtsland (der Jugendlichen, ihres Vaters, ihrer Mutter)
 - Aufenthaltsdauer in Deutschland (der Jugendlichen, der Familie)
 - Staatsangehörigkeit (der Jugendlichen, ihres Vaters, ihrer Mutter)
- Bildungsabschlüsse von Vater und Mutter der Jugendlichen sowie die von diesen jeweils erlernten und ausgeübten Berufe.

¹⁹ Vorgesehen waren zunächst weitere (Kurz-)Befragungen der Jugendlichen im Abstand von drei, sechs und zwölf Monaten nach Maßnahmeende. Dabei sollte es allerdings hauptsächlich um die berufliche Integration der GINCO-Teilnehmer/-innen gehen. Kompetenzbezogene Fragen sollten dann nicht mehr thematisiert werden.

²⁰ Zum besseren Handling wurde der Bogen zur Erstbefragung der Jugendlichen in grüner, jener zur Nachbefragung in gelber Farbe erstellt. Der Fragebogen, der sich an die Coaches richtete, wurde auf blauem Papier ausgeliefert.

²¹ Aufgrund der Komplexität der Variable „Migrationshintergrund“ wurde auf Empfehlungen, Hinweise und Vorgaben zurückgegriffen, wie sie etwa in *Ramm et al. 2004: 255 f.*; *INBAS 2006b*; *Kuhnke 2006*; *Frick, Söhn 2007*; *Halbhuber 2007*; *Söhn, Özcan 2007*; *Wieser et al. 2008* und *Statistisches Bundesamt 2009* enthalten sind.

In der vorliegenden Studie wird der Migrationshintergrund zwar als unabhängige Variable behandelt, wenn es darum geht, seinen Einfluss auf den GINCO-Erfolg zu prüfen oder mögliche Unterschiede zwischen Migrant(inn)en und Nicht-Migrant(inn)en zu untersuchen. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass es „den“ Migranten nicht gibt. Die Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund ist sehr heterogen, sodass Zusammenhänge mit dem „Migrationshintergrund“ nur eingeschränkt interpretierbar sind.

Zum zweiten Befragungszeitpunkt gegen Ende des Projektjahres wurden der Migrationshintergrund sowie die Bildungsabschlüsse der Eltern nicht mehr thematisiert.²² Alter, Geschlecht und regionale Herkunft der Antwortenden konnten trotzdem anhand der ID-Nummer festgehalten werden.

3.3.1.2 Kompetenzen der Jugendlichen

Die soziodemographischen Merkmale wurden nur einmal erhoben und im Rahmen der Datenanalysen im Wesentlichen als Strukturparameter bzw. Determinanten des Maßnahmeerfolges behandelt. Die nachfolgend enumerierten Kompetenzen der Jugendlichen wurden ebenfalls auf ihre determinierende Wirkung hin geprüft. Darüber hinaus wurden viele dieser Merkmale zu Beginn und am Ende der Maßnahme abgefragt, um feststellen zu können, ob sich im GINCO-Verlauf Veränderungen ergeben hatten, die sich (plausiblerweise) auf die Aktivitäten der Coaches zurückführen ließen.

Kompetenzen sind Verhaltenspotenziale, also Fertigkeiten, Fähigkeiten, Eigenschaften oder Haltungen, die lebenslang entwickelt werden und es ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen selbstorganisiert erfolgreich und effizient zu bewältigen. Dabei handelt es sich um Dispositionen, d.h. vorhandene Kompetenzen bieten keine Garantie, dass sich die betreffenden Personen auch tatsächlich kompetent verhalten. Deshalb steht bei der Kompetenzfeststellung üblicherweise nicht das Wissen, sondern die Anwendung im Vordergrund.²³ Auf der Grundlage des Modells der beruflichen Handlungskompetenz werden üblicherweise die Kompetenzklassen der personalen, sozialen (bzw. sozial-kommunikativen), methodischen und fachlichen Kompetenzen unterschieden.²⁴

²² Dies erwies sich im Nachhinein als problematisch, da es 36 Jugendliche gab, die den Fragebogen nur zum zweiten Untersuchungszeitpunkt, also bei der „Nachher-Messung“ ausgefüllt haben. Für neun von ihnen konnte der Migrationshintergrund aufgrund der von den Coaches erhaltenen personenbezogenen Daten rekonstruiert werden. Für die Bildungsabschlüsse der Eltern war dies nicht möglich.

²³ Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte dem allerdings nur in begrenztem Umfang nachgegangen werden, da die GINCO-Begleitforschung nicht in die Kompetenzfeststellung eingebunden war. Insofern musste auf Selbsteinschätzungen der Jugendlichen sowie Fremdeinschätzungen der Coaches zurückgegriffen werden, um einen Eindruck von den Kompetenzen der GINCO-Teilnehmer/-innen zu bekommen.

²⁴ Vgl. *Erpenbeck, Rosenstiel* (2007: XV ff.), die zudem aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen enumerieren; vgl. auch *Kannig* 2003, zit. nach *Gaupp* 2007: 3; *Schnadt* 2006: 1 ff.; *Lippegaus* 2008: 26 f., 65 f.; *Reißig* 2007: 4 f.; *Maurer, Gurzeler* 2010: 114. Allerdings lassen sich Kompetenzklassen u.E. nicht in jedem Fall klar voneinander abgrenzen: Je nach Konzept bzw. Autor/-in werden etwa Umgangsformen den personalen oder den sozialen Kompetenzen zugeordnet; die Sprachkompetenzen finden sich sowohl unter den sozialen Kompetenzen als auch unter den fachlich-methodischen Kompetenzen. Gelegentlich umgeht man Zuordnungsschwierigkeiten, indem man schlicht personale und soziale oder methodische und fachliche Kompetenzen zusammenfasst. Besonders schwierig ist die Abgrenzung von Kompetenzmerkmalen innerhalb von Kompetenzklassen. Dies zeigt sich, wenn die betreffenden Merkmale zu operationalisieren sind. Auch die Standards zur Eignungsanalyse im Bereich von berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. *Lippegaus* 2008) können

Dem derzeitigen Wissensstand zufolge hängen Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb von Schüler(inne)n mit ihrer soziokulturellen Herkunft, also der eigenen oder familiären Migrationserfahrung, zusammen:²⁵ „Im Hinblick auf die Kompetenzen erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Ländern ein deutlich geringeres Niveau als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. (...) Auch bei PISA 2006 ist zu beobachten, dass Jugendliche der so genannten „Zweiten Generation“, die in Deutschland aufgewachsen sind, zum Teil schlechter oder gleich abschneiden wie Jugendliche der „Ersten Generation“, die im Verlauf ihres Lebens nach Deutschland eingewandert sind. Dieser Befund kann auch auf die unterschiedliche Zusammensetzung dieser Generationen mit Bezug auf die Herkunftsländer der Eltern (z. B. Türkei und ehemalige Sowjetunion) zurückgeführt werden.“²⁶ Ein Zusammenhang zwischen der Migrationsgeschichte und Schüler(innen)kompetenzen sei „mit ein zentrales Problem gerade des deutschen Bildungswesens“.²⁷ Diese Befunde werden sowohl auf den Sprachgebrauch als auch auf die soziale Herkunft betreffender Familien zurückgeführt.²⁸ Da die Bestimmung der familiären Herkunft allein durch strukturelle Merkmale wie Berufstätigkeit oder Bildungsabschluss als nicht befriedigend erachtet wird, werden in der Forschung unter Verweis auf Konzepte des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals, wie sie von Bourdieu und Coleman entwickelt wurden, prozessuale „Aspekte familiärer Lebensverhältnisse“ – „das konsumtive Verhalten sowie (...) kulturelle und kommunikative Praxen“ – berücksichtigt.²⁹ Zudem werden in der Fachliteratur positive Wirkungen eines Migrationshintergrundes auf soziale bzw. auf interkulturelle Kompetenzen unterstellt.³⁰

dieses Dilemma unserer Ansicht nach nicht auflösen. Kompetenzklassifikationen à la Erpenbeck und Rosenthiel (2007) und deren Derivate (z.B. Lippegaus 2008) genügen daher äußerstenfalls heuristischen Zwecken, können aber nicht völlig befriedigen.

²⁵ Vgl. bspw. Ramm et al. 2004. Zu beachten ist, dass in der Frage der Auswirkung eines Migrationshintergrundes auf den Kompetenzerwerb vornehmlich auf die Lesekompetenz abgestellt wird. Diese wurde in PISA „vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktionalität für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter“ mit besonderem Augenmerk auf die „Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne“ untersucht und geht somit „über traditionelle Auffassungen von Lesekompetenz als Dekodierung von Information und wörtlicher Interpretation hinaus“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004a: 94). So operationalisieren Baumert, Watermann, Schümer (2003: 62) in einer Untersuchung sozialer Herkunft und des Kompetenzerwerbs von Jugendlichen mit den PISA-Daten die Lesekompetenz als „Informationsentnahme, textimmanente Interpretation sowie Reflektieren und Bewerten“.

²⁶ PISA-Konsortium Deutschland 2007: 18. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) stellt für Jugendliche mit im Ausland geborenen Eltern einen Kompetenzrückstand von mehr als einem Schuljahr fest (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 87).

²⁷ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 87.

²⁸ Vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007: 19.

²⁹ Watermann, Baumert 2006: 64. So betrachteten Baumert, Watermann und Schümer (2003: 62) bei der Untersuchung des Einflusses von Migrationshintergrund auf den Kompetenzerwerb die Auswirkungen des „jeweils höchste(n) sozioökonomische(n) Status und (des) höchste(n) Bildungsabschluss(es) eines Elternteils, de(s) Migrationsstatus von Vater und Mutter sowie (der) Verweildauer des Jugendlichen in Deutschland“ als „Strukturmerkmale“ für die Lesekompetenz von Jugendlichen. „Prozessmerkmale“ waren „die kulturelle und kommunikative Praxis, das konsumtive Verhalten, die Kinderzahl und die Umgangssprache der Familie“. Unter

Unter Berücksichtigung der sich (auch) auf den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“³¹ beziehenden Standards zur Eignungsanalyse im Bereich berufsvorbereitender Maßnahmen³² wurden in die Fragebögen, die zu Beginn und am Ende der GINCO-Maßnahmen zum Einsatz kamen, in erster Linie Items aufgenommen, die den dort enumerierten Kompetenzmerkmalen³³ zugeordnet werden können. Allerdings gehen diese Standards nicht bzw. nur am Rande auf das Selbstwertgefühl³⁴ ein. Zur Sprachkompetenz³⁵ finden sich Hinweise im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“³⁶, ohne dass hier zu entscheiden wäre, welcher Kompetenzklasse dieses Merkmal zuzuordnen wäre. Fündig wird man jedoch im Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der *Bundesagentur für Arbeit* (2009): Hier wird das Selbstbild unter die persönlichen Kompetenzen, die Sprachkompetenz unter die sozialen Kompetenzen subsumiert.³⁷

Nachfolgend werden die in den Erhebungsinstrumenten enthaltenen Beurteilungsgegenstände nach Kompetenzklassen geordnet diskutiert. Im Rahmen der Erst- und Zweitbefragung wurden die betreffenden Items allerdings gemischt angeboten.

„kultureller Praxis“ wurden „Investitionen in Kulturgüter, deren Anschaffung auf ein regelmäßiges kulturelles Engagement hinweist, und gemeinsame kulturelle Aktivitäten von Eltern und Kindern“ verstanden. „Die kommunikative Praxis von Familien wird durch zwei Indizes operationalisiert (...). Der erste Index erfasst die allgemeine Gesprächsintensität in der Familie (...), während der zweite „die Diskussion über kulturelle Sachverhalte erfasst“. „Der konsumptive Spielraum einer Familie wird durch den Besitz an teuren Wohlstandsgütern zu charakterisieren versucht“. Da die kulturelle und kommunikative Praxis mit zunehmender Kinderzahl zu tun hat, wurde auch die Zahl der Kinder im Haushalt als eigene Variable im Strukturmodell erfasst. Die in der Familie gesprochene Sprache diente als „Indikator für die Integration der Familie in die Majoritätskultur“ (ebenda: 61).

³⁰ So spricht z.B. Granato (1997: 66) von einer „bilinguale[n] und bi- beziehungsweise interkulturelle[n] Sozialisation von Jugendlichen ausländischer Eltern“, welche „im Zusammenhang mit der Rekrutierung junger Nachwuchskräfte von den Betrieben noch unzureichend wahrgenommen und als Grundlage für die Qualifizierung von bilingual voll ausgebildeten jungen Fachkräften mit interkulturellen Kommunikationskompetenzen berücksichtigt“ wird.

³¹ Vgl. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* 2009: 17 ff.

³² Vgl. Lippegaus 2008: 65 ff.

³³ Vgl. Lippegaus 2008: 70 ff.

³⁴ Das Selbstwertgefühl wird weder im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (*Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* 2009) noch in den Standards zur Eignungsanalyse angesprochen und kann sicher auch nur mit Mühe mit dem Merkmal „Selbsteinschätzungskompetenz“ (Lippegaus 2008: 71) in Verbindung gebracht werden.

³⁵ Im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (*Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* 2009) wird explizit auf das den psychologischen Leistungsmerkmalen zugeordnete Merkmal „Sprachbeherrschung“ als „Fähigkeit, mündlich, schriftlich formulierte Sachverhalte zu verstehen, und die Fähigkeit, Sachverhalte mündlich und schriftlich verständlich wiederzugeben“ verwiesen.

³⁶ Vgl. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* 2009.

³⁷ Vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2009: 6.

3.3.1.2.1 Personale Kompetenzen

Nach *Erpenbeck und Rosenstiel* (2007) handelt es sich bei personalen Kompetenzen um Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten sowie sich kreativ zu entwickeln und zu lernen. Im Folgenden wird zunächst auf das Konstrukt „Selbstwertgefühl“ und anschließend auf weitere personale Kompetenzen eingegangen.

Selbstwertgefühl³⁸

Unter dem allgemeinen Selbstwertgefühl einer Person ist die (bewusste oder nicht-bewusste) kognitiv-affektive Bewertung der eigenen Person als Gesamtheit zu verstehen.³⁹ Das Konzept bezeichnet die gefühlsbezogene Seite des Selbstbewusstseins bzw. der Selbsteinschätzung. Es entsteht als eine Reaktion auf die in der Sozialisation und in der frühkindlichen Entwicklung erfahrenen sozialen Beziehungen. Je nach Form und Qualität dieser Erfahrungen kann sich eine übersteigerte (Selbstüberschätzung), eine positive (Selbstachtung) oder negative Vorstellung (Minderwertigkeitsgefühl) gegenüber dem eigenen Ich ausbilden. Ein zu wenig entwickeltes Selbstwertgefühl führt zu einer Verhaltensunsicherheit, die die psychische Stabilität einer Person ebenso belastet wie ihre sozialen Beziehungen. Allerdings kann das Streben nach einem erhöhten Selbstwertgefühl auch als Antrieb für soziale Handlungen (z.B. Arbeitsmotivation) und künstlerische Tätigkeiten wirken. Ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl kann aber nicht nur stabilisieren, sondern auch gegenüber Impulsen aus der Umwelt (Kritik, Lob, Orientierungshilfen) unempfindlich machen.⁴⁰

Selbstwertgefühl resultiert aus dem Vergleich der vermeintlichen subjektiven Fähigkeiten mit den Anforderungen, mit denen sich eine Person konfrontiert sieht. Es steigt in dem Maße, in dem Anforderungen als gut beherrschbar eingeschätzt werden. Der Grad des Selbstvertrauens hängt von der unterschiedlichen Befähigung für bestimmte Tätigkeiten ab und ist zeitli-

³⁸ Der Begriff „Selbstwertgefühl“ ist überaus komplex und wird in der Literatur – auch im Hinblick auf benachbarte Terme wie Eigenwert, Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstkonzept, Selbstsicherheit – nicht einheitlich verwendet und kontrovers diskutiert. So werden die genannten Begriffe verschiedentlich synonym verwendet, weil sie als eng miteinander verbunden verstanden werden (vgl. *Wikipedia* 2010). Andererseits wird etwa zwischen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl unterschieden: Demnach gilt das Selbstkonzept als kognitive, das Selbstwertgefühl als affektive bzw. emotionale Komponente des Selbst. Andere Forscher behandeln die beiden Konstrukte als völlig getrennte Konzepte (vgl. *Müller* 2008: 96).

³⁹ Vgl. *Pekrun* 1983: 77 ff.

⁴⁰ Vgl. *Borgaes* 1996.

chen Änderungen (etwa durch Emotionen oder Müdigkeit) unterworfen. Personen können situativ oder ständig ein inadäquates Selbstvertrauen haben, indem sie ihre Leistungsmöglichkeiten über- oder unterschätzen. Derartige Fehleinschätzungen entstehen auf der Grundlage individueller Besonderheiten, Einstellungen, anderer Eigenschaften, aber auch situationsbedingt. Ein hohes Selbstwertgefühl muss keineswegs zwangsläufig günstig sein und kann sich zu Überheblichkeit entwickeln, was bei anderen Personen Abneigung hervorruft.

Aktuelle Erkenntnisse sprechen bspw. von „sozialisationsbedingte[n] geschlechtsspezifische[n] Unterschiede[n] in den Selbstkonzepten“.⁴¹ Außerdem stellt ein positives Selbstwertgefühl eine Ressource für Gesundheit und Wohlbefinden dar. So ist eine positive Einstellung zur eigenen Person ein wichtiger Bestandteil des psychischen Wohlbefindens. Umgekehrt geht ein geringer Selbstwert oftmals mit Depressionen und Ängstlichkeit einher.⁴² Strittig ist, inwieweit das Selbstwertgefühl von Migrant(inn)en grundsätzlich häufiger als bei Einheimischen eher gering ausgeprägt ist, da die betreffenden Studien widersprüchliche Ergebnisse erbrachten.⁴³ Zwar wurden in etlichen Untersuchungen internalisierende Verhaltensprobleme wie Hoffnungslosigkeit, Einsamkeit, Depressivität und ein geringer Selbstwert häufiger bei ausländischen Jugendlichen und jugendlichen Aussiedler(inne)n als bei gleichaltrigen Deutschen gefunden.⁴⁴ Zudem finden sich allgemeine Hinweise auf *interkulturelle Unterschiede* in der Selbsteinschätzung.⁴⁵ Allerdings gibt es auch Untersuchungen, die besagen, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund keine oder sogar *höhere* Mittelwerte auf einer Skala zum Selbstwertgefühl aufweisen.⁴⁶ Ferner wird jedoch darauf hingewiesen, dass sich Befindensunterschiede erst dann manifestieren, wenn jugendtypische Entwicklungen (wie die Entwicklung der Identität) zu bewältigen sind, welche zusätzliche Anforderungen an Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen.⁴⁷ Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Befunde wird deshalb dafür plädiert,⁴⁸ nicht den Status als Migrant/-in an sich, sondern mögliche Einflussfaktoren wie Akkulturationsstress,⁴⁹ Identifikation mit der Herkunfts- bzw. Aufnahmekultur, Diskriminierungserfahrungen,⁵⁰ Defizite in der Sprache der Aufnahmekultur,

⁴¹ Enggruber, Bleck 2005: 70.

⁴² Vgl. die von Bergmann (2009: 29) zitierten Studien.

⁴³ Vgl. Bergmann 2009: 31 ff.

⁴⁴ Vgl. Piquart, Silbereisen 2008: 727.

⁴⁵ Vgl. Braun 2003: 46.

⁴⁶ Vgl. Herwartz-Emden, Küffner 2006: 251 f.; Piquart, Silbereisen 2008: 727.

⁴⁷ Vgl. Piquart, Silbereisen 2008: 727.

⁴⁸ Vgl. die bei Bergmann (2009: 33 f.) zitierten Untersuchungen.

⁴⁹ Vgl. Schouler-Ocak 2003; Haasen et al. 2007. Die Identitätsentwicklung jugendlicher Migrant(inn)en kann erschwert sein, weil diese ihre Identität in einem Kontext entwickeln müssen, der kulturell bzw. ethnisch dissonant sein kann (vgl. Piquart, Silbereisen 2008: 728).

⁵⁰ Untersuchungen konnten allerdings zeigen, dass die Erfahrung von sozialer Diskriminierung zwar den öffentlichen Selbstwert kann, jedoch nicht unbedingt den persönlichen Selbstwert mindern muss (vgl. Hansen 2009:

soziale Beziehungen oder Aufenthaltsdauer – jeweils auch im familiären Kontext – auf den Selbstwert von Migrant(inn)en genauer zu betrachten.

Da es zum Konstrukt „Selbstwertgefühl“ kein allgemein anerkanntes, auf die hier betrachtete Zielgruppe hin überprüfetes Instrument gibt,⁵¹ wurden folgende Items aus einer standardisierten psychometrischen Skala von Götz (2004)⁵² herangezogen:

- (1) *Ich denke oft, ich taue überhaupt nichts.*
- (2) *Eigentlich bin ich ein Versager.*
- (3) *Ich habe eine gute Meinung von mir.*
- (4) *Ich wäre lieber jemand anderes.*
- (5) *Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.*
- (6) *Ich habe nicht viel Grund auf mich stolz zu sein.*
- (7) *Eigentlich bin ich zufrieden mit mir.*
- (8) *Ich schäme mich oft meinetwegen.*

Im Fragebogen wurden Items nicht als geschlossene Batterie angeboten, sondern unter die übrigen kompetenzbezogenen Items gemischt und analog zu diesen mit einer vierstufigen Bewertungsskala⁵³ („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) versehen. Um der Besonderheit der untersuchten Zielgruppe gerecht zu werden, wurden zusätzlich zwei weitere Items formuliert:

- *„Ich bin mir sicher, mit meinen Fähigkeiten den richtigen Beruf zu finden.“*
- *„Jugendliche mit Migrationshintergrund haben besondere Fähigkeiten, die im Berufsleben nützlich sind.“*

158). Gleichwohl berichten Migrant(inn)en mit Diskriminierungserfahrungen von einer signifikant schlechteren Gesundheit. Solche negativen Erfahrungen sind demnach unabhängige Prädiktoren für die subjektive Gesundheit, jedoch variiert die Relevanz der Einflussfaktoren hinsichtlich Herkunft und Geschlecht (vgl. *Igel, Brähler, Grande* 2010).

⁵¹ Die vorhandenen Instrumente zur Erfassung dieses Selbstkonzeptkonstruktes sind in der Regel durch mangelnde Differenziertheit und / oder mangelnde inhaltliche Validität gekennzeichnet (vgl. *Pekrun* 1983: 465). Der inhaltlich valide Fragebogen zum globalen Selbstwertgefühl (SES) von *Rosenberg* (1965) wurde von uns jedoch verworfen, da er in der deutschen Originalversion von *Ferring und Filipp* (1996) (vgl. *Rosenberg* o.J.) vom Sprachverständnis der Probanden beeinflusst wird und somit der GINCO-Zielgruppe sprachlich nicht entspricht (vgl. auch *Pekrun* 1983: 465; *Collani, Herzberg* 2003b: 15 f.). Im Übrigen wurden die deutschen Versionen dieser Skala (vgl. *Collani, Herzberg* 2003a) mit erwachsenen Studierenden überprüft, die nicht mit unserer Zielgruppe vergleichbar sind.

⁵² Diese Skala besteht aus acht wörtlich übernommenen Items der ursprünglich zehn Items umfassenden Skala „Allgemeines Selbstwertgefühl“ von *Pekrun* 1983, *Götz* 2004: 88. Dabei wurden die Items von *Pekrun* für Schüler/-innen der 5. bis 10. Klassenstufe hin entwickelt, also eine Gruppe, die den GINCO-Teilnehmer(inne)n relativ nahe kommt. Die Items (3), (5) und (6) sind auch im Nationalen Schülerfragebogen enthalten, der im Rahmen der PISA 2003-Studie verwendet wurde (vgl. *PISA-Konsortium Deutschland* 2004b: 251 f.).

⁵³ Während *Pekrun* (1983) noch eine 7-stufige Bewertungsskala verwendete, bediente sich *Götz* (2004: 367) einer fünfstufigen Skala („stimmt genau“, „stimmt überwiegend“, „stimmt teilweise“, „stimmt kaum“, „stimmt gar nicht“), die sich leicht von den hier verwendeten Begriffen unterscheidet. Demgegenüber wurden im Rahmen von PISA 2003 Kategorien („trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“) benutzt, die mit den unsrigen fast identisch sind (vgl. *PISA-Konsortium Deutschland* 2004b: 251).

Auch diese konnten anhand der gleichen vierstufigen Skala bewertet werden.

Weitere personale Kompetenzen

Unter Bezug auf die Standards zur Eignungsanalyse im Bereich berufsvorbereitender Maßnahmen⁵⁴ wurden im Rahmen der schriftlichen Befragungen der Jugendlichen folgende weitere Kompetenzmerkmale mit entsprechenden Items thematisiert. Diese waren jeweils durch Ankreuzen einer vierstufigen Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) zu beantworten.

- Verantwortungsbewusstsein
 - *Wenn ich etwas falsch gemacht habe, dann gebe ich das auch zu.*
 - *Wenn ich jemandem etwas versprochen habe, halte ich es auch ein.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Zuverlässigkeit* zugeordnet werden.)
 - *Ich erledige schulische Aufgaben rechtzeitig.*
 - *Ich erscheine pünktlich zu Terminen wie Unterrichtsbeginn, Arzt und so weiter.*
 - *Ich erledige schulische Aufgaben vollständig.* (Dieses Item kann auch den Kompetenzmerkmalen *Sorgfalt* und *Zuverlässigkeit* zugeordnet werden.)
 - *Ich gebe Informationen vollständig weiter.* (Dieses Item kann auch den Kompetenzmerkmalen *Sorgfalt* und *Zuverlässigkeit* zugeordnet werden.)
- Sorgfalt
 - *Ich erledige schulische Aufgaben vollständig.* (Dieses Item kann auch den Kompetenzmerkmalen *Verantwortungsbewusstsein* und *Zuverlässigkeit* zugeordnet werden.)
 - *Ich habe immer alle Unterlagen für den Unterricht dabei.*
 - *Ich erledige schulische Aufgaben genau.*
 - *Ich lese Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge genau durch.*
 - *Ich gebe Informationen vollständig weiter.* (Dieses Item kann auch den Kompetenzmerkmalen *Verantwortungsbewusstsein* und *Zuverlässigkeit* zugeordnet werden.)
- Durchhaltevermögen bzw. Frustrationstoleranz
 - *Ich kann mich bei einer langweiligen Tätigkeit immer wieder motivieren, weiterzumachen.*
 - *Ich gebe bei schwierigen Aufgaben schnell auf.*
 - *Wenn etwas nicht gleich klappt, versuche ich trotzdem eine Lösung zu finden.*

⁵⁴ Vgl. Lippegaus 2008: 70 ff.

- *Wenn ich etwas angefangen habe, lasse ich mich davon nicht ablenken.*
- Zuverlässigkeit
 - *Ich gebe Informationen vollständig weiter.* (Dieses Item kann auch den Kompetenzmerkmalen *Verantwortungsbewusstsein* und *Sorgfalt* zugeordnet werden.)
 - *Ich erledige schulische Aufgaben vollständig.* (Dieses Item kann auch den Kompetenzmerkmalen *Verantwortungsbewusstsein* und *Sorgfalt* zugeordnet werden.)
 - *Wenn ich jemandem etwas versprochen habe, halte ich es auch ein.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Verantwortungsbewusstsein* zugeordnet werden.)

3.3.1.2.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Sozial-kommunikative Kompetenzen betreffen nach *Erpenbeck und Rosenstiel* (2007) die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.⁵⁵ Solche Kompetenzen stellen Handlungsvoraussetzungen dar, die zur Bewältigung definierter (und oftmals situationsabhängiger) Kommunikations- und Kooperationsanforderungen notwendig sind, um an gesellschaftlicher Interaktion teilnehmen zu können.⁵⁶

Sprachkompetenz

Bei der Sprachkompetenz⁵⁷ geht es um die anwendungsbezogenen, kommunikativen Aspekte der Beherrschung der deutschen Sprache.⁵⁸ „*Sprachliche Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. [...] Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel*“.⁵⁹ Vor diesem Hintergrund wird

⁵⁵ Die Sprachkompetenz wird hier in Analogie zum Fachkonzept der *Bundesagentur für Arbeit* (2009: 6) zu den kommunikativen Kompetenzen gezählt, auch wenn sie an anderer Stelle (vgl. bspw. *Gaupp* 2007: 3) den fachlich-methodischen Kompetenzen zugeordnet wird. Vgl. auch *Stangl* o.J.: 1; *Schnadt* 2006: 3; *Reißig* 2007: 6 ff.

⁵⁶ Vgl. *Bastians, Kluge* 1998.

⁵⁷ Vgl. *Gaupp* 2007: 3.

⁵⁸ Andere Aspekte des Sprachkompetenzbegriffs finden sich bei *Jude* 2008: 13 ff.

⁵⁹ *Council of Europe* 2001: 21, zit. nach: *Jude* 2008: 15.

guten Deutschkenntnissen zugeschrieben, als Schlüsselkompetenz den schulischen und beruflichen Erfolg von Migrant(inn)en in Deutschland zu determinieren.⁶⁰

Im Kontext der Wirkung des Sprachgebrauchs auf die Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gilt als „einer der bemerkenswerten Befunde, dass die erreichten Kompetenzen [in den neuen Bundesländern] weniger stark an die soziale Herkunft gekoppelt“ sind,⁶¹ was auf die „selektive Zuwanderung in die ehemalige DDR“ zurückgeführt wird.⁶² Mit anderen Worten: „Der Migrationsstatus einer Familie ist in den alten Ländern ein sozial, bildungsmäßig und kulturell – insbesondere im Hinblick auf das generative Verhalten – unterscheidendes Merkmal“.⁶³ In den neuen Ländern lässt sich dieses Ergebnis dagegen nicht bestätigen – „auch wenn sie (Familien mit Migrationshintergrund, A. d. V.) zu Hause noch ihre Herkunftssprache als Familiensprache pflegen. Das Festhalten an der Herkunftssprache wirkt sich auch in deutlich geringerem Maße, als dies in den alten Ländern der Fall ist, auf die Decodierfähigkeit der Kinder dieser Familien aus“.⁶⁴ Die Nutzung einer nichtdeutschen Muttersprache bzw. eine eigene oder familiäre Migrationserfahrung wirken also nicht per se, sondern nur unter bestimmten Umständen auf Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. Der sozioökonomische Status und die Verweildauer in Deutschland werden ebenfalls als Einflussfaktoren für die Lesekompetenz erwähnt.⁶⁵

⁶⁰ Vgl. Limbird, Stanat 2006: 259; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008: 60; Danzer, Yaman 2010: 1. Jedoch wird davor gewarnt, Sprachkenntnisse als den entscheidenden Integrationsfaktor für das spätere Berufsleben anzusehen. So wird von Gruber und Rübler (2002) angezweifelt, ob „angesichts der sprachlichen Vielfalt in vielen Stadtvierteln und Großbetrieben (...) der Sprache **die wesentliche** Schlüsselfunktion (Hervorhebung im Original) bei der Integration in die Aufnahmegesellschaft zugesprochen werden kann. Angesichts großer fremdsprachiger communities (...) lässt sich Integration nicht nur begreifen als Eingliederung in ein Umfeld von deutschen Muttersprachlern. In welchem Ausmaß, (...) in welchen Berufsbereichen deutsche Sprachkompetenz tatsächlich erforderlich ist, muss (...) von Fall zu Fall entschieden werden“. Wird Sprachbeherrschung zur Hürde für eine Einstellung von Migrant(inn)en, legt das „den Verdacht nahe, dass sie bzw. auch nur ein slawischer Akzent als Vorwand dienen können, (...) auch dann, wenn die eingebrachte fachliche Kompetenz andere Entscheidungen ermöglicht hätte“. Belässt man die beruflichen Erfordernisse im Vordergrund, werden nicht perfekte Sprachkenntnisse *nicht* zur stärksten „Selektionsinstanz“ (Gruber, Rübler 2002: 47).

⁶¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 87; vgl. auch Baumert, Watermann, Schümer 2003: 63. Gleichzeitig macht der Bildungsbericht auf „deutliche Veränderungen“ der „sozialen Gradienten der Lesekompetenz aus PISA 2000 und 2006“ aufmerksam (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 87).

⁶² Baumert, Watermann, Schümer 2003: 68.

⁶³ Baumert, Watermann, Schümer 2003: 64.

⁶⁴ Baumert, Watermann, Schümer 2003: 64 f. Die Decodierfähigkeit ist Teil des Konzeptes der „Lesekompetenz“ und „äußert sich in der Schnelligkeit des Erfassens der korrekten Bedeutung von Sätzen eines längeren Textes“ (Artelt et al. 2002: 15). Sie wurde in der zitierten Studie durch eine Leseprobe erfasst (vgl. Baumert, Watermann, Schümer 2003: 61). Dadurch wird allerdings die dort getroffene Annahme, die in der Familie gesprochene Sprache diene als „Indikator für die Integration der Familie in die Majoritätskultur“ (ebenda: 64 f.), relativiert.

⁶⁵ Vgl. Baumert, Watermann, Schümer 2003: 65.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen des zum ersten Erhebungszeitpunkt eingesetzten Fragebogens folgende Merkmale zur Messung der Sprachkompetenz berücksichtigt:

- Muttersprache der Jugendlichen;
- zu Hause gesprochene Sprache;
- Wunsch, in bestimmten, vorgegebenen Situationen (in der Schule, mit Freunden, beim Praktikum etc. oder „immer“) besser Deutsch *sprechen* zu können oder nicht (Mehrfachantworten möglich);
- Wunsch, in bestimmten, vorgegebenen Situationen (wie oben) besser Deutsch *verstehen* zu können oder nicht (Mehrfachantworten möglich);
- Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse im Hinblick auf Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen unter Nutzung von Schulnoten (Diese Einschätzung wurde auch in der Nachbefragung am Ende der GINCO-Maßnahme erhoben, um mögliche Fortschritte feststellen zu können.)
- Einschätzung der eigenen muttersprachlichen Kenntnisse im Hinblick auf Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen unter Nutzung von Schulnoten (Dies wird insofern als relevant angesehen, als Übereinkunft darüber herrscht, dass Erfahrungen in Mehrsprachigkeit zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit führen.⁶⁶)
- Beantwortung folgender Items durch Ankreuzen einer vierstufigen Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“):
 - *Oft weiß ich, was ich sagen will, aber ich kann es nicht richtig erklären.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzbereich *Kommunikationsfähigkeit* zugeordnet werden.)
 - *Ich kann unbekannte Texte im Deutschunterricht lesen und verstehen.*
 - *Ich kann ohne fremde Hilfe einen Bewerbungsbrief richtig schreiben.*
 - *Ich kann Satzzeichen (zum Beispiel das Komma) richtig setzen.*
 - *Ich mache viele Rechtschreibfehler.*

Es ist zu vermuten, dass über diese Items auch Personen identifiziert werden können, deren Sprachkompetenz problematisch ist, obwohl sie keinen Migrationshintergrund aufweisen. Diese Items waren sowohl im ersten als auch im zweiten Teilnehmer/-innen-Fragebogen enthalten.

⁶⁶ Vgl. *Kultusministerkonferenz der Länder*, zit. nach: *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2008: 61. Nicht zuletzt aus diesen Gründen wird für bilinguale Ansätze im Sprachunterricht für Migrant(inn)en plädiert (vgl. *Neumann* 2001; *Burghardt, Esser* 2008; *Diefenbach* 2008: 141 ff.). Eindeutige Forschungsergebnisse scheinen dazu allerdings noch nicht vorzuliegen (vgl. *Limbird, Stanat* 2006: 291 ff.).

Weitere sozial-kommunikative Kompetenzen

In Anlehnung an die Standards zur Eignungsanalyse im Bereich berufsvorbereitender Maßnahmen⁶⁷ wurden in den Fragebögen zu Beginn und am Ende der GINCO-Maßnahme folgende weitere Kompetenzmerkmale thematisiert und mit den aufgelisteten Items operationalisiert. Diese waren jeweils durch Ankreuzen einer vierstufigen Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) zu beantworten.

- Kommunikationsfähigkeit
 - *Ich spreche andere Menschen höflich an.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Umgangsformen* zugeordnet werden.)
 - *In Gesprächen höre ich aufmerksam zu.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzteilbereich *Umgangsformen* zugeordnet werden.)
 - *Ich weiß, wie man sich bei einem Vorstellungsgespräch verhält.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Umgangsformen* zugeordnet werden.)
 - *Oft weiß ich, was ich sagen will, aber ich kann es nicht richtig erklären.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Sprachkompetenz* zugeordnet werden.)
- Konflikt- und Kritikfähigkeit
 - *In einer Diskussion bleibe ich beim Thema.*
 - *Ich bin nicht beleidigt, wenn andere mich kritisieren.*
 - *Auch wenn ich nicht mit anderen einverstanden bin, bleibe ich sachlich und beschimpfe sie nicht.*
 - *Bei Streitigkeiten suche ich Lösungen, mit denen jeder zufrieden ist.*
- Teamfähigkeit
 - *Am Anfang einer Gruppenarbeit stimme ich mich mit den anderen ab, wer welche Aufgaben übernimmt.*
 - *Ich unterstütze Mitschüler, wenn Probleme auftauchen.*
 - *Bei Streitigkeiten suche ich Lösungen, mit denen jeder zufrieden ist.*
- Umgangsformen
 - *Ich spreche andere Menschen höflich an.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Kommunikationsfähigkeit* zugeordnet werden.)
 - *In Gesprächen höre ich aufmerksam zu.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Kommunikationsfähigkeit* zugeordnet werden.)

⁶⁷ Vgl. Lippengaus 2008: 73 f.; vgl. auch Bastians, Kluge 1998.

- *Ich weiß, wie man sich bei einem Vorstellungsgespräch verhält.* (Dieses Item kann auch dem Kompetenzmerkmal *Kommunikationsfähigkeit* zugeordnet werden.)
- *Ich benutze die Wörter "bitte" und "danke".*
- *Ich begrüße andere Menschen so, wie es üblich ist (z.B. Lehrer, Mitschüler, Hausmeister, Freunde und so weiter).*
- *Ich lasse andere aussprechen.*

3.3.1.2.3 Fachlich-methodische Kompetenzen

Nach *Erpenbeck und Rosenstiel* (2007) betreffen fachlich-methodische Kompetenzen die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.

In Anlehnung an die Standards zur Eignungsanalyse im Bereich berufsvorbereitender Maßnahmen⁶⁸ wurden in den Fragebögen der Erst- und Nachbefragung die weiter unten dargestellten fachlich-methodischen Kompetenzmerkmale thematisiert und mit den enumerierten Items operationalisiert.⁶⁹ Diese waren ebenfalls durch Ankreuzen einer vierstufigen Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) zu beantworten.

- Selbstständigkeit
 - *Ich arbeite auch, wenn mich niemand kontrolliert.*
 - *Ich kann mir meine Arbeitszeit gut einteilen.*
 - *Ich kann mir auch ohne fremde Hilfe Informationen beschaffen.*
- Lernkompetenz⁷⁰

⁶⁸ Vgl. *Lippegaus* 2008: 73 f.; vgl. auch *Bastians, Kluge* 1998.

⁶⁹ Unberücksichtigt blieb das Kompetenzmerkmal „Problemlösefähigkeit“, da es nicht gelang, der Komplexität des Merkmals durch einige wenige, der jugendlichen Zielgruppe angemessene Items gerecht zu werden.

⁷⁰ Diese vier Items wurden auf Grundlage der Erhebungsinstrumente der PISA 2000-Studie (*Kunter et al.* 2002: 162 f.) formuliert, wobei das Original-Item „*Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.*“ (*Kunter et al.* 2002: 162) abgewandelt wurde in: „*Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zu tun hat, was ich schon weiß.*“ Das Original-Item „*Wenn ich lerne, und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlicher Information, um das Problem zu klären.*“ (*Kunter et al.* 2002: 163) wurde abgewandelt in: „*Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach Informationen, die mir helfen.*“ Die Abwandlungen sollten der Vereinfachung dienen, um der untersuchten Zielgruppe gerecht zu werden.

- *Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zu tun hat, was ich schon weiß.*
 - *Wenn ich lerne, überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.*
 - *Wenn ich lerne, zwingen mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch behalten habe.*
 - *Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach Informationen, die mir helfen.*
- Medienkompetenz⁷¹
- *Ich weiß, wie ich Informationen im Internet finde.*
 - *Ich weiß, wie ich Informationen in der Bibliothek finde.*
 - *Ich weiß, wie ich Informationen in Zeitungen finde.*
 - *Ich weiß, wen ich fragen kann, wenn ich Informationen suche und nichts Passendes finde.*

Berufswahlkompetenz bzw. Berufswahlreife

Dibbern (1983) versteht unter Berufswahlkompetenz⁷² „die Fähigkeit eines Schulabgängers, eine weitgehend rational begründete und möglichst selbständige Entscheidung für eine schulische oder betriebliche Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen und in Handlungen umzusetzen (Berufswahlkompetenz als Verwirklichung des Selbstkonzepts).“⁷³ Dederling (2005) zufolge handelt es sich dabei um die „Fähigkeit des Berufswählers, sich begründet für einen Erstberuf zu entscheiden.“⁷⁴ Demzufolge impliziert Berufswahlkompetenz eine im Rahmen von Berufsorientierung und Berufswahl aktiv, bewusst und zielgerichtet handelnde Person. Wesentliche Merkmale eines in diesem Zusammenhang kompetenten Jugendlichen sind Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation. Er verfügt über Fachkompetenz (kann sein Wissen und seine Erfahrungen nutzen), Methodenkompetenz (kann fachspezifisches Know-how anwenden) und Sozialkompetenz (kann bei Bedarf andere zu

⁷¹ Diese Items wurden frei formuliert. Vgl. u.a. *PISA-Konsortium Deutschland 2007*: 97 ff.

⁷² Der Begriff stellt eine Weiterentwicklung des Konzepts der „Berufswahlreife“ dar und ist dem der „Ausbildungsreife“ benachbart. Vgl. bspw. *Ratschinski 2008*; *Apel, Fertig 2009*. Der Begriff der Berufswahlreife wird einerseits als unzureichend betrachtet, da er die Eigenständigkeit bzw. Eigeninitiative der Handelnden zu wenig berücksichtigt (vgl. *Ratschinski 2008*: 75 ff.). Andererseits wird er im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ des *Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2009* aufgegriffen und definiert (siehe *Abschnitt 3.3.2.2*). Unseres Erachtens handelt es sich bei „Berufswahlreife“ und „Berufswahlkompetenz“ um zwar etwas unterschiedlich akzentuierte, aber sehr verwandte und synonym verwendbare Termini. Daher wird die „Berufswahlreife“ in Anlehnung an den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ für die Verwendung im Coachfragebogen der GINCO-Untersuchung operationalisiert und im Folgenden von der „Berufswahlreife“ gesprochen.

⁷³ *Dibbern 1983*: 324.

⁷⁴ *Dederling 2005*: 217.

Rate ziehen oder mit anderen kooperieren).⁷⁵ Demnach beinhaltet Berufswahlkompetenz die Facetten Sachwissen, Regelwissen, Berufswahlmotivation, Selbststeuerungskompetenz, Handlungskompetenz, Informationsmanagement und Qualifikationsmanagement.⁷⁶ Ist allein der Kompetenzbegriff schon „schillernd“⁷⁷ und insofern definitionsbedürftig, so zeigt die Auflistung der verschiedenen, den Begriff der Berufswahlkompetenz konstituierenden Konzepte, wie schwierig es ist, zu operationalisieren, was mit dieser Kompetenz gemeint ist und zu bestimmen, wie man Veränderungen messbar machen könnte.⁷⁸

Vor diesem Hintergrund interessierten zunächst Erfahrungen, die GINCO-Teilnehmer/-innen im Zuge berufsorientierender Maßnahmen machen konnten. Diese werden in der Regel in der Sekundarstufe I durchgeführt. In deren Verlauf haben die Jugendlichen die Gelegenheit, Betriebspraktika unterschiedlicher Dauer zu absolvieren und so das Arbeitsleben kennen zu lernen. In diesem Zusammenhang wurden von den GINCO-Teilnehmer(inne)n folgende Informationen eingeholt:

- *Vor der Projektteilnahme absolvierte Praktika* (max. drei). Diese Frage wurde nur im Rahmen der Eingangsbefragung gestellt. Wenn Praktika absolviert wurden, war folgendes zu vermerken:
 - Angabe der *Klassenstufe*, in der die Praktika absolviert wurden;
 - Angabe von *Berufsfeld* und *Dauer* der jeweiligen Praktika;
 - Angabe, ob es sich um *freiwillige* oder *Pflichtpraktika* handelte;
 - *Bewertung der Praktika* im Hinblick auf eigene Berufsorientierung, wobei nur das Ankreuzen eines einzigen Arguments gestattet war. Antwortvorgaben waren:
Durch dieses Praktikum ...
 - ◆ ... *habe ich einen Beruf gefunden, den ich erlernen möchte.*
 - ◆ ... *weiß ich, dass mein Berufswunsch der richtige war.*
 - ◆ ... *möchte ich einen anderen Beruf erlernen als vorher.*
 - ◆ ... *weiß ich über Berufe nicht mehr als ich schon vorher wusste.*
 - ◆ ... *weiß ich noch weniger als vorher, welchen Beruf ich erlernen möchte.*
- *Vorhandene Berufsvorstellungen:*
 - Anzugeben war, ob man wusste, welchen Beruf man erlernen möchte; bei vorhandenem Berufswunsch war dieser frei einzutragen.

⁷⁵ Vgl. Nieskens 2009: 28 f.

⁷⁶ Vgl. Hany 2008, zit. nach: Driesel-Lange 2009: 20.

⁷⁷ Driesel-Lange 2009: 13.

⁷⁸ Vgl. auch Winkler 2005: 13.

- *Berufskundliches Wissen.* Die folgenden Items wurden in Erst- und Nachbefragung angeboten und waren durch Ankreuzen einer vierstufigen Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) zu beantworten:
 - ♦ *Ich kenne die Arbeitszeiten in verschiedenen Berufen (z.B. früh morgens, nachts).*
 - ♦ *Ich weiß, welche Ausbildungen man in meiner Stadt machen kann.*
 - ♦ *Ich weiß, wie viel ich in verschiedenen Ausbildungen verdiene.*
 - ♦ *Ich weiß, wie viel ich später in verschiedenen Berufen verdiene.*
 - ♦ *Ich weiß, in welchen Berufen man leicht einen Ausbildungsplatz findet.*
 - ♦ *Ich weiß, in welchen Berufen man einen sicheren Arbeitsplatz hat.*
 - ♦ *Ich weiß, was man in verschiedenen Berufen machen muss.*
 - ♦ *Ich weiß, welche Berufe körperlich anstrengend sind.*
 - ♦ *Ich weiß, in welchen Schulfächern ich für verschiedene Berufe gut sein muss.*
- *Konzessionsbereitschaft,* um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Bei der Beantwortung dieser Items, die in Erst- und Nachbefragung angeboten wurden, waren Mehrfachnennungen möglich:

Um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, bin ich bereit ...

 - ♦ *... sehr früh morgens / sehr spät abends zu arbeiten.*
 - ♦ *... am Wochenende zu arbeiten.*
 - ♦ *... sehr weit zum Ausbildungsplatz zu fahren / einen langen Anfahrtsweg zur Arbeit zu haben.*
 - ♦ *... wenig zu verdienen.*
 - ♦ *... körperlich anstrengende Arbeit zu machen.*
 - ♦ *... weniger Zeit für meine Freunde / für meine Familie zu haben.*
 - ♦ *... in eine andere Stadt umzuziehen.*
 - ♦ *... einen anderen Beruf als meinen Wunschberuf zu erlernen.*
 - ♦ *... Nein, ich bin nicht bereit, auf etwas zu verzichten, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen.*

3.3.1.3 Erwartungen der Jugendlichen an das Ganzheitliche Integrationscoaching und dessen Beurteilung am Ende der Maßnahme

Im Rahmen der Untersuchung war natürlich von Interesse, welche Erwartungen sie an die innovative Maßnahme hatten und inwieweit diese erfüllt werden würden.

- Aus diesen Gründen wurden im Eingangsfragebogen folgende, die Erwartungen der GINCO-Teilnehmer/-innen betreffenden Items angeboten, die durch Ankreuzen einer vierstufigen Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“) zu beantworten waren:
 - *Das GINCO-Coaching wird mir helfen, einen Ausbildungsplatz zu finden.*
 - *Durch das GINCO-Coaching werde ich Einblicke in verschiedene Berufe bekommen.*
 - *Das GINCO-Coaching wird mir helfen, Kontakte zu Unternehmen zu bekommen.*
 - *Das GINCO-Coaching wird mich bei Vorstellungsgesprächen sicherer machen.*
 - *Das GINCO-Coaching wird mir helfen, mich für einen Beruf zu entscheiden.*
 - *Eigentlich habe ich keine Erwartungen an das GINCO-Coaching.*
- Dem entsprechend sollte der Nacherhebungsbogen festhalten, inwieweit die Erwartungen der Jugendlichen sich erfüllt haben. Dazu dienten folgende Items, die durch Ankreuzen der o. g. vierstufigen Skala zu beantworten waren:
 - *Das GINCO-Coaching konnte mir helfen, einen Ausbildungsplatz zu finden.*
 - *Durch das GINCO-Coaching habe ich Einblicke in verschiedene Berufe bekommen.*
 - *Das GINCO-Coaching hat mir geholfen, Kontakte zu Unternehmen zu bekommen.*
 - *Das GINCO-Coaching hat mich bei Vorstellungsgesprächen sicherer gemacht.*
 - *Das GINCO-Coaching hat mir geholfen, mich für einen Beruf zu entscheiden.*
 - *Durch das GINCO-Coaching habe ich gelernt, mich ohne Hilfe schriftlich zu bewerben.*
 - *Ich weiß jetzt, dass mehrere Berufe zu mir passen.*
 - *Ich bin jetzt nicht mehr auf einen Beruf festgelegt, sondern kann mir auch eine Berufsausbildung in anderen Berufen vorstellen.*
 - *Durch das GINCO-Coaching habe ich gelernt, mich ohne Hilfe telefonisch bei einem Betrieb nach Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen zu informieren.*
 - *Eigentlich hat mir das GINCO-Coaching gar nichts gebracht.*

- Darüber hinaus hatten die Teilnehmer/-innen in Erst- und Nachbefragung die Möglichkeit, in einem freien Feld in Klartextform Stellung zum GINCO-Projekt zu beziehen.

3.3.1.4 Bewerbungsaktivitäten und Praktika während der GINCO-Maßnahme

Die nachfolgenden Fragen zu den eigenen Bewerbungsaktivitäten der Jugendlichen während der GINCO-Maßnahme konnten plausiblerweise nur im Zuge der Nachbefragung gestellt werden, wobei Mehrfachnennungen möglich waren:

- *Haben Sie sich während GINCO um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz beworben?*
 - *Ja, ich habe mich um einen Ausbildungsplatz beworben. Anzahl der Bewerbungen ...*
 - *Ja, ich habe mich um einen Arbeitsplatz beworben. Anzahl der Bewerbungen ...*
 - *Nein, ich habe mich nicht beworben.*
- *Wenn ja, auf welche Weise haben Sie sich beworben?*
 - *Gemeinsam mit dem Coach. Anzahl der Bewerbungen*
 - *Selbstständig. Anzahl der Bewerbungen ...*
- Analog zur Erstbefragung waren in der Nachbefragung *während der Projektteilnahme absolvierten Praktika bzw. Probearbeit* interessant. In diesem Kontext wurde auch gefragt:
 - *Haben Sie dieses Praktikum mit Hilfe des Coaches bekommen? (Ja / Nein)*
 - Relevant war auch, *wie die Jugendlichen die Praktika* im Hinblick auf eigene Berufsorientierung *bewerteten*. Eine Auswahl mehrerer der folgenden Antwortvorgaben war gestattet:

Durch dieses Praktikum / diese Praktika oder die Probearbeit ...

 - ◆ *... habe ich einen Beruf gefunden, den ich erlernen möchte.*
 - ◆ *... weiß ich, dass mein Berufswunsch der richtige war.*
 - ◆ *... möchte ich einen anderen Beruf erlernen als vorher.*
 - ◆ *... weiß ich über Berufe nicht mehr als ich schon vorher wusste.*
 - ◆ *... weiß ich noch weniger als vorher, welchen Beruf ich erlernen möchte.*
 - ◆ *... habe ich meinen Ausbildungsplatz / meinen Arbeitsplatz gefunden.*

3.3.1.5 Durchgeführte Coaching-Aktivitäten während der GINCO-Maßnahme

Von Interesse war auch, in welcher Hinsicht die Jugendlichen im Laufe von GINCO durch ihren Coach unterstützt wurden. Dazu wurden ihnen im Nachbefragungsbogen folgende Items angeboten, von denen sie mehrere ankreuzen⁷⁹ und an zwei Stellen zusätzlich freie Eintragungen machen konnten:

- *Wie hat der Coach Ihnen beim Bewerben geholfen?*
 - *Er hat mich auf die Idee gebracht, diesen Beruf zu erlernen.*
 - *Er hat Praktikums-, Ausbildungs- oder Arbeitsplätze für mich gesucht.*
 - *Er hat mir gezeigt, wo ich nach Ausbildungsstellen suchen kann.*
 - *Er hat mir bei Problemen im Betrieb (z.B. während des Praktikums) geholfen.*
 - *Er hat sich bei Betrieben für mich eingesetzt.*
 - *Er hat mit mir das Anrufen bei Betrieben geübt.*
 - *Er hat mit mir zusammen bei Betrieben angerufen.*
 - *Er hat mir geholfen, die Bewerbungsunterlagen zu erstellen.*
 - *Er hat mich verbessert, wenn ich nicht richtig Deutsch gesprochen habe.*
 - *Er hat mit mir Vorstellungsgespräche geübt.*
 - *Er hat mit mir besprochen, wie man sich bei einem Vorstellungsgespräch kleidet, verhält usw.*
 - *Er hat mir geholfen, mich vor Vorstellungsgesprächen ruhiger und sicherer zu fühlen.*
 - *Er hat mich zu Vorstellungsgesprächen hingebacht.*
 - *Er war bei Vorstellungsgesprächen dabei.*
 - *Er hat mir anders bei den Bewerbungen geholfen, und zwar: ...*
 - *Er hat mir nicht geholfen.*
- *Wie hat der Coach Ihnen sonst noch geholfen?*
 - *Er hat mit meiner Familie gesprochen, damit sie mit meiner Ausbildung / Arbeit einverstanden ist.*
 - *Er hat mir Nachhilfe gegeben.*

⁷⁹ Es wurde davon abgesehen, die Items mit einer differenzierteren (z.B. vierstufigen) Skala zu versehen, da die Jugendlichen durch das Ausfüllen des Bogens nicht überanspruchert werden sollten. Wie uns die Coaches mitteilten, kam es im Rahmen der Erstbefragung durchaus vor, dass sich die Schüler/-innen sehr engagiert an die Beantwortung der Fragen machten und über die Bewertung von Items grübelten, um möglichst wahrheitsgemäß zu antworten. Dadurch benötigten sie erhebliche Zeit für die Bearbeitung. Dies sollte im Rahmen der Nachbefragung vermieden werden, so weit es nicht um Fragen ging, die analog zur Eingangserhebung gestellt wurden.

- *Er hat mir bei Problemen mit meiner Familie / mit Freunden geholfen.*
- *Er hat mir bei Problemen mit Lehrern, Mitschülern, Schulsozialpädagogen usw. geholfen.*
- *In der Freizeit hat er mit mir etwas unternommen (Sport, Ausflug, Kino usw.).*
- *Er hat mich ermutigt, weiter zur Schule zu gehen und einen Hauptschulabschluss zu machen.*
- *Er hat mich ermutigt, weiter zur Schule zu gehen und einen höheren Abschluss zu machen (z.B. Mittlere Reife, Abitur).*
- *Er hat mir Übungen für zu Hause mitgegeben (z.B. in Deutsch, Mathe usw.).*
- *Er hat mich dazu gebracht, zu Hause selbst nach Ausbildungsstellen zu suchen, Betriebe anzurufen usw.*
- *Er war mit mir bei einer Behörde oder einem Amt.*
- *Er hat mir anders geholfen, und zwar: ...*
- *Er hat mir nicht geholfen.*

3.3.1.6 Bewertung der Coaches und ihrer Arbeit durch die Teilnehmer/-innen

Die Bewertung der Coaches durch die Jugendlichen zielte weniger auf die grundsätzliche Frage ab, ob die Teilnehmer/-innen das GINCO-Betreuungspersonal „gut“ oder „schlecht“ fanden. Solche Urteile können stark davon beeinflusst sein, wie die Schüler/-innen vom Coach in die Pflicht genommen werden, welche Erfahrungen andere Teilnehmende mit den Coaches machen, welche Erfolge der Maßnahme letzten Endes zugeschrieben werden etc. Aus diesen Gründen sollten die Jugendlichen den Coach und seine Arbeit anhand einer Reihe von Items beurteilen. Diese wurden auf der Grundlage von Informationen, die im Zuge der GINCO-Struktur- und Prozessanalyse erhoben worden waren, frei formuliert. Von diesen im Folgenden aufgeführten Items konnten mehrere gewählt⁸⁰ werden:

➤ *Wie war Ihr Coach?*

- *Der Coach wollte immer, dass ich viele Dinge selbst mache.*
- *Der Coach hat viele Dinge mit mir zusammen gemacht.*
- *Der Coach war immer wie ein guter Freund / eine gute Freundin zu mir.*
- *Der Coach hatte immer Zeit für mich.*
- *Der Coach hat sich für mich eingesetzt.*
- *Der Coach hat Dinge gut erklärt.*

- *Der Coach hat mir immer genug Informationen gegeben.*
- *Der Coach hat sich gut mit Berufen ausgekannt.*
- *Der Coach hat sich gut mit Bewerbungen ausgekannt.*
- *Der Coach kennt viele Betriebe und deren Chefs.*
- *Der Coach versteht sich gut mit meinen Eltern.*

Coaches wurden, wie wir bei unseren Interviews erfuhren, im Zuge ihrer Arbeit durchaus mit geschlechtsspezifischen Fragen konfrontiert. Dies kann bei Jugendlichen mit einem besonders konservativen Migrationshintergrund und einem Coach des jeweils anderen Geschlechts durchaus zu Problemen führen. Insofern wurde es begrüßt, wenn die Möglichkeit bestand, das Coaching in einem Team durchzuführen, in das ein Mann und eine Frau eingebunden waren. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurde daher gefragt:

- *Finden Sie es gut, wenn ...*
 - *... der Coach eine Frau ist? Ja / Nein*
 - *... der Coach ein Mann ist? Ja / Nein*

Da es sich in GINCO vielfach um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelte, wurde thematisiert, inwieweit die jungen Menschen es für bedeutsam hielten, von einem Coach unterstützt zu werden, der ihre eigene Muttersprache spricht. Dazu wurde diese Frage aufgenommen:

- *Wenn Ihre Muttersprache nicht Deutsch ist:*
 - *Hat es Ihnen geholfen, dass der Coach Ihre Muttersprache spricht? Ja / Nein*
 - *Hatten Sie Probleme mit dem Coach, weil er Ihre Muttersprache nicht spricht? Ja / Nein*

Häufig wirken während des Schuljahres nicht nur die Coaches, sondern auch andere Personen aus dem sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler dabei mit, diese im Arbeitsleben zu platzieren. Von Interesse war daher, wem es die Jugendlichen im Erfolgsfall zuschreiben würden, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden zu haben. Dazu wurde die folgende Frage formuliert und darum gebeten, sich auf eine Antwortmöglichkeit zu beschränken:

- *Wenn Sie schon einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben: Wer hat Ihnen am meisten dabei geholfen, den Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?*
 - *Der Coach.*
 - *Ein Lehrer / eine Lehrerin.*
 - *Ein Schulsozialpädagoge / eine Schulsozialpädagogin.*

⁸⁰ Auch hier wurde aus den bereits genannten Gründen auf eine differenzierte Skala verzichtet, mit denen die einzelnen Items hätten bewertet werden können.

- *Ein Berufsberater / eine Berufsberaterin.*
- *Meine Familie / meine Freunde.*
- *Ich habe den Ausbildungs- oder Arbeitsplatz selbst gefunden.*
- *Ich habe noch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden.*

Um die Jugendlichen zu einem bewertenden Resümee der Maßnahme zu veranlassen, wurde abschließend folgende Frage gestellt, die sich (sinngemäß verwendet) bereits in vielen anderen Evaluationsstudien bewährt hat.

- *Würden Sie GINCO anderen Jugendlichen weiterempfehlen?*
 - *Ja, weil ...*
 - *Nein, weil ...*
 - *Ich weiß es nicht.*

Bei der Interpretation der Ergebnisse wird zu berücksichtigen sein, dass die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch den Coach für die Weiterempfehlung von GINCO besonders bedeutsam sein dürfte.⁸¹

3.3.2 Personenbezogene Fragebögen für die Coaches

Das beschriebene Selbstauskunftspanel wurde ergänzt durch eine einmalige individuelle Fremdeinschätzung der Jugendlichen. Die Coaches wurden gebeten, jeweils einen Fragebogen für jede an GINCO teilnehmende Person auszufüllen, um das Bild der personenbezogenen Merkmale zu vervollständigen. Dem zufolge enthielten diese Fragebögen sowohl einige thematische Überschneidungen zum Jugendlichen-Fragebogen als auch solche Fragen, die bewusst nicht an die Jugendlichen selbst gerichtet wurden. Diese Fremdeinschätzung sollte nicht wiederholt werden, da denkbar war, dass die Coaches aus persönlichen Gründen (Weiterführung der GINCO-Maßnahmen im Erfolgsfall und somit Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes) an einem Maßnahmeerfolg interessiert sein würden. Insofern wäre nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse der Kompetenzbeurteilung bei einer Nachbefragung der Coaches bewusst oder unbewusst zum Positiven hin verfälscht werden würden, um so (Teil-)Erfolge des Coachings nachweisen zu können. Im Übrigen lassen Aussagen von Ausbil-

⁸¹ Vgl. *Märtens, Schmidt, Lucas* 2006: 3. In der wissenschaftlichen Marktforschung wird Kundenzufriedenheit als wesentlicher Treiber des Weiterempfehlungsverhaltens bzw. eines positiven Mundpropaganda-Effekts identifiziert. Dem entsprechend wird eine hinreichend hohe (positive) Weiterempfehlungsbereitschaft als wesentliches Kriterium für den betriebswirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens angesehen (vgl. *Wangenheim, Bayón* 2007; *Dannewald, Kreis* 2010: 58).

der(inne)n in Berufsförderungseinrichtungen darauf schließen, dass Beurteilende bei Eingangsprofilings dazu tendieren, keine „Bestnoten“ zu vergeben,⁸² um

- die Problematik in einem bestimmten Fall zu betonen,
- sich die Möglichkeit offen zu halten, beim nächsten Profiling bessere Beurteilungen abgeben zu können,
- dem Rechnung zu tragen, dass die Anforderungen im Verlauf einer Bildungsmaßnahme zunehmen, so dass zu einem späteren Messzeitpunkt möglicherweise schlechtere Noten als zu Beginn zu vergeben sein werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen einerseits, dem Anliegen andererseits, die subjektiven Einschätzungen der Jugendlichen mit dem „objektiven“ Urteil der Coaches konfrontieren zu können, wurden bei den Coaches die nachfolgend aufgelisteten Variablen erhoben. Die Fremdauskünfte konnten über die ID-Nummer mit den Angaben der GINCO-Teilnehmer/-innen verknüpft werden.

Der Fragebogen war absichtlich kurz gehalten, um den Aufwand für die Coaches so gering wie möglich zu halten.

3.3.2.1 Sozialstatistische Daten

Mit dem Coach-Fragebogen wurden zunächst eine Reihe wichtiger Variablen erhoben, um die Angaben der Jugendlichen zu kontrollieren bzw. fehlende Informationen möglichst zuverlässig zu ergänzen. Dazu gehörten:

- *Alter, Geschlecht, Standort des Bildungsträgers* (ID-Nummer),
- *Migrationshintergrund* der Teilnehmenden,
- *Beschulungsform* der Jugendlichen (BGJ, BVJ, BEK, EQJ, sonstige und zwar ...),
- *schulische Vorbildung* (Schulabschluss) der Teilnehmenden,
- Anzahl möglicherweise bereits vor GINCO absolvierter *Probearbeiten oder Praktika* der Jugendlichen.

⁸² Vgl. Fassmann, Kliem 2011a: 54 f.; Fassmann, Kliem 2011b: 48 f.

3.3.2.2 Kompetenzen und Förderbedarf der Jugendlichen

Beurteilung von grundlegenden Kompetenzen und Förderbedarf

Anders als den Jugendlichen wurden ihren Coaches zur Kompetenzbeurteilung keine Items vorgegeben. Vielmehr sollten diese den Förderbedarf ihrer Klient(inn)en im Hinblick auf eine Reihe von Kompetenzen vornehmen, wie sie vom MELBA-Inventar⁸³ vorgegeben werden. Diese MELBA-Liste wurde durch einige Kompetenzen ergänzt, die im Rahmen des GINCO-Projekts von besonderer Bedeutung sind. Dazu wurde den Coaches eine Liste zur Verfügung gestellt, in der jede einzelne der (zur Erleichterung alphabetisch aufgelisteten) Kompetenzen definiert war.⁸⁴ Für jede Kompetenz sollte angegeben werden, ob Förderbedarf bestünde bzw. ob eine Einschätzung (zur damaligen Zeit noch) nicht möglich sei. Die Liste der zu beurteilenden Kompetenzen findet sich in *Tabelle 8, Abschnitt 4.2.3*.

Berufswahlreife der Jugendlichen

Von besonderem Interesse war die Einschätzung der Berufswahlreife der Schülerinnen und Schüler durch die Coaches.

Im Rahmen der Beurteilung von Kompetenzen und Förderbedarf sollten die Coaches auch zu dem im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“⁸⁵ enthaltenen Merkmal Berufswahlreife⁸⁶ der Jugendlichen in ähnlicher Weise Stellung nehmen, wie dies zu Beginn des *Abschnitts 3.3.1.2.3* erläutert worden ist. Das betreffende Kriterium und seine Definition lauteten:

- *Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz)* (Dieser Beurteilungsgegenstand ist in MELBA nicht enthalten): „*Jugendliche kennen ihre eigenen*

⁸³ Das Akronym MELBA steht für „Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit“ (vgl. *Föhres et al.* 1998). Allerdings blieb die dort enthaltene „Führungsfähigkeit“ aus nahe liegenden Gründen unberücksichtigt.

⁸⁴ So weit es sich um Fähigkeiten handelte, die in MELBA enthalten sind, wurden die betreffenden MELBA-Definitionen übernommen. Für die übrigen Kompetenzen wurden Definitionen aus anderen Quellen zur Verfügung gestellt.

⁸⁵ Vgl. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2009*.

⁸⁶ In *Abschnitt 3.3.1.2.3* wurde bereits darauf eingegangen, dass das Konzept der Berufswahlreife (das auf die Laufbahntheorie von *Super* (1957) zurückgeht (vgl. auch *Jaide* 1977: 298 ff.) insofern als unzureichend angesehen wird, als es zu wenig Aspekte der Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Jugendlichen berücksichtigt, die erforderlich sind, um eine adäquate Berufswahl zu treffen (vgl. *Ratschinski* 2008: 75 ff.). Aus diesen Gründen steht in neuerer Zeit weniger die Berufswahlreife, als die Berufswahlkompetenz im Mittelpunkt der Kompetenzfeststellung. Insofern ist überraschend, dass gerade wieder der Berufswahlreife (und nicht der Berufswahlkompetenz) im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (vgl. *Nationaler Pakt*

*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 Motive für eine Berufswahlentscheidung wahrnehmen und benennen.*⁸⁷

Über diese Einschätzung hinaus wurde den Coaches eine Reihe weiterer Fragen und Items vorgelegt, die – teilweise in Analogie zu den Jugendlichen-Fragebögen formuliert (siehe Abschnitt 3.3.1.2.3) – einen Eindruck von der Berufswahlkompetenz der Gecoachten vermitteln sollten.

- *Bereits bei den Jugendlichen vorhandene Arbeits- bzw. Berufserfahrungen:
Hat der / die Jugendliche vor GINCO schon erste Arbeitserfahrungen / Berufserfahrungen gesammelt?*
 - *Ja, zum Beispiel bei einem Job neben der Schulzeit / bei einem Ferienjob.*
 - *Ja, bei einer begonnenen und nicht abgeschlossenen Ausbildung.*
 - *Nein.*
- *Vorhandene Berufsvorstellungen der Jugendlichen:
Hat der / die Jugendliche bereits einen klaren Berufswunsch?*
 - *Ja, und zwar: ...*
 - *Nicht genau, er / sie schwankt zwischen mehreren konkreten Berufen.*
 - *Nicht genau, er / sie weiß aber, welche Tätigkeiten er / sie gern ausführen würde.*
 - *Nein.*
- *Entspricht der angestrebte Beruf den Interessen und Neigungen des / der Jugendlichen? Ja. | Nein.*
- *Realisierbarkeit des Berufswunsches (Hier waren mehrere Antworten möglich bzw. freie Texteintragungen vorzunehmen.)
Ist dieser Berufswunsch aufgrund der bei dem / der Jugendlichen vorhandenen Kompetenzen realistisch?*
 - *Ja.*
 - *Nein, der / die Jugendliche erfüllt nicht die körperlichen Voraussetzungen für diesen Beruf.*
 - *Nein, der / die Jugendliche erfüllt nicht die geistigen Voraussetzungen für diesen Beruf.*

für *Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* 2009) Aufmerksamkeit gewidmet wird. Gleichwohl sollte dem im Rahmen unserer Studie Rechnung getragen werden.

⁸⁷ Diese Definition wurde *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland* (2009: 58) entnommen.

- *Nein, der / die Jugendliche hat keine ausreichend guten Schulnoten für eine Bewerbung in diesem Beruf.*
 - *Nein, dem / der Jugendlichen fehlen die erforderlichen Kompetenzen.*
 - *Nein, und zwar aufgrund der Ausbildungsmarktlage für diesen Beruf.*
 - *Nein, aus weiteren Gründen, und zwar: ...*
- *Alternative berufliche Vorstellungen der Teilnehmenden (Hier waren ebenfalls mehrere Antworten möglich bzw. freie Texteintragungen vorzunehmen.):*
- Hat er / sie bereits eine alternative berufliche Vorstellung? Welche Gründe gibt es dafür?*
- *Ja, der / die Jugendliche hat selbst eine alternative berufliche Vorstellung entwickelt.*
 - *Ja, ich habe dem / der Jugendlichen einen anderen Beruf empfohlen.*
 - *Ja, ich habe zusammen mit dem / der Jugendlichen eine alternative berufliche Vorstellung erarbeitet.*
 - *Nein, der / die Jugendliche kann sich nicht entscheiden.*
 - *Nein, der / die Jugendliche ist noch nicht genug informiert.*
 - *Nein, der / die Jugendliche hat kein Interesse an einer Berufswahl.*
 - *Nein, der / die Jugendliche hat kein Interesse an einer Berufsausbildung und strebt eine ungelernte Tätigkeit an.*
 - *Nein, die Gründe dafür sind nicht bekannt.*
 - *Nein, aus anderen Gründen, und zwar: ...*
- *Entspricht die alternative berufliche Vorstellung den Interessen und Neigungen des / der Jugendlichen? Ja. / Nein.*
- *Engagement der Person bei der Ausbildungsplatzsuche (Auch hier waren mehrere Antworten möglich bzw. freie Texteintragungen vorzunehmen.):*
- Arbeitet der / die Jugendliche ausreichend mit, um einen Ausbildungsplatz zu finden?*
- *Nein.*
 - *Ja. Wenn ja: Der / die Jugendliche kümmert sich um die Ausbildungsplatzsuche, indem er / sie...*
 - ♦ *... im Internet nach Stellen sucht.*
 - ♦ *... in Tageszeitungen nach Stellen sucht.*
 - ♦ *... bei den jeweiligen Ausbildungsstellen anruft.*
 - ♦ *... sich um ausgeschriebene Ausbildungen bewirbt.*
 - ♦ *... Initiativbewerbungen verfasst und abschickt.*
 - ♦ *... alle ihm / ihr aufgetragenen Aufgaben bei der Ausbildungsplatzsuche erledigt.*

- ♦ ... auf andere Art mitarbeitet, und zwar: ...

Abschließend waren die Coaches aufgefordert mitzuteilen, ob die GINCO-Rahmenbedingungen selbst – bezogen auf den jeweiligen Individualfall – ein Vermittlungshemmnis darstellten und wie dies möglicherweise zu beheben wäre:

- *Gibt es etwas, was die Vermittlung dieses / dieser Jugendlichen erschwert und durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen von GINCO vereinfacht werden würde?*
 - *Nein.*
 - *Ja, und zwar: ...*

Es bestand die Erwartung, so Verbesserungsvorschläge für die künftige Ausgestaltung des GINCO-Konzepts zu ermitteln, die für bestimmte Klient(inn)engruppen besonders gewichtig sind.

3.3.2.3 Geplantes Förderprogramm und Fördersetting

Über die grundsätzliche Ermittlung eines Förderbedarfs hinaus konnten die Coaches per Klartexteintragungen mitteilen,

- *bei welchen fünf Kompetenzen der Förderbedarf am größten eingeschätzt wurde,*
- *wie diese Kompetenzen gefördert werden sollten,*

und per Ankreuzen des zutreffenden Fördersettings,

- *ob die Förderung individuell oder im Setting einer Fördergruppe erfolgte.*

3.4 Grenzen der Wirkungsanalyse im Rahmen der GINCO-Begleitforschung

Im Zuge der Wirkungsanalyse, die sich über einen Zeitraum von mehr als zwölf Monaten erstreckte, musste die Begleitforschung der Modellmaßnahme GINCO mehrere Probleme bewältigen, die für langfristig, multizentrisch angelegte Forschungsprojekte typisch und von den „außenstehenden“ Wissenschaftler(inne)n auch bei größten Anstrengungen nur schwer zu beeinflussen sind. Dies kann die Erhebungen, die Datenmenge und -qualität und damit die Aussagekraft der Forschungsergebnisse erheblich beeinträchtigen.

- Im Rahmen einer multizentrischen Studie – im vorliegenden Fall waren 14 Bildungsträger an ebenso vielen Standorten einbezogen – ist die Begleitforschung auf die Koope-

rationsbereitschaft der eingebundenen Akteure angewiesen. Diese kann selbst dann nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden, wenn sich die betreffenden Verantwortlichen zum Projektbeginn damit einverstanden erklärt haben. Zum einen sind die Entscheidungsträger, die über eine solche Teilnahme befinden, nicht in jedem Fall jene, mit denen die Begleitforschung später längerfristig kooperieren muss. Zum anderen erfolgt eine Einwilligung in die Kooperation oftmals nur vordergründig freiwillig, wenn, wie im vorliegenden Fall die *Bundesagentur für Arbeit*, ein aufgrund seiner Eigenschaft als „guter Kunde“ verhandlungsmächtiger Partner darum „bittet“. In dem Maße aber, in dem sich Stakeholder mit dem Forschungsanliegen identifizieren, steht und fällt die Compliance im weiteren Projektverlauf.

- Im Zuge des Projekts war eine Vielzahl an Stakeholdern einzubeziehen, die ebenfalls aus unterschiedlichen Gründen und Interessen und dem entsprechend mit unterschiedlichem Engagement mit der wissenschaftlichen Begleitung zusammen arbeiteten. Die Begleitforschung hatte allen diesen Personen und Stellen gegenüber keinerlei Weisungsbefugnis und war auf ihren *good will* angewiesen. Einbezogene Personenkreise waren:

- GINCO-Teilnehmer/-innen:

Abgesehen davon, dass nicht alle dieser Jugendlichen bereit waren, an der Begleitforschung teilzunehmen. Vor allem gegen Ende sowie nach Abschluss des Schuljahres kam es zu erheblichen Ausfällen, weil die betreffenden Personen nicht mehr erreichbar waren oder eine Teilnahme verweigerten, wenngleich die Coaches erhebliche Anstrengungen unternahmen, sie zu einer Kooperation zu bewegen.

- Bildungsträger:

Bei den Bildungsträgern waren personenbezogene Informationen einzuholen von

- ♦ den Coaches. Hier handelte es sich aufgrund von Fluktuation um bis zu drei Personen pro Standort, ein Coach wurde mehrere Monate wegen Krankheit vertreten. Die neuen Ansprechpartner/-innen mussten erneut über Anliegen und Prozedere der Datenerhebung informiert und um Kooperation gebeten werden. Manche dieser Coaches fühlten sich durch die Begleitforschung unter Druck gesetzt, da sie einen Zusammenhang zwischen dem Projekterfolg und der Sicherheit ihres Arbeitsplatzes herstellten, zumal einige von ihnen projektbefristet eingestellt worden waren.
- ♦ Personen der Leitungsebene, die ebenfalls gelegentlich im Projektverlauf wechselten. Auch hier war man gelegentlich aufgrund der hohen

Erwartungen, die vom Kostenträger an das Modellprojekt gestellt wurden, verunsichert und ging dementsprechend vorsichtig mit der Begleitforschung um. Einige Einrichtungen befürchteten, ihre Arbeitsweise könnte veröffentlicht und kopiert werden.

- ◆ Personen der Verwaltungsebene, die teilweise lediglich marginal über das Projekt informiert waren.
 - Mitarbeiter(inne)n der Arbeitsagenturen, von denen Informationen zum Integrationserfolg (Auszahlung von Integrationshonoraren) erbeten wurden.
 - Personal an berufsbildenden Schulen. Hier war vor allem die Erreichbarkeit schwierig.
 - Eltern. Sowohl die Erreichbarkeit der Erziehungsberechtigten als auch ihre Informiertheit über GINCO war nicht immer gegeben.
 - Arbeitgeber(inne)n: Es wurden zwei Verantwortliche erreicht, die kaum über GINCO und in einem Fall auch wenig über den / die interessierende/-n Jugendliche/-n informiert waren.
- Schwierigkeiten der Erreichbarkeit bestanden mit allen GINCO-Akteursgruppen.
- Bei den Coaches lag dies häufig an ihrer aufsuchenden Tätigkeit.
 - Einige Lehrer/-innen oder Sozialpädagog(inn)en wurden trotz mehrerer Kontaktversuche bzw. trotz vereinbarter telefonischer Interviewtermine nicht angetroffen. In einigen Fällen mussten die Gespräche aus Rücksicht auf die Ferienzeiten früher bzw. später als geplant stattfinden.
 - Viele Eltern, die den Coaches ein Interesse am Telefoninterview signalisiert hatten, waren nicht zu Hause oder verweigerten die Auskunft, da ihre Kinder bereits volljährig waren.
 - Nur vier Jugendliche stimmten einem Kontakt zum Betrieb, in welchen sie integriert wurden oder wo sie ein Praktikum absolviert haben, zu. Erreicht wurden nur zwei Verantwortliche (s. o.).
- Ferner waren nicht alle Beteiligten über das Projekt informiert:
- Einige Eltern wussten schlicht nichts zu berichten, da sie keine Informationen über GINCO oder keine Meinung dazu hatten. Einige hatten keinen Kontakt zu den Jugendlichen.
 - Auch wussten nicht alle Arbeitgeber/-innen über die Maßnahme Bescheid. Dies war nach Aussagen einiger Coaches allerdings durchaus beabsichtigt, da sie einer eventuellen Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler vorbeugen wollten.

- Unabhängig davon, wer als Stakeholder in die Datenerhebung einzubeziehen war, bereitete eine termingerechte Übermittlung von Informationen große Schwierigkeiten. Dies kann sicherlich nur in wenigen Fällen einer grundsätzlich mangelnden Kooperationsbereitschaft zugeschrieben werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die zeitnahe Datendokumentation und -übermittlung in der Prioritätenhierarchie der Stakeholder eher nachrangige Bedeutung zukam. An erster Stelle steht bei solchen Personen, insbesondere bei den Coaches, ihre eigentliche Arbeit – das Coaching. Die Teilnahme an der Begleitforschung bedeutete für sie zusätzlichen, nicht unerheblichen Aufwand. Auch die beschriebene Unsicherheit im Umgang mit der Begleitforschung seitens der Trägereinrichtungen kann hier zum Tragen gekommen sein. Die Lieferung von bearbeiteten Erhebungsunterlagen musste immer wieder angemahnt werden – die letzten Kurzfragebögen zur Einschätzung von Erfolgskriterien des Projektes gingen etwa fünf Monate nach ihrer Versendung im Institut ein. Inwieweit dies auf die Datenqualität Einfluss hatte, kann im Nachhinein kaum entschieden werden.
- Die dargestellten Umstände der Untersuchung wie die Unsicherheit verschiedener Akteure im Umgang mit der Begleitforschung, ihre Beanspruchung durch ihre primären Aufgaben, Personalwechsel, unterschiedlicher Informationsgrad über das Modellprojekt, längere Zeiträume, die für das Ausfüllen der Erhebungsunterlagen genutzt wurden, wirkten sich sicherlich auf Menge und Qualität der übermittelten Daten aus. Einige Coaches stellten die notwendigen Informationen nicht oder unvollständig bereit. Andere hingegen übermittelten der Begleitforschung unverhältnismäßig große Datenmengen, die über das erbetene Maß hinausgingen und bereinigt werden mussten.⁸⁸ Die

⁸⁸ Diese Diskrepanz spiegelte sich z.B. in den sog. F5-Bögen wider. Mit Hilfe dieser von der BA verwendeten Formulare sollten die Coaches ihre Aktivitäten bei jedem Treffen mit ihren „Schützlingen“ tabellarisch dokumentieren und sie dann quartalsweise bei der BA einreichen. Die Begleitforschung sah vor, diese Protokolle ebenfalls zu nutzen. Jedoch wurden sie nicht von allen Standorten bzw. nicht in vollem Umfang zur Verfügung gestellt. Nicht alle Standorte markierten die Quartalsberichte mit ID-Nummern. Eine Klärung blieb in einigen Fällen erfolglos. Stellenweise enthielten die Unterlagen keine Informationen zu den Coachingaktivitäten, sondern Verweise auf sog. „Leistungsberichte“, die dem Institut auf Nachfrage nicht übermittelt wurden. Mehrere Standorte vereinbarten mit ihren Arbeitsagenturen zu Beginn oder im Laufe des Projekts andere Berichtsformen, die sich formal und inhaltlich von F5-Bögen unterschieden (Fließtexte, eigene bildungsträgerinterne Vorlagen etc.). Daher lagen von mehreren Standorten zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Dokumentationsunterlagen über dieselben Personen vor. Qualität und Umfang der Eintragungen waren ebenfalls sehr heterogen: Einige Coaches fassten den Inhalt einer Sitzung mit einem einzigen Wort („Einzelgespräch“, „Bewerbung“ etc.) zusammen, während andere die Gespräche allem Anschein nach beinahe erschöpfend in vollständigen Sätzen oder stichpunktartig wiedergaben. Die unterschiedliche Qualität der Daten reduzierte die Menge verwertbarer Informationen erheblich, erschwerte und verlangsamte ihre Auswertung.

Ähnlich verhielt es sich mit Informationen über die Stabilisierungsbetreuung: Die eingegangenen Daten sind nicht allgemein aussagekräftig, weil sie nur von sieben der 14 Orte vorliegen. Dabei wären auch diese Auskünfte gerade für die Verbleibsbetrachtung sehr relevant gewesen, um Erkenntnisse über Schwierigkeiten in der ersten Ausbildungsphase sowie mögliche Abbrüche zu gewinnen und somit Rückschlüsse auf die Erfolgsfaktoren zu ziehen. Interessant wäre daher gewesen, von allen Coaches zu erfahren, mit welchen Herausforderungen sie gerade in dieser Zeit konfrontiert wurden und diese Informationen in Bezug zu den späteren Erfolgsmeldungen zu setzen.

unterschiedliche Menge und Qualität der Daten reduzierte die Anzahl verwertbarer Informationen und erschwerte die Auswertung.

- Da die ausschließliche Erfolgsbeurteilung anhand von Angaben der Trägerorganisationen zweifelhaft erschien, wurde versucht, *hard facts* zur Eingliederung der Jugendlichen über Datenbestände der *Bundesagentur für Arbeit* einzuholen. Dabei traten folgende Probleme auf:
 - Aktuelle Datenbestände waren nicht zeitnah vorhanden. Die Möglichkeit ihrer Erstellung und Übermittlung an die Begleitforschung musste in Zusammenarbeit mit der *BA* geklärt werden und nahm einige Zeit in Anspruch. In diesem Zusammenhang entstanden zudem neue Datenschutzfragen.
 - Ein erheblicher Teil der zum Projekt zugewiesenen Jugendlichen war aufgrund fehlender Sozialversicherungsnummern im System der *BA* nicht auffindbar.
 - Viele Datensätze waren unvollständig, Angaben zum Integrationserfolg fehlten häufig.
- *Last but not least* sind Unwägbarkeiten zu nennen, die etwa darin bestehen, dass Unterlagen von Coaches beim Versand durch die *Deutsche Post* verloren gingen und nicht ersetzt werden konnten.

Methodische Einschränkungen

Die Gültigkeit der über GINCO möglichen Aussagen muss bereits aufgrund der beschriebenen beschränkten Datenmenge und -qualität eingeschränkt werden. Weiterhin handelt es sich nicht um eine Zufallsstichprobe: Ergebnissen aus der Projektevaluation zufolge wurden die Teilnehmenden von jeweils unterschiedlichen Akteuren nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt, sodass die Grundgesamtheit aller Teilnehmer/-innen sich von der Gesamtheit aller potentiell für das Coaching in Frage kommenden Personen unterscheidet. Zudem handelt es sich bei den Selbstauskunft Gebenden nicht zwingend um eine Zufallsstichprobe aus allen Teilnehmenden der betrachteten Tranche, da beim Ausfüllen der Fragebögen Effekte der Selbstselektion (die Annahme, dass bestimmte Personen eher als andere dazu geneigt sind, bei Befragungen mitzuwirken) und weitere Effekte (wie z.B. Motivation zur Teilnahme an der Evaluation durch den Coach) möglich sind. Schließlich ist hier, wie bei jeder sozialwissenschaftlichen Studie an Einflussfaktoren wie „soziale Erwünschtheit“ zu denken, welche das Antwortverhalten beeinflussen können.

Darüber hinaus muss beachtet werden, dass ein Pretest der verwendeten Erhebungsinstrumente nicht möglich war. So waren nicht alle eingeholten Informationen in der anfangs geplanten Art und Weise verwendbar.

3.5 Datenlage

Der Begleitforschung wurden qualitative und quantitative Daten über insgesamt 292 Personen übermittelt, die dem Projekt zugewiesen wurden. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die verwendeten Instrumente, die Befragungszeitpunkte und die jeweilige Anzahl der Befragten. Insgesamt wurden der untersuchten GINCO-Tranche 292 Personen zugewiesen.

Es liegen folgende standardisierte personenbezogene Daten vor:⁸⁹

- 187 Fragebögen aus der schriftlichen Erstbefragung der Jugendlichen sowie
- 117 Fragebögen aus der schriftlichen Nachbefragung der Jugendlichen. Daraus ergeben sich Selbstauskunftsdaten von 223 Personen, da sich 81 von ihnen zu beiden Zeitpunkten an der Studie beteiligten.
- 226 Fragebögen, in denen die Coaches ihre Betreuten jeweils einschätzten.⁹⁰
- Coaching-Dokumentationsbögen (F5-Bögen) über 169 Teilnehmer/-innen.
- Informationen über den Maßnahmeabschluss von 272 Teilnehmer(inne)n zum 30.09.2010.
- Daten über die (Nicht-)Integration aller 292 Jugendlichen drei und sechs Monate nach GINCO-Ende.⁹¹

Hinzu kommen folgende standardisierte standortbezogene Daten:

- Auskünfte von 13 Coaches zu den allgemeinen Durchführungsbedingungen des Coachings
- Retrospektive Einschätzungen des Projektes von 14 Coaches und zehn Bildungsträgern
- Retrospektive Einschätzungen der Stabilisierungsbetreuung von sieben Coaches

⁸⁹ Ein Paket mit ausgefüllten Fragebögen mit der ersten Eigenbewertung der Jugendlichen sowie den schriftlichen Einschätzungen der Teilnehmenden durch die Coaches ging auf dem Postweg verloren. Somit liegen Daten von Jugendlichen dieser Stadt lediglich zum zweiten Befragungszeitpunkt vor.

⁹⁰ Mit den personenbezogenen Fragebögen für Coaches war eine Fremdeinschätzung aller Jugendlichen beabsichtigt. Diese kam jedoch nicht zustande, da einige GINCO-Betreuende diese Bögen nur für einen Teil der Teilnehmer/-innen ausfüllten. Als Gründe nannten die Coaches den Abbruch der Maßnahme, fehlende Einwilligung in die Begleitforschung etc. Personenbezogene Coachdaten liegen von 226 Jugendlichen, also von 77 % der Gesamtzahl vor.

⁹¹ Ein Standort reichte die Verbleibsdaten über seine Teilnehmende später als andere ein. Da die Datenauswertung aus zeitlichen Gründen weitergeführt werden musste, blieben Informationen über den Verbleib von drei

Telefonische leitfadengestützte Interviews gegen Ende des GINCO-Schuljahres fanden statt mit:

- Vier Coaches,
- vier Zuständigen der Bildungsträger,
- neun Vertreter(inne)n von Berufsschulen,
- zwölf Zuständigen der Arbeitsagenturen und
- sechs Elternteilen.

Gegen Ende der Stabilisierungsbetreuung wurden 40 Teilnehmer/-innen aus acht Standorten erreicht, die zu einem Telefonat mit uns bereit waren. Nur vier von ihnen gaben ihr Einverständnis, die für ihre Ausbildung zuständigen Personen im Betrieb anzurufen. Hiervon willigten zwei in ein Telefoninterview ein.

Bei der telefonischen Befragung der Jugendlichen zwölf Monate nach GINCO-Abschluss wurden nur Personen erreicht, die nicht befragt werden wollten.

Das erhobene Material zeichnet sich durch sich ergänzende und überschneidende Teilmengen aus – dies liegt im explorativen Charakter der Studie, kontinuierlichen Datenerhebungen, unterschiedlichen Datenquellen wie Fragebögen, Leistungsdokumentationen etc. und in der multimethodischen Vorgehensweise begründet. Einen Überblick über die jeweiligen Teilgesamtheiten gibt *Tabelle 1*. Um die vorhandenen Informationen maximal auszuschöpfen, wurde bei der Auswertung mit wechselnden Grundgesamtheiten operiert. Die ausgewiesene Stichprobengröße n bezieht sich jeweils auf die Anzahl der Personen, von denen die betreffenden Informationen vorlagen, d.h. z.B. auf die Anzahl der Jugendlichen, die eine bestimmte Frage beantwortet haben.

Jugendlichen unberücksichtigt. Drei Monate nach Ende von GINCO integriert waren also 72 Personen; ein halbes Jahr nach Projektabschluss befanden sich 60 junge Menschen in Ausbildung oder Arbeit.

Zeit / Instrumente	Fragebögen		Leitfadengestützte Interviews	
	personenbezogen	allgemein	persönlich	telefonisch
Winter 2009 / 2010 „1. Befragungszeitpunkt“ / „schriftliche Erstbefragung“	Befragung von 187 TN* 13 Standorte Befragung von Coaches zu 226 TN 13 Standorte	Dokumentation der mit den Jugendlichen durchgeführten Aktivitäten („F5-Bögen“, quartalsweise eingeholt) 169 TN; 10 ST	Befragung von Coaches 13 Standorte	Befragung von 92 Personen aller Stakeholdergruppen an 4 Standorten für die parallele Prozessanalyse
Sommer 2010 „2. Befragungszeitpunkt“ / „schriftliche Nachbefragung“	Befragung von 117 TN* 10 Standorte			Befragung von 4 Coaches; Zuständigen an 9 Berufsschulen; Zuständigen an 12 AA; 6 Elternteilen; 14 Standorte**
Stand zum 30.09.2010 (GINCO-Ende)	Befragung von Coaches zu 272 TN 14 Standorte		Befragung von Coaches 14 Standorte; Befragung von Bildungsträgern 10 Standorte	
Stand zum 31.12.2010 (3 Monate nach GINCO-Ende)	Befragung von Coaches und AA zu 292 TN 14 Standorte			
Stand zum 31.03.2011 (6 Monate nach GINCO-Ende)	Befragung von Coaches und AA zu 292 TN 14 Standorte		Befragung von Coaches 7 Standorte	Befragung von 40 TN 8 Standorte; Befragung von 2 Arbeitgeber/-innen 1 Standort

* Aus den 187 Fragebögen zum ersten und den 117 Fragebögen zum zweiten Befragungszeitpunkt ergibt sich eine Schnittmenge von Selbsteinschätzungen von 223 TN, da 81 von ihnen sich an beiden Befragungen beteiligten.

** Die meisten dieser Gespräche fanden im Sommer 2010 statt. Nur wenige Interviews wurden aufgrund unterschiedlicher Sommerferientermine an den Standorten im Mai bzw. im September 2010 geführt.

Tabelle 1: Chronologische Übersicht über Instrumente der Datenerhebung und die Anzahl der Befragten

4 Ergebnisse

Für die Interpretation der hier dargestellten Daten ist darauf hinzuweisen, dass die im Rahmen von GINCO erhobenen Informationen nicht unmittelbar mit den oben zitierten Forschungsergebnissen vergleichbar sind. So beziehen sich die erwähnten PISA-Befunde auf 15-Jährige – dieses Alter haben aber GINCO-Teilnehmer/-innen zumeist bereits deutlich überschritten. Im Zusammenhang mit Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte ist außerdem hervorzuheben, dass „*Kompetenzfeststellung und –entwicklung (...) in hohem Maße interpretationsabhängig*“ sind,⁹⁰ müssen die eingesetzten Verfahren doch situationsabhängig nach unterschiedlichen Anforderungen entworfen und gewählt werden.⁹¹ So können Forschungsergebnisse zu Kompetenzen von Einheimischen und Migrant(inn)en nicht in direkte Beziehung zur GINCO-Erhebung gesetzt werden, da jeweils unterschiedliche, kontextabhängige Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Dokumentation eingesetzt wurden. Vergleichbar sind allerdings in den jeweiligen Studien offenbar werdende Tendenzen, so dass auch die GINCO-Evaluation in den Kontext bereits vorliegender Arbeiten eingebettet werden kann. Im Folgenden werden die Daten beschrieben und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen relevanten Variablen dargestellt.

4.1 Anmerkungen zu verwendeten statistischen Instrumenten

Im Folgenden werden kurz die in diesem Bericht verwendeten statistischen Instrumente erläutert. Dies soll den Leser(inne)n zum Verständnis der Ausführungen dienen.

4.1.1 Arithmetischer Mittelwert als Maßzahl der zentralen Tendenz

Maßzahlen der zentralen Tendenz beschreiben das vorhandene Material und geben Auskunft über die „Mitte“ einer Reihe von Daten. Es gibt verschiedene Methoden und Maße, um die „Mitte“ zu bestimmen. Herangezogen wird hier das arithmetische Mittel. Beim arithmetischen Mittel bzw. dem arithmetischen Mittelwert bildet man zunächst die Summe der Werte aller Einzeldaten, um sie anschließend durch die Anzahl der Fälle zu teilen. Dies wird daher

⁹⁰ Baumgratz-Gangl 2008: 295.

⁹¹ Vgl. Enggruber, Bleck 2005: 17 f.

auch als Durchschnitt bezeichnet. Die dabei gefundene „Mitte“ ist die Mitte aller Werte, nicht aller Fälle.⁹²

4.1.2 Signifikanz und Maßzahlen von Zusammenhängen

Zur Überprüfung vermuteter Zusammenhänge in bestimmten Sachverhalten können statistische Maßzahlen berechnet werden. Ein ermittelter statistischer Zusammenhang zwischen zwei Variablen kann jedoch noch nicht als kausale Beziehung angesehen werden. Man kann also noch nicht schlussfolgern, dass der Wert einer (unabhängigen) Variablen den Wert einer anderen (abhängigen) Variablen bedingt. Denn letzterer kann auch von anderen, nicht untersuchten oder nicht genau quantifizierbaren Faktoren beeinflusst werden. Bei der Interpretation statistisch signifikanter Zusammenhänge sollte dies berücksichtigt werden.

Als statistisch signifikant werden Zusammenhänge angesehen, wenn der in einem statistischen Test ermittelte Wert für die Signifikanz von Zusammenhängen zwischen Variablen kleiner als $p = 0,05$ ausfällt. Dies bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit eines zufälligen Zusammenhangs unter 5 % liegt. Bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen nominalskalierten Variablen wird der *Chi-Quadrat-Test* eingesetzt. Als Zusammenhangsmaße dienen der *Phi-Koeffizient* und *Cramer's V*. Der *Phi-Koeffizient* wird für Vierfeldertafeln, *Cramer's V* bei größeren Tabellen und unterschiedlichen Anzahlen von Ausprägungen der Variablen verwendet. Beide Koeffizienten sind statistische Maßzahlen, welche die *Stärke des Zusammenhangs* (und nicht die Richtung) zwischen (beliebig skalierten) Merkmalen messen. Die Koeffizienten können Werte zwischen 0 (kein Zusammenhang) und 1 (vollständiger Zusammenhang) annehmen. Als Anhaltspunkt zur sprachlichen Beschreibung der Stärke von Zusammenhängen kann folgende Konvention⁹³ herangezogen werden, die auch für die Maßzahl *Phi* gilt:

$0 > Cramer's V \leq 0,20$	sehr geringer Zusammenhang
$0,20 > Cramer's V \leq 0,50$	geringer Zusammenhang
$0,50 > Cramer's V \leq 0,70$	mittlerer Zusammenhang
$0,70 > Cramer's V \leq 0,90$	starker Zusammenhang
$0,90 > Cramer's V \leq 1$	sehr starker Zusammenhang

⁹² Beispiel: Die durchschnittliche Anzahl der Krankheitstage pro Person in einem Unternehmen ermittelt sich über die Summe aller Krankheitstage geteilt durch die Anzahl der Personen.

⁹³ Vgl. *Wittenberg* 1991b: 154; *Janssen, Laatz* 2007: 270 f.

Mit Hilfe des *Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman* kann der Zusammenhang zwischen zwei ordinalen Variablen berechnet werden. Der Koeffizient gibt sowohl die Stärke als auch die Richtung des Zusammenhangs an, sodass er Werte zwischen -1 und +1 annehmen kann.⁹⁴ Im Einzelnen gilt: „Ein negatives Vorzeichen drückt aus, dass bei höheren Werten auf der einen Variable tendenziell niedrigere Werte als auf der anderen Variablen auftreten.“⁹⁵

$0 < r \leq 0,2$	sehr geringe Korrelation
$0,2 < r \leq 0,5$	geringe Korrelation
$0,5 < r \leq 0,7$	mittlere Korrelation
$0,7 < r \leq 0,9$	hohe Korrelation
$0,9 < r \leq 1$	sehr hohe Korrelation

4.1.3 Tests für Stichproben

Tests für Stichproben werden genutzt, um Unterschiede in der Verteilung von bestimmten Merkmalen in zwei verschiedenen abhängigen oder unabhängigen Stichproben zu untersuchen. Bei abhängigen Stichproben geht man davon aus, dass die Messwerte einer Stichprobe mit den Werten der anderen Stichprobe zusammenhängen: Wenn man bspw. eine Person nach ihrer Meinung zu zwei Sachverhalten fragt, können ihre beiden Ansichten miteinander in Zusammenhang stehen. Auch wiederholte Befragungen derselben Menschen sind abhängige Stichproben, da die spätere Position höchstwahrscheinlich mit der früheren zusammenhängt. Unabhängige Stichproben können z.B. Aussagen von Männern und Frauen zum gleichen Thema sein – man geht davon aus, dass die Meinungen von Frauen nicht mit denen von Männern zusammenhängen. Unterschiede zwischen der Merkmalsverteilung einer Stichprobe und der Grundgesamtheit können ebenfalls Gegenstand der Betrachtung sein. Dazu muss die Verteilung in der Grundgesamtheit bekannt sein. Dann weiß man, ob eine Stichprobe sich in den geprüften Merkmalen von der Grundgesamtheit unterscheidet. Auch bei diesen Tests gilt ein Signifikanzniveau von kleiner als $p = 0,05$.

Der *Chi-Quadrat-Anpassungstest* wird für den letzteren Fall einer Stichprobe und einer Grundgesamtheit verwendet und gilt für nominale oder gruppierte ordinale Variablen.⁹⁶ Er setzt eine Zufallsstichprobe voraus.

⁹⁴ Vgl. Janssen, Laatz 2007: 269.

⁹⁵ Wittenberg 1991a: 188.

⁹⁶ Vgl. Janssen, Laatz 2007: 561.

Der *Mann-Whitney U-Test* wird verwendet, wenn überprüft werden soll, ob sich zwei unabhängige Gruppen hinsichtlich eines bestimmten Merkmals signifikant voneinander unterscheiden. Er vergleicht mindestens ordinalskalierte Variablen und ist auch bei kleinen Stichproben geeignet; eine Normalverteilung ist nicht notwendig.⁹⁷ Bei diesem Test werden die jeweiligen Messwerte einer Gruppe mit denen einer anderen verglichen, indem Rangplätze für die einzelnen Variablenwerte vergeben werden. Die Größe des Unterschieds zwischen den Gruppen lässt sich mit Hilfe dieses Tests weniger gut beziffern, da er eben einen Rangplatzvergleich und keinen Messwertvergleich zugrunde legt. Bei der Interpretation helfen die mittleren Rangsummen, also die durchschnittlichen Rangsummen für jede Stichprobe. Sind weniger starke Ausprägungen der untersuchten Merkmale mit niedrigen und stärkere Ausprägungen mit höheren Werten kodiert, weisen höhere Rangsummen in einer Stichprobe bspw. auf eine höhere Ausprägung des untersuchten Merkmals als in der anderen untersuchten Stichprobe hin.

Der *Wilcoxon-Test* dient zum Vergleich von Unterschieden in der zentralen Tendenz von Verteilungen in verbundenen, also abhängigen Stichproben. Er kann zum Vergleich von Messungen, die zu zwei verschiedenen Zeitpunkten von denselben Personen vorliegen, genutzt werden. Der Test beruht auf Differenzen in den Variablenwerten. Das Skalenniveau ist ordinal. Die Richtung der Veränderung lässt sich an den negativen und positiven Rängen bzw. an den Bindungen ablesen: Die Anzahl der negativen Ränge spiegelt die Anzahl der Fälle wider, in welchen es eine Veränderung zu einem geringeren Messwert zum zweiten Zeitpunkt gab. Positive Ränge zeigen die Anzahl der Veränderungen zu höheren Werten hin, während Bindungen die Anzahl der gleich bleibenden Werte zu beiden Messzeitpunkten dokumentieren. Man kann bspw. die Zustimmung derselben Personen zu einem Thema zu zwei verschiedenen Zeitpunkten vergleichen. Ist einer stärkeren Bejahung ein höherer Zahlenwert zugeordnet, würden „positive“ Ränge eine Veränderung zu einer stärkeren Zustimmung hin ausdrücken.

4.1.4 ***Cronbach's Alpha* als Maßzahl der Reliabilität**

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) eines Messinstruments ist Voraussetzung für die Validität (Gültigkeit) der Ergebnisse einer Untersuchung. Im vorliegenden Bericht wird mit *Cronbach's Alpha* der gebräuchlichste Reliabilitätskoeffizient als Maßzahl zur Berechnung der Zuverlässigkeit einer Skala, verwendet. Er kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen: Ein höherer

⁹⁷ Vgl. Janssen, Laatz 2007: 571.

Wert bedeutet eine höhere Reliabilität. Per Konvention werden seine Werte folgendermaßen interpretiert:⁹⁸

<i>Alpha</i> < 0,50	keine ausreichende Reliabilität
<i>Alpha</i> > 0,50	ausreichende Reliabilität
<i>Alpha</i> > 0,70	zufriedenstellende Reliabilität
<i>Alpha</i> > 0,90	hohe Reliabilität

4.1.5 Multivariate Verfahren: Faktorenanalyse

Bei der *Faktorenanalyse* handelt es sich um ein Verfahren, das dazu dient, hinter einer mehr oder weniger großen Zahl von Variablen Dimensionen, Faktoren oder Komponenten zu explorieren, auf die diese Variablen reduziert werden können. Es wird angewendet, um „latente“, einfachere Strukturen hinter den erhobenen Variablen aufzudecken, mit dem Ziel, die Zahl der in eine Auswertung eingehenden Variablen zu reduzieren oder auch ein Messinstrument zu überprüfen.⁹⁹ Dabei wird eine Reihe von Variablen auf eine „innere“ Struktur untersucht.¹⁰⁰ Es werden verschiedene Faktoren extrahiert, auf die die untersuchten Variablen unterschiedlich hoch positiv oder negativ laden.

Als Kriterien der Faktorenextraktion wurden verwendet: Eigenwert eines Faktors (dieser sollte größer als 1 sein),¹⁰¹ Faktor erklärt mindestens 5 % der Gesamtvarianz, Faktorladungen größer als 0,35¹⁰² und Interpretierbarkeit. Weiterhin gibt das Kaiser-Mayer-Olkin-Kriterium (KMO-Maß) Auskunft über die Güte der Faktorenanalyse. Es kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Es gelten folgende Richtwerte für seine Interpretation:¹⁰³

unter 0,5	nicht akzeptabel
0,5 bis unter 0,6	schlecht
0,6 bis unter 0,7	mäßig
0,7 bis unter 0,8	mittelprächtig
0,8 bis unter 0,9	recht gut
über 0,9	fabelhaft

⁹⁸ Vgl. *Wittenberg* 1991a: 160.

⁹⁹ Vgl. bspw. *Wittenberg* 1991a: 81 ff.

¹⁰⁰ Der Bartlett's-Test auf Nicht-Sphärizität prüft die Erfüllung von Anwendungsvoraussetzungen des Verfahrens. Sein Ergebnis ist ein Chi-Quadrat-Wert. Bei einer signifikanten Abweichung von der Einheitsmatrix gelten die Voraussetzungen der Methode als gegeben, vgl. *Janssen, Laatz* 2007: 557.

¹⁰¹ Vgl. *Eckstein* 2008: 304.

¹⁰² Vgl. *Stöckmann* 2009: 143.

¹⁰³ Vgl. *Janssen, Laatz* 2007: 557.

Ferner kann man die Güte einer Faktorenlösung anhand der Ladungen der getesteten Variablen auf die extrahierten Faktoren inhaltlich beurteilen.

4.1.6 Multivariate Verfahren: Two-Step-Clusteranalyse

Zur Variablenreduktion wurde auch die *Two-Step-Clusteranalyse* eingesetzt.¹⁰⁴ Clusteranalysen gehören zu den explorativen Verfahren. Die *Two-Step-Clusteranalyse* erlaubt es, innerhalb von Datensätzen vorhandene Fälle entlang einer Mehrzahl an Variablen unterschiedlicher Skalenniveaus inhaltlich zu gruppieren. Die entstehenden Gruppen sind nach innen relativ homogen, d.h. die Fälle einer Gruppe ähneln sich in bestimmten Merkmalen. Nach außen sind diese Cluster heterogen, d.h. die entstehenden Gruppen unterscheiden sich jeweils voneinander. Die Zahl der Cluster kann sowohl vorgegeben als auch automatisch berechnet werden. Die *Two-Step-Clusteranalyse* hat den Vorteil, dass sie sowohl bei ordinalen und metrischen als auch bei nominal skalierten Variablen angewandt werden kann.¹⁰⁵ Weiterhin kombiniert sie gewissermaßen zwei Verfahren der Clusteranalyse.¹⁰⁶ Sie ist relativ robust gegenüber eventuellen Voraussetzungsverletzungen.¹⁰⁷ Die Bedeutung der einzelnen Variablen für die jeweiligen Cluster wird angezeigt, bei nominalen Variablen handelt es sich um einen *Chi-Quadrat-Anpassungstest*. Ein Gütemaß für das Modell ist hier das Umrisßmaß an Kohäsion und Separation, es kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Bei Werten über 0,3 spricht man von einer „mittleren“, ab 0,5 von einer „guten“ Clusterqualität.¹⁰⁸

4.1.7 Multivariate Verfahren: Logistische Regressionsanalyse und binäre logistische Regressionsanalyse

Eine logistische Regressionsanalyse kann verwendet werden, „*wenn es darum geht, Gruppenunterschiede zu erklären oder Gruppenzugehörigkeiten zu prognostizieren*“¹⁰⁹. Es können Aussagen darüber gemacht werden, ob sich bestimmte unabhängige Variablen auf eine abhängige Variable auswirken (bzw. auf die Wahrscheinlichkeit, dass die abhängige Variable einen bestimmten Wert annimmt) und ob sie dies in positiver oder negativer Richtung tun.

¹⁰⁴ Vgl. Janssen, Laatz 2007: 491 ff.

¹⁰⁵ Vgl. Janssen, Laatz 2007: 491 ff.; Bacher, Wenzig, Vogler 2004: 9.

¹⁰⁶ Es handelt sich hierbei um die hierarchische und die Clusterzentrenanalyse (K-Means), vgl. Janssen, Laatz 2007: 488.

¹⁰⁷ Vgl. Janssen, Laatz 2007: 494.

¹⁰⁸ Vgl. Kaufman, Rousseeuw 1990, zitiert in: PASW Statistics Base 18: 165.

Indirekt kann auch auf die Stärke dieses Einflusses geschlossen werden. Im Rahmen von GINCO wurde die logistische Regressionsanalyse angewendet, um den Einfluss unterschiedlicher unabhängiger Variablen auf die Integration der Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt zu untersuchen. Das heißt, hier war interessant, welche Variablen einen Einfluss darauf haben, ob die GINCO-Teilnehmenden später zur Gruppe der integrierten oder nicht integrierten Personen gehören, ob dieser Einfluss positiv oder negativ ist und ob er vergleichsweise stärker oder schwächer ausgeprägt ist.

Ziel war es, mit einer Gleichung den Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variablen (dem Integrationserfolg) und mehreren unabhängigen Variablen darzustellen. Diese Gleichung hat bei einer logistischen Regression einen nichtlinearen Verlauf.

Da sich der Integrationserfolg der Teilnehmenden durch die Ausprägungen „integriert“ und „nicht integriert“ erfassen lässt, die Erfolgsvariable also dichotom bzw. binär ist, handelt es sich bei dem hier herangezogenen Verfahren um eine binäre logistische Regression. Die unabhängigen Variablen müssen ebenfalls dichotom sein und dürfen nicht untereinander zusammenhängen, also nicht multikollinear sein.¹¹⁰ Es ist eine Stichprobe mit mindestens 50 Fällen erforderlich, aussagekräftige Ergebnisse können allerdings erst ab einem n von 100 oder mehr gemacht werden.¹¹¹ Als Gütemaß ist zunächst der Omnibustest interessant. Er zeigt die Veränderung der Modellgüte, gemessen als Veränderung von Chi-Quadrat, schrittweise im Verlauf der Variablenaufnahme ins Modell. Ist er signifikant, bedeutet das, dass alle ausgewählten unabhängigen Variablen einen Einfluss auf die abhängige haben.¹¹² Weiterhin wird zur Beschreibung der Modellgüte vor allem Nagelkerkes Pseudo-R-Quadrat genutzt: Es „kann interpretiert werden wie das Bestimmtheitsmaß in der linearen Regression, nämlich als Anteil der Varianz der abhängigen Variable, der durch alle unabhängigen Variablen zusammen erklärt wird.“¹¹³ Per Konvention werden seine Werte folgendermaßen interpretiert:¹¹⁴

<i>Nagelkerkes R-Quadrat</i> > 0,20	akzeptabel
<i>Nagelkerkes R-Quadrat</i> > 0,40	gut
<i>Nagelkerkes R-Quadrat</i> > 0,50	sehr gut

¹⁰⁹ Fromm 2005: 5.

¹¹⁰ Vgl. Fromm 2005: 6.

¹¹¹ ebenda.

¹¹² ebenda: 20.

¹¹³ Fromm 2005: 22.

¹¹⁴ Vgl. Rohrlack 2006: 210.

Das Pseudo-R-Quadrat nach Cox und Snell hingegen kann den Wert 1 nicht annehmen, was seine Interpretierbarkeit einschränkt.¹¹⁵

4.2 Datenbeschreibung

Im Folgenden sollen kurz einige grundlegende, die Daten kennzeichnende Merkmale dargestellt werden.

4.2.1 GINCO-Gesamtheit

Betrachtet man die Selbstauskünfte der Jugendlichen, so gilt es zu beachten, dass man diese als Panel bzw. als Trend betrachten kann. „Als „Panel“ bezeichnet man Untersuchungsanordnungen, die an denselben Personen dieselben Variablen (...) zu verschiedenen Zeitpunkten erheben.“¹¹⁶ Bezogen auf GINCO bedeutet dies: Ein Teil der Jugendlichen hat sowohl zum ersten als auch zum zweiten Beragungszeitpunkt bspw. Angaben zu den eigenen Fähigkeiten gemacht. So lassen sich die Antworten derjenigen, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, vergleichen – individuelle Veränderungen in der Selbsteinschätzung von Kompetenzen werden erkennbar. In Trendstudien hingegen „werden Variablen (...) zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen, jedoch an anderen Personen, die aber über dasselbe Auswahlverfahren ermittelt werden.“¹¹⁷ Im Gegensatz zu einem Paneldesign sind hier „[I]ediglich Veränderungen zwischen den beiden Gesamtheiten der Befragten, also Veränderungen der Aggregatstatistik“, ¹¹⁸ nicht jedoch individuelle Entwicklungen feststellbar. Andererseits sind Trendstudien kostengünstiger als Panelstudien, „da der Aufwand zum Ausgleich der Panelmortalität durch Panelpflege entfällt.“¹¹⁹

Die Panelmortalität ist ein Problem aller Paneluntersuchungen: Mit jeder Befragungswelle nimmt die Zahl der Teilnehmenden ab. Diese Panelmortalität kann beispielsweise eine abnehmende Teilnahmemotivation, mangelnde Erreichbarkeit durch einen Umzug aber auch andere Ursachen haben. Zu einer solchen Mortalität kam es auch in GINCO, wo ein Panel angestrebt wurde: Zum ersten Befragungszeitpunkt wurden 187, zum zweiten 117 Fragebö-

¹¹⁵ Vgl. Götze, Deutschmann, Link 2002: 371.

¹¹⁶ Lazarsfeld 1962: 253 und Galtung 1967: 85, zitiert in Schnell, Hill, Esser 2005: 238.

¹¹⁷ Galtung 1967: 85; Meyer, Hermanns 1984: 292 ff.; Martin 1983: 677 ff., zitiert in Schnell, Hill, Esser 2005: 246.

¹¹⁸ ebenda.

¹¹⁹ Galtung 1967: 85; Meyer, Hermanns 1984: 292 ff.; Martin 1983: 677 ff., zitiert in Schnell, Hill, Esser 2005: 246.

gen von den Jugendlichen selbst ausgefüllt. Im gesamten Material gibt es nur 81 Personen, die an beiden Panelteilen beteiligt waren. Das gesamte Selbstauskunftsmaterial bezieht sich daher auf 223 Jugendliche, die mindestens einmal antworteten (*Abbildung 2*).¹²⁰ Es gab 106 Jugendliche, die ausschließlich an der ersten und 36, die ausschließlich an der zweiten Panelwelle teilnahmen.¹²¹

In den Sozialwissenschaften schwanken die Ausfallquoten bei Paneluntersuchungen stark: Für das Sozio-ökonomische Panel werden zwischen sechs und rund 13 % Mortalität festgehalten, andere Untersuchungen erreichen bis über 60 %.¹²² Unterschieden wird dabei zwischen neutralen und nicht neutralen Ausfällen. Bei ersteren besteht kein systematischer Zusammenhang zwischen dem Untersuchungsgegenstand und der Nichtteilnahme. Die Nettostichprobe kann als die letztlich auswertbare Teilmenge definiert werden. In GINCO liegt die größte auswertbare Stichprobe bei 226 Fremdauskünften (77 % der insgesamt 292 in der zweiten Tranche zum Projekt Zugewiesenen). Betrachtet man die Eigenurteile, so kann man von insgesamt 223 Selbstauskünften zu irgendeinem Zeitpunkt (76 %), 187 in der ersten Welle (64 %), 117 in der zweiten (40 %) und 81 im Panel (28 %) sprechen. Diese geringe Zahl der Panelteilnehmenden schränkte bereits einfache bivariate Auswertungen wie Kreuztabellierung stark ein, da die jeweiligen Zellhäufigkeiten je nach Merkmal sehr gering waren. Für bestmögliche Aussagen über die GINCO-Teilnehmenden wurde in der Auswertung immer wieder auf die größte mögliche Gesamtheit zurückgegriffen. Lediglich beim Vergleich der ersten und zweiten Eigeneinschätzung der Kompetenzen kann man von einem wirklichen Panel sprechen.

¹²⁰ Coach-Daten, also Fremdeinschätzungen, lagen über 226 Jugendliche vor – diese Zahl stimmt fast mit den 223 Personen, die Selbstauskünfte abgaben, überein. Bedenkt man, dass die Betreuenden dies mit Projektabbrüchen oder fehlendem Einverständnis mit der Begleitforschung begründeten, so haben im Umkehrschluss fast alle Jugendlichen, die mit der Evaluation einverstanden und zum Befragungszeitpunkt tatsächlich ansprechbar waren, zumindest an einer Panelwelle teilgenommen. Zu beachten ist weiterhin, dass die ausgefüllten Bögen der ersten Erhebung eines GINCO-Ortes auf dem Postweg verloren gegangen sind.

¹²¹ Von diesen 36 Schülerinnen und Schülern liegen nicht alle relevanten Daten wie z.B. Migrationshintergrund vor, da dieser zum ersten Untersuchungszeitpunkt abgefragt wurde. Einige Merkmale über jeweils unterschiedliche Teilmengen von ihnen können aber aus Daten der Coaches erschlossen werden. Fast alle von ihnen, nämlich 33 Personen, waren bereits vor dem ersten Befragungszeitpunkt an GINCO beteiligt, gaben damals aber keine Auskunft. Fragebögen der Erstbefragung eines ganzen Standortes dieser Teilmenge haben die Begleitforschung nicht erreicht, weil sie auf dem Postweg verloren gingen – von diesen Jugendlichen gibt es nur ihre Zweitauskünfte. Drei Heranwachsende starteten erst nach September bzw. Oktober 2009 ihre Projektteilnahme – höchstwahrscheinlich wurden sie „nachbesetzt“.

¹²² Vgl. Schnell, Hill, Esser 2005: 241.

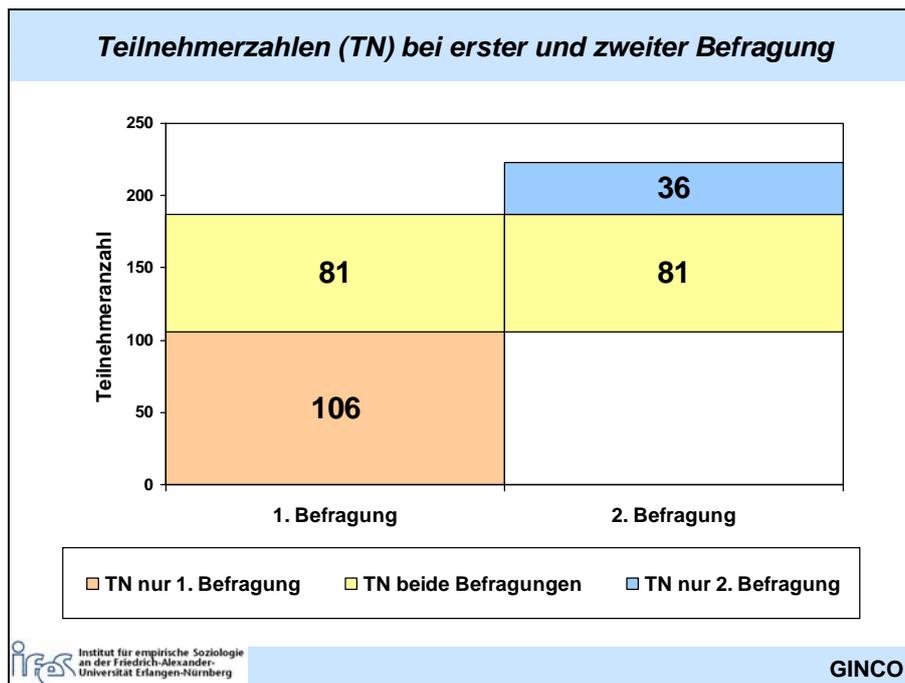


Abbildung 2

Die Grundgesamtheit beinhaltete mehr männliche Teilnehmer als weibliche und mehr Personen mit Migrationshintergrund als ohne (*Tabelle 2*). Die meisten Schüler/-innen hatten bereits einen Hauptschulabschluss und erste berufliche Erfahrungen im Rahmen von Praktika erworben. Etwa ein Drittel konnte von Ferien-, Nebenjobs oder bereits begonnenen, jedoch nicht abgeschlossenen Ausbildungen berichten. Der größere Teil wurde während des Projektjahres in einem BGJ, der kleinere in einem BVJ beschult.

Die Geschlechterverteilung unterschied sich je nach Standort. So gibt es drei Standorte, an denen ausschließlich Jungen teilnahmen, an vier weiteren überwogen die männlichen Teilnehmer recht stark. In vier anderen Städten hingegen gab es weitaus mehr Mädchen (*Tabelle 3*). Bei einer Berufsschule handelt es sich um eine ehemalige Mädchenschule, deren Anteil an Jungen noch nicht sehr hoch ist. Ansonsten sind diese Verteilungen eher auf berufliche Ausrichtungen der Schulen zurückzuführen.

Nur an einem Standort waren Migrant(inn)en mit 39 % leicht unterrepräsentiert, an einem weiteren herrschte ein Gleichgewicht von Personen mit und ohne Migrationsgeschichte. An allen anderen Orten hatten Jugendliche zu mindestens 60 % und höchstens 89 % einen Migrationshintergrund (*Tabelle 3*). Es muss offen bleiben, ob für solche Häufungen Auswahl-effekte oder die regionale Bevölkerungszusammensetzung verantwortlich sind.

Das Alter der Teilnehmenden war sehr homogen: Rund 35 % waren im Jahre 2010 entweder 16 oder 17 Jahre alt, 40 % waren 18 Jahre alt. Rund 20 % entfielen auf 19-Jährige, nur zwei Personen waren bereits 21 Jahre alt (*Tabelle 4*).

Tabelle 5 gibt einen Überblick über einige Merkmalsverteilungen in zwei der wichtigsten Datenquellen, nämlich den Fragebögen, die zum ersten und zum zweiten Befragungszeitpunkt von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt wurden. Die beiden Teilgesamtheiten sind recht ähnlich und unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der soziodemographischen Variablen von der Grundgesamtheit.¹²³ Vergleicht man die beiden Panelwellen miteinander, so nahmen zum ersten Zeitpunkt relativ gesehen mehr Jungen, weniger Migrant(inn)en und etwas mehr BGJ-Schülerinnen und -Schüler an der Befragung teil.

Merkmale	Anteile an der Grundgesamtheit
Geschlecht	n = 292
Männlich	56 %
Weiblich	44 %
Migrationshintergrund	n = 231
Mit	69 %
Ohne	31 %
Beschulungsform¹²⁴	n = 217
BGJ	38 %
BVJ	26 %
andere	36 %
Schulische Vorbildung¹²⁵	n = 220
Kein HSA	35 %
Mind. HSA	65 %
Erste berufliche Erfahrungen	n = 220
Praktika	93 %
Ferien- / Nebenjobs / bereits begonnene Ausbildung	n = 212
	35 %

Tabelle 2: Soziodemographische Merkmale der Grundgesamtheit

¹²³ Für ähnliche Fragestellungen können Tests für Stichproben herangezogen werden. In diesem Fall wurde der *Chi-Quadrat-Anpassungstest* verwendet. Dieser setzt eine Zufallsstichprobe voraus. Davon kann man bei GINCO nicht ausgehen. Daher darf man die Testergebnisse nicht überinterpretieren. Sie eignen sich aber für Vergleiche zwischen den einzelnen Gruppen und der Grundgesamtheit aller GINCO-Jugendlichen, über welche Daten gesammelt wurden.

¹²⁴ BGJ und BVJ waren die häufigsten Beschulungsformen.

¹²⁵ Die schulische Vorbildung der Jugendlichen wurde im Coach-Fragebogen differenziert erhoben (Förderschule, Hauptschule ohne Abschluss, Hauptschule mit Abschluss, qualifizierender Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Fachoberschulreife, sonstiges). Mehrere Coaches betrachteten gerade den Hauptschulabschluss als eines der wichtigsten Kriterien für das Finden eines Ausbildungsplatzes oder einer Beschäftigung. Eine solche Dichotomisierung erwies sich auch aufgrund des vorliegenden Datenmaterials als sinnvoll. Daher konzentriert sich der Bericht im Folgenden auf eine Unterscheidung der „schulischen Vorbildung“ der Jugendlichen nach den Ausprägungen „kein Hauptschulabschluss“ und „mindestens ein Hauptschulabschluss“.

Standort	Geschlecht nach Standorten		n	Migrationshintergrund nach Standorten		n
	männlich	weiblich		Jugendliche ohne Migrationshintergrund	Jugendliche mit Migrationshintergrund	
1	70 %	30 %	23	11 %	89 %	18
2	100 %	-	23	19 %	81 %	21
3	5 %	95 %	20	30 %	70 %	20
4	91 %	9 %	22	40 %	60 %	20
5	19 %	81 %	21	20 %	80 %	20
6	10 %	90 %	21	40 %	60 %	20
7	95 %	5 %	19	18 %	82 %	11
8	57 %	43 %	23	36 %	64 %	22
9	100 %	-	21	20 %	80 %	15
10	13 %	87 %	23	-	-	-
11	57 %	43 %	21	14 %	86 %	14
12	67 %	33 %	12	50 %	50 %	12
13	5 %	95 %	22	61 %	39 %	18
14	100 %	-	21	35 %	65 %	20
Gesamt	56 %	44 %	292	31 %	69 %	231

Tabelle 3: Geschlechtsverteilung und Migrationshintergrund nach Standorten

Geburtsjahr	Alter im Jahr 2010	Anteil an der Grundgesamtheit (n = 292)
1994	16	5 %
1993	17	30 %
1992	18	40 %
1991	19	20 %
1990	20	4 %
1989	21	1 %

Tabelle 4: Alter der Jugendlichen

Merkmale	Erster Befragungszeitpunkt (n = 187)	Zweiter Befragungszeitpunkt (n = 117)
Geschlecht	n = 187	n = 117
Männlich	62 %	50 %
Weiblich	39 %	50 %
Migrationshintergrund	n = 187	n = 90
Mit	72 %	81 %
Ohne	28 %	19 %
Beschulungsform	n = 176	n = 88
BGJ	43 %	33 %
BVJ	25 %	23 %
andere	32 %	44 %
Schulische Vorbildung	n = 174	n = 87
Kein HSA	30 %	33 %
Mind. HSA	70 %	67 %
Erste berufliche Erfahrungen	n = 176	n = 90
Praktika	93 %	92 %
Ferien / Nebenjobs / bereits begonnene Ausbildung	n = 169	n = 81
	33 %	35 %

Tabelle 5: Übersicht über einige soziodemographische Merkmale der Teilnehmer/-innen an der ersten und zweiten Befragung sowie die Grundgesamtheit

Zum ersten Befragungszeitpunkt notierten die Jugendlichen außerdem Bildungsdaten ihrer Eltern. Betrachtet man die höchsten elterlichen Bildungsabschlüsse innerhalb einer Familie, so zeigt sich die aus Forschungsergebnissen bekannte Beziehung zwischen der Migrationsgeschichte und dem Bildungsstand auch im vorliegenden Material mit einem statistisch signifikanten Zusammenhang und einer mittleren Stärke.¹²⁶ Das heißt, auch in den vorliegenden Daten haben migrierte Eltern weniger hohe Bildungsabschlüsse als nicht migrierte (Tabelle 6). Und auch bei der gesonderten Untersuchung des jeweiligen Bildungsabschlusses von Mutter und Vater zeigen sich mittelstarke statistisch signifikante Zusammenhänge¹²⁷ mit dem Migrationshintergrund. Bei der Datenerhebung wurde allerdings nicht explizit nach dem in Deutschland anerkannten Bildungsabschluss gefragt, sondern lediglich nach dem jeweils höchsten Bildungsabschluss der Eltern.

¹²⁶ Das Maß *Cramer's V* nimmt den Wert 0,505 an (n = 141).

Migrationshintergrund	Höchster elterlicher Bildungsabschluss				Gesamt
	kein Schulabschluss	Schulabschluss	abgeschlossene Ausbildung	Hochschulabschluss	
ohne	0 %	18 %	79 %	3 %	n = 39
mit	25 %	44 %	25 %	5 %	n = 102

Tabelle 6: Migrationshintergrund und höchster elterlicher Bildungsabschluss

Betrachtet man die schulische Vorbildung der Jugendlichen nach Migrationshintergrund (Tabelle 7), so sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant. Das heißt: Der in anderen Studien festgestellte Zusammenhang zwischen einer eigenen oder familiären Migrationsgeschichte und der besuchten Schulform bzw. dem Schulabschluss¹²⁸ spiegelt sich hier nicht wider. Bei Personen mit und ohne Migrationshintergrund hat jeweils über die Hälfte einen Hauptschulabschluss erreicht – den Coaches zufolge ein sehr wichtiges vermittlungsrelevantes Merkmal. Ein Hauptschulabschluss führt jedoch nicht automatisch zu einer Vermittlung in den Wunschberuf, da einige Ausbildungen höhere Abschlüsse erfordern. Ein jeweils nicht unbedeutender Teil der Heranwachsenden (rund ein Fünftel, n = 67, resp. 30 %, n = 152) hat die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Coaches können für diese Jugendlichen einerseits einen solchen Abschluss anstreben und versuchen, die Betroffenen sozusagen unter Vorbehalt zu vermitteln. Alternativ können Betreuende auch das Ziel verfolgen, diese Personen eher in bestimmte (z.B. anzulernende) Tätigkeiten zu vermitteln, die keinen solchen Schulabschluss erfordern. Coachaussagen aus der Prozessevaluation zufolge werden in solchen Fällen häufig beide Strategien parallel verfolgt. Abschlüsse, die über einen „einfachen“ Hauptschulabschluss hinausgehen, haben nur neun bzw. zehn Prozent.

Migrationshintergrund	Schulische Vorbildung								Gesamt
	Förderschule	Hauptschule ohne Abschluss	Hauptschule mit Abschluss	Qualifizierender Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Fachoberschulreife	Sonstiger Schulabschluss		
ohne	10 %	19 %	59 %	8 %	2 %	0 %	2 %	n = 67	
mit	7 %	30 %	54 %	6 %	1 %	1 %	1 %	n = 152	
Gesamt	8 %	27 %	56 %	6 %	1 %	1 %	1 %	n = 220	

Tabelle 7: GINCO-Teilnehmende nach schulischer Vorbildung und Migrationshintergrund

¹²⁷ Hier hat Cramer's V ebenfalls Werte zwischen 0,5 und 0,7.

¹²⁸ Vgl. bspw. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010.

Insgesamt gesehen handelt es sich im GINCO-Material also vornehmlich um männliche Jugendliche. Die meisten Teilnehmenden haben einen Migrationshintergrund, mindestens einen Hauptschulabschluss und erste berufliche Erfahrungen.

4.2.2 **Selbstauskünfte der Jugendlichen**

Anmerkungen zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen der Jugendlichen

Im Zuge der Datenauswertung galt es, eine zusammenfassende Aussage über die Kompetenzen der GINCO-Teilnehmenden zu machen. Hierzu wurden inhaltlich zusammengehörige Items aus den Selbstauskunftsbögen sozusagen als „Bausteine“ jeweils zu Dimensionen zusammengefasst, die *Kompetenzen* wie Kommunikationsfähigkeit, Medienkompetenz, Kritikfähigkeit, Selbstwertgefühl, Berufswahlreife etc. repräsentieren. Die individuellen Zustimmungen bzw. Ablehnungen der angebotenen Items wurden mit Zahlen kodiert.¹²⁹ Aus diesen Angaben wurden für jede Person arithmetische Mittelwerte gebildet. Diese bilden die Eigeneinschätzung der Jugendlichen in jeder Kompetenz mit einem Wert zwischen 1 und 4 ab; größere Werte spiegeln dabei eine vergleichsweise optimistischere Selbstbeurteilung wider.¹³⁰

Die Coaches hingegen fanden in ihren personenbezogenen Fragebögen keine Items, sondern gleich die Bezeichnungen der jeweiligen Kompetenzen vor. Zusätzlich erhielten sie eine Liste mit Definitionen aller erwähnten Kompetenzen.

Im Folgenden wird kurz auf die Angaben der Jugendlichen auf der aggregierten Ebene sowie auf die Fremdeinschätzung durch Coaches eingegangen. Da Sprachkompetenz, Selbstwertgefühl und Berufswahlreife in der Konzeption von GINCO einen besonderen Stellenwert hatten, bezieht sich auch die Ergebnisdarstellung jeweils explizit auf diese Bereiche.

In der einschlägigen Literatur wird davon ausgegangen, dass Jugendliche ihre eigenen Fähigkeiten nicht objektiv einschätzen: Während eine genaue Einschätzung zuvor als „normal“ angesehen wurde, wird *„[i]nzwischen (...) eine leichte Überschätzung seiner Fähigkeiten im*

¹²⁹ Bei negativ formulierten Items wurde die Kodierung entsprechend „umgepolt“. Auch hier bedeutet ein höherer Wert eine optimistischere Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und somit eine (stärkere) Ablehnung eines Satzes wie „Ich habe nicht viel Grund, stolz auf mich zu sein“. Ferner eigneten sich einige Items zur Abbildung mehrerer Kompetenzen gleichermaßen. In solchen Fällen wurden sie für alle in Frage kommenden Kompetenzen verwendet.

¹³⁰ Obwohl es sich um Mittelwerte handelt, wurden die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen wie ordinal- und nicht wie intervallskalierte Variablen behandelt. Dies liegt daran, dass diese Mittelwerte sich aus ordinalskalierten Selbsteinschätzungen zusammensetzen, welche an sich nicht als Intervallskala interpretiert werden können.

Sinne eines gesunden Optimismus als „normal“ angesehen.¹³¹ Auch findet sich eine Fülle an Hinweisen darauf, dass besondere Befragten-Gruppen, beispielsweise *„Jugendliche, die überdurchschnittlich häufig durch Schulmüdigkeit und Leistungsschwäche auffallen“*, *„selten über eine realistische Selbsteinschätzung [verfügen]“*.¹³² Speziell treffe dies für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz zu.¹³³ Auch einzelne Bereiche wie die Sprachkenntnisse blieben von einer Überschätzung nicht ausgenommen.¹³⁴ Bei GINCO handelt es sich um Jugendliche mit „multiplen Problemlagen“, die nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz suchen. Insofern sind diese allgemeinen Tendenzen auch für diese Zielgruppe zu erwarten.

4.2.2.1 Selbsteinschätzung der Kompetenzen

Hier wird auf die Ergebnisse der Erstbefragung eingegangen.

Sprachkompetenz

Die Sprachkompetenz wurde mit Hilfe unterschiedlicher Fragen ermittelt.¹³⁵ Es wurden verschiedene Methoden getestet, die erhobenen Daten zusammenzufassen, um eine Aussage darüber treffen zu können, welche Jugendlichen ihre sprachlichen Fähigkeiten tendenziell besser und welche sie schlechter einschätzten. Schließlich wurde eine Variable auf der Grundlage einer Clusteranalyse gebildet.¹³⁶ Dem zufolge sind die sprachlichen Fähigkeiten der meisten Schüler/-innen (rund 58 %, *Abbildung 4*), die durch diese Items umschrieben

¹³¹ Braun 2003: 46.

¹³² Schäfer 2005: 7.

¹³³ Vgl. Schelten et al. 2007: 90.

¹³⁴ Vgl. Gaupp 2007: 21 f., 34.

¹³⁵ Erneut abgefragt wurden zum zweiten Befragungszeitpunkt lediglich die Selbsteinschätzungen der Deutschkenntnisse nach Schulnoten. Diese waren zu beiden Zeitpunkten allerdings sehr homogen. Auch ließ sich keine signifikante Veränderung zwischen erster und zweiter Erhebung feststellen. Daher wurde in den weiteren Analysen auf die Variable Sprachkompetenz zurückgegriffen, die aus den hier dargestellten Aspekten gebildet wurde. Diese Variable lässt eine Unterteilung der Jugendlichen in zwei inhaltlich plausible, nach innen homogene und nach außen heterogene Gruppen zu und beschreibt die Sprachkompetenz zum ersten Messzeitpunkt.

¹³⁶ Hierzu wurde die *Two-Step-Clusteranalyse* angewendet (vgl. Janssen, Laatz 2007: 491 ff.). Im vorliegenden Fall wurden also alle Jugendlichen nach ihrer selbst eingeschätzten Sprachkompetenz zwei Gruppen, so genannten Clustern, zugeordnet. Die daraus entstehende Variable erlaubt nun eine Unterscheidung der Jugendlichen nach ihrer Sprachkompetenz.

Es wurden verschiedene Varianten erprobt, unterschiedliche Variablen-Kombinationen in die Bildung dieser Variable zur personenbezogenen Einstufung der Sprachkompetenz einzubeziehen. Da mit zunehmender Variablenzahl in diesem Modell die Anzahl der einbezogenen Personen immer weiter sank, die Ergebnisse aber ansonsten ähnlich waren, fiel die Entscheidung zugunsten einer Zwei-Cluster-Lösung auf Grundlage von vier Variablen. Die Cluster-Qualität ist gut mit einem durchschnittlichen Umriss von 0,7. Die präferierte Lösung teilt insgesamt 95 % der Jugendlichen (n = 187 der ersten Panelwelle) in die beiden oben genannten Cluster.

werden, eher weniger gut, während sie bei 42 % positiver ausfallen. Diese Cluster-Lösung basiert auf den vier am meisten diskriminierenden Variablen: Sie zeigen auf,

- ob jemand allgemein den Wunsch, in verschiedenen Situationen besser Deutsch *verstehen* zu können, *verneint*,
- ob jemand allgemein den Wunsch, in verschiedenen Situationen besser Deutsch *sprechen* zu können, *verneint*,
- ob jemand gern „*bei einem Termin bei einer Behörde oder bei einem Amt*“
- oder „*in der Schule*“ besser Deutsch *sprechen* will.

Gerade der Anteil derer, die bei dieser Zuordnung als sprachlich weniger kompetent gelten, lag mit 58 % sehr viel höher als bei den anderen Kompetenzen.¹³⁷ Dies ist angesichts eines hohen Prozentsatzes von Migrant(inn)en in der GINCO-Untersuchung und des Zusammenhangs dieser Cluster-Variablen für Sprachkompetenz mit dem Migrationshintergrund nicht überraschend.¹³⁸ Bei den Einheimischen überwogen Personen mit einer positiveren Meinung über die eigenen Sprachkompetenzen; in der Gruppe der Migrant(inn)en verhielt es sich umgekehrt, was durchaus plausibel ist.¹³⁹ Es waren keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Sprachkompetenz und den Merkmalen Geschlecht, Schulungsform, schulische Vorbildung und vor GINCO absolvierten Praktika zu ermitteln. Auch hing die Selbsteinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten nicht mit der Bewertung anderer Kompetenzen zusammen.

Außerdem vergaben Jugendliche jeweils Schulnoten für ihre Fähigkeiten im Deutsch Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen. Diese waren überwiegend positiv. Eine zweite Datenerhebung zur Sprachkompetenz war lediglich im Rahmen dieser Eigenbenotung vorgesehen (*Tabelle 9*).

Die weiteren Variablen, die zur Erhebung der Sprachkompetenz vorgesehen waren, aber nicht in die Clusteranalyse eingingen, hingen tendenziell mit der Einteilung zu den Clustern

¹³⁷ Diese Tendenz zeigt sich auch, wenn man lediglich den Mittelwert über die Items, die die Sprachkompetenz abbilden, betrachtet, d.h. wenn man die Variable Sprachkompetenz auf andere Art bildet.

¹³⁸ Das Zusammenhangsmaß *Phi* hat einen Wert von -0,248 (n = 177) für den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Migrationshintergrund.

¹³⁹ Auch bei anderen Variablen, die zur Erfassung der Sprachkompetenz verwendet werden sollten, aber nicht in die Konstruktion der Clustervariablen eingegangen sind, zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund: Die Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse auf ganze Noten gerundet hängt schwach mit dem Migrationshintergrund zusammen. Ebenso zeigen sich statistische Signifikanzen zwischen dem Migrationshintergrund und fast allen Variablen, die abbilden, ob die Jugendlichen in ganz konkret vorgegebenen Situationen gern besser Deutsch sprechen oder verstehen können würden. Den einzelnen Daten zufolge kann man zunächst vermuten, dass die Befragten stärkere Sprachdefizite empfinden, wenn sie selbst aktiv etwas sagen oder schreiben müssen, nicht jedoch, wenn es um die reine Rezeption von Texten und Informationen geht. Dies erscheint plausibel, da im Spracherwerb die passive der aktiven Sprachbeherrschung zeitlich voran geht (vgl. *Lehmann 2007*). Allerdings wird davor gewarnt, Sprachkenntnisse als *den* Integrationsfaktor für das spätere Berufsleben anzusehen (vgl. *Gruber, Rößler 2002: 47*).

zusammen. Die Gruppe mit den „eher besseren“ Deutschkenntnissen stimmte folgenden Items signifikant eher zu:¹⁴⁰

- „Ich kann ohne fremde Hilfe einen Bewerbungsbrief richtig schreiben.“
- „Ich kann unbekannte Texte im Deutschunterricht lesen und verstehen.“
- „Ich kann Satzzeichen (zum Beispiel das Komma) richtig setzen.“

Auch verneinten Personen mit „eher besseren“ Sprachkenntnissen eher die Frage danach, ob sie in den folgenden Situationen gerne besser Deutsch sprechen bzw. verstehen würden:¹⁴¹

- „mit Freunden“ (sprechen)
- „beim Praktikum“ (sprechen und verstehen)
- „in der Fahrschule“ (sprechen und verstehen)
- „wenn ich mir einen Film anschau“ (verstehen)
- „wenn ich eine Zeitschrift lese“ (verstehen)
- „beim Einkaufen“ (verstehen)
- „immer“ (sprechen und verstehen)

Erwartungsgemäß lehnten sie die folgenden Items signifikant eher ab:¹⁴²

- „Oft weiß ich, was ich sagen will, kann es aber nicht richtig erklären.“
- „Ich mache viele Rechtschreibfehler.“

Selbstwertgefühl

Es wurden zwei Möglichkeiten erprobt, das Selbstwertgefühl anhand von verschiedenen Items abzubilden. Dabei handelte es sich um das Modell von Götz (2004), dem acht Items zugrunde lagen, und ein Zehn-Item-Modell, bei welchem die o. g. acht Items durch zwei eigens für GINCO formulierte Aussagen ergänzt wurden. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde überprüft, welches der beiden Konstrukte das Selbstwertgefühl besser abbildet.¹⁴³ Bei der

¹⁴⁰ Der *Mann-Whitney U-Test* fiel hier signifikant aus (n = 176, 177). Die mittleren Rangsummen zeigen die Richtung der Zusammenhänge an.

¹⁴¹ Hier kam der *Chi-Quadrat-Test* zum Einsatz. Die Maßzahl *Phi* lag zwischen 0,230 und 0,297, n = 177.

¹⁴² Der *Mann-Whitney U-Test* fiel hier signifikant aus (n = 173). Die mittleren Rangsummen zeigen die Richtung der Zusammenhänge an.

¹⁴³ Im Wesentlichen erbrachten alle Verfahren, die bei der Faktorenanalyse angewendet wurden, ähnliche Ergebnisse, d.h. es konnten jeweils zwei plausible Faktoren extrahiert werden, die man als „positives“ und „negatives“ Selbstwertgefühl bezeichnen könnte. Sie erklären 56 % der Gesamtvarianz. Aus der Überprüfung der Korrelationsmatrix ergab sich eine gute Eignung der Variablen für eine Faktorenanalyse:

- Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) auf Stichprobeneignung betrug 0,828.
- Der Bartlett's-Test auf Nicht-Sphärizität ergab Chi-Quadrat 588,360 bei 45 Freiheitsgraden, p = 0.000. (Dieser Test prüft, ob die Korrelationskoeffizienten der Korrelationsmatrix insgesamt signifikant von

so errechneten Lösung lassen sich ein „positives“ und ein „negatives“ Selbstwertgefühl ausmachen. Auf den Faktor „positives Selbstwertgefühl“ luden folgende Items hoch:

- „Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.“
- „Eigentlich bin ich zufrieden mit mir.“
- „Ich habe eine gute Meinung von mir.“

sowie die beiden zusätzlich formulierten Items:

- „Ich bin mir sicher, mit meinen Fähigkeiten den richtigen Beruf zu finden.“
- „Jugendliche mit Migrationshintergrund haben besondere Fähigkeiten, die im Berufsleben nützlich sind.“

Auf den Faktor „negatives Selbstwertgefühl“ hingegen luden folgende Items hoch:

- „Ich denke oft, ich taue überhaupt nichts.“
- „Ich schäme mich oft meinetwegen.“
- „Ich habe nicht viel Grund, auf mich stolz zu sein.“
- „Ich wäre lieber jemand anderes.“
- „Eigentlich bin ich ein Versager.“

Die Zehn-Item-Lösung erklärte zwar weniger Varianz des Selbstwertgefühls als die, welche auf die acht Items (65 %) zurückgeht.¹⁴⁴ Allerdings ergibt sich bei der Acht-Item-Lösung eine inhaltliche Unstimmigkeit: Das Item „Eigentlich bin ich ein Versager“ lädt höher auf die Komponente „positives Selbstwertgefühl“ als auf „negatives Selbstwertgefühl“. Daher wurde für die weitere Analyse auf das Zehn-Item-Modell zurückgegriffen, welches inhaltlich plausibler ist.

Das Selbstwertgefühl wurde von sieben Prozent der Schülerinnen und Schüler (n = 186) als eher weniger stark ausgeprägt notiert, die anderen schätzten sich eher besser ein (*Abbildung 4*). Diese Einschätzung hing nicht signifikant mit dem Geschlecht oder dem Migrationshintergrund zusammen.

Interessant war, ob die Selbsteinschätzung des Selbstwertgefühls mit der Selbsteinschätzung anderer Fähigkeiten zusammenhing. Für diese Untersuchung wurden die personenbe-

Null abweichen. Sein Ergebnis ist ein Chi-Quadrat-Wert – weicht dieser signifikant von der Einheitsmatrix ab, sind die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse erfüllt; vgl. *Janssen, Laatz 2007: 557*).

- Kriterien der Faktorenextraktion waren: Eigenwert eines Faktors größer als 1, Faktor erklärt mindestens 5 % der Gesamtvarianz, Faktorladungen größer als 0,35 und Interpretierbarkeit.

Die Überprüfung der Items zu den zwei ermittelten Faktoren auf ihre interne Konsistenz hin ergab (mit einem *Cronbach's Alpha* von 0,594 für die Items des positiven Selbstwertgefühls, und 0,671 für diejenigen des negativen Selbstwertgefühls) Koeffizienten, die auf eine ausreichende Zuverlässigkeit des Messinstruments hinweisen. Die so errechnete Faktorenlösung weist plausible Strukturen auf.

¹⁴⁴ Die Varianzaufklärung betrug 56 % resp. 65 %.

zogenen Durchschnittswerte der Kompetenzeinschätzungen benutzt.¹⁴⁵ Es zeigte sich, dass alle untersuchten Kompetenzen zwar signifikant, jedoch nur sehr gering bis gering positiv mit dem Selbstwertgefühl korrelierten.¹⁴⁶ Dies bedeutet, dass man von sehr geringen bis geringen positiven Zusammenhängen zwischen Selbstwertgefühl und Eigeneinschätzung der Fähigkeiten bei den untersuchten Jugendlichen sprechen kann: Ein positiveres Selbstwertgefühl ging in der Stichprobe also mit einer positiveren Eigeneinschätzung einher und umgekehrt. Eine Aussage über die Ursache-Wirkungs-Beziehung von Selbstwertgefühl und Eigeneinschätzung ließ sich jedoch nicht treffen.

Diese Ergebnisse stimmen tendenziell mit Aussagen in der einschlägigen Literatur überein: Dort wird von Kausalbeziehungen zwischen dem Selbstwertgefühl und der Selbsteinschätzung gesprochen. Ganz allgemein werde *„im Zusammenhang mit der generellen Überschätzung (...) häufig das Motiv der Selbstwertsteigerung hervorgehoben“*.¹⁴⁷

Selbstüber- oder -unterschätzung speziell bei schulumüden oder leistungsschwachen Jugendlichen werden *„durch jahrelangen Misserfolg und ein sehr geringes Selbstwertgefühl“* begründet.¹⁴⁸ Gerade bezüglich der „Ausbildungsfähigkeit“ stellt beispielsweise *Breitkopf* (2007) im Rahmen einer Untersuchung von Achtklässlern einer Hauptschule fest: *„Auffallend war eine riesige Überschätzung der eigenen Fähigkeiten. Oft wurde auch Mutlosigkeit, Unfähigkeit etwas leisten zu können, geäußert, was auf enorme persönliche Unsicherheiten hinwies“*.¹⁴⁹ Die Richtung des Zusammenhangs, also die Frage, ob ein positives Selbstwertgefühl die Ursache oder die Wirkung einer positiven Selbsteinschätzung ist, ist nicht eindeutig geklärt. Allgemein gesprochen stellt *Jerusalem* hierzu dar, *„Menschen mit hohem Selbstwertkonzept neigen dazu, Erfolge der eigenen Fähigkeit zuzuschreiben, sich aber für Misserfolge nicht verantwortlich zu fühlen“* [Hervorhebung im Original].¹⁵⁰ Umgekehrt verhalte es sich bei niedrigem Selbstkonzept: *„Erfolge werden kaum der eigenen Fähigkeit zugeschrieben, während man für Misserfolge die eigene Unfähigkeit als entscheidend und verantwortlich ansieht“*.¹⁵¹ Diese Tendenz verschärfe sich im Laufe der Zeit zusätzlich: So beschreibt *Jerusalem*, dass Personen mit einem positiven Selbstkonzept und einer Reihe von fiktiven Erfolgen im Zeitverlauf immer mehr dazu neigten, positive Erfolgsrückmeldungen auf die eigene Fähigkeit zurückzuführen. Menschen *„mit niedriger Selbstwirksamkeit und einer Rei-*

¹⁴⁵ Hierzu wurde der *Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman* verwendet. Er eignet sich für ordinales Skalenniveau (vgl. *Janssen, Laatz 2007: 276, 399 f.*).

¹⁴⁶ Die Werte des *Korrelationskoeffizienten von Spearman* lagen zwischen 0,185 und 0,362, n = 185 bzw. 186.

¹⁴⁷ *Braun 2003: 46.*

¹⁴⁸ *Schäfer 2005: 7.*

¹⁴⁹ *Breitkopf 2007: Abschnitt 8.4.*

¹⁵⁰ *Jerusalem 1993: 17.*

¹⁵¹ *ebenda.*

he fiktiver Misserfolge“ hingegen tendierten dazu, diese Misserfolge der eigenen Unfähigkeit zuzuschreiben. Diese Logik verstärkte sich ebenfalls: „Jede negative Information führt zu einer zusätzlichen Verfestigung und Intensivierung der Inkompetenzüberlegungen“. ¹⁵² Während hier das Selbstkonzept als mehr oder weniger ursächlich für die Art der Selbsteinschätzung erscheint, ist auch eine umgekehrte Kausalbeziehung denkbar: Oft wird „auf die Bedeutung von Schulleistungen, Lernerfolgen und positiven Rückmeldungen als Quellen des Selbstwertgefühls verwiesen“. ¹⁵³

Es ist anzunehmen, dass Selbstwertgefühl und Selbsteinschätzung in Wechselwirkung zueinander stehen, d.h. dass sowohl ein gutes Selbstwertgefühl eine positive Selbsteinschätzung begünstigt, als auch positives Feedback, Erfolge und ähnliches zu einer positiveren Selbsteinschätzung und schlussendlich zu einem besseren Selbstwertgefühl führen.

Berufswahlreife

Zur Identifikation der für die Berufswahlreife relevanten Merkmale wurden alle in Frage kommenden Variablen einer *Two-Step-Clusteranalyse* unterzogen. Verschiedene Kombinationen führten zu einer Lösung, die sich auf die vier für das Modell „wichtigsten“ Variablen stützt. Bei diesen vier Variablen handelt es sich um Items, welche festhielten, ob die Jugendlichen darüber Bescheid wissen,

- *wie viel sie nach der Ausbildung in verschiedenen Berufen verdienen werden,*
- *wie viel sie während der Ausbildung verdienen werden,*
- *in welchen Berufen man einen sicheren Arbeitsplatz hat und*
- *in welchen Berufen man vergleichsweise leicht einen Ausbildungsplatz finden kann.* ¹⁵⁴

Allerdings sind die Ergebnisse einer Clusteranalyse zu einem späteren Zeitpunkt nicht analog reproduzierbar: Eine Clusteranalyse mit neuen Antworten einer weiteren Messung hätte nicht zwangsläufig Ergebnisse geliefert, die man dem ersten Befragungszeitpunkt hätte gegenüberstellen können. Da die Angaben zur Berufswahlreife zu Beginn und gegen Ende des Coachings miteinander verglichen werden sollten, wurde aus den vier Items eine Variable gebildet, die die Selbsteinschätzung der Berufswahlreife für jeden Jugendlichen in einem

¹⁵² Jerusalem 1993: 17.

¹⁵³ Müller 2008: 97.

¹⁵⁴ Diese vier Variablen weisen außerdem eine gute interne Konsistenz bzw. Reliabilität auf: *Cronbach's Alpha* liegt bei 0,730.

Durchschnittswert ausdrückt – analog den anderen Kompetenzbeurteilungen. Ein solches Vorgehen liefert auch bei einer zweiten Befragung vergleichbare Werte.

Bei der Berufswahlreife schätzten sich 53 % der Respondenten eher negativ ein (*Abbildung 4*).¹⁵⁵ Diese Einschätzung hing nicht signifikant mit dem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht der Befragten zusammen.¹⁵⁶

In der untersuchten Gesamtheit korreliert die erste Selbsteinschätzung der Berufswahlreife mit der Selbsteinschätzung von

- Lernkompetenz
- Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Umgangsformen
- Selbstständigkeit und
- Medienkompetenz jeweils schwach positiv.¹⁵⁷

Der Zusammenhang zwischen der Medienkompetenz und der Berufswahlreife wurde bereits in anderen Untersuchungen thematisiert. *Beinke* (2008) betrachtet in seiner Untersuchung zur Rolle des Internets für die Berufswahl insgesamt 480 Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen, vor allem an Haupt- und Realschulen.¹⁵⁸ Er stellt fest, dass das World Wide Web zwar von 82 % der Befragten zum Einholen berufsrelevanter Informationen genutzt wird, jedoch schätzen 78 % die Bedeutung des Internets als Quelle neben anderen Informationsquellen als eher nachrangig ein. Bei der Verwertung dieser Informationen bedürfen die Betroffenen einer intensiven Unterstützung, die in der Schule nicht immer geleistet wird. Internetrecherche im Berufswahlunterricht wird in seiner Studie positiv bewertet. Printmedien als Informationsquelle werden für die Berufswahl hingegen als weniger wirksam ein-

¹⁵⁵ Die Betrachtung aller einzelnen Items und Variablen, aus welchen die vier „aussagekräftigsten“ für das Konstrukt der Berufswahlreife ausgesucht wurden, zeigt, dass bei weitem die meisten Jugendlichen bereits über erste praktische Erfahrungen verfügten, Vorstellungen über den beruflichen Alltag hatten und auch relativ konzessionsbereit waren, wenn es darum ging, um eines Ausbildungsplatzes willen auf etwas zu verzichten. Als interessantes Einzelergebnis sei hier festgehalten, dass lediglich elf Prozent zum ersten Befragungszeitpunkt (n = 185) dazu bereit waren, wenig zu verdienen. Diese vergleichsweise geringe Bereitschaft, eventuell mit einem niedrigen Verdienst Vorlieb zu nehmen, stimmt mit einer Coach-Aussage überein, die im Kontext der telefonischen Befragung zum Thema der Zwischen- und Nebenziele gemacht wurde: Ein Coach sprach von der demotivierenden Wirkung bezahlter Praktika. Er argumentierte, ein sofort greifbares Einkommen habe bei seinen Betreuten einen hohen Stellenwert. Bereits eine geringe Praktikumsvergütung könne daher eine, sogar vergleichsweise höhere, aber lediglich in Aussicht stehende Ausbildungsvergütung und somit eine berufliche Ausbildung als solche unattraktiv machen.

¹⁵⁶ Hier fand der *Mann-Whitney U-Test* für unabhängige Stichproben Anwendung (jeweils n = 183). Es ließen sich aber keine signifikanten Gruppenunterschiede erkennen.

¹⁵⁷ Der *Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman* nimmt Werte zwischen 0,153 und 0,305 (jeweils n = 183) an.

¹⁵⁸ Vgl. *Beinke* 2008. Die Studie ist nicht repräsentativ und setzt sich zum Ziel, möglichst informative Orientierungsdaten zum Forschungsgebiet zu erstellen (vgl. *Beinke* 2008: 16).

gestuft – durch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung könnte ihr Potenzial aber besser ausgeschöpft werden.¹⁵⁹

Ursprünglich sollte es darum gehen, sowohl über die Berufswahlreife der Teilnehmenden als auch über ihre Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl Aussagen zu treffen. Inhaltlich greifen beide Konzepte ineinander. Für die Operationalisierung von Berufswahlreife gibt es unserer Kenntnis nach derzeit kein getestetes Instrument; eines, welches für die interessierende Zielgruppe gültig wäre, ebenso wenig. Deswegen wurden im Rahmen der Begleitforschung verschiedene Merkmale erhoben, die die wichtigsten Facetten der Berufswahlreife abdecken sollten. Die vier o. g. Variablen, die nur einige, wenn auch zentrale Aspekte von berufswahlrelevanten Fragen abdecken, gemeinsam aber reliabel ein inhaltliches Konstrukt messen, erscheinen auf den ersten Blick sehr praxisorientiert. Das so gebildete Konstrukt kann auch als Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl betrachtet werden. Anzumerken ist, dass es sich bei den Befragten um Jugendliche mit „multiplen Problemlagen“ handelt – eine Gruppe, die am Übergang von der Schule in den Beruf Schwierigkeiten aufwies. Insofern ist es denkbar, dass solche praktischen Fragen wie Ausbildungsplatzfindung, Arbeitsplatzsicherheit und Verdienstmöglichkeiten für diese Zielgruppe die relevantesten Fragen darstellen, anhand derer sie ihre Berufswahl treffen. Im Rahmen des Coachings und speziell der Berufsorientierung sollten die GINCO-Betreuenden ihre Jugendlichen unter anderem über praktische Aspekte des Berufslebens und der Berufswahl aufklären und mit ihnen gemeinsam ausgehend von ihren Fähigkeiten und den äußeren Umständen wie der Arbeitsmarktlage einen Berufswunsch erarbeiten. Daher erscheint es wiederum plausibel, dass bei der untersuchten Grundgesamtheit gerade diese „praktisch orientierten“ Fragen die Berufswahlreife abbilden.

Weitere Hinweise auf die Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl geben Variablen, die in *Abschnitt 4.2.4* beschrieben werden.

Weitere Kompetenzen

Stellt man die Menge der Jugendlichen, für die sich aus ihren Eigeneinschätzungen eher geringere Mittelwerte pro Kompetenz ergaben, denen mit höheren Kompetenz-Mittelwerten gegenüber, lassen sich die Anteile der Personen veranschaulichen, die sich eher weniger gut bewerteten (siehe *Abbildung 3* und *4*).

¹⁵⁹ Prinzipiell wird Medien, vor allem dem Fernsehen, eine große Bedeutung für den Berufswahlprozess beigegeben. Es findet sich eine Reihe von Forschungsarbeiten zur Prägung von Berufsvorstellungen Jugendlicher bspw. durch die Rezeption von TV-Serien, vgl. *Michel, Pelka* 2005. Kritisiert werden dabei die überproportio-

So erkennt man, dass die größten Defizite seitens der Teilnehmenden

- bei ihrem Durchhaltevermögen (20 % waren hier eher selbstkritisch),
- ihrer Medienkompetenz (15 %),
- bei ihrer Kommunikationsfähigkeit (14 %) sowie
- beim Lernen und Merken (ebenfalls 14 %) liegen.

Am wenigsten problematisch wurden bewertet

- die Umgangsformen (3 % urteilten hier eher negativ),
- die Teamfähigkeit (5 %),
- die Zuverlässigkeit (ebenfalls 5 %) und schließlich
- das Verantwortungsbewusstsein (auch 5 % eher negativer Wertungen).

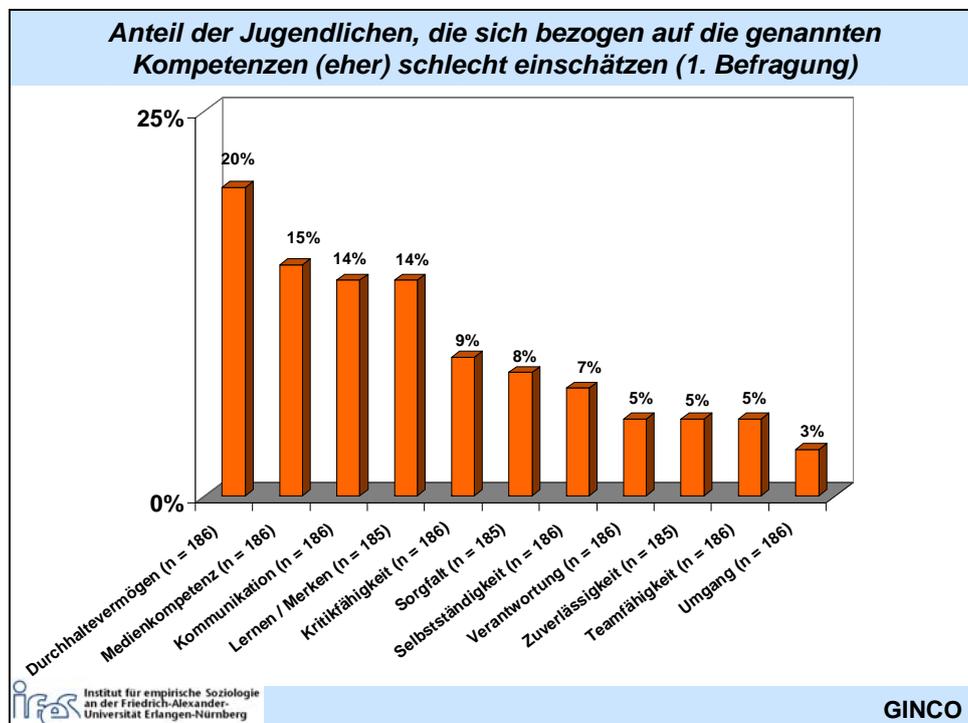


Abbildung 3

nal häufige Darstellung bestimmter Branchen wie der Dienstleistungsberufe sowie ihre bloße Deskription ohne Diskussion.

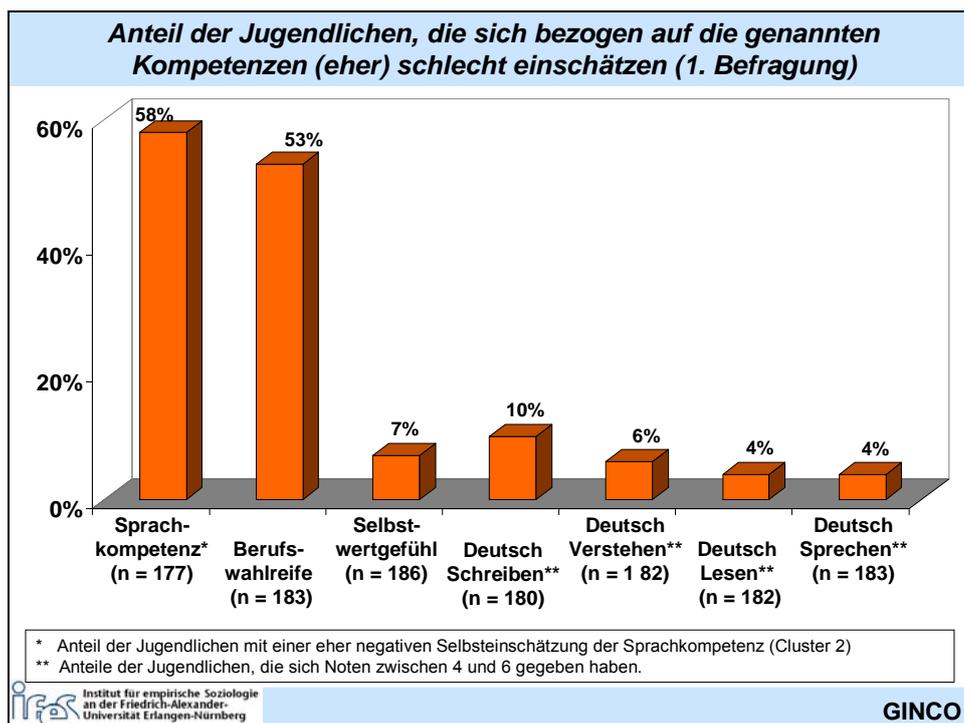


Abbildung 4

Die oben zitierte normale Überschätzung eigener Fähigkeiten wird vor allem für die westlichen Industrieländer und die USA postuliert.¹⁶⁰ Auch gibt es Hinweise auf interkulturelle Unterschiede in der Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, „da der Selbstwert in individualistischen Gesellschaften vermehrt in Frage gestellt wird als in kollektivistischen“.¹⁶¹ Dies zeigte sich jedoch nicht im GINCO-Material: Bei der Untersuchung auf einen Zusammenhang zwischen den eigenen Kompetenzeinschätzungen und dem Migrationshintergrund wurden keine statistisch signifikanten Ergebnisse gewonnen.

Statistisch signifikante, also überzufällige Zusammenhänge zwischen der Einschätzung eigener Fähigkeiten und dem Geschlecht¹⁶² der Jugendlichen ergaben sich hingegen für

- Verantwortungsbewusstsein,
- Zuverlässigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Umgangsformen,
- Selbstständigkeit und
- Lernkompetenz.

¹⁶⁰ Vgl. Braun 2003: 46.

¹⁶¹ ebenda.

¹⁶² Die Frage nach möglichen Korrelationen der Kompetenzeinschätzung mit dem Geschlecht (n = 185) bzw. dem Migrationshintergrund (n = 186) wurden mit Hilfe des *Mann-Whitney U-Tests* überprüft. Es lassen sich

In diesen Fähigkeiten hielten sich männliche Teilnehmende systematisch für kompetenter als weibliche. Ähnliche Tendenzen werden auch in der einschlägigen Literatur ausgewiesen: *„Während Mädchen zur Unterbewertung ihrer Fähigkeiten neigen, schätzen Schüler sich häufiger als kompetent ein, tendieren eher zu Selbstüberschätzungen. Je älter die untersuchten Schulgruppen sind, desto größer sind diese Unterschiede. Mit dem abnehmenden Selbstbewusstsein der Mädchen wird zeitgleich eine Zunahme ihrer sozialen Kompetenzen und ihrer Empathiefähigkeit festgestellt“*.¹⁶³

4.2.2.2 Durchführung von Coaching-Aktivitäten aus Sicht der Jugendlichen

Die hier vorgestellten Daten gehen aus der Nachbefragung der Jugendlichen hervor und beleuchten das GINCO-Schuljahr retrospektiv. Die Angaben zur Stichprobengröße n bezieht sich jeweils auf die Anzahl der Personen, von denen die betreffenden Informationen vorliegen, d.h. hier auf die Anzahl der Jugendlichen, die eine bestimmte Frage beantwortet haben.

Bewerbungsaktivitäten

Bei der Beschreibung der Bewerbungsaktivitäten waren Mehrfachnennungen möglich. Nach eigenen Angaben (nach inhaltlichen Gesichtspunkten geordnet) haben sich

- 86 % der Teilnehmenden ($n = 114$) um einen Ausbildungsplatz und
- acht Prozent ($n = 102$) um einen Arbeitsplatz beworben.
- Nur vier Prozent ($n = 102$) bewarben sich sowohl um Ausbildungs- als auch um Arbeitsplätze.
- Ganze 89 % ($n = 108$) bewarben sich gemeinsam mit ihrem Coach,
- etwa 37 % ($n = 92$) taten dies selbstständig.
- Rund zwölf Prozent ($n = 102$) haben sich in der Zeit von GINCO nach eigenen Angaben gar nicht beworben.

Die Anzahl der Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz lag zwischen einer und 210 Stück ($n = 87$), im Durchschnitt waren es etwa 30 Bewerbungen pro Person. Wie oft sie sich um einen Arbeitsplatz beworben haben, notierten nur sieben Schüler: Hier lag die Zahl zwischen einer und 30 Bewerbungen pro Person. Dabei wurden bis zu 200 gemeinsame ($n = 82$) und

signifikante Gruppenunterschiede erkennen. Die höheren Rangsummen für männliche Respondenten weisen aber auf eine bessere Eigenbewertung als bei den weiblichen Antwortenden hin.

¹⁶³ Rettke 2003: 3.

maximal 92 (n = 34) eigenständige Bewerbungen, durchschnittlich 25 gemeinsame bzw. 13 selbstständige, angegeben.

Im Laufe von GINCO haben 83 % der Antwortenden ein Praktikum oder eine Probearbeit absolviert (n = 106). Dabei haben 53 % der Jugendlichen (n = 76) dieses Praktikum mit Hilfe ihres Coaches erhalten. Mit positiven Auswirkungen:¹⁶⁴

- Rund 58 % haben dadurch *„einen Beruf gefunden, den [sie] erlernen möchte[n]“* (n = 95),
- etwa genauso viele (55 %, n = 95) fühlten sich in ihrem bisherigen Berufswunsch bestätigt und
- rund 17 % (n = 95) wurden sich bewusst, dass sie lieber *„einen anderen Beruf erlernen“* möchten.
- Ungefähr 24 % (n = 95) haben auf diese Art ihren Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden.
- Für einige Praktikanten war die Erfahrung weniger konstruktiv: Etwa zwölf Prozent (n = 95) wussten danach über Berufe im Allgemeinen *nicht mehr als vorher*.
- Erfreulicherweise konnten nur fünf Prozent (n = 95) behaupten, durch ihre Praktika in der Berufswahl verunsichert worden zu sein (Item: *„Durch dieses Praktikum weiß ich noch weniger als vorher, welchen Beruf ich erlernen möchte.“*).
- Nur drei Prozent (n = 115) gaben an, ihr Coach habe ihnen nicht beim Bewerben geholfen.

Beim Bewerbungsvorgang

- half die Mehrheit der Coaches den Jugendlichen, Bewerbungsunterlagen zu erstellen (86 %, n = 117),
- zeigte ihnen, wo man einen Ausbildungsplatz finden kann (75 %, n = 117)
- und suchte für sie selbst aktiv einen Praktikums-, Ausbildungs- oder Arbeitsplatz (70 %, n = 117).

Gründliche Vorbereitung erfuhren auch Vorstellungsgespräche:

- Rund 65 % der jungen Menschen besprachen die passende Kleidung und das angemessene Verhalten mit ihren Coaches (n = 117),
- 62 % übten mit ihnen das Vorstellungsgespräch als solches (n = 117) und
- 56 % von ihnen wurde geholfen, sich im Vorfeld ruhiger und sicherer zu fühlen (n = 117).

¹⁶⁴ Hier waren Mehrfachnennungen möglich.

- Rund ein Drittel der Jugendlichen (33 %, n = 117) wurden von ihren Coaches zu solchen Terminen gebracht. Ganze 21 % (n = 116) der Bewerber(innen) notierten, dass die Betreuenden bei Vorstellungsgesprächen dabei waren.

Etwas weniger intensiv war die Betreuung bei der Kontaktierung potenzieller Ausbildungsbetriebe bzw. Arbeitgeber/-innen:

- Rund 48 % der Schüler/-innen (n = 117) haben mit ihren Coaches „*das Anrufen bei Betrieben geübt*“.
- Etwa 52 % (n = 117) von ihnen haben die interessierenden Betriebe gemeinsam mit dem Coach angerufen.
- Rund 47 % (n = 117) berichteten, ihre Coaches hätten *sich bei Betrieben für sie eingesetzt*.
- Einem Viertel der Jugendlichen halfen ihre Betreuenden *bei Problemen im Betrieb* (n = 116).¹⁶⁵

Das Konzept von GINCO zielt auf ein ganzheitliches Coaching. Daher wurden den Antwortenden weitere Items zur Zustimmung oder Ablehnung angeboten, die sonstige, nicht unmittelbar bewerbungsrelevante Situationen beschrieben, in welchen sie u. U. unterstützt wurden.

Einerseits ging es dabei darum, den Jugendlichen Aufgaben zu übertragen:

- Rund 59 % (n = 102) vermerkten, ihr Coach habe sie „*dazu gebracht, zu Hause nach Ausbildungsstellen zu suchen*.“

Darüber hinaus arbeiteten die Coaches an der individuellen Kompetenzentwicklung. Dies geschah entweder in Verbindung mit einem Appell an die Selbstständigkeit,

- etwa 15 % erhielten zusätzliche Übungen bzw. Aufgaben für zu Hause, um bestimmte Kompetenzen zu stärken (n = 102),

oder im Rahmen von gemeinsamen Terminen,

- etwa 20 % (n = 100) bekamen Nachhilfe durch ihre Betreuenden,

oder „nebenbei“:

- rund 29 % der Jugendlichen wurden von ihren Betreuenden im Laufe des Projektes verbessert, wenn sie nicht richtig Deutsch gesprochen haben (n = 117).

Berufsorientierung stand auch auf dem Programm:

¹⁶⁵ Hier gilt zu beachten, dass man nicht davon ausgehen kann, alle Jugendlichen hätten Problemen mit ihrem Ausbildungsbetrieb bzw. Arbeitgeber gegenüber gestanden.

- Rund 35 % der GINCO-Teilnehmenden (n = 116) wurden von ihrem Coach „auf die Idee gebracht“, einen bestimmten Beruf zu erlernen.
- Interessant ist, dass die GINCO-Betreuenden 19 % bzw. 21 % der Jugendlichen dazu ermutigten, *weiter zur Schule zu gehen und einen Hauptschulabschluss bzw. einen höheren Abschluss zu machen* (jeweils n = 101). Dies ist deshalb bemerkenswert, weil diese Option sicherlich im wohlverstandenen Interesse der Heranwachsenden sehr wichtig sein kann, jedoch nicht zur Integration der Jugendlichen im Sinne des Projektes und somit nicht zur Erfüllung der Integrationsquote durch die Coaches beiträgt.

Weiterhin waren die Coaches als „Vermittler“ und „Problemlöser“ in verschiedenen Bereichen gefragt:¹⁶⁶

- Etwa 34 % der Schüler(innen) stimmten dem Item zu *„Der Coach hat mit meiner Familie gesprochen, damit sie mit meiner Ausbildung / Arbeit einverstanden ist.“* (n = 101).
- Rund 20 % erfuhren Unterstützung bei Problemen mit der Familie (n = 101).
- Von Hilfe bei Problemen mit Lehrer(inne)n berichteten 31 % der Antwortenden (n = 101).
- Rund 15 % der Heranwachsenden wurden von ihren Coaches außerdem zu Behörden und Ämtern begleitet (n = 101). Hierbei ging es z.B. um Aufenthaltsfragen, finanzielle Unterstützung der Jugendlichen oder ihrer Familien etc.

Manchmal blieb noch Zeit für Spaß:

- Insgesamt neun Prozent der Antwortenden (n = 100) vermerkten Freizeitunternehmungen mit ihren Betreuenden.

Schließlich griffen Coaches den Jugendlichen in ganz allgemeinen Fragen der Lebensführung unter die Arme:

- Rund acht Prozent (n = 101) schrieben nieder, ihr Coach habe ihnen *„anders geholfen“*. Hier fanden sich unter anderem Einträge wie *„er hat mich ermutigt, eine Therapie zu machen“*, *„er hat mich auf eine positive Einstellung gebracht“* und der Coach hat *„mir geholfen, mein Leben besser in Griff zu kriegen“*.

¹⁶⁶ Qualitativen Interviews mit allen GINCO-Stakeholdern zufolge kamen diese Situationen allerdings relativ selten vor. Daher sollten die geringeren relativen Häufigkeiten bei diesen Fragen nicht als Unwillen oder Unvermögen der Coaches, sich dieser Themen anzunehmen, verstanden werden.

Beurteilung der Coaches und des Coachings durch die Jugendlichen

Bei der abschließenden Beurteilung ihrer Coaches überwogen eindeutig positive Stimmen:

- „Der Coach hat mir immer genug Informationen gegeben.“ (83 %, n = 109)
- „Der Coach hat Dinge gut erklärt.“ (82 %, n = 109)
- „Der Coach hat viele Dinge mit mir zusammen gemacht.“ (79 %, n = 107)
- „Der Coach hatte immer Zeit für mich.“ (73 %, n = 109)
- „Der Coach war immer ein Freund.“ (68 %, n = 109)
- „Der Coach hat sich für mich eingesetzt.“ (64 %, n = 108)
- „Der Coach versteht sich gut mit meinen Eltern“ markierten 32 % der Jugendlichen (n = 106).

Das Wissen des Coaches war ebenfalls Gegenstand der Beurteilung:

- „Der Coach hat sich gut mit Bewerbungen ausgekannt“ kreuzten 84 % der Jugendlichen an (n = 109); für Berufe bejahten 76 % (n = 109) diese Aussage.
- „Der Coach kennt viele Betriebe“ sagte rund die Hälfte der Teilnehmenden (n = 109).

Rund 88 % (n = 107) fanden es gut, „wenn der Coach ein Mann ist“, und 84 % (n = 93) wenn der Coach eine Frau ist. Diese Meinung wies keinen statistischen Zusammenhang mit dem Geschlecht der Jugendlichen auf. Die Befragten konnten sich sowohl zu einem männlichen als auch zu einem weiblichen Coach äußern. Es sprachen sich 82 % der männlichen (n = 50) und 86 % (n = 43) der weiblichen Teilnehmenden für eine Frau als Coach aus. Etwas mehr, nämlich 91 % (n = 56) der männlichen und 84 % (n = 51) der weiblichen Schüler, waren für einen Mann in dieser Position. Auch differierten Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund statistisch nicht signifikant in dieser Einschätzung.

Von 50 Migrant(inn)en, die diese Frage beantwortet haben, empfanden es 28 Personen (56 %) als hilfreich, dass der Coach ihre Sprache spricht; 22 Jugendliche (44 %) verneinten.

Zusammenfassung

Aus dem Material kann man schließen, dass die Bemühungen im Wesentlichen auf eine Vermittlung in Ausbildung und nicht in Arbeit gerichtet waren – die Jugendlichen bewarben sich eher um Ausbildungen denn um Arbeit. Die Coaches ließen die Suchenden damit allerdings nicht allein, gaben ihnen andererseits durchaus die Möglichkeit, eigenverantwortlich an ihren Bewerbungen zu arbeiten. Die meisten Teilnehmenden haben in GINCO ein Praktikum absolviert, dessen Findung sie häufig dem Coach zuschrieben. Die Praktikumserfahrung hat sie vorangebracht. Die meisten haben dadurch entweder einen Beruf gefunden, den sie gern

erlernen wollten, oder wurden in ihrer bisherigen Meinung bestätigt. Fast ein Viertel fand dadurch sogar den künftigen Ausbildungsort bzw. Arbeitgeber: Der von Coaches immer wieder betonte „Klebeeffekt“ ist für diese Jugendlichen eingetreten. Eine Reihe von Personen wurde sich bewusst, dass ein anderer Beruf besser zu ihnen passt – ebenfalls ein wesentlicher und durch die praktische Erfahrung sicherlich gewichtiger Schritt auf dem Weg zum Arbeitsmarkt. Zusätzlich arbeiteten die Coaches an der Berufsorientierung der jungen Menschen und standen ihnen bei einer Reihe von persönlichen, nicht unmittelbar bewerbungsbezogenen Fragen wie Problemen mit Lehrer(inne)n, Familien etc. mit Rat und Tat zur Seite. Insgesamt wurden die Coaches als kompetent angesehen und positiv beurteilt.

Betreuungsintensität aus Sicht der Jugendlichen

Es wurden verschiedene Möglichkeiten getestet, die Angaben der Jugendlichen darüber, wie die Coaches ihnen geholfen haben, zusammenzufassen. Die plausibelste Lösung teilt alle, die etwas zu dem Thema vermerkten, in zwei Gruppen in einem Verhältnis von 68 % zu 32 %.¹⁶⁷ Die Personen im ersten Cluster bejahten eine Auswahl von Items, die Coaching-Aktivitäten beschreiben, eher als diejenigen im zweiten Cluster. Die folgenden Items grenzen die beiden Gruppen am besten und aussagekräftigsten voneinander ab. Im größeren Cluster bzw. in der größeren Gruppe stimmten relativ gesehen jeweils mehr Jugendliche diesen Aussagen zu, im kleineren Cluster hingegen fanden diese Items entsprechend weniger Zustimmung.¹⁶⁸

- *„Der Coach hat mir geholfen, mich vor Vorstellungsgesprächen ruhiger und sicherer zu fühlen.“*
- *„Der Coach hat mit mir das Anrufen bei Betrieben geübt.“*
- *„Der Coach hat mit mir Vorstellungsgespräche geübt.“*
- *„Der Coach hat mir geholfen, die Bewerbungsunterlagen zu erstellen.“*
- *„Der Coach hat mich dazu gebracht, zu Hause selbst nach Ausbildungsstellen zu suchen, Betriebe anzurufen usw.“*
- *„Der Coach hat mir gezeigt, wo ich nach Ausbildungsstellen suchen kann.“*
- *„Der Coach hat mit mir besprochen, wie man sich bei Vorstellungsgesprächen kleidet, verhält usw.“*
- *„Der Coach hat Praktikums-, Ausbildungs- oder Arbeitsplätze für mich gesucht.“*

¹⁶⁷ Insgesamt 102 Jugendliche, die Angaben dazu gemacht haben, wurden durch die *Two-Step-Cluster-Methode* in zwei Gruppen aufgeteilt. Mit einem Wert von 0,4 spricht das Umrissmaß an Kohäsion und Separation für eine mittlere Modellgüte, das Reliabilitätsmaß *Cronbach's Alpha* für die ausgewählten Items beträgt 0,795.

¹⁶⁸ Diese Aufzählung ist nach abnehmender Bedeutung der Variablen für das Cluster-Modell geordnet.

Diese Liste enthält Variablen zu der Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen, der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, sowie der Suche nach einer Ausbildungsstelle, sei es eigenständig oder durch den Coach. Von allen Variablen, die die Coach-Hilfe beschreiben, scheinen diese Aspekte die Jugendlichen am besten in Gruppen zu diskriminieren, also einerseits eher unterschiedliche Antworten hervorgerufen zu haben und andererseits relevant für eine Zuordnung der jungen Menschen zu Gruppen zu sein. Die Jugendlichen aus dem größeren Cluster, die diese Formulierungen eher bejaht haben, werden im Folgenden als eher „intensiver Betreute“ und die anderen als eher „weniger intensiv Betreute“ bezeichnet. Allerdings ist diese Einteilung nicht mit einem „guten“ oder „schlechten“ Coaching oder einem „engagierten“ und „nicht engagierten“ Coach gleichzusetzen (s. u.).

Diese beiden Cluster lassen sich zusätzlich durch weitere Variablen beschreiben, die nicht zum Cluster-Modell beitragen, jedoch weitere Hinweise für Coaching-Inhalte und den subjektiven Nutzen des Projektes liefern. Die folgende Übersicht zeigt Items, deren Wahl mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der „intensiver“ oder „weniger intensiv Betreuten“ statistisch schwach zusammenhing. Auch diesen Aussagen stimmten „intensiver Betreute“ eher als „weniger intensiv Betreute“ zu:

- „Der Coach hat sich bei Betrieben für mich eingesetzt.“¹⁶⁹
- „Der Coach hat sich gut mit Berufen ausgekannt.“¹⁷⁰
- „Der Coach kennt viele Betriebe und deren Chefs.“¹⁷¹
- „Der Coach hat mich zu Vorstellungsgesprächen hingebacht.“¹⁷²
- „Der Coach war bei Vorstellungsgesprächen dabei.“¹⁷³
- „Der Coach hat mich verbessert, wenn ich nicht richtig Deutsch gesprochen habe.“¹⁷⁴

Ferner kann man die Zugehörigkeit zu einem der genannten Cluster durch die Angaben der Jugendlichen zum in GINCO Gelernten vertiefen. So stimmten „intensiver betreute“ Jugendliche folgenden Informationen zur individuellen Projektbilanz signifikant häufiger zu:¹⁷⁵

- „Durch das GINCO-Coaching habe ich Einblicke in verschiedene Berufe bekommen.“
- „Das GINCO-Coaching hat mir geholfen, Kontakt zu Unternehmen zu bekommen.“

¹⁶⁹ $\Phi = 0,378$, $n = 95$.

¹⁷⁰ $\Phi = 0,328$, $n = 96$.

¹⁷¹ $\Phi = 0,225$, $n = 96$.

¹⁷² $\Phi = -0,299$, $n = 102$.

¹⁷³ $\Phi = -0,305$, $n = 101$.

¹⁷⁴ $\Phi = -0,332$, $n = 102$.

¹⁷⁵ Den Items, die das in GINCO Gelernte festhalten, konnte auf einer vierstufigen Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zugestimmt werden. Daher wurde hier für Zusammenhangsuntersuchungen der *Mann-Whitney U-Test* für unabhängige Stichproben genutzt. Die mittleren Rangsummen für die Zustimmung zu die-

- „Durch das GINCO-Coaching habe ich gelernt, mich ohne fremde Hilfe schriftlich zu bewerben.“
- „Durch das GINCO-Coaching habe ich gelernt mich ohne fremde Hilfe telefonisch bei einem Betrieb nach Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen zu informieren.“

Schließlich gab es Items, aus deren Wahl man nicht unbedingt etwas über die Betreuungsintensität schlussfolgern kann.¹⁷⁶

Betreuungsintensität und Perspektive der Coaches

Einerseits kann man nach diesen Ausführungen annehmen, dass Teilnehmende aus dem größeren Cluster bei einer Reihe von Tätigkeiten eher unterstützt wurden als die aus der kleineren Gruppe. Andererseits lässt sich hier die Coach-Perspektive hinzuziehen. Zwar wurden die Betreuenden am Ende des Schuljahres nicht zu ihren Aktivitäten nachbefragt. Jedoch liefert die personenbezogene Datenerhebung zu Beginn des Projektes Anhaltspunkte für die Interpretation der Urteile der Jugendlichen.

sen Formulierungen waren bei den „intensiver“ Betreuten jeweils höher als bei den „weniger intensiv“ Betreuten (n variierte zwischen 95 und 98).

¹⁷⁶ Die Zustimmung zu drei Reihen von Items hing zwar mit der Zugehörigkeit zu einem der Cluster der „intensiver“ oder „weniger intensiv betreuten“ Jugendlichen zusammen, jedoch ist der *Chi-Quadrat-Test* hier nicht verlässlich, da eine von vier, also jeweils 25 % der Zellen erwartete Häufigkeiten unter fünf haben. Den relativen Häufigkeiten kann man allerdings trotzdem eine Tendenz entnehmen. Den Items

- „Der Coach hat sich gut mit Bewerbungen ausgekannt.“
- „Der Coach hat mir immer genug Informationen gegeben.“
- „Der Coach hatte immer Zeit für mich.“

stimmten jeweils zwischen 73 % und 84 % aller Antwortenden zu (n = 109). Von den „intensiver“ Gecoachten bejahten diese Aussagen 80 % bis 96 %, während bei den „weniger intensiv“ Gecoachten „nur“ 63 % bis 70 % diese Optionen wählten. Man kann aus den relativen Häufigkeiten also einerseits schließen, dass „intensiver Betreute“ diese Aussagen eher bejahten. Andererseits kann man aufgrund der hohen Prozentzahlen der Zustimmung von „weniger intensiv“ Gecoachten nicht behaupten, dass ihre Coaches wenig Zeit für sie hätten, wenig Informationen geben würden oder nicht kompetent genug seien. Dies kann also auch als Hinweis auf eine gute Coaching-Qualität an allen Standorten gewertet werden.

Folgende Items, die nicht mit der Klassifizierung der Jugendlichen nach Betreuungsintensität zusammenhängen, stimmten lediglich neun bis 40 Personen (n = 117) zu:

- „Der Coach hat mir Nachhilfe gegeben.“
- „Der Coach hat mir Übungen für zu Hause mitgegeben (z.B. in Deutsch, Mathe usw.).“
- „Der Coach hat mich auf die Idee gebracht, diesen Beruf zu erlernen.“
- „Der Coach hat mit meiner Familie gesprochen, damit sie mit meiner Ausbildung / Arbeit einverstanden ist.“
- „Der Coach hat mir bei Problemen im Betrieb (z.B. während des Praktikums) geholfen.“
- „Der Coach hat mir bei Problemen mit meiner Familie / meinen Freunden geholfen.“
- „Der Coach hat mir bei Problemen mit Lehrern, Mitschülern, Schulsozialpädagogen usw. geholfen.“
- „Der Coach hat in der Freizeit etwas mit mir unternommen (Sport, Ausflug, Kino usw.).“
- „Der Coach war mit mir bei einer Behörde oder einem Amt.“

Qualitativen Interviews mit GINCO-Akteuren konnte man entnehmen, dass diese Situationen für gewöhnlich seltener auftreten, da sie eher indirekt mit Bewerbungen und der Arbeitsmarktengliederung zu tun haben. Daher kann aus den geringen absoluten Nennungen dieser Aussagen sowie der fehlenden Korrelation mit der Betreuungsintensität nicht geschlossen werden, dass die Coaches auf diese Belange prinzipiell weniger Wert gelegt hätten. Möglich ist, dass auch diese Items Hinweise für die Betreuungsintensität geliefert hätten, wenn sie in größerem Maße vorgekommen wären.

Entsprechend arbeiteten 86 % derjenigen, die nach eigenen Aussagen „intensiver betreut“ wurden, ihren Coaches zufolge „ausreichend“ am Coaching mit (n = 52). Im Gegensatz dazu bescheinigten die Coaches nur 52 % der jungen Menschen, die „weniger intensiv“ unterstützt wurden, sich ausreichend um ihren persönlichen Erfolg zu bemühen.¹⁷⁷

Bei einer bivariaten Untersuchung möglicher Zusammenhänge zwischen der Betreuungsintensität der Jugendlichen und der Fremdeinschätzung ihrer Kompetenzen waren zwei signifikante Korrelationen festzustellen: Bei rund 86 % der „intensiver Betreuten“ (n = 49) war das Verantwortungsbewusstsein aus Sicht ihrer Coaches unproblematisch; ganze 69 % der Personen aus dieser Gruppe hatten auch keinen Förderbedarf in ihrer Motivation (n = 52). Von den „weniger intensiv Gecoachten“ hingegen sollten 58 % ihr Verantwortungsbewusstsein und 46 % ihre Motivation steigern (jeweils n = 26).¹⁷⁸

Relativierend muss also gesagt werden, dass die Betreuungsintensität und der Lerneffekt in GINCO auch mit Merkmalen der Jugendlichen wie Motivation, Verantwortungsbewusstsein und Mitwirkung am Coaching zu tun haben. Die Betreuungsintensität lässt sich auch nicht auf einzelne Standorte übertragen: Es gibt keine Häufungen von „intensiver“ Betreuten an bestimmten Orten. Einschränkend ist allerdings zu beachten, dass diesbezügliche Auskünfte der Jugendlichen nicht von allen Städten verfügbar sind.

Darüber hinaus liegen Coach-Auskünfte zu ihren Handlungsschwerpunkten vor. Jedoch sind sie nicht von allen Standorten vorhanden – ebenso wenig wie Jugendlichen-Angaben zur Betreuungsintensität. Von manchen Orten gibt es diesbezüglich also nur Coach- und von anderen nur Teilnehmenden-Informationen. Daher lassen sich die Angaben nicht verallgemeinernd miteinander in Beziehung setzen. Dort, wo Informationen von fast allen Standorten gegeben sind, ähneln sie sich sehr: 13 von 13 Betreuenden, die dazu Auskunft gaben, zählten die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und die Ausbildungsplatzakquise zu ihren Handlungsschwerpunkten.

¹⁷⁷ Hier zeigt sich ein schwacher bivariater Zusammenhang mit $\Phi = 0,375$ auf einem hohen Signifikanzniveau von 0,001 (n = 25).

¹⁷⁸ Φ hatte hier Werte von 0,312 (n = 75) bzw. 0,224 (n = 78). Diese Tendenz wurde auch in *Chi-Quadrat-Anpassungstests* bestätigt, die die jeweils „intensiver Betreuten“ und die „weniger intensiv Betreuten“ mit der Grundgesamtheit verglichen. In der Gruppe der „intensiver Betreuten“ fanden sich jeweils signifikant mehr Personen ohne Förderbedarf dieser beiden Kompetenzen als im gesamten Material (n = 52 resp. 49).

4.2.3 Fremdeinschätzung der Kompetenzen durch die Coaches

Den Coaches zufolge hatten nur 14 GINCO-Teilnehmende (rund sechs Prozent von $n = 226$ Jugendlichen, über welche ihre Coaches personenbezogene Auskünfte gegeben haben) keinen Förderbedarf in irgendeiner im Fragebogen aufgelisteten Kompetenz;¹⁷⁹ bei zwei Personen (rund ein Prozent) sahen die Betreuenden wiederum 33 von 35 möglichen Fähigkeiten als verbesserungsbedürftig an. Betrachtet man all die Fälle, bei denen Förderbedarf bei mindestens einer Kompetenz angegeben wurde, so liegt der Mittelwert bei durchschnittlich zehn zu fördernden Fähigkeiten pro Person.

Sprachkompetenz

Der Fremdeinschätzung zufolge haben

- 40 % der Jugendlichen einen Förderbedarf bei „Deutsch Schreiben“ ($n = 208$),
- 28 % bei „Deutsch Sprechen“ ($n = 217$),
- 18 % bei „Deutsch Verstehen“ ($n = 212$) und
- 17 % bei „Deutsch Lesen“ ($n = 205$).

Eine signifikante Korrelation mit dem Geschlecht gab es bei „Deutsch Lesen“.¹⁸⁰ Etwa 22 % der männlichen ($n = 121$) gegenüber zehn Prozent der weiblichen ($n = 84$) Teilnehmer hatten hier Verbesserungsbedarf.

Alle Aspekte der Deutschkenntnisse korrelierten außerdem hochsignifikant, jedoch schwach mit dem Migrationshintergrund: Migrant(inn)en wurden durchgehend schlechter bewertet.¹⁸¹

¹⁷⁹ Die Jugendlichen wurden von jeweils unterschiedlichen Akteuren nach unterschiedlichen Auswahlkriterien zum Projekt zugewiesen. Worauf diese Zuweisung letztlich beruht, bleibt daher unklar. Qualitative Interviews mit allen Beteiligten weisen aber auf eine mögliche Ursache hin: Da der GINCO-Erfolg anhand der letzten Integrationsquote gemessen wird, bestand für Trägerorganisationen der Anreiz, möglichst „vermittelbare“, d.h. wenig förderbedürftige Personen zu betreuen. Für Schulen hingegen war es günstiger, möglichst unterstützungsbedürftige Jugendliche durch GINCO betreut zu wissen. Die Möglichkeit eines ähnlichen „latenten Fehl-anreizes“ wird auch bei der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung thematisiert (vgl. *Deutscher Bundestag* 2010: 97).

¹⁸⁰ *Phi* nimmt hier einen Wert von $-0,167$ ($n = 205$) an.

¹⁸¹ Der *Mann-Whitney U-Test* war bei allen vier Merkmalen der Deutschkenntnisse signifikant ($n = 180$ bzw. 183). Migrant(inn)en gaben sich dabei durchgehend schlechtere Noten (höhere mittlere Rangsummen) als Einheimische.

Selbstwertgefühl

Ein förderbedürftiges Selbstwertgefühl sahen die Coaches bei 33 % ihrer Betreuten (n = 205). Diese Beurteilung hing wiederum nicht mit dem Migrationshintergrund, dafür aber mit dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler zusammen:¹⁸² Rund 25 % aller Jungen (n = 123) und 44 % der Mädchen (n = 82) bescheinigten ihre Coaches ein förderbedürftiges Selbstwertgefühl. Diese Tendenz wird in der einschlägigen Literatur bestätigt.¹⁸³

Berufswahlreife

Die Berufswahlreife der Jugendlichen wurde von den Coaches zunächst zusammen mit anderen Kompetenzen eingeschätzt. Hierbei wurde ein Förderbedarf der Berufswahlreife bei 32 % der Personen festgestellt (n = 209). Die Jugendlichen mit und ohne Verbesserungsbedarf der Berufswahlreife lassen sich zusätzlich durch eine Reihe weiterer Variablen beschreiben, die ebenfalls Teil der Fremdeinschätzung waren. Relativ gesehen mehr Personen ohne Förderbedarf der Berufswahlreife

- arbeiteten ausreichend mit, um einen Ausbildungsplatz zu finden,¹⁸⁴
- verfügten über einen realistischen Berufswunsch,¹⁸⁵
- hatten eine berufliche Alternative,¹⁸⁶
- stellten sich einen Beruf vor, der zu ihren Interessen und Neigungen passte,¹⁸⁷
- hatten eine berufliche Alternative vor Augen, die ebenfalls zu ihren Interessen und Neigungen passte,¹⁸⁸
- waren bereit, um eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes willen auf etwas zu verzichten.¹⁸⁹ Im Einzelnen waren sie bereit, am Wochenende zu arbeiten¹⁹⁰ bzw. sehr früh oder sehr spät zu arbeiten.¹⁹¹

Allerdings sind diese Zusammenhänge (sehr) schwach ausgeprägt.

¹⁸² *Phi* zeigt mit 0,195 eine schwache Korrelation beider Merkmale an, n = 205.

¹⁸³ Vgl. Enggruber, Bleck 2005: 70.

¹⁸⁴ *Phi* = 0,328, n = 202.

¹⁸⁵ *Phi* = 0,351, n = 175.

¹⁸⁶ *Phi* = 0,227, n = 123.

¹⁸⁷ *Phi* = 0,379, n = 182.

¹⁸⁸ *Phi* = 0,326, n = 120.

¹⁸⁹ *Phi* = 0,190, n = 205.

¹⁹⁰ *Phi* = 0,109, n = 206.

¹⁹¹ *Phi* = 0,210, n = 206.

Die Fremdeinschätzung der Berufswahlreife der Schülerinnen und Schüler korrelierte nicht mit ihrem Geschlecht oder ihrem Migrationshintergrund. Man kann daraus also nicht ableiten, dass Mädchen signifikant anders als Jungen oder Migrant(inn)en signifikant anders als Einheimische beurteilt wurden.

Häufigste Förderbedarfe

Ordnet man die Kompetenzeinschätzungen nach dem Förderbedarf, so vermerkten die Coaches die größten Mängel bei (*Tabelle 8*):

- Antrieb bzw. Motivation (48 % der Teilnehmenden, n = 213)
- Problemlösekompetenz (44 %, n = 167)
- Kritisierbarkeit (43 %, n = 201)
- Kritische Kontrolle (43 %, n = 171)
- Zuverlässigkeit (43 %, n = 211)
- Rechnen (43 %, n = 187)
- Kommunikationsfähigkeit (41 %, n = 217)
- Ausdauer (41 %, n = 186)
- Arbeitsplanung (40 %, n = 169)
- Deutsch Schreiben (40 %, n = 208)

Abbildung 5 und *6* stellen die Coach-Einschätzung des Förderbedarfs bezüglich derjenigen Kompetenzen, die auch die Jugendlichen selbst beurteilt haben, dar.¹⁹² Es wird ersichtlich, dass Coaches bei einem relativ großen Anteil von Schülerinnen und Schülern Förderbedarf sahen, und zwar in allen von Jugendlichen und Betreuenden eingeschätzten Kompetenzen.

Bei der Interpretation der Anteile von Personen, denen bei bestimmten Kompetenzen ein Nachholbedarf bescheinigt wurde, müssen eventuelle Verzerrungen bedacht werden. Zum einen nutzten die Coaches unterschiedliche Kompetenzfeststellungsverfahren: Methode und Vorgehensweise, umfasste Zeiträume, an den Verfahren als Beobachter beteiligte Personen etc. waren sehr heterogen. Häufig handelte es sich dabei nicht um standardisierte Tests, sondern um bei der Trägerorganisation verfügbare intern entwickelte Instrumente. Inwieweit

¹⁹² *Abbildungen 5* und *6* sind jedoch kein direktes Pendant zu den *Abbildungen 3* und *4*, die den Anteil der Jugendlichen zeigt, welche sich in den erhobenen Kompetenzen eher schlecht einschätzten. Für die Darstellung dieser Anteile der Teilnehmenden wurde ihre Zustimmung zu jeweils mehreren Items zu persönlichen Mittelwerten zusammengefasst. In *Abbildung 3* und *4* wurden dann die Anteile der Heranwachsenden mit eher geringen persönlichen Mittelwerten dargestellt. Bei der Fremdbeurteilung der Kompetenzen (*Abbildung 5* und *6*) konnte hingegen auf die konkreten Vermerke zum Förderbedarf zurückgegriffen werden. Eine Aggregation der Antworten zu personenbezogenen Mittelwerten pro Kompetenz war daher nicht notwendig. Die *Abbildungen 3* und *4* sowie *5* und *6* sind daher in ihrer Aussagekraft nicht direkt vergleichbar, können aber zur Veranschaulichung der Unterschiede der Eigen- und Fremdbeurteilung herangezogen werden.

diese auf standardisierte Verfahren bzw. auf Erfahrungen der Mitarbeiter zurückgehen ist unklar, was eine Beurteilung dieser Instrumente nicht möglich macht. Zudem ist eine Reihe von Kompetenzfeststellungsverfahren von vornherein nicht auf eine objektive Testung, sondern auf einen Vergleich der Individuen einer vorliegenden Gruppe ausgerichtet. Zum anderen lässt sich an den Daten nicht ablesen, ob die häufiger als verbesserungswürdig identifizierten Eigenschaften gleichermaßen intensiv und zuverlässig getestet wurden wie seltener genannte Fähigkeiten. Möglich ist, dass die am häufigsten genannten Kompetenzen wie Antrieb / Motivation, Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Konzentration ausführlicher getestet bzw. intensiver beobachtet und daher häufiger im Fragebogen vermerkt wurden. Denkbar ist auch, dass diese Fähigkeiten als besonders vermittlungsrelevant bzw. als berufsübergreifend wichtig erachtet wurden und folglich erhöhter Aufmerksamkeit der Coaches ausgesetzt waren. Ein objektives Urteil über die Fähigkeiten der Jugendlichen ist daher nicht möglich.

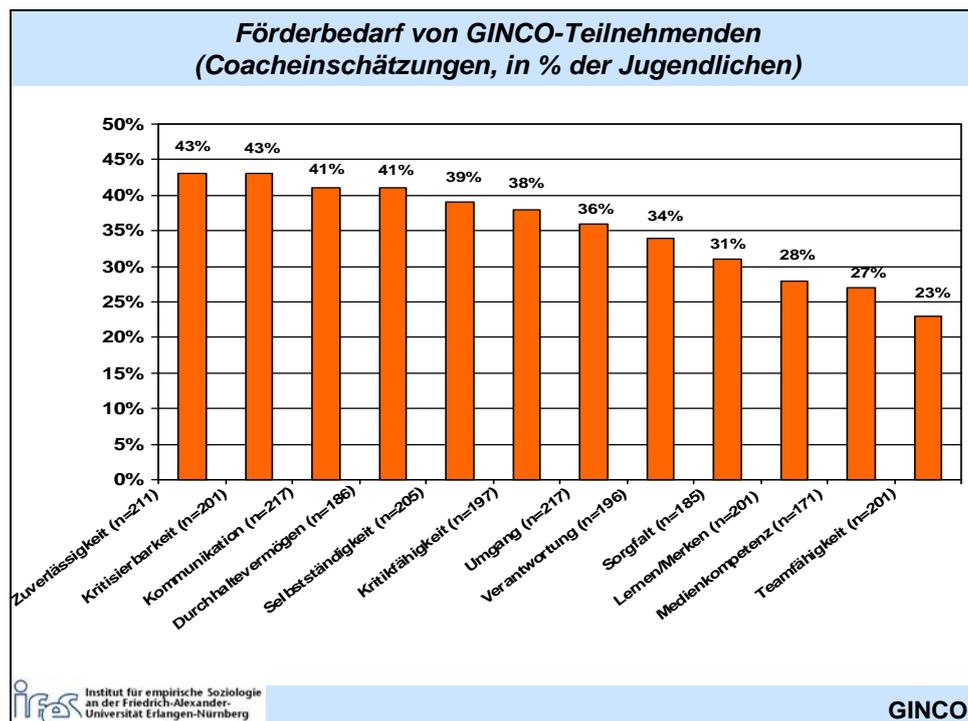
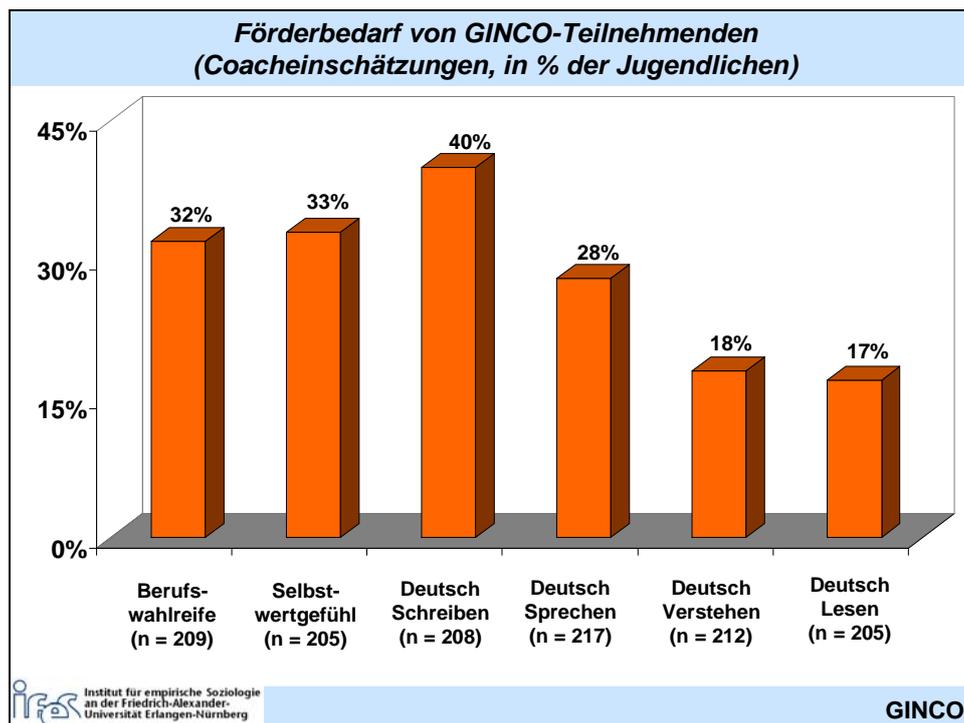


Abbildung 5

**Abbildung 6**

Bei der Untersuchung auf Zusammenhänge von Fremdeinschätzungen des Förderbedarfs mit dem Migrationshintergrund (n = 225) ergab sich lediglich für die Einschätzung des Durchsetzungsvermögens ein statistisch signifikanter, aber schwacher Zusammenhang.¹⁹³ Demnach muss das Durchsetzungsvermögen bei 42 % der einheimischen Teilnehmer/-innen und nur bei 28 % der Migrant(inn)en gefördert werden. Die Coacheinschätzungen der anderen Kompetenzen korrelierten nicht signifikant mit dem Migrationshintergrund.

Einige Coacheinschätzungen hingen mit dem Geschlecht der zu beurteilenden Personen zusammen. Größere Anteile von Mädchen als Jungen hatten Förderbedarf bei folgenden Fähigkeiten:

- Teamfähigkeit
- Medienkompetenz
- Selbstwertgefühl

¹⁹³ Die Maßzahl *Phi* nahm hier den Wert 0,170 (n = 175) an. Dieses Ergebnis wird von anderen in diesem Bereich zwar bestätigt, allerdings nur in geringem Maße: In einer Bedarfsanalyse zur Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in den Beruf hielten Unternehmen und Berufsschullehrer/-innen das Durchsetzungsvermögen zwar als eine der Stärken von Migrant(inn)en fest. Andererseits stand diese Eigenschaft in der Liste der dort aufgeführten Stärken auf einem der letzten Plätze (vgl. Horn, Hortsch 2010: 36). Allerdings kann man nicht erwarten, die dort aufgeführten Eigenschaften auch als besondere Stärke der Migrant(inn)en in GINCO vorzufinden, da die zitierte Bedarfsanalyse sich auf Auszubildende oder Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund bezieht – auf Personen, die den Schritt ins Berufsleben bereits vollzogen haben.

Bei einer Reihe anderer Fähigkeiten hingegen schnitten die Mädchen verhältnismäßig besser ab, wobei die Stärke der Zusammenhänge auch hier sehr gering bis gering war. So hatten relativ gesehen weniger Mädchen Förderbedarf bei

- Konzentration,
- Lern- und Merkkompetenz,
- Kontaktfähigkeit,
- Ausdauer,
- Ordnungsbereitschaft,
- Sorgfalt,
- Verantwortungsbewusstsein sowie
- Deutsch Lesen.¹⁹⁴

Betrachtet man die Arten der förderbedürftigen Fähigkeiten, so werden einem größeren Anteil der Jungen ein höheres Selbstwertgefühl und mehr Medienkompetenz zugesprochen. Die Fähigkeiten, bei welchen die Mädchen besser abschneiden, lassen zunächst den Eindruck von mehr Lernkompetenz und Fleiß sowie höherer sozialer Kompetenzen entstehen. Allerdings sollten weniger männliche Teilnehmer an ihrer Teamfähigkeit arbeiten. Zur Interpretation dieser Coacheinschätzungen ist einerseits auf die Bedeutung der Sozialisation für die Fremdbeurteilung zu verweisen – ebenso wie die Selbsteinschätzung von Jugendlichen mit ihrem Geschlecht zusammenhängen kann,¹⁹⁵ sind solche Beziehungen bei Fremdeinschätzungen ebenfalls möglich. Zudem ist die Rolle des Beobachters bei der Fremdeinschätzung zu bedenken: Je nach beruflicher Vorbildung und Erfahrung der Beobachtenden bzw. je nach ihrer Anzahl und weiteren Beobachtungsumständen können ihre Schlussfolgerungen variieren.

Fünf wichtigste zu fördernde Kompetenzen

Die Coaches priorisierten außerdem die Förderbedarfe und kennzeichneten jeweils die fünf aus ihrer Sicht wichtigsten zu fördernden Kompetenzen der Teilnehmenden. Alle 35 im Fragebogen zur Auswahl gestellten Fähigkeiten gingen in diese Rangliste ein. Besonders häufig wurden dabei genannt (*Tabelle 8*):

- Konzentration (38 % der Jugendlichen, n = 176)
- Kommunikationsfähigkeit (37 %, n = 176)

¹⁹⁴ Die mangelnde Lesekompetenz bei Jungen wird als eine der auffälligsten Schwächen in einer Zusammenstellung der Fördermaßnahmen zur Jungenförderung in Nordrhein-Westfalen genannt (vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* 2009).

- Deutsch Schreiben¹⁹⁶ (36 %, n = 176)
- Antrieb / Motivation (35 %, n = 174)
- Kritisierbarkeit (28 %, n = 175)

Anzumerken ist weiterhin, dass die beiden Kompetenzen

- Berufswahlreife und
- Selbstwertgefühl,

die in der Konzeption von GINCO als integrationsrelevant aufgefasst und jeweils bei über 30 % der Jugendlichen als verbesserungsbedürftig angesehen wurden (*Tabelle 8*), bei rund 17 % bzw. neun Prozent (jeweils n = 174) der jungen Menschen zu den fünf wichtigsten zu fördernden Kompetenzen gezählt wurden.

Geplante Fördermaßnahmen

Nicht zu allen Fähigkeiten, die als wichtigste zu fördernde Kompetenzen aufgefasst wurden, gab es Einträge bezüglich einer Förderplanung. Weiterhin gab es in dieser Hinsicht einige Diskrepanzen: Beispielsweise hatten 40 % der Jugendlichen einen Förderbedarf in „Deutsch Schreiben“ (n = 208) und diese Eigenschaft gehörte bei 36 % der (n = 176) zu den wichtigsten zu fördernden Kompetenzen. Allerdings wurde bei keinem Jugendlichen eine geplante Förderung in „Deutsch Schreiben“ genannt (*Tabelle 8*). Möglich ist, dass die Coaches davon ausgingen, dass dies bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen „automatisch“ geschehen würde und „Deutsch Schreiben“ nicht als geplante Förderung auswies. Diskrepanzen zwischen den „wichtigsten zu fördernden Kompetenzen“ und ihrer geplanten Förderung sind also durch die für das Coaching geplanten Tätigkeiten, sicherlich aber auch durch die „Förderbarkeit“ von Kompetenzen in GINCO beeinflusst.¹⁹⁷ Ähnlich verhält es sich z.B. mit der „kritischen Kontrolle“ von übertragenen Aufgaben: Diese wurde bei 43 % der Jugendlichen als förderbedürftig angemerkt, zählte für 21 % zu den „fünf wichtigsten zu fördernden Kompetenzen“ und wurde bei lediglich vier Prozent mit einer konkreten Maßnahme bedacht – denkbar ist, dass es sich bei dieser und anderen Eigenschaften um solche handelt, die zwar als relevant, in der Praxis aber als nur schwierig „förderbar“ angesehen werden.

¹⁹⁵ Vgl. Enggruber, Bleck 2005: 70.

¹⁹⁶ „Deutsch Sprechen“ verzeichneten die Coaches bei 35 % der Jugendlichen als eine der fünf wichtigsten zu fördernden Kompetenzen. „Deutsch Verstehen“ wurde bei 28 % und „Deutsch Lesen“ bei 19 % der Teilnehmenden (jeweils n = 176) zu den Kompetenzen mit dem größten Förderbedarf gezählt.

¹⁹⁷ In qualitativen Interviews brachten Vertreter/-innen aller Akteursgruppen zum Ausdruck, dass eine Projektlaufzeit von einem Jahr zu kurz sei, um ausreichend auf die Förderbedarfe der jungen Menschen einzugehen. Daher plädierten einige Akteure, sich auf die „verbesserbaren“ Eigenschaften zu konzentrieren und bemängelten in dieser Hinsicht die Erfolgsmessung an der Integrationsquote.

Die von den Coaches geplanten Fördermaßnahmen (n = 226 Jugendliche) ließen sich des Weiteren inhaltlich kategorisieren.

- So haben sie geplant, rund 54 % ihrer Schützlinge Nachhilfe in bestimmten Fächern zu geben oder mit ihnen das zu üben, was für die Schule oder für den Coachingprozess zentral war.
- Bei 33 % der Jugendlichen sahen die Betreuenden Reflexion als eine wirksame Maßnahme an; dabei konnte es sich sowohl um eine Reflexion seiner selbst als auch aktueller Schulnoten, der Coaching-Aktivitäten wie Übungen, Vorstellungsgespräche etc. handeln.
- Weiterhin wurden Beratungs-, Aufklärungs- und Informationsgespräche als eine Art der Förderung zusammengefasst. Die Coaches beabsichtigten z.B. das individuelle Berufsspektrum, Anforderungen in verschiedenen Berufen und vieles andere mehr mit 30 % der Teilnehmenden zu besprechen.
- Rund 23 % der Jugendlichen sollten durch die Formulierung klarer, kleinerer oder größerer Ziele gefördert werden: Beispielsweise sollten sie ihre Fähigkeiten im Rechnen verbessern.
- Ebenfalls 23 % sollte durch Einzelgespräche geholfen werden, ohne dass weitere Angaben zu Inhalten oder Methoden dieser Gespräche gemacht wurden.
- Von einer Kooperation mit Dritten versprachen sich die GINCO-Coaches bei 15 % ihrer Jugendlichen positive Ergebnisse. Mit „Dritten“ sind hier z.B. Berufsberater/-innen, (Klassen-)Lehrer/-innen, Schulsozialpädagog(inn)en und andere gemeint. Eine Zusammenarbeit mit den Familien der Teilnehmenden als Fördermaßnahme strebten ihre Coaches lediglich in zwei Prozent der Fälle (also bei vier Personen) an.
- Empowerment als Fördermaßnahme war bei etwa 13 % der jungen Menschen vorgesehen.
- Weiteren zwölf Prozent sollten immer wieder Aufgaben gegeben werden, die später kontrolliert werden konnten – bspw. sollten die Betreuten zu Terminen bestimmte Unterlagen mitbringen oder sonstige Dinge erledigen.
- Rund neun Prozent sollten durch Motivation unterstützt werden. Auch hier wurde die Methode nicht präzisiert.
- Schließlich sollten sechs Prozent der Jugendlichen ihre Fähigkeiten durch Praktika verbessern.

Prüft man die Arten der geplanten Fördermaßnahmen auf Zusammenhänge mit dem Migrationshintergrund, so zeigt sich eine signifikante, wenn auch eher schwache Korrelation:

- Reflexion als Fördermaßnahme planten die Coaches für 46 % einheimischer Schülerinnen und Schüler (n = 68) und 28 % solcher mit Migrationsgeschichte (n = 157).¹⁹⁸

Einige Arten der geplanten Fördermaßnahmen hingen auch mit dem Geschlecht zusammen. Verhältnismäßig weniger Jungen sollten durch folgende Arten von Maßnahmen unterstützt werden:¹⁹⁹

- Übung, Training oder Nachhilfe
- Information
- Kooperation mit Dritten
- Einzelgespräche

Durch die Vergabe von Aufgaben und ihre Kontrolle sollten verhältnismäßig weniger Mädchen gefördert werden.

Schließlich protokollierten die Coaches, ob sie diese Maßnahmen individuell oder in einer Gruppe durchzuführen gedachten:

- Bei 126 Personen erschien eine individuelle Betrachtung einer oder mehrerer Fähigkeiten sinnvoll,
- 35 Teilnehmer/-innen sollten gemeinsam in einer Gruppe mit anderen Teilnehmenden und
- 97 Jugendliche sollten sowohl einzeln als auch zusammen mit anderen gefördert werden.

Korrelationen mit dem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht ergaben sich nicht.

¹⁹⁸ $\Phi = 0,171$; n = 225.

¹⁹⁹ Bei diesen Zusammenhängen hat die Maßzahl Φ einen Betrag zwischen 0,129 und 0,316, n = 226. Es handelt sich daher um sehr geringe bis geringe Korrelationen.

Kompetenzen	Anteile der Jugendlichen, bei welchen ...					
	... in der jeweiligen Kompetenz ein Förderbedarf gesehen wurde		... die jeweilige Kompetenz zu den wichtigsten zu fördernden Kompetenzen gehörte		... für die jeweilige Kompetenz eine Förderung geplant war	
	Prozent	n	Prozent	n	Prozent	n
Antrieb / Motivation	48 %	213	35 %	174	33 %	174
Arbeitsplanung	40 %	169	19 %	176	15 %	176
Auffassung	18 %	201	15 %	176	2 %	176
Aufmerksamkeit	32 %	215	23 %	176	18 %	176
Ausdauer / Durchhaltevermögen	41 %	186	15 %	176	11 %	176
Berufswahlreife	32 %	209	17 %	174	26 %	174
Deutsch Lesen	17 %	205	19 %	176	7 %	176
Deutsch Schreiben	40 %	208	36 %	176	0 %	176
Deutsch Sprechen	28 %	217	35 %	176	20 %	176
Deutsch Verstehen	18 %	212	28 %	176	5 %	176
Durchsetzung	30 %	175	10 %	176	3 %	176
Feinmotorik	6 %	137	3 %	175	2 %	175
Kommunikationsfähigkeit	41 %	217	37 %	176	29 %	176
Kontaktfähigkeit	30 %	202	22 %	176	4 %	176
Konzentration	40 %	214	38 %	176	32 %	176
Kritikfähigkeit	38 %	197	27 %	175	7 %	175
Kritische Kontrolle	43 %	171	21 %	175	4 %	175
Kritisierbarkeit	43 %	201	28 %	175	9 %	175
Lernen / Merken	28 %	201	19 %	176	6 %	176
Medienkompetenz	27 %	171	18 %	176	3 %	176
Misserfolgstoleranz	38 %	162	11 %	176	6 %	176
Ordnungsbereitschaft	19 %	170	4 %	176	0 %	176
Problemlösekompetenz	44 %	167	22 %	175	18 %	175
Pünktlichkeit	35 %	208	17 %	176	11 %	176
Reaktionsgeschwindigkeit	12 %	136	3 %	176	2 %	176
Rechnen	43 %	187	23 %	174	12 %	174
Selbstständigkeit	39 %	205	15 %	175	11 %	175
Selbstwertgefühl	33 %	205	9 %	174	18 %	174
Sorgfalt	31 %	185	6 %	175	3 %	175
Teamarbeit	23 %	201	24 %	176	6 %	176
Umgangsformen / Auftreten	36 %	217	28 %	176	10 %	176
Umstellung	23 %	171	16 %	176	1 %	176
Verantwortung	34 %	196	14 %	176	5 %	176
Vorstellung	31 %	181	20 %	176	1 %	176
Zuverlässigkeit	43 %	211	25 %	176	19 %	176

Tabelle 8: Fremdeinschätzung Förderbedarf und geplante Förderung der Kompetenzen

Anmerkung zu Tabelle 8: Markiert sind jeweils die zehn größten Anteile. Zu den bestehenden Diskrepanzen zwischen den Anteilen der „förderbedürftigen“ Personen und der individuellen Bedeutung der jeweiligen Kompetenzen sowie der geplanten Förderung siehe oben

4.2.4 Vergleich der Selbsteinschätzung der Kompetenzen zu beiden Befragungszeitpunkten

Eine Veränderung der Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zwischen beiden Erhebungszeitpunkten lässt sich nur für 81 Teilnehmende betrachten, die an beiden Panelwellen teilgenommen haben.²⁰⁰

Sprachkompetenz

Die Eigenurteile über die Deutschkenntnisse unterschieden sich weder für die Trend- noch für die Panelbetrachtung signifikant (*Tabelle 9* und *10*). Hier sei anzumerken, dass eine Verbesserung der Sprachkompetenz im Rahmen des Coachings kaum erwartbar ist. Ein Coach wäre sicherlich überfordert, auf alle Jugendlichen so einzuwirken, dass sie sich in allen Kompetenzen verbessern, bspw. kann er nicht allen Personen, bei denen das notwendig wäre, Sprachunterricht erteilen. Ferner ist es möglich, dass tatsächlich erreichte Kompetenzsteigerungen sich u. U. nicht in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen niederschlagen – z.B. weil ihre Selbsteinschätzung i. A. durch das Coaching kritischer geworden ist als zuvor.

Merkmal	Selbsteinschätzung erster Befragungszeitpunkt		Selbsteinschätzung zweiter Befragungszeitpunkt	
	Durchschnittsnote	n	Durchschnittsnote	n
Deutsch Sprechen	2,1	183	2,1	111
Deutsch Lesen	2,1	182	2,1	111
Deutsch Schreiben	2,4	180	2,5	111
Deutsch Verstehen	2,0	182	2,1	112

Tabelle 9: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen für Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen (Trendbetrachtung)

²⁰⁰ Im Zusammenhang mit der Panelauswertung ist zu beachten, dass in dem für die Untersuchung vorgesehenen Zeitrahmen das für das Panel eingesetzte Instrument im Vorfeld nicht getestet werden konnte, sondern sofort in der zu evaluierenden Tranche eingesetzt werden musste. Zudem sind die Grundgesamtheiten der Personen, die an der ersten und zweiten Panelwelle teilgenommen haben, nicht deckungsgleich. Wie oben bereits erwähnt, haben 187 Jugendliche an der ersten und 117 junge Menschen an der zweiten Erhebung teilgenommen. An beiden waren 81 Personen beteiligt. Die einzelnen Items, die zu Kompetenzen gruppiert wurden, bildeten die betreffende Kompetenz nicht immer hoch reliabel ab. Darüber hinaus variierte die Reliabilität einzelner Kompetenzen, über die das Maß *Cronbach's Alpha* Auskunft gibt, zwischen den Messzeitpunkten. Mit anderen Worten: Die Zuverlässigkeit, mit der im Fragebogen verwendeten Items die jeweils übergeordneten Kompetenzen abbilden bzw. messen, weist nicht immer hohe Werte auf und unterscheidet sich zwischen der ersten und zweiten Tranche. Ersteres liegt daran, dass ein Pretest für das eingesetzte Erhebungsinstrument nicht möglich war. Letzteres ist darauf zurückzuführen, dass an den beiden Befragungen jeweils unterschiedliche Personenkreise teilgenommen haben.

Merkmal	Selbsteinschätzung erster Befragungszeitpunkt		Selbsteinschätzung zweiter Befragungszeitpunkt	
	Durchschnittsnote	n	Durchschnittsnote	n
Deutsch Sprechen	2,3	78	2,2	77
Deutsch Lesen	2,3	78	2,2	77
Deutsch Schreiben	2,6	76	2,6	77
Deutsch Verstehen	2,1	78	2,2	78

Tabelle 10: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen für Sprechen, Lesen, Schreiben und Verstehen (Panelbetrachtung)

Weitere Kompetenzen

Zur Veranschaulichung der Selbsteinschätzung auf aggregierter Ebene kann man zunächst die Mittelwerte der eigenen Kompetenzeinschätzung nach höheren und niedrigeren Werten gruppieren. Vergleicht man die Anteile der sich eher schlechter bewertenden Jugendlichen zu beiden Befragungszeitpunkten, so fällt auf, dass diese für die meisten Kompetenzen sanken (*Abbildung 7 und 8*):

- Durchhaltevermögen,
- Sorgfalt,
- Zuverlässigkeit,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Umgangsformen,
- Selbstständigkeit sowie
- Medienkompetenz

wurden am Ende des GINCO-Schuljahres von einem vergleichsweise geringeren Anteil der jungen Menschen eher schlecht bewertet. Das heißt, der Anteil der positiveren Eigenurteile wurde größer. Da das Coaching an allen Standorten die Erstellung von Bewerbungsunterlagen sowie die Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche sicherlich als zentrale Punkte beinhaltete, erscheint dieses Ergebnis plausibel.

Gleich blieb der Anteil der eher geringen persönlichen Durchschnitte bei der Eigenbeurteilung der Fähigkeiten bei

- Verantwortungsbewusstsein und
- Kritik- und Konfliktfähigkeit.

Bei folgenden Kompetenzen stieg der Anteil der eher negativeren Bewertungen hingegen:

- Teamfähigkeit
- Lernkompetenz
- Selbstwertgefühl
- Berufswahlreife.

Hieraus kann man nicht automatisch schließen, die Fähigkeiten der Antwortenden hätten sich objektiv verbessert oder verschlechtert. Gerade bei einem negativen Urteil erscheint eine kritischere Selbstbetrachtung plausibler: Eine Sensibilisierung für Problembereiche könnte ein Ergebnis des Coachings darstellen. Ferner wiesen Coaches darauf hin, dass Selbstwertgefühl und Motivation der Jugendlichen aufgrund von Absagen im Bewerbungsprozess stellenweise empfindlich beeinträchtigt werden können bzw. wurden und danach einer umso intensiveren Förderung bedürfen.

Um Aussagen über statistisch signifikante Veränderungen auf individueller Ebene machen zu können, wurde der *Wilcoxon-Test* durchgeführt. Signifikante Ergebnisse ergaben sich

- bei der Selbstständigkeit. Hier überwogen positive Veränderungen die negativen: Mehr Jugendliche beurteilten sich später besser.²⁰¹
- Ferner waren die Veränderungen bei der Berufswahlreife signifikant.²⁰² Hier war die Richtung umgekehrt: Es gab mehr Verschiebungen zu negativeren als zu positiveren Einschätzungen. Dieses Ergebnis bestätigt das auf aggregierter Ebene dargestellte. Dort konnte man sehen, dass zum zweiten Befragungszeitpunkt ein größerer Teil von Teilnehmer(inne)n sich in der Gruppe solcher mit einer eher schlechteren Meinung über ihre Berufswahlreife fand. Auf individueller Ebene gab es auch mehr Bewegungen hin zu einer kritischeren Selbstbetrachtung. Die Jugendlichen standen diesem Thema in der Nachbefragung kritischer gegenüber, was plausibel und durchaus im Sinne des Projektes ist.

²⁰¹ Der *Wilcoxon-Test* ergab 34 positive und 19 negative Veränderungen für n = 77.

²⁰² Der *Wilcoxon-Test* ergab 23 positive und 40 negative Veränderungen für n = 78.

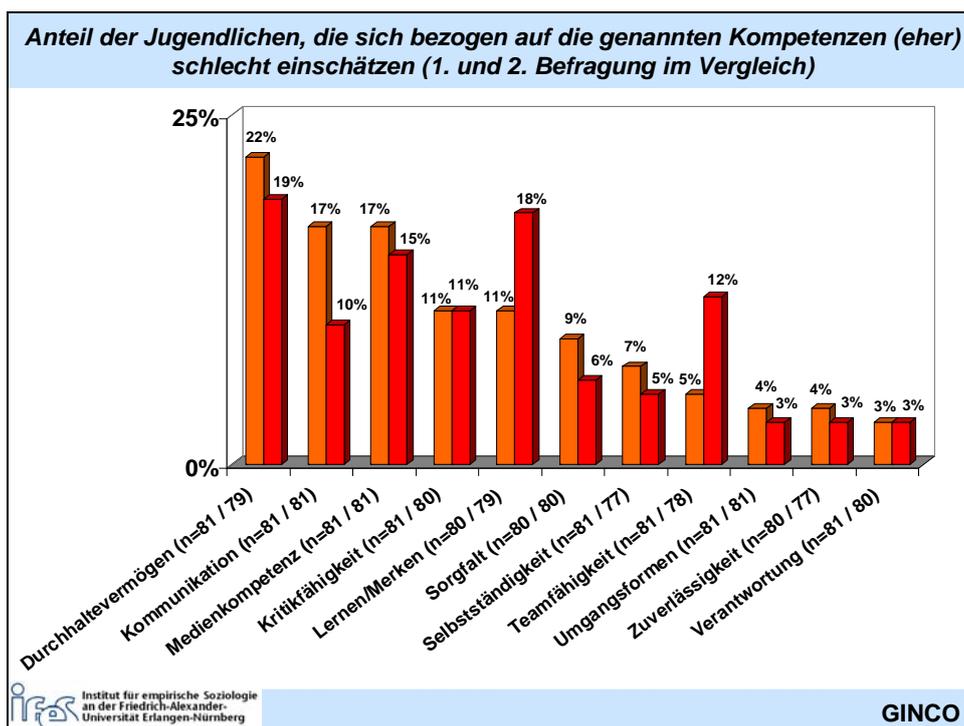


Abbildung 7

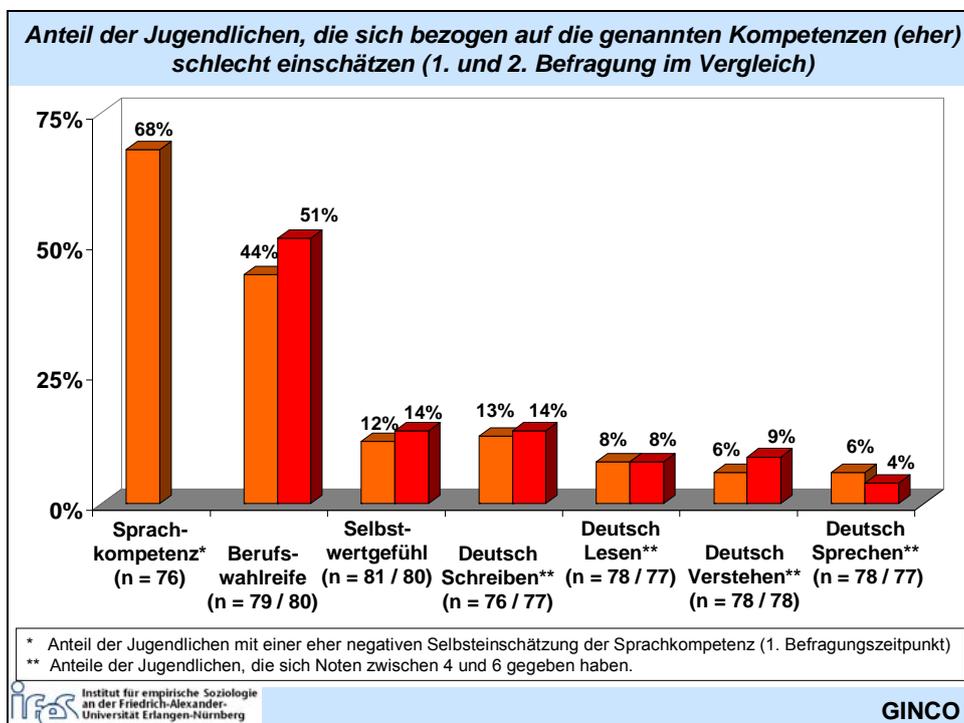


Abbildung 8

Interessant war es auch, die anfänglichen Erwartungen an GINCO mit der späteren Einschätzung des Projektes gegenüberzustellen (hier waren Mehrfachnennungen möglich). So erwarteten

- 97 % der Teilnehmenden (n = 179) Hilfe bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz,
- 95 % (n = 170) Unterstützung, um „*bei Vorstellungsgesprächen sicherer*“ zu sein,
- 90 % (n = 171) wollten Hilfe, um „*Kontakte mit Unternehmen*“ zu knüpfen,
- 84 % (n = 169) erhofften sich „*Einblicke in verschiedene Berufe*“ und
- 82 % (n = 170) erwarteten Hilfe bei der Entscheidung für einen Beruf.
- Rund 74 % (n = 164) hatten „*keine Erwartungen an das Coaching*“.

Im Sommer 2010 vermerkten

- 73 % der Jugendlichen (n = 103), GINCO habe ihnen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz geholfen,
- 82 % (n = 109) wurden „*bei Vorstellungsgesprächen sicherer*“,
- 80 % (n = 108) gaben an, bei „*Kontakten mit Unternehmen*“ unterstützt worden zu sein,
- 83 % (n = 109) erhielten „*Einblicke in verschiedene Berufe*“ und
- 65 % (n = 108) bekamen Hilfe bei der Entscheidung für einen Beruf.
- Rund 18 % (n = 88) notierten, das Coaching habe ihnen „*nichts gebracht*“.

Dies ist allerdings eine Trendbetrachtung. Auch wenn die relativen Anteile pro Item niedriger ausfallen, gilt es zu beachten, dass hier zwei Gesamtheiten vorgestellt werden, die nicht deckungsgleich sind.

Weiterhin wurden die Jugendlichen nur in der Zweitbefragung zusätzlich auf die unten stehenden Bereiche angesprochen. Dabei haben

- 83 % (n = 106) dank GINCO gelernt, sich selbstständig telefonisch „*bei Betrieben über Ausbildungs- oder Arbeitsplätze zu informieren*“.
- Rund 74 % (n = 108) können sich nun „*ohne fremde Hilfe schriftlich bewerben*“,
- 70 % (n = 106) wissen jetzt, welche Berufe zu ihnen passen und
- 67 % (n = 106) sind nicht mehr auf einen Beruf festgelegt, sondern können sich „*auch eine Ausbildung in anderen Berufen vorstellen*“.

Betrachtet man die 81 Panelteilnehmenden, so veränderten sich ihre Antworten bei „*Ich weiß, welche Berufe körperlich anstrengend sind*“ statistisch signifikant: Nach Projektabschluss stimmten 22 Jugendliche diesem Item stärker zu als bei der Ersterhebung, 13 Personen hingegen zweifelten mehr als zuvor daran (n = 78). Auch die Akzeptanz des Items „*Ich weiß, wie viel ich nach der Ausbildung in verschiedenen Berufen verdiene*“ veränderte sich

signifikant, allerdings in die negative Richtung, was nicht plausibel erscheint: Nach GINCO lehnten 30 Personen diese Aussage stärker ab als in der ersten Befragung; nur 15 junge Menschen hingegen sahen in dieser Hinsicht klarer als vorher ($n = 78$).²⁰³

Auch die Konzessionsbereitschaft wurde zu beiden Zeitpunkten betrachtet. Um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen, waren zu Projektbeginn folgende Anteile der Jugendlichen zu folgenden Konzessionen bereit ($n = 185$):

- 80 %: sehr früh morgens / sehr spät abends zu arbeiten,
- 58 %: körperlich anstrengende Arbeit zu machen,
- 56 %: am Wochenende zu arbeiten,
- 45 %: weniger Zeit für Freunde und Familie zu haben,
- 42 %: einen anderen Beruf als den Wunschberuf zu erlernen,
- 34 %: sehr weit zur Arbeit zu fahren,
- 23 %: in eine andere Stadt umzuziehen,
- elf Prozent: wenig zu verdienen.
- Rund vier Prozent waren nicht konzessionsbereit.

In der Nachbefragung wurden den jungen Menschen dieselben Items wiederholt angeboten. Von $n = 91$ Jugendlichen, die darauf geantwortet haben, entschieden sich folgende Anteile, unten aufgeführte Dinge um einer Ausbildung oder einer Arbeit willen in Kauf zu nehmen:

- 83 %: sehr früh morgens / sehr spät abends zu arbeiten,
- 58 %: körperlich anstrengende Arbeit zu machen,
- 47 %: am Wochenende zu arbeiten,
- 36 %: weniger Zeit für Freunde und Familie zu haben,
- 34 %: einen anderen Beruf als den Wunschberuf zu erlernen,
- 32 %: sehr weit zur Arbeit zu fahren,
- 18 %: in eine andere Stadt umzuziehen,
- 13 %: wenig zu verdienen.
- Rund ein Prozent war nicht konzessionsbereit.

In der Trendbetrachtung bleibt die Priorisierung der genannten Items also etwa gleich: Am leichtesten fällt es den Teilnehmenden, u. U. anstrengende Arbeitszeiten in Kauf zu nehmen, einen geringen Verdienst hingegen akzeptieren die wenigsten. Die Antworten der Panelteilnehmenden auf diese Frage verschoben sich wie folgt (*Tabelle 11*):

²⁰³ Hier fand der *Wilcoxon-Test* für abhängige Stichproben Anwendung.

Um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen, bin ich bereit...	In der 1. Befragung „nicht konzessionsbereit“ (n)	Davon später konzessionsbereit geworden	In der 1. Befragung „konzessionsbereit“ (n)	Davon später nicht konzessionsbereit geworden
<i>...sehr früh morgens / sehr spät abends zu arbeiten.</i>	11	64 %	58	17 %
<i>...am Wochenende zu arbeiten.</i>	30	37 %	38	42 %
<i>...sehr weit zur Arbeit zu fahren.</i>	42	19 %	26	54 %
<i>...wenig zu verdienen.</i>	61	5 %	7	57 %
<i>...körperlich anstrengende Arbeit zu machen.</i>	30	40 %	38	21 %
<i>...weniger Zeit für meine Freunde / für meine Familie zu haben.</i>	40	30 %	28	50 %
<i>...in eine andere Stadt umzuziehen.</i>	48	8 %	19	42 %
<i>...einen anderen Beruf als meinen Wunschberuf zu erlernen.</i>	42	29 %	26	42 %
Nein, ich bin nicht bereit, auf etwas zu verzichten, um einen Ausbildungs- / Arbeitsplatz zu bekommen.²⁰⁴	2	100 %	65	2 % (1 Person)

Tabelle 11: Veränderungen der Konzessionsbereitschaft (Panelbetrachtung)

Die zweite und vierte Tabellenspalte (n) lassen erkennen, dass bereits zu Beginn der Maßnahme mehr Jugendliche mit „unbequemen“ Arbeitszeiten und Arbeit am Wochenende Vorliebe nehmen könnten. Weite Anfahrtswege, ein geringer Verdienst, weniger Zeit für Freunde und Familie, einen Umzug oder die Wahl eines anderen Berufes wollten in der Erstbefragung hingegen weniger Schülerinnen und Schüler in Kauf nehmen. Bei einer Reihe Items veränderten sich die Antworten in beide Richtungen. Ein direkter Vergleich ist schwierig, da die jeweiligen Teilmengen (n) unterschiedlich groß sind, siehe bspw. das erste Item „...bereit, sehr früh morgens / sehr spät abends zu arbeiten“. Positiv fällt auf, dass (wenn auch in sehr geringem Maße) mehr Konzessionsbereitschaft bei Themen erreicht wurde, die schon zu Beginn der Untersuchung wenig beliebt waren – bspw. ein geringer Verdienst, ein Umzug, lange Anfahrtswege, die Wahl eines anderen Berufes, weniger Zeit für Familie und Freunde. Zudem ist zu beachten, dass eine abnehmende Konzessionsbereitschaft u. U. als Erfahrung im Rahmen eines Praktikums verstanden werden kann. Diese kann ebenfalls produktiv für die Berufswahl genutzt werden.

²⁰⁴ Beide Panelteilnehmende, die zu Beginn des Coachings keine Einschränkungen um eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes willen in Kauf nehmen wollten, „verbesserten“ sich gegen Coachingende, indem sie die Option „Nein, ...“ nicht mehr wählten. Umgekehrt „verschlechterte“ sich nur eine Person, die in der Erstbefragung noch konzessionsbereit war und später die Antwort „Nein, ...“ bevorzugte.

Variablen, die beschreiben was die Jugendlichen in GINCO gelernt haben, sowie die Variablen, die ihre Konzessionsbereitschaft abbilden, können für Aussagen über die Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl herangezogen werden. Signifikant mehr Jugendliche wussten nach dem Coaching besser darüber Bescheid, welche Berufe körperlich anstrengend sind. Der Anteil derer, die sich über die Verdienstmöglichkeiten informiert zeigten, sank. Bei weitem die meisten Personen aus dem Panel haben gelernt, sich selbstständig bei Betrieben nach Ausbildungen zu informieren und sich schriftlich zu bewerben, haben erkannt, welche Berufe zu ihnen passen, und ihr Berufsspektrum erweitert. Eine Reihe von jungen Menschen sind konzessionsbereiter geworden, und zwar (wenn auch in geringem Maße) auch im Hinblick auf problematische Themen wie einen geringen Verdienst oder einen Umzug.

Informationen über die Zufriedenheit mit GINCO liefert die Frage danach, ob die Jugendlichen das Coaching weiterempfehlen würden.

- Positiv fiel die Antwort bei 98 % (n = 84) aus,
- während lediglich zwei Prozent (zwei Personen) verneinten.

Erwartet wurde ein Zusammenhang zwischen der Weiterempfehlung des Projektes und der Zufriedenheit mit dem Coach bzw. dem Coaching-Ergebnis, also einer Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Allerdings würden fast alle Teilnehmenden das Projekt weiterempfehlen. Daher ließen sich keine Zusammenhänge mit Variablen wie dem Integrationserfolg drei oder sechs Monate nach GINCO oder einzelnen Angaben, die die Beurteilung des Coaches betreffen, errechnen. Auch korrelierte die Empfehlung des Coachings weder mit dem Geschlecht noch mit dem Migrationshintergrund.

Auch Freitexteintragungen enthielten Hinweise auf die Zufriedenheit mit dem Projekt: zehn von 26 Jugendlichen gaben in der Erstbefragung an, ihre Teilnahme habe sich „gelohnt“. In einem Fall hat sie zu einer „Änderung der Einstellung der Eltern“ sowie einem besseren Zu-rechtkommen zu Hause beigetragen. Vier Jugendliche haben sich an dieser Stelle explizit bedankt und angegeben, dass ihnen das Projekt gut gefallen habe. Eine Person wollte sich „entschuldigen für nicht eingehaltene Termine und recht herzlich für die Mitarbeit bedanken.“ Eine andere ist „seit dem GINCO-Projekt zuversichtlicher, was [ihre] Zukunft angeht.“

Zum zweiten Befragungszeitpunkt kommentierten 18 Personen das Projekt in Freitexteintragungen. Acht bedankten sich wiederum ausdrücklich, fünf hat das Coaching „gefallen“, drei Personen hat es „geholfen“. Neben der allgemeinen Zufriedenheit gab es jedoch auch kritische Aspekte:

- „Es wäre besser, wenn die GINCO Mitarbeiter mehr Betriebe kennen würden.“

- „Mir hat das GINCO-Projekt gar nichts gebracht. Auf der positiven Seite wurde mir nur bei den Bewerbungsunterlagen geholfen.“
- Der Coach habe nicht geholfen „wegen Schwangerschaft“.

Zusätzliche qualitative Informationen zur Zufriedenheit der Jugendlichen mit dem Coaching wurden im Rahmen von telefonischen Interviews ein halbes Jahr nach GINCO gewonnen. Erreicht wurden 40 ehemalige Teilnehmer/-innen, 16 von ihnen befanden sich auf dem ersten Arbeitsmarkt. Die meisten waren sehr zufrieden mit dem Projekt und / oder der Stabilisierungsbetreuung. Auch die Mehrheit der nicht Integrierten empfand die Hilfe ihres Coaches als ausreichend und war zufrieden mit dem Projekt, für 20 Personen hat sich die Teilnahme „gelohnt“. Gelobt wurden die Coaches dafür, dass sie „sympathisch“ waren, „Interesse“ und „Engagement“ zeigten, mit den Schülerinnen und Schülern übten, erreichbar waren und eine „finanzielle Entlastung“ boten.²⁰⁵ Die Kooperation von Schule und Arbeitsagentur und die „Bereitstellung der PCs“ für das Erstellen der Bewerbungsunterlagen fanden ebenso Anklang wie die Bereitstellung von Kontaktdaten in Frage kommender Betriebe durch die Arbeitsagentur.

4.2.5 Vergleich von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Kompetenzen

Eine Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung und der Coacheinschätzung im Hinblick auf die Kompetenzen der Teilnehmenden zeigte eine tendenziell optimistischere Bewertung, evtl. eine „Überschätzung“, ihrer Fähigkeiten seitens der Jugendlichen.²⁰⁶

Ähnlichkeiten in der Selbsteinschätzung zum ersten Befragungszeitpunkt und der Fremdeinschätzung zeigten sich in den folgenden Kompetenzen („förderbedürftige“ Personen beurteil-

²⁰⁵ Dieser Kommentar bezieht sich auf die Verwendung des GINCO-Budgets für Bewerbungsunterlagen.

²⁰⁶ Jugendliche, die ihren Coaches zufolge in der jeweiligen Kompetenz als „förderbedürftig“ und „nicht förderbedürftig“ angesehen wurden, stellten im Rahmen des *Mann-Whitney U-Tests* zwei unabhängige Stichproben dar. Die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen wurden nach diesen Gruppen getrennt betrachtet. In diesem Fall ist die Frage nach der Signifikanz dieses Tests für das Erkenntnisinteresse nicht unbedingt ausschlaggebend: Ein signifikanter Zusammenhang kann nämlich sowohl eine überzufällige Ähnlichkeit der Jugendlichen- und Coacheinschätzungen bedeuten als auch ihre überzufällige Verschiedenheit. Ihre Richtung, also die Frage, ob sie förderbedürftige Jugendliche besser oder schlechter als nicht förderbedürftige beurteilen, ist an den mittleren Rangsummen abzulesen. Hier wurden die Eigenbewertungen der Fähigkeiten zum ersten und zum zweiten Befragungszeitpunkt mit der jeweiligen Beurteilung der Betreuenden zum ersten Zeitpunkt verglichen. Interessant sind hier also auch die mittleren Rangsummen, die darauf hinweisen, ob Personen mit Förderbedarf sich in der fraglichen Eigenschaft besser oder schlechter bewerten als junge Menschen ohne Förderbedarf. Führt man diesen Test für die anfänglichen und die späteren Selbstbeurteilungen durch, kann man anhand der mittleren Rangsummen sehen, ob die Selbsteinschätzungen am Ende des GINCO-Schuljahres sich den Coach-Ansichten nähern. Zu beachten gilt hier allerdings, dass beide Angaben der Jugendlichen über eine Kompetenz jeweils mit der ersten Einschätzung der Coaches verglichen werden. Diese kann sich gegen Ende des Schuljahres verändert haben, wurde allerdings nicht erfasst.

ten sich selbst in den folgenden Fähigkeiten weniger gut als „nicht förderbedürftige“, ihre mittleren Rangsummen waren also jeweils niedriger):

- Durchhaltevermögen
- Sorgfalt
- Verantwortungsbewusstsein*²⁰⁷
- Zuverlässigkeit
- Selbstständigkeit
- Lernen / Merken
- Selbstwertgefühl*
- Berufswahlreife

Bei den folgenden Eigenschaften verhielt es sich umgekehrt. Hier schätzten sich Jugendliche mit Förderbedarf jeweils besser ein als ihre Pendanten ohne Förderbedarf:

- Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Umgangsformen
- Medienkompetenz
- Deutschkenntnisse*

Beim Vergleich der zweiten Selbstbeurteilung mit der Fremdeinschätzung näherten sich die Ansichten der jungen Menschen der anfänglichen Meinung ihrer Betreuenden in folgenden Eigenschaften an:

- Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Umgangsformen.

Das heißt, in diesen Kompetenzen „förderbedürftige“ Jugendliche beurteilten sich am Ende des Coachings weniger gut als „nicht förderbedürftige“. Man kann also annehmen, ihre Sicht auf sich selbst ist in Bezug auf Kritik- und Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit und Umgangsformen kritischer geworden.

Bei ihrem Durchhaltevermögen, ihrem Verantwortungsbewusstsein, ihrer Selbstständigkeit und dem Lernen / Merken fiel auch die zweite Selbsteinschätzung ähnlich wie die Meinung der Coaches zu Jahresbeginn aus. Bei der Kommunikationsfähigkeit und der Medienkompetenz betrachteten Jugendliche mit Förderbedarf sich auch am Ende von GINCO noch optimistischer als Jugendliche ohne Förderbedarf. In der Zuverlässigkeit, der Berufswahlreife

²⁰⁷ Die mit * gekennzeichneten Beziehungen zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung waren signifikant.

und dem Selbstwertgefühl „überschätzten“ sie sich im Vergleich zur Coach-Ansicht zu Beginn des Projektes. Das heißt, die erste Selbsteinschätzung dieser drei Kompetenzen ähnelte der Fremdeinschätzung; die zweite Selbsteinschätzung fiel positiver als die Fremdeinschätzung aus. Diese Ergebnisse sind allerdings statistisch nicht signifikant und lassen sich ohne eine zweite Fremdeinschätzung außerdem kaum interpretieren.

Zusammenfassung

Bei Durchhaltevermögen, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Lernkompetenz ähnelten die erste und zweite Selbsteinschätzung der Fremdeinschätzung. Bei den Kompetenzen Zuverlässigkeit, Selbstwertgefühl und Berufswahlreife fiel die erste Selbsteinschätzung ähnlich der Fremdeinschätzung aus. Die zweite Selbsteinschätzung dieser Eigenschaften war positiver als die Fremdeinschätzung. Es bleibt unklar, ob die Jugendlichen in diesen Bereichen kompetenter wurden, weil eine zweite Fremdeinschätzung zu einem späteren Zeitpunkt nicht vorliegt. Kommunikationsfähigkeit und Medienkompetenz wurden von den Jugendlichen zu beiden Zeitpunkten positiver als von den Coaches eingeschätzt. Die zweite Selbsteinschätzung von Kritik- und Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit und Umgangsformen näherte sich der Fremdeinschätzung an. Auch diese Veränderung ist ohne eine zweite Fremdeinschätzung nicht interpretierbar.

Eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, gerade bei schulmüden oder leistungsschwachen Jugendlichen, sowie genderspezifische Unterschiede waren dem Forschungsstand zufolge zu erwarten und sind insofern nicht überraschend. Ganz allgemein wird zur Selbst- und Fremdbeurteilung überfachlicher Kompetenzen bei jungen Erwachsenen in der Literatur von Korrelationen zwischen 30 % und 60 % gesprochen.²⁰⁸

In der GINCO-Konzeption fand das Selbstwertgefühl besondere Beachtung. Angesichts der „multiplen Problemlagen“ der Zielgruppe sowie des hohen Migrant(inn)enanteils in der Stichprobe wurde ein Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und dem Migrationshintergrund für möglich gehalten, zeigte sich jedoch nicht im Material.

Fraglich ist, warum die Einschätzungen der jeweils aufgeführten Kompetenzen sich ähnelten oder sich voneinander unterschieden bzw. sich gegen Ende des Schuljahres annäherten. Für den letzteren Fall – die Annäherung der Einschätzung von Kritik- und Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit und Umgangsformen kann man annehmen, dass diese u. U. im Rahmen von

²⁰⁸ Vgl. *Schuler Braunschweig* 2005: 55. Diese Korrelation steige außerdem mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler. Außerdem wird in der Fachliteratur auf eine „Überschätzung“ der eigenen Sprachkenntnisse besonders hingewiesen (vgl. *Gaupp* 2007).

Einzelgesprächen, welche zum sozialpädagogischen Repertoire gehören, wirksam gefördert werden konnten. Diese Eigenschaften gehörten jedenfalls in relativ wenigen Fällen zu den wichtigsten förderbedürftigen Kompetenzen. Es zeigten sich keine statistischen Zusammenhänge zwischen den Veränderungen der Selbsteinschätzungen im Vergleich zu den Fremdeinschätzungen und den geplanten Fördermaßnahmen.

Für die Interpretation des Verhältnisses von Eigen- und Fremdeinschätzung ist weiterhin auf die Rolle der Person, die die Fremdeinschätzung vornimmt, sowie auf ihre unter Umständen durch sozialisationsbedingte Konzepte beeinträchtigte und dadurch nicht unbedingt objektive Perspektive hinzuweisen. Ferner sind kausale Wirkungen von sozialisationsbedingten Konzepten und Fremdbildern auf tatsächliche Merkmalsausprägungen möglich – so verweist die Literatur auf *„sozialisationsbedingte geschlechtsspezifische Unterschiede in den Selbstkonzepten und daraus resultierend in den Kompetenzen von Mädchen und Jungen (...) Während bei Mädchen und Frauen die Sozialkompetenz besonders hervorgehoben wird, verfügen Jungen und Männer in stärkerem Maße über Selbstwertgefühl und Zutrauen in ihre (auch körperlichen) Stärken und technischen Fähigkeiten. Umso bedeutsamer ist es, konkret zu prüfen, welche Kompetenzen bei Mädchen und Jungen (...) bereits vorhanden sind, an die im Förderprozess gezielt angeknüpft werden kann“*.²⁰⁹

Entscheidend ist, Eigen- und Fremdbilder nicht absolut zu betrachten: *„Selbsteinschätzungen werden zumeist im Zusammenhang mit Fremdeinschätzungen erhoben, um zu ermöglichen, in der Subjektivität des Verfahrens liegende Fehlerquellen zu minimieren oder bewusst einen Vergleich zwischen Selbst- und Fremdurteilen vorzunehmen, festgestellte Unterschiede benennen zu können und hiermit einen Reflexions- und Lernprozess anzustoßen“*.²¹⁰ Insofern ist es für die sozialpädagogische Arbeit eher bedeutsam, Eigen- und Fremdbilder einander gegenüberzustellen und zu diskutieren, als ihnen einen absoluten Charakter zu verleihen. Diese Einschränkungen müssen auch im Kontext von GINCO berücksichtigt werden.

²⁰⁹ Enggruber, Bleck 2005: 70.

²¹⁰ Enggruber, Bleck 2005: 25.

5 Maßnahmeerfolg

Die Begleitforschung sollte den Maßnahmeerfolg zunächst mit Verbleibsdaten zu unterschiedlichen Zeitpunkten feststellen: Neben der Situation der Jugendlichen am Ende der Zuweisungszeit (30.09.2010) war auch ihre Integration drei und sechs Monate nach diesem Stichtag relevant. Auskünfte über den Verbleib der Teilnehmer/-innen zum Ende September 2010 wurden als Selbstauskünfte von Coaches erhoben. Ihre Validität war jedoch aufgrund mangelnder Übereinstimmungen bzw. Widersprüchlichkeit im Vergleich zu den später erhobenen Daten zweifelhaft. Da die Verbleibsmeldungen drei und sechs Monate nach GINCO die stichhaltigeren Informationen über die Eingliederung der Jugendlichen liefern, wurden Untersuchungen möglicher Einflüsse auf die Integration der Teilnehmenden anhand dieser drei- und sechsmonatigen Erfolgsdaten durchgeführt. Diese Daten kamen sowohl von den Bildungsträgern und ihren Coaches als auch von den verantwortlichen Arbeitsagenturen. Orientiert haben sich die Auskunftgebenden dabei an den gezahlten Integrationshonoraren.²¹¹ Die Eingliederungszahlen schmelzen im Laufe der Zeit ab – dies spiegelt allgemeine Tendenzen wider, geschehen doch die meisten Ausbildungsvertragsabbrüche zu Beginn der Ausbildung.²¹²

Maßnahmeerfolg zum Zuweisungsende

GINCO wurde zum 30.09.2010 beendet von

- 32 % der jungen Menschen (n = 292) regulär und mit Erfolg,
- 36 % regulär und ohne Erfolg,
- 21 % vorzeitig ohne Erfolg auf eigenen Wunsch sowie
- vier Prozent vorzeitig ohne Erfolg und nicht auf eigenen Wunsch.²¹³
- Bei den restlichen Jugendlichen ist nichts über den Maßnahmeabschluss bekannt.

²¹¹ Im Gegensatz zu Selbstauskünften von Coaches, Bildungsträgern und anderen sind die gezahlten Integrationshonorare das stichhaltigste Erfolgskriterium.

²¹² Im Jahr 2009 entfielen rund 62 % aller Ausbildungsvertragslösungen auf das erste Ausbildungsjahr, 30 % auf die ersten vier Monate, also die Probezeit, und 32 % zwischen dem fünften und zwölften Monat (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2011: 180). Erfreulicherweise bedeutet dies weder notwendigerweise einen Ausbildungsabbruch noch einen automatischen Ausstieg der Betroffenen aus dem Bildungssystem (*ebenda*).

²¹³ Diese Personen wurden bspw. von der Schule gewiesen oder aus GINCO ausgeschlossen.

Bei Betrachtung der Jugendlichen (n = 81), die an beiden Befragungen mitwirkten (Panel),²¹⁴ beendeten

- 40 % die Maßnahme regulär und mit Erfolg,
- 45 % regulär und ohne Erfolg sowie
- 15 % vorzeitig ohne Erfolg auf eigenen Wunsch.

Insgesamt machten am 30.09.2010 (n = 292) also

- rund 26 % eine betriebliche und
- rund fünf Prozent eine schulische Ausbildung.
- Rund ein Prozent ging einer sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit nach.

Die Panelteilnehmer (n = 81) verblieben wie folgt:

- 31 % in betrieblicher Ausbildung
- zehn Prozent in schulischer Ausbildung.

Rund 68 % aller Teilnehmenden waren nach den Kriterien von GINCO zum Ende September 2010 nicht vermittelt. Zu beachten sind dabei die einzelnen Gründe bzw. die genaueren Verbleibsdaten, die ebenfalls gesammelt wurden:

- So mündeten zwei Prozent (n = 292) in eine außerbetriebliche Ausbildung, während
- zwölf Prozent sich für den weiteren Schulbesuch, manche mit dem Ziel eines Real-schulabschlusses oder eines Fachabiturs, entschieden.²¹⁵
- Sechs Prozent wiederholten die Klasse bzw. haben ein BVJ / BGJ etc. angegeben.
- 13 % mündeten in eine andere Maßnahme wie BvB, BaE oder „Aktivierungshilfe“.
- Rund drei Prozent machten zusammen die Kategorie „FSJ, Wehrdienst, Schwangerschaft, Elternzeit, Schulwechsel, Umzug, Gefängnisaufenthalt“ aus.
- Bei 23 % war nichts weiter über den Verbleib bekannt.

Bei den Jugendlichen aus dem Panel waren folgende Anteile nach den Kriterien von GINCO nicht erfolgreich:

- 18 % (n = 80) gingen weiterhin zur Schule,
- neun Prozent wiederholten die Klasse,
- 19 % mündeten in eine andere Maßnahme,

²¹⁴ Die Panelteilnehmenden unterschieden sich hinsichtlich des Migrationshintergrundes von der Grundgesamtheit der 292 Jugendlichen: Von den 81 Personen aus dem Panel hatten 84 % einen Migrationshintergrund.

²¹⁵ Jeweils drei und sechs Monate später befanden sich zwei von ihnen aber in Ausbildung oder Arbeit. Informationen über den weiteren Schulbesuch zu diesen beiden späteren Zeitpunkten liegen der Begleitforschung nicht vor. Geht man davon aus, dass die restlichen 34 von 36 Jugendlichen, die weiterhin zur Schule gehen wollten, dabei geblieben sind, so kann man weiterhin von rund zwölf Prozent aller 292 Teilnehmender sprechen, deren Arbeitsmarktperspektive sich dadurch verbessern kann.

- ebenfalls drei Prozent waren in der Gruppe „FSJ, Wehrdienst, Schwangerschaft, Elternzeit, Schulwechsel, Umzug, Gefängnisaufenthalt“ und
- über den Verbleib von rund zehn Prozent war nichts Genaueres bekannt.

Besonderes Interesse galt im Hinblick auf den Verbleib dem weiteren Schulbesuch. Im Rahmen von GINCO zwar nicht honoriert, stellt er trotzdem ein positives Ergebnis dar, eröffnet er doch die Perspektive einer höheren Qualifizierung und somit höherer Chancen auf Arbeitsmarktklusion zu einem späteren Zeitpunkt. Den Jugendlichen selbst zufolge hat ihr Coach 21 % von ihnen (n = 101) „*dazu ermutigt, weiter zur Schule zu gehen und einen höheren Abschluss zu machen*“.

Insgesamt konnten 84 Personen gegen Ende von GINCO einen Berufswunsch nennen. Bei 35 von ihnen (42 %) stimmte dieser mit dem Beruf bzw. der Branche, in den bzw. in die sie integriert wurden, überein. Dieser Anteil erscheint zunächst relativ gering. Als Ursache könnte man einen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Berufswunsches gegen Ende von GINCO und dem Integrationserfolg vermuten. Ein solcher zeigte sich jedoch nicht. Eine signifikante Beziehung ließ sich zwischen der besagten Berufswunschnennung und der Konzessionsbereitschaft aufgrund von geringen Zellhäufigkeiten nicht feststellen. Die absoluten und relativen Häufigkeiten deuten jedoch darauf, dass bei weitem die meisten jungen Menschen – unabhängig von einer klaren Berufswunschnennung – bereit waren, um einer Ausbildung oder Arbeit willen auf Dinge zu verzichten.

In 41 Fällen war die Anzahl der Mitarbeiter im integrierenden Betrieb bekannt: Rund 54 % entfielen dabei auf kleinste und kleine Betriebe:

- rund 32 % dieser Jugendlichen (13 Personen, n = 41) waren in Unternehmen mit bis einschließlich zehn Kolleg(inn)en (Kleinstbetriebe) beschäftigt,
- 22 % (neun Personen) befanden sich in Kleinbetrieben mit elf bis 49 Mitarbeiter(inne)n,
- in mittleren Unternehmen mit 50 bis 499 Personen waren 17 % (sieben Jugendliche) untergebracht,
- während 29 % (zwölf Personen) in Großbetriebe mit über 500 Kolleg(inn)en integriert wurden.

Nur bei acht Personalverantwortlichen bzw. Betriebsinhabern gaben die Coaches einen Migrationshintergrund an (n = 103). Drei bzw. sechs Monate nach GINCO waren drei Jugendliche mit Migrationshintergrund in solche Betriebe integriert. Diese drei Jugendlichen hatten auch einen Migrationshintergrund. Anhand dieser Zahlen kann man aber nicht davon ausgehen, dass versucht wurde, GINCO-Jugendliche verstärkt in Migrant(inn)enunternehmen einzugliedern.

Maßnahmeerfolg drei und sechs Monate nach GINCO

Ein Quartal nach GINCO befanden sich 72 junge Menschen in Ausbildung oder Arbeit; 60 Personen waren weitere drei Monate später auf dem ersten Arbeitsmarkt beschäftigt. Dies entspricht 25 % bzw. 21 % der Grundgesamtheit (n = 292). Allerdings gingen aus Fristgründen nicht alle Meldungen über die erfolgreichen Absolvent(inn)en in die Auswertung ein: Die Auswertung bezieht sich im Folgenden auf 69 resp. 58 Personen (24 % resp. 20 %, n = 292). Von den Panelteilnehmenden (n = 81) waren 35 % ein Quartal nach GINCO integriert. Ein halbes Jahr nach Projektende waren es noch 27 %.

Maßnahmeerfolg drei Monate nach GINCO

Von den 69 Jugendlichen, die drei Monate nach GINCO eingegliedert waren, befanden sich

- rund 18 % in einer betrieblichen und
- etwa fünf Prozent in einer schulischen Ausbildung sowie
- eine Person in einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung.

Von den Panelteilnehmenden waren ein Quartal nach Projektende folgende integriert:

- rund 24 % (n = 81) in eine betriebliche Ausbildung
- elf Prozent in eine schulische Ausbildung.

Maßnahmeerfolg sechs Monate nach GINCO

Sechs Monate nach Projektende waren es noch 58 eingegliederte Jugendliche (20 %, n = 292), und zwar:

- 15 % in einer betrieblichen und
- vier Prozent in einer schulischen Ausbildung sowie
- immer noch eine Person in einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung.

Von den Jugendlichen, die zu beiden Befragungszeitpunkten Informationen gaben, waren ein halbes Jahr nach GINCO

- 17 % (n = 81) in einer betrieblichen Ausbildung und
- zehn Prozent in einer schulischen.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit der allgemeinen bundesweiten Integration von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt anhand des *Berufsbildungsberichts* 2011, so zeigt sich, dass die dort befragten jungen Menschen²¹⁶

- zu rund 29 % in eine betriebliche Ausbildung mündeten
- und zu zehn Prozent eine allgemeinbildende / berufliche Schule aufsuchten.

Die weiteren dort aufgeführten Kategorien sind nicht direkt mit denen bei GINCO vergleichbar. Der Anteil der GINCO-Teilnehmer/-innen, die eine betriebliche Ausbildung beginnen konnten, liegt deutlich unter dem im *Berufsbildungsbericht* ausgewiesenen, während der Prozentsatz der weiteren Schulbesuche etwas höher ist. Diese Abweichung ist sicherlich nicht zuletzt der Beschaffenheit der beiden Grundgesamtheiten geschuldet. In der Bildungsberichterstattung sind u. a. Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen vertreten. Ihre Vermittlung auf den Arbeitsmarkt läuft u. U. etwas hindernisfreier ab als bei förderbedürftigen GINCO-Jugendlichen mit „multiplen Problemlagen“, die am Übergang von der Schule in den Beruf bereits Schwierigkeiten erfahren hatten. Ferner ist verständlich, dass gerade GINCO-Teilnehmende, die relativ niedrig qualifizierende Schulabschlüsse haben, sich zu einem höheren Anteil für den weiteren Schulbesuch entschieden haben, um ihre Eingliederungschancen später zu erhöhen.

Mehr Informationen über den Verbleib nicht eingegliedelter Jugendlicher erhielt die Begleitforschung durch telefonische Interviews. Insgesamt 40 Jugendliche sprachen ein halbes Jahr nach GINCO, also am Ende einer möglichen Stabilisierungsbetreuung, mit dem Forschungsteam über ihre retrospektive Sicht auf das Projekt, 16 von ihnen waren eingegliedert. Vier der nicht integrierten Jugendlichen sind ihrem Ziel in GINCO zumindest nahe gekommen:

- Eine durch GINCO erhaltene Ausbildung konnte nicht weitergeführt werden, weil die Person erkannte, dass die Branche für sie nicht passend war;
- eine Person war zweimal integriert, brach aber beide schulische Ausbildungen ab, nachdem der Leistungsdruck in der Schule zu hoch war und die Noten entsprechend schlecht ausfielen.
- Eine Person räumte ein, zu hohe Erwartungen an einen Ausbildungsplatz gehabt zu haben. Die große räumliche Entfernung hielt ihn / sie davon ab, die Ausbildungsstelle anzunehmen.

²¹⁶ Erfasst wurden Personen aus allgemeinbildenden Schulen, beruflichen Schulen und nicht vollqualifizierenden beruflichen Vollzeitschulen, vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2011: 87.

- In einem Fall wird dem Coach die Verantwortung für den Misserfolg zugesprochen: Dieser habe dem Arbeitgeber „*ein schlechtes Bild*“ des / der potenziellen Auszubildenden übermittelt, sodass ein Ausbildungsverhältnis nicht zustande kam.

Doch auch nach GINCO führten die Jugendlichen ihre Bemühungen fort. Elf Nicht-Vermittelte bewarben sich weiterhin um Ausbildungen, Aushilfsjobs oder Praktika oder planten dies, wollten einen Betrieb kontaktieren, den der Coach vorgeschlagen hatte, strebten einen höheren Schulabschluss an etc.

5.1 Integrierte und nicht integrierte Jugendliche

Tabelle 12 gibt einen Überblick über soziodemographische Merkmale der in Ausbildung oder Arbeit verweilenden und der jeweils nicht vermittelten Personen.

Merkmale	Zum Zuweisungsende		Nach drei Monaten...		Nach sechs Monaten...	
	...integriert	...nicht integriert	...integriert	...nicht integriert	...integriert	...nicht integriert
Geschlecht	n = 94	n = 198	n = 69	n = 223	n = 58	n = 234
Männlich	50 %	59 %	57 %	56 %	53 %	56 %
Weiblich	50 %	41 %	43 %	44 %	47 %	44 %
Migrationshintergrund	n = 94	n = 161	n = 50	n = 181	n = 40	n = 191
Mit	63 %	72 %	66 %	70 %	65 %	70 %
Ohne	37 %	28 %	34 %	30 %	35 %	30 %
Beschulungsform	n = 64	n = 153	n = 46	n = 171	n = 36	n = 181
BGJ	50 %	33 %	48 %	35 %	42 %	37 %
BVJ	19 %	29 %	22 %	27 %	28 %	25 %
Schulische Vorbildung	n = 68	n = 149	n = 48	n = 169	n = 38	n = 179
Kein HSA	22 %	41 %	21 %	39 %	24 %	37 %
Mind. HSA	78 %	59 %	79 %	61 %	76 %	63 %
Berufliche Erfahrungen	n = 68	n = 152	n = 48	n = 172	n = 39	n = 181
Praktika	97 %	91 %	98 %	92 %	97 %	92 %
Ferien- / Nebenjobs / bereits begonnene Ausbildung	n = 62	n = 150	n = 47	n = 165	n = 38	n = 174
	32 %	37 %	36 %	35 %	45 %	33 %

Tabelle 12: Merkmale (nicht) integrierter Jugendlicher zum Zuweisungsende sowie drei und sechs Monate nach GINCO

5.1.1 Welche Variablen hängen mit dem Integrationserfolg zusammen?

Eine Reihe von Variablen aus Eigen- und Coacheinschätzungen wurde auf Zusammenhänge mit der späteren Integration getestet.²¹⁷

5.1.1.1 Personenbezogene Betrachtung

Soziodemographische Merkmale und Integrationserfolg

Soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Beschulungsform und Berufserfahrung korrelierten weder mit der Erfolgsmeldung zum 30.09.2010 noch mit der Integration drei bzw. sechs Monate nach GINCO. Bei der schulischen Vorbildung ergab sich ein schwacher signifikanter Zusammenhang mit der Integration zum Zuweisungsende²¹⁸ sowie mit der Integration drei Monate später.²¹⁹ Es erscheint inhaltlich gerechtfertigt, dass ein größerer Prozentsatz der Vermittelten mindestens über einen Hauptschulabschluss verfügt.²²⁰ Auch erscheint es plausibel, dass diese Voraussetzung sich bei der Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt auswirkt und ein halbes Jahr nach GINCO, also sobald ein Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden wurde, keine Rolle mehr spielt – die Verteilung der schulischen Vorbildung ist ein halbes Jahr nach GINCO etwas ausgeglichener als ein Quartal

²¹⁷ Hier kamen sowohl bivariate als auch multivariate Methoden sowie Tests für Stichproben zum Einsatz. Die als Erfolgsfaktoren in Frage kommenden unabhängigen Variablen kamen aus den Bereichen der Selbst- und Fremdeinschätzung der Kompetenzen, geplanter Förderung und erkannter Problemfelder, der Art der geplanten Maßnahmen, vom Coach erhaltener Hilfe, der allgemeinen Einschätzung des Coaches durch die Jugendlichen, eigener und gemeinsamer Bewerbungsbemühungen, der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Standort etc. Diese wurden auf Zusammenhänge mit dem Integrationserfolg drei und sechs Monate nach GINCO untersucht. Im Rahmen der binären logistischen Regression wurden sie später unter Kontrolle der Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses getestet. Es wurden sowohl alle Jugendlichen als auch die Panelteilnehmenden gesondert betrachtet. Im Anschluss daran wurden verschiedene Möglichkeiten erprobt, mit Hilfe einer hierarchischen binären logistischen Regressionsanalyse ein integriertes Modell zu erstellen, welches die Einflüsse verschiedener Variablen auf den Integrationserfolg darstellt.

²¹⁸ *Phi* hatte einen Wert von 0,184, $n = 217$. Der *Chi-Quadrat-Anpassungstest*, der eine Stichprobe gegenüber der Grundgesamtheit untersucht, bestätigte dieses Ergebnis ($n = 48$): Die Anzahl der Personen ohne Hauptschulabschluss unter den zum 30.09.2010 Vermittelten ist geringer als die anhand der Verteilung in der Grundgesamtheit erwartete Anzahl. Umgekehrt gibt es in der Teilgruppe der Integrierten mehr junge Menschen mit mindestens einem Hauptschulabschluss, als der Verteilung in der Grundgesamtheit zufolge hätte erwartet werden können.

²¹⁹ *Phi* nimmt hier einen Wert von 0,159 an ($n = 217$), während der *Chi-Quadrat-Anpassungstest* dieses Ergebnis zwar inhaltlich bestätigt, allerdings ein Signifikanzniveau von 5,1 % statt der sonst verwendeten 5 % aufweist ($n = 48$).

²²⁰ Dies unterstreichen die Ansichten mehrerer Coaches, die einen Hauptschulabschluss als eine der bedeutendsten Integrationsvoraussetzungen erachten.

danach. Allerdings sieht man deutlich, dass der Anteil derer, die mindestens einen Hauptschulabschluss haben, in den Gruppen der integrierten Personen jeweils höher ist als bei ihren weniger erfolgreichen Pendants. Eine Korrelation zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Integration zeigte sich nicht.

Teilnahmedauer und Integrationserfolg

Verbleibsinformationen zum 30.09.2010 zufolge nahmen 92 % der Jugendlichen (n = 292) seit Beginn des Schuljahres, nämlich September oder Oktober 2009, am Projekt teil. Sie konnten also von seiner maximalen Dauer profitieren. Weitere acht Prozent (23 Personen) kamen später hinzu: Die meisten von ihnen, 14 Personen, im November 2009 und eine Person sogar erst im Mai 2010 – sie konnte die Förderung somit nur einige Monate genießen. Schwache Zusammenhänge des Maßnahmebeginns mit dem Vermittlungserfolg ergaben sich nur für den dreimonatigen Integrationsstatus.²²¹ Rund ein Viertel derer, die von Anfang des Schuljahres gecoacht wurden (n = 269), waren drei Monate nach Projektende integriert, während nur vier Prozent der „Nachbesetzten“ (n = 23) eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle hatten.

Selbsteinschätzungen der Kompetenzen und Integrationserfolg

Es gab keine Korrelationen zwischen der ersten Selbsteinschätzung und dem Vermittlungserfolg. Das Material lässt also keine Aussagen darüber zu, ob vermittelte Personen in der ersten Bewertung ihrer Fähigkeiten überzufällig von den nicht vermittelten abweichen. Bei der zweiten Selbsteinschätzung lassen sich durchaus Unterschiede feststellen. Unterstellt man, dass das spätere Urteil über sich selbst durch das Coaching realistischer geworden ist, ist ein solches Ergebnis plausibel.²²² Die nach drei Monaten Vermittelten und Nicht-Vermittelten differierten in den Urteilen über ihre

- Kritik- und Konfliktfähigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Umgangsformen,

²²¹ Die Maßzahl *Phi* betrug -0,133, n = 292.

²²² Da die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen konservativ auf Ordinalniveau interpretiert wurden, wurde hier der *Mann-Whitney U-Test* verwendet. Es fällt auf, dass die meisten mittleren Rangziffernsummen für integrierte Personen höher sind als für nicht integrierte (n liegt zwischen 108 und 117). Bei der Codierung der entsprechenden Variablen wurde einer besseren Selbsteinschätzung ein höherer Zahlenwert zugeordnet. Höhere mittlere Rangziffernsummen für integrierte Coaching-Absolvent(inn)en deuten also darauf hin, dass diese sich zum ersten Befragungszeitpunkt eher optimistischer beurteilten als die später nicht vermittelten jungen Menschen.

- Verantwortungsbewusstsein,
- Zuverlässigkeit,
- Berufswahlreife.

Dabei schätzten sich die erfolgreicheren von ihnen in diesen Kompetenzen jeweils besser ein. Die eigene Beurteilung des Selbstwertgefühls hing nicht mit der Erfolgsmeldung ein Quartal nach GINCO zusammen. Auch in den selbstvergebenen Deutschnoten zeigte sich kein Unterschied zwischen nach drei Monaten Integrierten und nicht Integrierten.

Personen, die sich ein halbes Jahr nach GINCO immer noch auf dem ersten Arbeitsmarkt befanden, wichen von den nicht integrierten bei ihren Zweiteinschätzungen von²²³

- Teamfähigkeit,
- Umgangsformen,
- Verantwortungsbewusstsein sowie
- Berufswahlreife ab.

Zusätzlich traten zwischen den nach sechs Monaten Integrierten und nicht Integrierten signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung

- der Medienkompetenz und
- des Durchhaltevermögens auf.

Auch hier hatten die erfolgreichen Absolvent(inn)en durchgehend eine bessere Selbsteinschätzung als nicht vermittelte. Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl und der drei- und sechsmonatigen Integration sowie den Deutschkenntnissen und der Vermittlung zeigten sich wiederum nicht.

Zusammenfassung

Vergleicht man also drei und sechs Monate nach GINCO integrierte Jugendliche mit ihren jeweils weniger erfolgreichen Pendants hinsichtlich der zweiten Eigenaussagen über ihre Fähigkeiten, so fallen die Eigenbewertungen der Integrierten jeweils optimistischer aus. Die Vermittelten unterschieden sich überzufällig von den jeweils nicht Vermittelten in der Eigenbewertung der Teamfähigkeit, der Umgangsformen, des Verantwortungsbewusstseins und der Berufswahlreife. Bei der Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie der Zuverlässigkeit blieben die

²²³ Die Eigenbewertungen der Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie der Zuverlässigkeit bleiben für die Integration ein halbes Jahr nach GINCO-Abschluss nur statistisch bedeutsam, wenn man ein niedrigeres Signifikanzniveau von 7 % akzeptiert. Das heißt, wenn man zulässt, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit für diesen Test von 5 % auf 7 % angehoben wird. Die Signifikanz der Korrelationen liegt bei diesem Test bei 0,068 (n = 114) resp. 0,054 (n = 108).

Unterschiede der Selbstbeurteilung der nach einem halben Jahr noch Eingegliederten nur bei Zulassen eines etwas niedrigeren Signifikanzniveaus bestehen. Zusätzlich traten bei jungen Menschen, deren Integration nachhaltiger war, die Medienkompetenz sowie das Durchhaltevermögen auf den Plan. Gerade das Hinzukommen des Durchhaltevermögens erscheint inhaltlich plausibel. Bei der Medienkompetenz scheint denkbar, dass diese nicht gleich beim Arbeitsmarkteintritt, sondern erst später im Arbeitsprozess zum Tragen kam und daher erst zu einem späteren Zeitpunkt statistisch relevant wurde. Andererseits ist anzunehmen, dass eine Steigerung der Medienkompetenz durch den Bewerbungsprozess und die Stellensuche sich durchaus auf den Arbeitsmarkteintritt als solches auswirken kann. Somit hätte auch bei der Integration nach drei Monaten ein Zusammenhang erwartet werden können. Die statistisch signifikanten Zusammenhänge der Selbsteinschätzung von der Teamfähigkeit, den Umgangsformen, des Verantwortungsbewusstseins und der Berufswahlreife (sowie u. U. der Kritik- und Konfliktfähigkeit und der Zuverlässigkeit) liefern einen Hinweis auf die Relevanz dieser Eigenschaften bei der Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt.

Fremdeinschätzungen der Kompetenzen, Förderplanung und Integrationserfolg

Ein Zusammenhang zwischen Coacheinschätzungen der Fähigkeiten der Jugendlichen und dem Vermittlungserfolg kann Hinweise für eingliederungsrelevante Merkmale liefern. Die Prüfung von Korrelationen zwischen geplanten Unterstützungsmaßnahmen und Arten dieser beabsichtigten Förderung erlaubt in beschränkter Weise Annahmen darüber, ob diese Maßnahmen fruchtbar waren.

Sprachkompetenz und Selbstwertgefühl

Die Fremdbeurteilung der sprachlichen Fähigkeiten sowie des Selbstwertgefühls standen nicht in Zusammenhang mit dem Eingliederungsstatus nach GINCO.

Berufswahlreife

Jugendliche, welchen ihr Coach einen Förderbedarf der Berufswahlreife bescheinigt hatte, waren drei Monate nach GINCO zu einem geringeren Anteil integriert als solche, deren Berufswahlreife nicht bemängelt wurde.²²⁴ Junge Menschen, die in ihrer Berufswahlreife unterstützt werden sollten, fanden sich entsprechend eher seltener in einer Ausbildung oder ei-

²²⁴ Phi nahm den Wert 0,135 an (n = 209).

nem Arbeitsverhältnis ein Quartal nach GINCO wieder, als Personen, bei denen die Berufswahlreife nicht zu den wichtigsten zu fördernden Eigenschaften gehörte.²²⁵

Weitere Kompetenzen

Bivariat zeigten sich (sehr) schwache Korrelationen zwischen einigen Kompetenzen und dem GINCO-Ergebnis ein Quartal später. Personen, die folgende Kompetenzen verbessern sollten, bzw. Jugendliche, die in der Weiterentwicklung folgender Eigenschaften unterstützt werden sollten, waren drei Monate nach Schuljahresende zu einem größeren Anteil in Ausbildung oder Arbeit (Tabelle 13).²²⁶

	Stärke des Zusammenhangs (Phi) für die Integration nach drei Monaten	n	Stärke des Zusammenhangs (Phi) für die Integration nach sechs Monaten	n
Förderbedarf Verantwortungsbewusstsein	-0,156	196	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
Förderbedarf Zuverlässigkeit	-0,244	211	-0,184	211
Förderbedarf Aufmerksamkeit	-0,148	215	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
Förderbedarf Pünktlichkeit*	-0,151	208	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
Förderbedarf Motivation*	-0,306	213	-0,315	213
Geplante Förderung Motivation	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	-0,157	226
Förderbedarf Arbeitsplanung*	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	-0,171	169
Förderbedarf Misserfolgstoleranz	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	0,169	162
Art der Fördermaßnahme: Zielformulierung	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	-0,138	226
Art der Fördermaßnahme: Einzelgespräch	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	0,146	226

Tabelle 13: Zusammenhänge zwischen Fremdeinschätzungen Kompetenzen, geplanter Förderung und der Integration nach drei und sechs Monaten

Die Richtung der Korrelationen ist fast überall gleich: Der Förderbedarf in den Kompetenzen bzw. die Absicht, diese zu fördern, wirkten sich jeweils negativ auf die Vermittlung aus. Nur

²²⁵ Phi hatte den Wert 0,133 (n = 226).

²²⁶ Die mit * gekennzeichneten Zusammenhänge bestanden bei den Personen, bei welchen ihre Coaches Pünktlichkeit, Motivation und Arbeitsplanung als eine der fünf wichtigsten zu fördernden Kompetenzen ansahen.

bei der Misserfolgstoleranz ist die Richtung gegenläufig: Von den Jugendlichen, die hier keinen Verbesserungsbedarf hatten, waren 13 % (n = 101) in den Arbeitsmarkt integriert. Von denjenigen, die an ihrer Misserfolgstoleranz hätten arbeiten sollen, waren hingegen 27 % (n = 61) ein halbes Jahr nach GINCO in Ausbildung oder Arbeit. Möglicherweise ist die Misserfolgstoleranz der Betroffenen im Bewerbungsprozess gestiegen.²²⁷ Ein Zusammenhang mit der Integration nach drei Monaten bestand nicht. Diese Liste kann auf die Bedeutung dieser Eigenschaften sowohl beim Coaching und im Bewerbungsprozess als auch im unmittelbaren Umgang mit potenziellen Arbeitgeber(inne)n hindeuten. Es erscheint nachvollziehbar, dass aufmerksamere und motiviertere Personen den Empfehlungen ihrer Coaches besser folgen (können) als andere. Ebenso plausibel erscheint es, dass zuverlässigere, pünktlichere und verantwortungsbewusstere Personen, die ihre Arbeit gut planen können, weniger Schwierigkeiten beim Erstellen der Bewerbungsunterlagen haben dürften – hier sind Bewerbungsfristen, bei Vorstellungsgesprächen hingegen pünktliches Erscheinen wichtig. Die Tatsache, dass auch die zweite Selbsteinschätzung der Zuverlässigkeit und des Verantwortungsbewusstseins mit der Integration in Zusammenhang stand, kann als weiterer Hinweis auf die Bedeutung dieser Eigenschaften für den Übergang ins Berufsleben interpretiert werden. Bei den Arten der Förderungsmaßnahmen hingen „Förderung durch Zielformulierung“ und „Förderung durch Einzelgespräche“ in jeweils unterschiedlicher Richtung mit dem Vermittlungsergebnis zusammen: Teilnehmende, die durch Zielformulierung hätten gefördert werden sollen, waren nach einem halben Jahr zu einem größeren Anteil nicht integriert als Jugendliche, die nicht auf diese Art und Weise hätten unterstützt werden sollen. Umgekehrt waren Personen, denen durch Einzelgespräche hätte geholfen werden sollen, nach sechs Monaten zu einem größeren Anteil auf dem Arbeitsmarkt zu finden, als solche, für die Einzelgespräche als Fördermaßnahme nicht vorgesehen waren. Dies kann ein Hinweis auf die Effektivität der Einzelgespräche bzw. die große Bedeutung klarer Zielformulierungen als Fördermaßnahme sein.

Die Berücksichtigung von Empowerment-Ansätzen bei der Förderung korrelierte nicht signifikant mit dem drei- und sechsmonatigen Integrationsstatus der Teilnehmenden. Ferner gab es keine Zusammenhänge zwischen Fällen, für die eine Stärkung des Selbstwertgefühls oder der Sprachkompetenzen vorgesehen war, und deren Eingliederungserfolg. Auch die geplante Förderung sozialer Kompetenzen wirkte sich nicht auf die Vermittlung der Jugendlichen aus. Ob die Kompetenzen individuell oder in Gruppen gefördert werden sollten, stand ebenfalls nicht in Zusammenhang mit dem Integrationserfolg.

²²⁷ Darauf wurde auch in den qualitativen Gesprächen mit den Coaches hingewiesen: als Reaktion auf Absagen oder fehlende Rückmeldungen gab es sowohl Frustration als auch eine Zunahme an Misserfolgstoleranz.

Betreuungsintensität und Integrationserfolg

Die Zugehörigkeit zur „intensiver“ und „weniger intensiv“ betreuten Gruppe korrelierte schwach mit dem Integrationserfolg drei und sechs Monate nach Projekt-Ende (vgl. *Abschnitt 4.2.2.2*).²²⁸ Dabei waren 54 % aller Jugendlichen des ersten Clusters nach drei Monaten integriert (n = 69), während nur etwa ein Fünftel (21 %, n = 33) der Personen aus dem zweiten Cluster sich auf dem Arbeitsmarkt befand. Ein weiteres Quartal später konnten sich immerhin noch 44 % der Gecoachten aus der größeren Gruppe über eine Ausbildung oder Arbeit freuen, während die Zahl der Integrierten aus dem zweiten Cluster stabil blieb.

Auch die anderen Items, die das Coaching oder seinen Nutzen für die jungen Menschen beschreiben, wurden auf Zusammenhänge mit der späteren Eingliederung in den Arbeitsmarkt untersucht. Bivariat zeigten sich statistisch signifikante Beziehungen zwischen folgenden Items und dem drei- und sechsmonatigen Vermittlungsstatus. Jeweils größere Anteile der Jugendlichen, die die Aussagen bejahten, waren ein Quartal und ein halbes Jahr nach dem Coaching vermittelt.²²⁹

- „Der Coach hat mir immer genug Informationen gegeben.“²³⁰
- „Der Coach hatte immer Zeit für mich.“²³¹
- „Der Coach hat mich zu Vorstellungsgesprächen hingebbracht.“²³²
- „Durch das GINCO-Coaching habe ich Einblicke in verschiedene Berufe bekommen.“ *
- „Das GINCO-Coaching hat mir geholfen, Kontakt zu Unternehmen zu bekommen.“ *

Diese Items hingen lediglich mit der Integration ein Quartal nach GINCO zusammen:

- „Der Coach hat sich bei Betrieben für mich eingesetzt.“²³³
- „Der Coach hat sich für mich eingesetzt.“²³⁴

²²⁸ Auf bivariatem Niveau nahm *Phi* für den Zusammenhang mit der Integration nach einem Quartal den Wert 0,306 an, das Signifikanzniveau war mit 0,002 allerdings recht hoch. Bei der Korrelation der Cluster mit dem Vermittlungserfolg nach sechs Monaten sank *Phi* auf 0,217, während auch das Signifikanzniveau auf 0,029 abnahm (jeweils n = 102).

²²⁹ Den mit * markierten Items lag eine Ordinalskala zugrunde, daher wurden Zusammenhänge zwischen ihnen und dem Integrationserfolg mit Hilfe des *Mann-Whitney U-Tests* gemessen (n = 106 bzw. 109). Die mittleren Rangsummen für die Zustimmung zu diesen Items waren bei vermittelten Personen durchgehend höher als bei nicht vermittelten, d.h. sie stimmten diesen Aussagen eher zu als nicht eingegliederte Heranwachsende.

²³⁰ *Phi* nahm hier die Werte 0,269 für die Integration nach drei Monaten und 0,215 für die Integration nach sechs Monaten (jeweils n = 108) an.

²³¹ *Phi* nahm die Werte 0,294 resp. 0,221 (jeweils n = 108) an.

²³² *Phi* hatte Werte von 0,310 resp. 0,253 (jeweils n = 117).

²³³ *Phi* nahm hier einen Wert von 0,208 (n = 117) für die Integration nach drei Monaten an und war nicht signifikant für die Integration nach sechs Monaten.

²³⁴ *Phi* nahm einen Wert von 0,207 (n = 108) für die Integration nach drei Monaten an und war nicht signifikant für die Integration nach sechs Monaten.

- „Der Coach war bei Vorstellungsgesprächen dabei.“²³⁵
- „Durch das GINCO-Coaching habe ich gelernt mich ohne fremde Hilfe telefonisch bei einem Betrieb nach Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen zu informieren.“*
- „Ich weiß jetzt, dass mehrere Berufe zu mir passen.“*

Man kann also vermuten, dass Einblicke in verschiedene Berufe, Kontakte zu Unternehmen, ein Coach, welcher immer Zeit hat und immer genug Informationen gibt, sowie ein weiterer Aspekt der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche sich nachhaltiger auf die Integration auswirken. Hier ist wiederum auf die in GINCO festgestellte statistische Beziehung zwischen der Motivation, dem Verantwortungsbewusstsein und der Betreuungsintensität zu verweisen. Auch die ausreichende Mitwirkung am Coaching bei den „intensiver betreuten“ Jugendlichen ist hier zu nennen.

Veränderung des Berufswunsches und Integrationserfolg

Statistische Zusammenhänge zwischen den Angaben eines Berufswunsches und dem Vermittlungserfolg waren nicht feststellbar: Die Nennung eines Berufswunsches während der Nachbefragung korrelierte nicht signifikant mit dem Integrationsstatus drei und sechs Monate nach GINCO.

Betrachtet man die Veränderung dieser Nennungen qualitativ, so stellt sich die Frage nach der Interpretation von Fällen, die in der Erstbefragung einen Berufswunsch nannten und später keine Angabe mehr dazu machten, ihn also „verloren“. Auf den ersten Blick erscheint diese Entwicklung negativ. Andererseits kann vermutet werden, dass Coaches im Rahmen der Berufsfindung auf die Berufswünsche der Jugendlichen eingewirkt haben, um die Vermittlungswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Eine fehlende Angabe des Berufswunsches in der Zweitbefragung kann also auch ein Zeichen der intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema sein.²³⁶ Von den 78 Panelteilnehmenden, die Auskünfte dazu gaben, hatten 17 % zu keinem Zeitpunkt einen Berufswunsch, zwölf Prozent hatten ihn im Laufe von GINCO „verloren“ und zehn Prozent „gefunden“. Rund 62 % hatten zu beiden Erhebungszeitpunkten einen Berufswunsch.

Auch wirkte sich ein Festhalten am Berufswunsch nicht negativ auf die Eingliederung aus: Die Item-Reihe, die die Konzessionsbereitschaft der Gecoachten abbilden sollte, beinhaltete auch die Formulierung: „Um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen, bin ich be-

²³⁵ *Phi* hatte den Wert von 0,200 ($n = 117$) für die Integration nach drei Monaten und war nicht signifikant für die Integration nach sechs Monaten.

reit, einen anderen Beruf als meinen Wunschberuf zu erlernen“. Die Wahl dieser Option hing mit der Integration ein halbes Jahr nach GINCO zusammen, allerdings in negativer Richtung:²³⁷ Von den Jugendlichen, die nicht von ihrem Wunschberuf abweichen wollten ($n = 60$), waren 37 % nach einem halben Jahr nach Projekt-Ende integriert. Von denjenigen, die zum Erlernen eines alternativen Berufes bereit gewesen wären ($n = 31$), befanden sich demgegenüber nur 16 % zur gleichen Zeit auf dem Arbeitsmarkt. Dies ist insofern interessant, als das Coaching auch Berufsorientierung und Betrachtung beruflicher Alternativen etc. beinhaltete, gehörte es doch zu den Zielen des Projektes u. a. auch das Berufswahlspektrum der Beteiligten auszuweiten. Ob dieses Teilergebnis auf die Nachteile von Unentschlossenheit hinweist, ist allerdings fraglich, da nicht bekannt ist, ob diese Jugendlichen nicht zu einem späteren Zeitpunkt einen passenden Beruf gewählt haben oder wählen werden und sich in den Arbeitsmarkt eingliedern konnten bzw. können – eine längere Berufsorientierungsphase muss an sich nicht negativ sein. Drei von ihnen (rund zehn Prozent) haben sich zumindest für den weiteren Schulbesuch entschlossen und die Möglichkeit gewonnen, ihre Eingliederungschancen noch zu steigern. Es gab keinen Zusammenhang zwischen der Wahl dieses Items und der Veränderung des Berufswunsches im Rahmen von GINCO.

Ferner wurden von den Coaches Daten zu beruflichen Alternativen der Jugendlichen eingeholt, da auch die Breite ihres Berufswahlspektrums für die Vermittlung bedeutsam war. Insgesamt hatten 62 % der Jugendlichen, über die diese Informationen zur Verfügung standen ($n = 129$), eine berufliche Alternative vor Augen. Ihr Vorhandensein korrelierte schwach mit dem späteren Integrationsstatus: Rund 31 % der Teilnehmenden mit einer solchen Vorstellung waren drei Monate nach GINCO eingegliedert, ein weiteres Quartal später waren es immerhin noch 26 % (jeweils $n = 78$). Von den Jugendlichen ohne „Plan B“ waren nur 14 % resp. vier Prozent (jeweils $n = 51$) vermittelt.²³⁸ Insgesamt hatten 19 Personen selbst eine berufliche Alternative entwickelt, während 47 dies gemeinsam mit ihrem Coach taten und 18 eine Empfehlung von ihm erhielten. Hier ergaben sich schwache Korrelationen mit der sechsmonatigen Erfolgsmeldung. Rund 29 % der Personen mit einer selbst entwickelten beruflichen Alternative waren ein halbes Jahr nach ihrem Coaching auf dem Arbeitsmarkt ($n = 38$), bei ihren Pendanten waren es nur elf Prozent ($n = 90$).²³⁹ Für Teilnehmende, die gemeinsam mit ihren Betreuenden an der Entwicklung einer beruflichen Alternative gearbeitet

²³⁶ In den Daten zeigt sich kein statistischer Zusammenhang zwischen der Angabe des Berufswunsches in der Nachbefragung und deren Coacheinschätzung als realistisch oder nicht realistisch.

²³⁷ *Phi* betrug $-0,213$ ($n = 91$).

²³⁸ *Phi* hatte hier Werte von $0,195$ bzw. $0,282$, was für (sehr) schwache Korrelationen spricht ($n = 129$). Allerdings stieg das Signifikanzniveau dieser Beziehungen von $0,027$ für die dreimonatige Integration auf $0,001$ für die sechsmonatige Integration.

²³⁹ *Phi* nahm einen Wert von $0,220$ an ($n = 128$).

haben, zeigte sich ein ähnliches Bild: Rund 28 % von ihnen (n = 47) waren ein halbes Jahr nach GINCO in Ausbildung und Arbeit, von den Jugendlichen ohne gemeinsam erdachte berufliche Alternative waren es rund zehn Prozent (n = 81).

Neigung und Integrationserfolg

Die Ansicht der Coaches, ob der Berufswunsch bzw. die berufliche Alternative der Jugendlichen ihren Interessen und Neigungen entspricht, hing nicht signifikant mit dem Vermittlungsergebnis zusammen. Betrachtet man die absoluten Häufigkeiten, lässt sich jedoch eine Tendenz vermuten: Bei den Integrierten überwiegt jeweils der Anteil derer, bei denen die beruflichen Vorstellungen ihren Coaches zufolge im Einklang mit ihren Interessen und Neigungen liegen. Eine Gegenüberstellung der konkreten beruflichen Wünsche der Teilnehmenden sowie der Branche bzw. des Berufs, in die sie integriert wurden, lässt aufgrund einer Vielzahl fehlender Werte keine verallgemeinernden Aussagen zu.

Konzessionsbereitschaft und Integrationserfolg

Zur Abbildung der Konzessionsbereitschaft der Jugendlichen wurde eine Reihe von Items eingesetzt. Die aus der Zweitbefragung erhaltenen Angaben zum Item „*Ich bin bereit, einen anderen Beruf als meinen Wunschberuf zu erlernen*“ hingen mit der Integration sechs Monate nach GINCO zusammen.²⁴⁰ Dies wurde im Abschnitt „*Veränderung des Berufswunsches und Integrationserfolg*“ diskutiert.

Persönliche Probleme und Integrationserfolg

Bei der GINCO-Zielgruppe handelt es sich um Jugendliche mit „multiplen Problemlagen“. Daher wurde auch der Nennung verschiedener sonstiger Probleme Aufmerksamkeit geschenkt.²⁴¹ Es wurde eine Vielzahl von Problemfeldern genannt, die im Rahmen des Coachings mit den jungen Menschen bearbeitet wurden. Darunter waren unentschuldigte Fehlzeiten, Motivations- und Zuverlässigkeitsprobleme, gesundheitliche Probleme, schlechte schulische Noten, kein ausreichend gutes Arbeitsverhalten, Probleme mit Drogen etc. Statistische Zusammenhänge zwischen der Erwähnung dieser Probleme und dem Integrationserfolg ergaben sich allerdings nicht.

²⁴⁰ Ein Zusammenhang mit der Integration nach drei Monaten bestand nicht.

²⁴¹ Hierzu gaben v. a. die sog. F5-Bögen Auskunft.

Persönliche Probleme in der Stabilisierungsbetreuung und Integrationserfolg

Informationen über Arbeitsbedingungen der Jugendlichen, das Zurechtkommen mit Belastungen nach der Arbeitsmarktintegration und dergleichen, die Auskunft über die Qualität der Integration geben könnten, stützen sich auf eine eher geringe bzw. schwer verallgemeinerbare Datenbasis. Hierfür können Auskünfte verwendet werden, die von 40 telefonisch erreichten Jugendlichen eingeholt wurden, sowie Angaben von sieben Coaches zur Stabilisierungsbetreuung; sog. F5-Bögen enthielten dazu nur sehr wenige Angaben.

- An fünf Standorten nannten die Coaches die „Abbruchvermeidung“ als Problem innerhalb der Stabilisierungsbetreuung. Dies muss nicht unbedingt an einer „unpassenden“ Integration liegen. Vielmehr ist bekannt, dass gerade die erste Ausbildungsphase verstärkt von Abbrüchen gekennzeichnet ist.²⁴² Daher erscheint es plausibel, dass GINCO-Betreuende dieser Entwicklung verstärkt entgegenwirken mussten.
- Das Zurechtkommen der Jugendlichen mit Arbeitsbelastungen wurde an fünf Orten genannt.
- Der Umgang der Jugendlichen mit Kolleg(inn)en war ebenfalls ein Thema der Stabilisierungsbetreuung an fünf Standorten.
- An vier von sieben Standorten beschäftigten sich die Coaches mit dem Umgang der Jugendlichen mit Vorgesetzten.
- Konkrete Aufgaben der Jugendlichen im Betrieb waren an drei Standorten problematisch.
- Der Bereich Rechte und Pflichten der Arbeitgeber(innen) rief die Coaches an vier Standorten auf den Plan. Dies ist insofern nicht überraschend, als Coaches in den qualitativen Interviews erklärten, in einzelnen Fällen Betriebe akquiriert zu haben, die zuvor noch nicht ausgebildet haben. Daher könnte eine zusätzliche Bearbeitung dieses Gebietes sowohl mit der Unternehmensleitung als auch mit den Auszubildenden notwendig gewesen sein. Im Allgemeinen ist dies aber auch bei Betrieben, die bereits Erfahrung in diesem Bereich haben, nicht auszuschließen.
- Dem entsprechend wurden die Rechte und Pflichten von Auszubildenden im Betrieb an drei Standorten diskutiert.
- Die Entlohnung der Jugendlichen beschäftigte drei Coaches.
- Schließlich mussten an zwei Orten Gespräche mit integrierten Jugendlichen über ihre Arbeitszeiten geführt werden.

²⁴² Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2011: 180.

Diese Daten liegen als Coach-Angaben für jeweils ganze Standorte vor. Daran kann man erkennen, welche Themengebiete ein Eingreifen der Coaches erforderten. Allerdings können diese Informationen nicht personenbezogen auf Zusammenhänge mit der Integration geprüft werden.

Telefonisch ein halbes Jahr nach GINCO befragte Jugendliche nannten keine Probleme in einer dieser Richtungen. Für die nicht geglückte Eingliederung nannten sie (n = 40) diverse andere Gründe:

- Drei Personen fanden „*trotz vieler Bewerbungen keine Stelle*“,
- eine hatte „*zu wenige Bewerbungen geschrieben*“,
- drei haben selbst „*zu wenig Engagement gezeigt*“,
- zwei bekamen schlechte Noten.
- Zwei weitere Jugendliche erfuhren „*zu wenig Unterstützung durch den Coach*“,
- zwei wählten einen anderen beruflichen Weg,
- sieben gehen weiter zur Schule und streben einen höheren Abschluss an,
- eine Person ging in eine andere Maßnahme über,
- drei brachen das Projekt ab,
- ein Mädchen wurde schwanger.
- In einem Fall sollen falsche Angaben über entschuldigte Fehlstunden auf dem Schulzeugnis hinderlich gewesen sein.

Meinung der Jugendlichen über die Coaches und Integration

In den Beurteilungen der Coaches unterschieden sich die Jugendlichen, die kürzer oder länger auf dem ersten Arbeitsmarkt verblieben, kaum voneinander:

Von den drei Monate nach GINCO-Ende erfolgreich integrierten Jugendlichen vermerkten

- rund 67 % (n = 46), ihr Coach habe ihnen am meisten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz geholfen.
- Weitere neun Prozent nannten ihre Familie,
- vier Prozent eine/-n Lehrer/-in und
- zwei Prozent eine/-n Schulsozialpädagogen/-in als hauptsächliche Helfer.

Von den sechs Monate nach GINCO immer noch integrierten Personen

- vermerkte fast der gleiche Anteil, 68 % (n = 40), ihr Coach sei ihr wichtigster Unterstützer gewesen,
- acht Prozent nannten die Familie,

- fünf Prozent identifizierten Lehrer(innen) und
- drei Prozent Schulsozialpädagog(inn)en als relevanteste Helfer/innen.

Die Antwort auf die Frage, ob die Jugendlichen GINCO weiterempfehlen würden (Zufriedenheit mit dem Coaching) hing ebenso wenig wie die Angaben dazu, ob die Jugendlichen einen Mann oder eine Frau als Coach bevorzugten, mit ihrem späteren Integrationsstatus zusammen.

Multivariate Untersuchung der Einflüsse personenbezogener Merkmale auf den Integrationserfolg

Es wurde versucht, inhaltlich relevante Merkmale als unabhängige Variablen in ein multivariates Modell einzubeziehen und mit Hilfe einer binären logistischen Regression ihre Einflüsse auf die Integration drei und sechs Monate nach Projektende zu errechnen. Das Ergebnis ist allerdings nur begrenzt interpretierbar, daher wird auf eine ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet. Es liefert aber einige inhaltliche Hinweise auf die die Integration beeinflussenden Faktoren. Unter Kontrolle von Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses zeigte die Variable *Betreuungsintensität* jeweils nur geringen Einfluss auf die Integration nach drei und sechs Monaten: Die Wahrscheinlichkeit, als „intensiver betreute“ Person drei Monate nach GINCO integriert zu sein, verbesserte sich sehr gering. Dieser Einfluss war bei Betrachtung der sechsmonatigen Eingliederungserfolge etwas stärker.²⁴³ „Einzelgespräche als Fördermaßnahme“, welche ebenfalls als unabhängige Variable ins Modell eingingen, zeigten bei der dreimonatigen Verbleibsbetrachtung noch keinen Einfluss. Dies änderte sich für die Integration ein halbes Jahr nach GINCO: Diejenigen, für die „Einzelgespräche als Fördermaßnahme“ genannt wurden, hatten signifikant bessere Chancen, sechs Monate nach GINCO auf dem ersten Arbeitsmarkt zu sein.²⁴⁴ Insgesamt erklärten die beiden unabhängigen Variablen *Betreuungsintensität* und „Einzelgespräche als Fördermaßnahme“ rund 27 % resp. 20 % der Varianz des Modells, was zwar rechnerisch akzeptabel, aber dennoch relativ gering ist. Einzuschränken ist außerdem, dass die Modelle für jeweils 77 Personen gelten. Zwar überschreitet dies die mindestens geforderte Zahl von

²⁴³ Das Exp(B), Odds ratio, für die *Betreuungsintensität* lag bei 0,14 für die Integration nach drei Monaten resp. 0,23 für die Integration nach sechs Monaten. Die Chancen der „intensiver Betreuten“ ein oder zwei Quartale nach GINCO auf dem Arbeitsmarkt zu sein, verbesserten sich also in sehr geringem Ausmaß. Die Beta-Koeffizienten lagen bei -1,96 resp. -1,46. Aufgrund der vorliegenden Kodierung deuteten in diesem Fall die negativen Werte auf einen positiven Einfluss der höheren *Betreuungsintensität* hin.

²⁴⁴ Das Exp(B), Odds ratio, lag bei 4,40: Die als Fördermaßnahme geplanten Einzelgespräche verbesserten die Chancen von Jugendlichen, sechs Monate nach GINCO in Ausbildung oder Arbeit zu sein, in größerem Maße als ihre Zugehörigkeit zu der Gruppe der „intensiver Betreuten“. Der Beta-Koeffizient von 1,48 deutet auf den positiven Einfluss der geplanten Fördermaßnahme „Einzelgespräche“.

50 Fällen für diese Methode. Aussagekräftige Ergebnisse können allerdings erst ab 100 oder mehr Beobachtungen gemacht werden.²⁴⁵

Dass „intensiver Betreute“ eine (wenn auch nur sehr gering) höhere Chance hatten, ein Quartal und ein halbes Jahr nach dem Projekt auf dem Arbeitsmarkt zu sein, ist plausibel. Inhaltliche Schwierigkeiten bereiten bei der Interpretation die „Einzelgespräche als Fördermaßnahme“ – zwar gaben Coaches dies in den personenbezogenen Fragebögen so an, jedoch bleibt unklar, was genau sie innerhalb dieser Einzelgespräche mit den Jugendlichen besprochen oder geübt und welche Methoden sie dabei eingesetzt haben. Andererseits deutet dieses Ergebnis auf die Wirksamkeit von Einzelgesprächen als sozialpädagogisches Instrument hin. Bedenkt man, dass individuelle Gespräche für einen Coach sehr zeitaufwendig sind, unterstreicht dieses Ergebnis die Relevanz eines angemessenen zeitlichen Rahmens für das Coaching einer oder eines jeden Teilnehmenden und eben die Notwendigkeit, sehr individuell auf die Betroffenen einzugehen.

Zusammenfassung

Auf individueller Ebene korrelierte die schulische Vorbildung mit dem Integrationserfolg: Ein Hauptschulabschluss wirkte sich positiv auf die Vermittlungsmeldung drei Monate nach GINCO aus. Ebenso stand die volle Teilnahmedauer positiv in Beziehung mit der Integration ein Quartal nach Projektende. Auch unterschieden sich eingegliederte von nicht eingegliederten jungen Menschen in den Selbsteinschätzungen ihrer Kompetenzen während der Nachbefragung: Die Eigenurteile der nach drei Monaten Integrierten fielen in Bezug auf Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein und Berufswahlreife positiver aus. Personen, die sich ein halbes Jahr nach GINCO auf dem Arbeitsmarkt befanden, bewerteten außerdem ihre Medienkompetenz und ihr Durchhaltevermögen jeweils positiver. Die Coacheinschätzungen von Berufswahlreife, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein korrelierten ebenso mit dem Integrationserfolg nach einem oder zwei Quartalen nach Maßnahmeabschluss: Förderbedürftige Jugendliche waren zu einem geringeren Anteil integriert als ihre Pendants. Die Tatsache, dass sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzungen von Berufswahlreife, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein mit dem Vermittlungserfolg in Beziehung stehen, deutet auf die Wichtigkeit dieser Eigenschaften für die Arbeitsmarktinklusion. Der Förderbedarf der Motivation korrelierte mit der Eingliederung zu beiden untersuchten Zeitpunkten – ebenso ein Hinweis auf den Einfluss der Motivation auf das individuelle Projektergebnis. Darüber hinaus waren Jugendliche, für die Einzelge-

²⁴⁵ Vgl. *Fromm* 2005: 6.

sprächen als Fördermaßnahme geplant waren, häufiger eingegliedert als solche, bei denen dies nicht vorgesehen war.

Die Angaben der Teilnehmenden zu den Coaching-Aktivitäten erlaubten es, die Heranwachsenden in „intensiver“ und „weniger intensiv“ Betreute aufzuteilen. Die Zugehörigkeit zu den „intensiver Betreuten“ stand in Zusammenhang mit der Vermittlung drei und sechs Monate nach der Maßnahme. Allerdings korrelierte diese Einteilung mit der Fremdeinschätzung der Motivation sowie des Verantwortungsbewusstseins der jungen Menschen – eine „intensive-re“ Betreuung ist also nicht unbedingt mit wenig Engagement der Coaches gleichzusetzen.

Eine statistische Beziehung zwischen der Angabe eines Berufswunsches in der Nachbefragung und der Integration bestand nicht. Ferner hing die Coachmeinung darüber, ob der Berufswunsch oder die berufliche Alternative der Heranwachsenden ihren Interessen und Neigungen entsprach, nicht mit dem Vermittlungsstatus zusammen.

Schließlich zeigten sich fast alle, auch nicht vermittelte Jugendliche, mit dem Coaching zufrieden.

5.1.1.2 Standortbezogene Betrachtung

Stellt man die erreichten Integrationsquoten der Standorte den geforderten und gebotenen gegenüber, wird erkennbar (*Tabelle 14*), dass in Bezug auf einen 3-monatigen Erfolg

- fünf Standorte die geforderte Quote erreichen,
- vier davon die von ihnen gebotene Quote übertreffen und
- die verbleibenden neun Standorte weder die geforderte noch die selbst gebotene Integrationsquote erreichen konnten.

Betrachtet man die Verbleibsinformationen ein halbes Jahr nach GINCO, so fallen zwei der fünf o. g. Standorte dann wieder unter die geforderte und gebotene Quote.

Zur Interpretation dieser Ergebnisse ist ein Blick auf die regionalen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsmarktsituationen hilfreich. Nur so lassen sich Eingliederungserfolge adäquat beurteilen, da die Bildungsträger keine Möglichkeit haben, regionale Arbeits- und Ausbildungsmarktverhältnisse zu beeinflussen. Das wird nicht nur durch empirische Studien belegt.²⁴⁶ Vielmehr berichtete die Vertreterin einer GINCO-Durchführungsorganisation, die Finanzkrise

²⁴⁶ Gaupp, Lex, Reißig (2008: 399) stellten fest, dass eine hohe Arbeitslosenquote einen starken hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsverlaufs hat, der in Ausbildung führt, und folgerten, dass das Arbeitsmarktgeschehen institutionellen und individuellen Anstrengungen, bildungsschwache Jugendliche erfolgreich in Ausbildung zu platzieren, Grenzen setzt (vgl. *ebenda*: 402).

vor zwei Jahren sowie ein nicht vorhersehbarer starker industrieller Strukturwandel am betreffenden Standort hätten dazu geführt, dass die geplanten Integrationserfolge nicht erreicht werden konnten. Dieser Wandel betraf in erster Linie die Branchen, in welche die Klientel dieser Trägereinrichtung in der Vergangenheit verstärkt integriert wurde und auch im Rahmen von GINCO vermehrt hätte einmünden sollen.

Standort Nr.	Zugewiesene TN (n = 292)	Geforderte IQ	Gebotene IQ	Abbrüche	Nach drei Monaten integriert	Nach sechs Monaten integriert
	(absolut)	(in % bezogen auf die Anzahl der Zugewiesenen)				
01	23	15	30	6	-	-
02	23	22	30	3	48	43
03	20	25	25	4	13	13
04	22	35	65	0	50	50
05	21	50	50	6	19	19
06	21	35	45	7	14	10
07	19	25	25	11	32	22
08	23	35	40	4	17	-
09	21	15	25	9	5	5
10	23	20	40	3	70	70
11	21	15	15	9	29	14
12	12	25	25	0	-	-
13	22	45	60	3	9	9
14	21	35	40	8	10	10

Tabelle 14: Übersicht über Integrationsquoten, Integrationserfolge und Abbrüche nach GINCO-Standorten

Im Hinblick auf die regionalen Arbeitsmarktverhältnisse stellt das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit* eine Typologie zur Verfügung, die Variablen wie Arbeitslosenquote, Saisonspanne, Bevölkerungsdichte, Tertiarisierungsgrad, Arbeitsplatzbesatz und Umgebungsvariable berücksichtigt²⁴⁷ und so einen Vergleich von Arbeitsagenturbezirken mit ähnlichen Standortbedingungen ermöglicht. Diese enthält 13 Vergleichstypen, von denen drei (Vergleichstypen Va bis Vc, die für „*Bezirke i.d.R. im Osten mit schlechter Arbeitsmarktlage*“ stehen) für das Modellprojekt grundsätzlich irrelevant sind, da diese Typen fast ausschließlich in Ostdeutschland vorkommen²⁴⁸ und die GINCO-Standorte ausnahmslos in Westdeutschland liegen.

²⁴⁷ Vgl. Dauth, Hirschenauer, Rüb 2008a: 7 ff.; dies. 2008b: 2 f.

²⁴⁸ Vgl. Dauth, Hirschenauer, Rüb 2008a: 9.

Arbeitsmarkttyp	Kurzbezeichnung	Kurzbeschreibung	Anzahl der GINCO-Standorte
I	Städtisch geprägte Bezirke mit guter Arbeitsmarktlage		
Ia	Großstädtisch, günstige AML	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bestehen meist aus Großstädten und weniger verdichtetem Umland ➤ Unterdurchschnittliche Arbeitslosenquote ➤ Hoher Tertiarisierungsgrad ➤ Hoher Arbeitsplatzbesatz 	2
Ib	Städtisch, industrielle Orientierung, günstige AML	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bestehen meist aus größeren Städten mit Umland ➤ Geringe Arbeitslosenquote ➤ Niedrigster Tertiarisierungsgrad ➤ Verarbeitendes Gewerbe dominiert die Wirtschaftsstruktur 	2
II	Städtisch geprägte Bezirke mit hoher Arbeitslosigkeit		
Ila	Großstädtisch, leicht erhöhte AL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Großstädte ➤ AL liegt etwas über dem Westdurchschnitt ➤ Höchster Tertiarisierungsgrad ➤ Höchster Arbeitsplatzbesatz 	3
Ilb	Großstädtisch, sehr hohe AL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Großstädte ➤ Sehr hohe Arbeitslosenquote ➤ Hoher Tertiarisierungsgrad ➤ Durchschnittlicher Arbeitsplatzbesatz 	4
Ilc	Städtisch, überdurchschnittliche AL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Größere Städte ➤ AL liegt deutlich über dem Westdurchschnitt ➤ Hoher Tertiarisierungsgrad ➤ Durchschnittlicher Arbeitsplatzbesatz 	2
IV	Ländliche Bezirke mit niedriger Arbeitslosigkeit		
Iva	Gering verdichtet, günstige AML	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meist ländliche Gebietsstruktur ➤ AL liegt deutlich unter dem Westdurchschnitt 	1

Tabelle 15: Übersicht über die Zuordnung von GINCO-Standorten zu regionalen Vergleichstypen (IAB)

Tabelle 15 lässt erkennen, dass neun der 14 GINCO-Standorte in städtisch geprägten Bezirken mit hoher Arbeitslosigkeit liegen. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Bildungsträger bei der Allokation am Arbeitsmarkt auf größere Probleme stoßen dürften, wenn sie für die Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz finden und stattdessen eine Beschäftigung suchen müssen. Demgegenüber liegen fünf Standorte, davon vier städtischer und einer ländlicher Prägung, in Bezirken mit günstiger Arbeitsmarktlage.

Auch die Ausbildungsmarktsituation lässt sich typisieren. Diese Zuordnung konzentriert sich auf die betriebliche duale Ausbildung, da sie im Unterschied zur schulischen und universitären Ausbildung marktförmig organisiert ist. Öffentlich geförderte Ersatzmaßnahmen in Form von außerbetrieblichen Ausbildungsgängen werden nicht einbezogen.²⁴⁹ Den GINCO-

²⁴⁹ Vgl. Heineck, Kleinert, Vosseler 2011: Problematisch ist hierbei, dass die Zahl der tatsächlichen Ausbildungsplatzsuchenden unbekannt ist. Daher wird als Zielgröße eine bereinigte Quote gebildet, die den Anteil neu abgeschlossener Ausbildungsverträge an Abgängern aus allgemeinbildenden Schulen abbildet. Außerbetriebli-

Standorten lassen sich außerdem Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung für die Arbeitsagenturbezirke zuordnen (*Tabelle 16*). Es zeigt sich, dass fünf Standorte in Ausbildungsmarktgebieten mit hoher Arbeitslosigkeit liegen.

Ausbildungs- markttyp	Kurzbeschreibung	Übergangsquoten	Standort Nr.	Anzahl GINCO- Standorte
IIb	Großstädtisch, günstiges AMU, großbetriebliche Umgebung	38 – < 42 %	14	1
IIIa	Großstädtisch, mittlere AL, ohne großbetriebliche Umgebung	57 – 76 %	01, 10, 13	3
		50 – < 57 %	09	1
IIIb	Städtisch, niedrige AL, großbetriebliche Umgebung	57 – 76 %	03	1
		50 – < 57 %	07	1
IIIc	Großstädtisch, hohe AL, großbetriebliche Umgebung	57 – 76 %	02, 12	2
		45 – < 50 %	08	1
		42 – < 45 %	05	1
		33 – < 38 %	06	1
IVa	Städtisch, durchschnittliche AMU, großbetriebliche Umgebung	50 – < 57 %	04	1
IVb	eher ländlich, durchschnittliches AMU	38 – < 42 %	11	1

Tabelle 16: Übersicht über die Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung und die Ausbildungsmarkttypen an den GINCO-Standorten (IAB)²⁵⁰

In *Tabelle 17* werden die beiden Typologien zusammengeführt. Die Integrationserfolge der Standorte sind nicht immer auf eine günstige Ausbildungsmarktlage zurückzuführen: An einem der fünf Standorte, die die geforderte Integrationsquote erreicht haben, war die Arbeitsmarktlage von hoher Arbeitslosigkeit geprägt. Einzuschränken ist, dass die vorgestellten Typologien sich auf das Jahr 2008, die GINCO-Erfolge sich aber auf 2010 beziehen. Die Arbeits- und Ausbildungsmärkte beeinflussenden Rahmenbedingungen verändern sich allerdings jährlich, so dass diese Gegenüberstellung nur als Anhaltspunkt für die Betrachtung der Projektstandorte dienen kann.

che Ausbildungen werden herausgerechnet. In der Anzahl der Schulabgänger werden „Altbewerber“ berücksichtigt.

²⁵⁰ Vgl. *Dauth, Hirschenauer, Rüb* 2008a: 11 f. Es wurden nur jene Typen berücksichtigt, die für die GINCO-Standorte relevant sind. Auf die Darstellung der Vergleichstypen IIIb, IVb und IVc sowie Va, Vb und Vc wurde verzichtet.

Arbeitsmarkttyp		Ausbildungsmarkttyp				Anzahl GINCO-Standorte
Ia	Großstädtisch, günstige AML	IIIa	Großstädtisch, mittlere AL, ohne großbetriebliche Umgebung	IIIb	Städtisch, niedrige AL, großbetriebliche Umgebung	2
		Standort 10		Standort 03		
Ib	Städtisch, industrielle Orientierung, günstige AML	IIIb	Städtisch, niedrige AL, großbetriebliche Umgebung	IVb	eher ländlich, durchschnittliches AMU	2
		Standort 07		Standort 11		
Ila	Großstädtisch, leicht erhöhte AL	IIIa	Großstädtisch, mittlere AL, ohne großbetriebliche Umgebung	IIIc	Großstädtisch, hohe AL, großbetriebliche Umgebung	3
		Standorte 01, 03		Standort 12		
Ilb	Großstädtisch, sehr hohe AL	IIIc	Großstädtisch, hohe AL, großbetriebliche Umgebung			4
		Standorte 02, 05, 06, 08				
Ilc	Städtisch, überdurchschnittliche AL	Ilb	Großstädtisch, günstiges AMU, großbetriebliche Umgebung	IIIa	Großstädtisch, mittlere AL, ohne großbetriebliche Umgebung	2
		Standort 14		Standort 09		
Iva	Gering verdichtet, günstige AML	Iva	Städtisch, durchschnittliches AMU, großbetriebliche Umgebung			1
		Standort 04				

Tabelle 17: Übersicht über die Zuordnung von GINCO-Standorten zu den Arbeits- und Ausbildungsmarkttypen 2008

Standortbezogene Erfolgskriterien

Es wurde geprüft, ob die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einem Standort sich als Einflussfaktor auf ihre Integration auswirkt (*Tabelle 19*).²⁵¹ An den Standorten 2, 4 und 10 war dies tatsächlich für drei und sechs Monate nach GINCO nachweisbar: Die Zugehörigkeit zu einem dieser Orte wirkte sich positiv auf die drei- und sechsmonatige Eingliederung aus. Jedoch sind diese drei Standorte keine nach innen homogene Gruppe.²⁵² *Tabelle 18* charakterisiert

²⁵¹ Dies wurde sowohl bivariat als auch multivariat untersucht. Auf bivariatem Niveau zeigten sich statistisch signifikante Korrelationen zwischen der Zugehörigkeit der Jugendlichen zu den Standorten 1, 2, 4, 9, 10 und 12 und dem Vermittlungserfolg zu beiden Zeitpunkten nach GINCO sowie zwischen der Zugehörigkeit zu Standort 8 und dem Integrationsstatus nach sechs Monaten. Multivariat ließen sich einige dieser Ergebnisse bestätigen: Unter Kontrolle des Geschlechts im Rahmen einer binären logistischen Regressionsanalyse beeinflusste die Zugehörigkeit zu den Standorten 2, 4 und 10 den Vermittlungserfolg positiv. Das heißt: Die Standorte selbst als Variablen betrachtet wirkten positiv (positive Beta-Koeffizienten) auf die Integration der Teilnehmenden. Die Wahrscheinlichkeit, sich ein Quartal nach GINCO auf dem ersten Arbeitsmarkt zu befinden, stieg mit der Zugehörigkeit zu einem dieser Standorte erheblich (die Exp(B)-Koeffizienten, also die Odds ratio, lagen jeweils bei 8,71, 9,55 und 22,94). Die Standorte 2, 4 und 10 erklärten zusammen 32 % der Varianz der abhängigen Variablen mit den Ausprägungen „drei Monate nach GINCO integriert“ / „nicht integriert“ (Nagelkerke R-Quadrat beträgt 0,32 – nach *Fromm* (2005) lässt sich dieses analog zum Gütemaß der linearen Regressionsanalyse interpretieren). Bei der Integration ein halbes Jahr nach GINCO blieben die Effekte bestehen. Die Zugehörigkeit zu diesen Standorten erhöhte weiterhin die Chancen, sechs Monate nach Projektende noch vermittelt zu sein (die Exp(B)-Koeffizienten betragen 7,31, 9,25 und 16,78), die Varianzerklärung durch diese drei Orte betrug 38 %. Unter Kontrolle des Geschlechts werden also durch die Zugehörigkeit zu einem der Standorte 2, 4 und 10 insgesamt 32 % bzw. 38 % der Varianz der Variablen „Integration nach drei Monaten“ und „Integration nach sechs Monaten“ erklärt.

Der Einfluss dieser drei Standorte auf die Vermittlungsbilanz wurde auch im Rahmen eines hierarchischen Logit-Modells bestätigt: Dabei erklärt Standort 2 allein zehn Prozent, Standort 4 für sich genommen acht Prozent und Standort 10 allein 14 % der Varianz der abhängigen Variablen „Integration nach drei Monaten“ bzw. Jeweils zehn Prozent, 14 % und 14 % der Varianz der abhängigen Variablen „Integration nach sechs Monaten“.

Weitere soziodemographische Merkmale konnten bei dieser logistischen Regression nicht kontrolliert werden, da von Standort 10 nur das Geschlecht der Jugendlichen als soziodemographische Variable bekannt ist.

Für die Interpretation dieser Ergebnisse ist auch die Stichprobengröße entscheidend, die mindestens 50 Fälle enthalten muss. Aussagekräftige Ergebnisse können allerdings erst ab 100 oder mehr Beobachtungen gemacht werden (vgl. *Fromm* 2005: 6). Bei den vorliegenden Berechnungen liegt das n bei 292 Personen.

Zur Interpretation der Größenordnung der o. g. Exp(B)-Koeffizienten (Odds ratios) gibt es unterschiedliche Ansichten: Einige Quellen fassen diese als Faktoren auf, um welche sich die „Chancen“ für das Eintreten der Jugendlichen in die Kategorie „integriert“ verbessern oder verschlechtern – in diesem Fall könnte man dieser Interpretation gemäß von einer neunfachen, zehnfachen und 23-fachen Vergrößerung der Chance, nach drei Monaten integriert zu sein, sprechen (vgl. *Fromm* 2005: 24). Andererseits wird von der Verwendung der logarithmierten Odds ratios abgeraten, da es sich bei logistischen Regressionen um nichtlineare Modelle handelt. Interpretierte man die Größenordnung der Odds ratios, würde man die Stärke des Einflusses der unabhängigen Variablen tendenziell überschätzen (vgl. *Wolf, Best* 2010: 831 f.). Daher wird hier auf eine weitergehende Interpretation der Exp(B)-Koeffizienten verzichtet. Festzuhalten ist aber, dass die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu den Standorten 2, 4 und 10 sich positiv auf ihren Vermittlungserfolg auswirkt, der Standort selbst also eine Rolle spielt.

Etwaige Unterschiede in den Verteilungen von soziodemographischen Merkmalen der Jugendlichen, die zu diesen Standorten gehören, und der Grundgesamtheit der GINCO-Teilnehmenden wurden je nach Skalenniveau der Variablen mit den entsprechenden Tests für Stichproben untersucht. Im Falle von Standort 10 kam auch bei den Stichprobentests als soziodemographisches Merkmal nur das Geschlecht in Frage. Als weitere unabhängige Variablen wurden wie z.B. die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen der Jugendlichen, ihre Fremdeinschätzungen etc. betrachtet. Das heißt, es wurde auch untersucht, ob die Jugendlichen an Standort 2, 4 und 10 hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Kompetenzen, der Fremdeinschätzung der Kompetenzen etc. von den jungen Menschen in anderen GINCO-Städten abwichen.

²⁵² Bereits im Rahmen der Prozessanalyse wurden die GINCO-Konzepte der Standorte im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die Prozessroutinen untersucht. Diese unterschieden sich so sehr

sie im Hinblick auf die Arbeits- und Ausbildungsmarktlage. An Standort 2 ist die Arbeitslosigkeit hoch, an den beiden anderen ist die Arbeitsmarktlage günstig. Standort 4 ist ländlich geprägt, die beiden anderen großstädtisch. Standort 10 verfügt im Unterschied zu den beiden anderen über keine großbetriebliche Umgebung.

Ausbildungsmarkttyp		Arbeitsmarkttyp		Übergangsquoten	Standort Nr.
IIIc	großstädtisch, hohe AL, großbetriebliche Umgebung	IIb	großstädtisch, sehr hohe AL	57 – 76 %	2
IVa	städtisch, durchschnittliches A-MU, großbetriebliche Umgebung	IVa	ländlich, günstige AML	50 – < 57 %	4
IIIa	großstädtisch, mittlere AL, ohne großbetriebliche Umgebung	Ia	großstädtisch, günstige AML	57 – 76 %	10

Tabelle 18: Merkmale der Ausbildungsmarktsituation an den Standorten 2, 4 und 10

voneinander, dass eine Typenbildung gewagt erschien. Weiterhin wurde eine Typologisierung der Standorte durch ihre relativ geringe Gesamtzahl von 14 eingeschränkt.

Prädiktoren	Integration nach drei Monaten						Integration nach sechs Monaten					
	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Biografische Kontrollvariablen												
Geschlecht ^{b)}	-	-	-	-	-	-	-	-	1,01*	2,73	-	-
Standorte^{c)}												
Standort 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Standort 2	1,14*	3,13	1,28*	3,60	2,16*	8,71	1,32**	3,76	1,55**	4,70	1,99*	7,31
Standort 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Standort 4			1,32*	3,72	2,26**	9,55			1,72**	5,61	2,22*	9,25
Standort 5												
Standort 6												
Standort 7												
Standort 8												
Standort 9												
Standort 10					3,13**	22,94					2,82**	16,78
Standort 11												
Standort 12												
Standort 13												
Standort 14												
Gesamtmodell												
Cox & Snell R ²	.07 ⁺		.12		.21		.06		.15		.24 ⁺	
Nagelkerke R ²	.10		.18		.32 ⁺		.10 ⁺		.24		.38 ⁺	

B = Beta Koeffizient, Exp(B) = Odds Ratio, - = nicht signifikant, + = gerundet

Hinweis Signifikanzniveau: β -Koeffizienten mit * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$.

Modell 1 = Standort 1, Standort 2, Standort 3

Modell 2 = Standort 1, Standort 2, Standort 3, Standort 4, Standort 5, Standort 6, Standort 7, Standort 8, Standort 9

Modell 3 = Alle Standorte zusammen

a) Methode: Binäre logistische Regression

b) Die Referenzklasse für das Geschlecht ist "männlich" mit 0 codiert; „weiblich“ ist entsprechend mit 1 codiert.

c) Die Standorte wurden mit 0 und 1 codiert.

Tabelle 19: Ergebnisse der logistischen Regression

Strukturelle Merkmale

Die drei Standorte, die Zugehörigkeit zu welchen einen Einfluss auf den Integrationserfolg hatte, sind in ihren strukturellen Merkmalen nicht homogen.²⁵³ Vor allem an Standort 4 gab es zunächst eine Reihe von Herausforderungen (in Bezug auf die räumliche und materielle Ausstattung der Coaches in den Schulen, die Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage etc.) zu meistern.²⁵⁴ An Standort 10 ist die Schulsituation ein Sonderfall: Dort wurden die Jugendlichen an einer trügereigenen Berufsschule unterrichtet, was u. U. einen Vorteil bei der Erreichbarkeit der Jugendlichen bedeutet haben kann. Auch die Kompetenzfeststellung und das Coaching selbst unterschieden sich an den Orten.²⁵⁵ Die Strategien zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzakquise ähnelten sich hingegen an allen Standorten ebenso wie die Beurteilung vorhandener Netzwerke der Bildungsträger sowie ihre Nutzung durch die Coaches. Die Arbeitsmarkt- und die Ausbildungsmarktsituation sowie die Größe der Städte waren unterschiedlich. Die Jugendlichen bewerteten GINCO und die Rolle der Coaches für die Vermittlung an diesen Orten nicht signifikant anders. Jedoch schrieben alle Integrierten von Standort 10 ihre Integration ihrem Betreuer als Verdienst zu.²⁵⁶

Anforderungen der Coaches an die Jugendlichen

Im Unterschied zu den anderen elf Standorten priorisierten diese drei Coaches bestimmte Anforderungen an ihre Betreuten ähnlich:

²⁵³ Von Standort 10 fehlt der diesbezügliche Fragebogen. Allerdings wurde dieser Ort persönlich vom Team der Begleitforschung aufgesucht, sodass eine Reihe von Informationen hieraus ergänzt werden konnten.

²⁵⁴ Der Weg zu einem eigenen Coach-Büro in der Schule führte dort über einige Widerstände – die Zusammenarbeit mit der Schule schien gerade dort sehr voraussetzungsvoll zu sein; die Schulleitung zeigte sich, vor allem zum Projektstart, relativ restriktiv. Auch war am Standort 4 zunächst ein Coachteam tätig, dessen erfahrenerer Mitarbeiter bei der zweiten Tranche nicht mehr an GINCO mitwirkte. Eine andere, ebenfalls erfahrene Kollegin übernahm seine Aufgabe innerhalb des Teams, jedoch muss man sicherlich davon ausgehen, dass ähnliche interne Umstrukturierungen und Veränderungen von allen Beteiligten viel Flexibilität und Kooperationsfähigkeit abverlangt haben. Auch die materielle Ausstattung der Coaches war an zwei Orten (2 und 10) von Beginn an gut und besserte sich in Stadt 4 erst im Laufe der Zeit. Einer Vertreterin des Bildungsträgers zufolge ist dieser Standort in besonderem Maße von Betrieben geprägt, die wesentlich von der wirtschaftlichen und finanziellen Krise vor zwei Jahren betroffen wurden. Ein zeitgleicher industrieller Strukturwandel habe sich sehr negativ auf die angestrebte Vermittlungsquote ausgewirkt.

²⁵⁵ Gerade an Standort 4 schien die Kompetenzfeststellung sehr breit gefächert zu sein und bezog neben Einzelgesprächen auch schriftliche Tests und Spiele ein. Zusätzlich wurden dort Informationen von (Klassen-)Lehrerinnen und –Lehrern sowie der Schulsozialpädagogin eingeholt. Die letztgenannte Option wurde auch an Ort 10 genutzt, allerdings konzentrierten sich die Coaches von Standort 2 und 10 im Wesentlichen auf persönliche Gespräche mit den jungen Menschen. Schriftliche Förderpläne erstellten die Coaches an den Orten 2 und 10.

²⁵⁶ Jeder dieser drei Orte wurde zu Beginn der zweiten Tranche persönlich vom Forschungsteam aufgesucht und mit einem Eindruck von sehr engagierten Coaches verlassen. Allerdings war dies bei allen Betreuenden der Fall, auch dort, wo die Coaches lediglich im Rahmen der Regionalkonferenzen getroffen wurden, so dass

- Die Berufswahlreife nannten sie einstimmig an erster Stelle,
- den zweiten und dritten Platz teilten sich die Deutschkenntnisse sowie die Sozialkompetenz,
- an vierter Stelle stand wiederum eindeutig das Selbstwertgefühl,
- während die Fachkompetenz das Schlusslicht bildete.

Die anderen elf Standorte nahmen insgesamt gesehen diese Rangfolge vor:

- Hier standen die Deutschkenntnisse sowie die Sozialkompetenz oben.
- Gefolgt von der Fachkompetenz teilten sich
- Selbstwertgefühl und Berufswahlreife den letzten Platz.
- Zusätzlich nahmen die elf anderen Coaches das Durchhaltevermögen und kognitive Fähigkeiten in ihre Rangliste auf. Zwei Coaches differenzierten zwischen Sprachkompetenz und dem „*inhaltlichen Verstehen der Sprache*“ bzw. der Berufswahlreife und der „*Ausbildungsreife*“, welche ebenfalls zu den wesentlichen Erfolgsdeterminanten seitens der Schülerinnen und Schüler gezählt wurden.

Den Vermittlungserfolg der Orte 2, 4 und 10 auf die ähnliche Einschätzung bestimmter Anforderungen an die Jugendlichen zurückzuführen, wäre allerdings gewagt.

Kompetenzen der Jugendlichen

Stellt man die Eigenschaften der Jugendlichen, die aus den drei beschriebenen Standorten kamen, den Merkmalen aller Teilnehmenden gegenüber, treten einige punktuelle statistisch signifikante Verschiedenheiten zu Tage.²⁵⁷ An diesen Orten gab es mehr Jungen als in der Grundgesamtheit sowie mehr Personen mit mindestens einem Hauptschulabschluss. Die (erste) Selbsteinschätzung der Berufswahlreife und die zweite Eigenbewertung der Kommunikationsfähigkeit fielen dort positiver als bei allen GINCO-Jugendlichen aus. Bei der Fremdeinschätzung zeigten sich weiterhin einige Tendenzen: Offenbar hatten weniger Jugendliche der drei Standorte einen Förderbedarf bei der Motivation. Entsprechend war bei einer geringeren Anzahl eine Förderung in dieser Richtung vorgesehen. Ferner sollten weniger von

auch dieser persönliche Eindruck keine Annahme über mögliche Unterschiede der Coaching-Intensität zulässt.

²⁵⁷ Galt es, Ungleichheiten bei nominalskalierten Variablen zu untersuchen, kam der *Chi-Quadrat-Anpassungstest* zum Einsatz, während bei ordinalen Merkmalen auf den *Mann-Whitney U-Test* zurückgegriffen wurde. Allerdings ist dies eine aggregierte Betrachtung. Nicht alle dieser Ungleichheiten bleiben bei gesonderter Untersuchung eines jeden dieser drei Orte gegenüber der Grundgesamtheit bestehen. Das heißt: Ein Unterschied, welcher sich zwischen allen Jugendlichen der drei Städte und allen GINCO-Teilnehmenden zeigt, spiegelt sich manchmal an einem, manchmal an zwei und manchmal an keinem der drei Orte für sich allein genommen wider. Eine Betrachtung jedes Ortes für sich allein brachte allerdings keine weiteren Erkenntnisse, die zu einer Charakterisierung der Standorte oder der von dort stammenden Teilnehmenden beigetragen hätte.

ihnen bei der Verbesserung ihrer Zuverlässigkeit unterstützt werden. Auf Fördermaßnahmen wie „Zielformulierung“ und „Nachhilfe / Übung / Training“ sollte hier ebenfalls seltener als bei allen Heranwachsenden zurückgegriffen werden.

Informationen über die Stabilisierungsbetreuung liegen nur von zwei der drei Standorte bzw. von sieben der 14 GINCO-Städte vor. Die beiden Coaches von Standort 2 und 4 waren in der Nachbetreuung unterschiedlich häufig mit dem Lösen von Problemen mit Jugendlichen bzw. mit der Förderung bestimmter Kompetenzen befasst. Während an einem Ort sehr unterschiedliche Arten von Schwierigkeiten auftauchten,²⁵⁸ bedurfte am anderen Standort lediglich der Umgang der jungen Menschen mit ihren Kolleg(inn)en intensiverer Coach-Bemühungen.

Diese Ergebnisse überschneiden sich mit Erkenntnissen aus der Prozessevaluation. Dort wurde bspw. die Motivation als Erfolgsvoraussetzung besonders hervorgehoben. Allerdings wurde diese sowohl als Teil des Coachings als auch als zentrale Zugangsbedingung zu GINCO interpretiert.²⁵⁹ Über die eigentliche Bedeutung der Motivation für den Vermittlungserfolg bestand jedoch Einigkeit: *„Der Erfolg der Maßnahme stehe und falle mit der Motivation der Schüler/-innen und der Form des Kontaktes zwischen Coaches und Jugendlichen, äußerte eine Schulsozialpädagogin. Daher sei es unabdingbar, besonders an der Motivation der Jugendlichen zu arbeiten. Dies könne eher von einem Coach als von einer Schule geleistet werden“.*²⁶⁰

Betreuungsintensität der Standorte

Weiter oben in *Abschnitt 4.2.2.2* wurden die Jugendlichen ihren Angaben über die Coaching-Aktivitäten zufolge in zwei Gruppen eingeteilt: „intensiver“ und „weniger intensiv Betreute“. Setzt man diese Einschätzung mit der Zugehörigkeit zu den drei hier beschriebenen Standorten in Beziehung, entfallen nur 22 von 69 „intensiver betreuten“ Personen auf diese drei Standorte gemeinsam. Das sind lediglich 32 % der „intensiver Betreuten“. Demgegenüber finden sich an den Orten 2, 4 und 10 insgesamt 13 von 33 „weniger intensiv Betreuten“, also 39 % der „weniger intensiv“ unterstützten Personen. Es gibt also nicht mehr „intensiver betreute“ Jugendliche an einem dieser drei Orte – man kann nicht im Umkehrschluss anneh-

²⁵⁸ Zum Beispiel konkrete Aufgaben der Jugendlichen in den Betrieben, ihre Rechte und Pflichten am Ort ihrer Beschäftigung, ihre Entlohnung, ihr Umgang mit Vorgesetzten sowie Abbruchprävention.

²⁵⁹ Vor allem bei einer Regionalkonferenz in Berlin sahen GINCO-Akteure die Motivation der Teilnehmenden als zentrale Voraussetzung für ihre Auswahl für das Projekt an. Dem zufolge obliege es nicht den Coaches, die Jugendlichen zur Teilnahme zu motivieren. Andere Coaches, aber auch mehrere Zuständige von Trägerorganisationen und Arbeitsagenturen fassten die Motivation der jungen Menschen hingegen durchaus als Coaching-Aufgabe auf.

men, das Coaching dort sei gründlicher bzw. die Betreuenden würden sich dort ausführlicher um die Belange ihrer Klient(inn)en kümmern. Dies kann man wiederum als Hinweis auf die allgemeine Coaching-Qualität an allen beteiligten Orten werten. Bedenkt man, dass die individuelle Einschätzung des Coachings mit der Fremdbeurteilung des Verantwortungsbewusstseins und der Motivation korrelierte, und dass die Jugendlichen in diesen drei Städten eben von ihren Betreuenden als weniger „motivationsbedürftig“ und als eher zuverlässig angesehen wurden, verdichten sich die Hinweise auf die Abhängigkeit des Projekterfolges von individuellen Eigenschaften der Teilnehmenden. Weiterhin unterstreichen diese Ergebnisse die Relevanz der individuellen Motivation und der Zuverlässigkeit für die Vermittlung.

Weitere mögliche standortbezogene Erfolgskriterien

Die räumliche und materielle Ausstattung der Coaches sowie Kompetenzfeststellung oder Interventionsplanung vor Ort (z.B. die Einbeziehung von Eltern oder von Lehrer(inne)n als Informationsquellen) waren sehr heterogen und ließen sich daher nicht typisieren. Auch die Zuweisung der Jugendlichen verlief jeweils unter Beteiligung unterschiedlicher Akteursgruppen.

Die Strategien zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzakquise ähnelten sich an allen 14 Standorten – die Coaches nutzten vor allem das Internet, Zeitungen, Ausschreibungen der BA, sowie ihre persönlichen Betriebskontakte. Ihre Beurteilung vorhandener Netzwerke und Ressourcen der Bildungsträger (Personal, Fachwissen) sowie deren Nutzung ähnelten sich ebenfalls: Alle Befragten gaben ähnliche Möglichkeiten der Zusammenarbeit und der Ressourcennutzung innerhalb der Trägerorganisation an (z.B. trägerinterne Datenbank mit Ausbildungsbetrieben, Teambesprechungen, Supervision und dergleichen). Über die konzeptionelle Ausgestaltung des Maßnahmekonzepts im Hinblick auf spezifische Teilnehmer/-innen-Gruppen (unter Berücksichtigung bestimmter kultureller Hintergründe) lagen kaum Informationen vor.

Zusammenfassung

Die Zugehörigkeit der jungen Menschen zu den Orten 2, 4 und 10 wirkte sich positiv auf das Vermittlungsergebnis aus. Diese Standorte waren im Hinblick auf ihre Arbeitsmarktlage und –struktur sowie ihren ländlichen oder städtischen Charakter allerdings nicht homogen. Auch wichen sie in ihren Coaching-Merkmalen voneinander ab: Die räumliche und materielle Aus-

²⁶⁰ Faßmann, Svetlova 2010: 141 f.

stattung sowie die Kompetenzfeststellung und Interventionsplanung unterschieden sich. Verwendete Strategien zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzakquise hingegen glichen sich über alle Standorte hinweg. Gleiches galt für Netzwerke und Ressourcen der Bildungsträger, die die Coaches nutzen konnten.

Auch fanden sich an diesen drei Orten nicht überproportional viele „intensiver betreute“ Jugendliche. Gleichwohl gab es signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmenden dieser drei Städte und der anderen GINCO-Standorte. An den Orten 2, 4 und 10 waren signifikant mehr Jungen und signifikant mehr Personen mit mindestens einem Hauptschulabschluss anzutreffen. Die Teilnehmenden an diesen Standorten beurteilten ihre Berufswahlreife sowie ihre Kommunikationsfähigkeit überzufällig besser als an den anderen Orten. Aus Coach-Sicht hatten sie weniger Förderbedarf bei ihrer Motivation und ihrer Zuverlässigkeit. Fördermaßnahmen wie Zielformulierungen sowie Nachhilfe / Übung / Training planten die drei Coaches signifikant seltener als ihre Kollegen an den anderen Orten.

5.2 Abbrüche

Aus unterschiedlichen Quellen konnten Daten über Maßnahmeabbrüche und Abbruchgründe gesammelt werden. Insgesamt liegen Informationen über 73 Abbrüche vor (25 %, n = 292).²⁶¹ Bei 34 Personen können die Gründe hierfür angegeben werden:

- 14 Personen verließen das Projekt wegen unzureichender Mitwirkung,
- sechs, weil sie in eine andere Maßnahme übergingen (BVB, Aktivierungshilfe etc.),
- vier brachen ab, weil sie den weiteren Schulbesuch bzw. das Fachabitur planten,
- drei wurden von der Schule verwiesen,
- bei jeweils zwei war es die eigene Initiative bzw. der Wunsch ihrer Eltern,
- jeweils eine Person brach die Schule ab bzw. befindet sich nicht mehr in Deutschland.

Die Jugendlichen, die ihre Teilnahme abgebrochen haben, unterscheiden sich in ihren soziodemographischen Merkmalen nicht signifikant von der Grundgesamtheit. Betrachtet man die Selbsteinschätzungen ihrer Fähigkeiten, so gibt es lediglich zwischen der zweiten Eigen-

²⁶¹ Der Begriff „Abbruch“ bedarf einer Erläuterung, da er bereits seit der ersten Tranche diskutiert wurde: An einigen Standorten waren Zuständige der Arbeitsagenturen oder Coaches der Auffassung, eine am Schuljahresende nicht erfolgreich integrierte Person sei als „Abbruch“ zu verstehen. Dies wird im Rahmen der Evaluation nicht so aufgefasst. Als „Abbrüche“ fungierten Fälle, die vorzeitig aus dem Projekt ausschieden. Bei der Auswertung der Verbleibsinformationen, die ebenfalls in Fragebogenform erhoben wurden, trafen die Evaluator(inn)en eine Reihe von Einzelfallentscheidungen. Das differenzierte Fragebogendesign bot neben anzukreuzenden Optionen auch Raum für freie Texteingaben. Erst die Berücksichtigung aller Informationen erlaubte daher einen Rückschluss auf den tatsächlichen Verbleib des jeweiligen Individuums.

bewertung des Selbstwertgefühls sowie dem Abbruch einen signifikanten Zusammenhang: Junge Menschen, die die Maßnahme nicht abgebrochen haben, hatten ein höheres Selbstwertgefühl als solche, die nicht bis zum Schluss dabei waren.²⁶² Im Hinblick auf die Fremdeinschätzungen zeigt sich eine Korrelation zwischen der Beurteilung der Motivation durch die Coaches sowie dem Maßnahmeabbruch: In der Gruppe der „Abbrecher“ gab es weitaus mehr Personen mit Förderbedarf ihrer Motivation als der Verteilung in der Grundgesamtheit zufolge erwartet worden wäre.²⁶³ Auch gab es eine signifikante Beziehung mit der Zustimmung zum Item „*Ich bin jetzt nicht mehr auf einen Beruf festgelegt, sondern kann mir auch eine Berufsausbildung in anderen Berufen vorstellen*“. Wer bis zum Schluss dabei war, stimmte diesem Item eher zu als „Abbrecher“.²⁶⁴ Dies erscheint nachvollziehbar: Wenn das individuelle Berufsspektrum sich erweitert, kann man erwarten, dass Jugendliche bis zum Ende des Schuljahres in der Maßnahme verbleiben und umgekehrt. Zusammenhänge mit der Art der geplanten Fördermaßnahmen waren nicht festzustellen, umgekehrt gab niemand von denen, die das Projekt vorzeitig verließen, an, ihr Coach hätte ihnen „*nicht geholfen*“. Bei der Konzessionsbereitschaft verhielt es sich ähnlich: Zwar fanden sich keine Korrelationen mit den einzelnen Dingen, auf die die Jugendlichen hätten verzichten können. Trotzdem waren alle Teilnehmenden, die GINCO vorzeitig den Rücken kehrten, dazu bereit, um einer Vermittlung willen mindestens einen Nachteil in Kauf zu nehmen.

²⁶² Der Mann-Whitney U-Test hatte ein signifikantes Ergebnis, n = 113.

²⁶³ Der Chi-Quadrat-Anpassungstest hatte ein signifikantes Ergebnis, n = 49.

²⁶⁴ Der Mann-Whitney U-Test hatte ein signifikantes Ergebnis, n = 106.

6 Retrospektive Einschätzungen von GINCO, der Projekt-Zwischenziele sowie der Maßnahme-Konzeption

Alle beteiligten Akteursgruppen konnten GINCO anhand standortbezogener Kurzfragebögen oder in leitfadengestützten Telefongesprächen retrospektiv einschätzen. Nachfolgend werden diese Beurteilungen sowie Informationen der Standorte zum Coaching selbst dargestellt. So waren die zentralen Erfolgskriterien des Projektes aus Sicht von Coaches und ihrer Träger-einrichtungen

- zunächst die „richtige“ Auswahl von Jugendlichen (im Sinne der Bevorzugung „passender“, „vermittelbarer“ Personen – eine Beteiligung der Coaches an diesem Prozess wurde übrigens auch von einigen Zuständigen der Arbeitsagenturen gewünscht) (elf Standorte),
- die Ermittlung von Kompetenzen der Teilnehmenden (13 Standorte),
- eine gute Kooperation aller Akteure mit dem Coach als „*Bindeglied*“ (also die Zusammenarbeit von Schule und Coach (zwölf Standorte), Coach und Arbeitsagentur (zehn Standorte) sowie zwischen Coaches und Betrieben (zehn Standorte),
- eine intensive bzw. vertrauensvolle und kontinuierliche Elternarbeit des Coaches – diese wurde sowohl von Arbeitsagenturen als auch von Lehrern und Lehrerinnen unterstrichen (fünf Standorte).

Vertreter/-innen von Berufsschulen und –kollegs betonten außerdem

- die Bedeutung der Betreuung integrierter Personen am Arbeitsplatz (ein Standort) sowie
- die Relevanz eines intensiven und individuellen Coachings. Dazu gehöre eine umfassende Information der Jugendlichen über die Ziele des Projektes, was als Motivation und Abbruchprävention dienen sollte (zwei Standorte).

Dementsprechend identifizierten Coaches Faktoren wie Selbstwertgefühl, Berufswahlreife, Deutschkenntnisse, Sozialkompetenz und Fachkompetenz als wichtigste Anforderungen an die jungen Menschen bzw. als ihre für den Vermittlungserfolg relevantesten Fähigkeiten.

Übereinstimmend waren eine Stärkung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeit, der Sprachkompetenzen und so genannter „Schlüsselkompetenzen“ wie soziale und fachliche Kompetenzen wichtige Zwischen- bzw. Nebenziele auf dem Weg zur Arbeitsmarktintegrati-

on.²⁶⁵ Die Betreuenden stimmten darin überein, dass das Erreichen dieser Zwischen- bzw. Nebenziele jedoch nicht oder nur sehr schwer messbar ist.

Einem Coach erschien eine Priorisierung und Pauschalisierung der Nebenziele „*unangebracht*“, während ein Kollege die Relevanz von Zwischenzielen auf dem Weg zum Hauptziel verneinte – eine erfolgreiche Integration müsse nicht unbedingt inhaltlich auf erzielte Teilerfolge zurückgehen. Zwei andere Coaches²⁶⁶ präzisierten hingegen ihre Sicht der Beziehung zwischen einzelnen Nebenzielen und dem Hauptziel:

- So sei vor allem das schulische Basiswissen (in Deutsch, Geschichte, den Naturwissenschaften etc.) und die allgemeinen Sprachkenntnisse sowohl wichtige Voraussetzungen für die Optimierung der Schlüsselkompetenzen als auch für die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt.
- Zwei GINCO-Betreuende stellten die Wechselwirkung zwischen Selbstwertgefühl und Berufswahl heraus, denn „*eine Berufswahl ohne Selbstwertgefühl ist unrealistisch*“: Ist eine Person unsicher und sich nicht über ihre Stärken im Klaren, könne sie kaum einen passenden Beruf wählen. Die Stärkung des Selbstwertgefühls sei prioritär und hinge wiederum mit Deutschkenntnissen und Teilerfolgen der Jugendlichen während des Coachings (wie z.B. Einladungen zu Vorstellungsgesprächen) zusammen. Dem zufolge wurden die in der GINCO-Ausschreibung genannten Nebenziele stellenweise als Schlüsselkompetenzen bzw. als Voraussetzung für das zentrale Ziel der Verbesserung des Selbstwertgefühls interpretiert.

In dieser Hinsicht wurden die Zwischenziele besonders betont – hier kann man von einer gewissen Umdeutung oder Relativierung des eigentlichen Maßnahmeziels sprechen. So bedeutet das Hauptziel der Integration in den ersten Arbeitsmarkt für einen Coach unter an-

²⁶⁵ Zusätzlich wurden auch methodische und interkulturelle Kompetenzen, Lernkompetenzen, Selbstständigkeit und Motivation unter „Schlüsselkompetenzen“ verstanden. Als ausschlaggebende Integrationsvoraussetzung wurden ferner das schulische Basiswissen (in Deutsch, Geschichte, den Naturwissenschaften etc.) sowie „lebenspraktische“ Ziele hervorgehoben. Hinter letztere verbergen sich Nennungen wie „*die Jugendlichen aufs Leben vorzubereiten*“, „*regionale Flexibilisierung*“ zu fördern, „*an der Konfliktregelung und der Befähigung dazu zu arbeiten*“ sowie „*persönliche Probleme zu lösen*“. Schließlich bestanden formale Nebenziele darin, ein Praktikum im Rahmen von GINCO zu absolvieren, damit die Lernenden das Projekt nicht ohne diese Erfahrung verlassen, „*die Jugendlichen vorzeitig in Ausbildung zu vermitteln*“, einen Realschulabschluss zu erreichen bzw. „*für jeden einen Plan B auszuarbeiten*“ wie eine schulische Ausbildung oder die Unterbringung in andere Maßnahmen etc. In der Nachbefragung wurden weiterhin „*gute Schulnoten*“ oder „*Praktikumsbescheinigungen von hochwertigen* [gemeint ist „in der Umgebung renommierter“, A. d. V.] *Betrieben*“ als Vermittlungsbedingungen identifiziert. So haben jeweils ein Jugendlicher „*nach Erreichen des Nebenziels ‚realistische Selbsteinschätzung*“ und eine Teilnehmerin „*mit Hilfe einer Praktikumsbescheinigung eines renommierten Betriebs*“ Ausbildungsplätze gefunden, erklärte ihr Coach. An einem Standort gab es „*eher keine Nebenziele*“, da der Coach „*für alle gleichermaßen das Hauptziel, nämlich die Integration in Ausbildung im Auge*“ hatte. Eine Förderung der Nebenziele geschah hier „*nur soweit für Vorstellungsgespräche oder für eine Vermittlung notwendig*“. So wurden sprachliche Kompetenzen beispielsweise gezielt für Vorstellungsgespräche trainiert, nicht aber die Deutschkenntnisse im Allgemeinen.

²⁶⁶ Die Informationen zu Zwischen- bzw. Nebenzielen gehen auf qualitative Interviews an vier Standorten zurück.

derem, „Arbeitgeber zu finden, welche diese Jugendlichen mit ihrem Hintergrund auch wirklich nehmen wollen“. Schließlich beeinflusste auch die Zusammensetzung der GINCO-Gruppe die Interpretation des Maßnahmeziels: „Ich habe darüber nachgedacht, eher eine Vermittlung in Arbeit, nicht in Ausbildung, anzustreben, weil an unserem Standort viele ehemalige Förderschüler an GINCO teilnehmen, die für eine reguläre Ausbildung nicht unbedingt geeignet sind“, erklärte ein Coach.

In diesen Kontext lassen sich auch die unterschiedlichen Coachingmerkmale an den Standorten einbetten. Handlungsschwerpunkte während der Arbeit mit den jungen Erwachsenen waren daher

- die Förderung von Sprachkompetenzen (sieben Standorte),
- die Förderung von persönlichen Kompetenzen (zwei Standorte),
- die Förderung von Sozialkompetenzen (sieben Standorte) sowie
- die Förderung von weiteren Kompetenzen (zehn Standorte).
- Weiterhin standen die Erstellung von Bewerbungsunterlagen (13 Standorte) und
- die Ausbildungs- oder Arbeitsplatzakquise (13 Standorte) im Vordergrund.

Als aufwendigste Coaching-Aktivitäten erwiesen sich

- die Förderung von Selbstwertgefühl (zehn Standorte),
- die Förderung von Berufswahlreife (elf Standorte),
- die Förderung von Sozialkompetenzen (zwölf Standorte).

Wie bereits in der Prozessevaluation deutlich geworden, entfiel ein nicht unwesentlicher Teil der Coachingzeit auch auf

- Behördengänge (z.B. wegen Fragen zum Aufenthalt in Deutschland) (zehn Standorte) sowie
- Unterstützung von Familienangehörigen der Gecoachten – so profitierten bspw. Eltern oder Geschwister der Projektteilnehmenden vom Fachwissen der Coaches in den Bereichen Arbeitssuche, Bewerbung, Umgang mit Behörden etc. (neun Standorte).

Interessant ist, dass die Kompetenzförderung auch in der Stabilisierungsbetreuung noch thematisiert wurde. Weitere Problemgebiete während der Nachbetreuung waren

- der Umgang der jungen Menschen mit Vorgesetzten (sieben Standorte) und Kolleg(inn)en (sechs Standorte),
- ihr Zurechtkommen mit Arbeitsbelastungen (sieben Standorte) sowie

- allgemein Abbruchvermeidungen (neun Standorte).²⁶⁷

Diese Fragen konnten zumeist mit den Jugendlichen selbst geklärt werden, seltener involvierten Coaches die Betriebe in einen gemeinsamen Lösungsprozess.

Die Projektkonzeption stellte auch Anforderungen an die Coaches. Ansprechpartner/-innen der Trägereinrichtungen betonten hier die Bedeutung

- des Migrationshintergrundes der Coaches (zehn Standorte),
- eines sozial-/pädagogischen Berufs (zehn Standorte),
- der Berufserfahrung (zehn Standorte) sowie
- u. U. einer abgeschlossenen Berufsausbildung in einem Beruf, welcher auch von einzelnen Jugendlichen anvisiert wird / werden könnte (neun Standorte). Dies könnte dem Coach eine „Vorbildfunktion“ geben und die Akzeptanz seiner Person durch die Schülerinnen und Schüler erhöhen. Gleichzeitig könnte ein Coach, von eigener Erfahrung profitierend, die jungen Menschen besser über Arbeits(markt)bedingungen und ähnliches informieren, so Verantwortliche der Bildungsträger.

Insofern wird hier die Wichtigkeit der in der GINCO-Konzeption geforderten Coach-Merkmale bestätigt.

Die GINCO-Konzeption wurde außerdem von Zuständigen der Bildungsträger kommentiert. Eine Vorgabe von Integrationsquoten wurde von ihnen größtenteils bejaht, da sie unter anderem als Maßstab für Vergleiche dienten und als Zielvorgabe hilfreich waren. Diejenigen, die Integrationsquoten ablehnten, sahen solche Vorgaben immer in Zusammenhang mit den Kompetenzen der Teilnehmer/-innen. Dementsprechend waren nicht alle Vertreter/-innen von Trägereinrichtungen dafür, Trägerorganisationen nach Integrationsquoten auszuwählen. Eine offene Gestaltung der Konzeption wurde größtenteils begrüßt, da die Klientel sehr unterschiedlich sein könne. Ferner ermögliche dies mehr Kreativität sowie die regionale Berücksichtigung von schulischen und Arbeitsmarktverhältnissen.

Auch der erfolgsorientierten Honorierung stimmten die meisten Trägerorganisationen zu. Dies würde zu einer höheren Motivation beitragen und sei als Anreizsystem sinnvoll.

Eine Ausweitung der Kriterien für die Honorierung befürworteten sechs Trägereinrichtungen, fünf waren dagegen. Die Befürworter sahen Vermittlungen in weiterführende Schulen oder geförderte Ausbildungen bzw. in eine Einstiegsqualifizierung sowie allgemein „jede erfolgreiche Weiterführung des Weges“ als einen individuellen Erfolg. „Wenn ein späterer Übergang

²⁶⁷ Gerade bei der Abbruchvermeidung unterstrichen Coaches und Vertreter/-innen von Bildungsträgern die Notwendigkeit einer „bindungsintensiven Arbeit“ mit den Jugendlichen sowie eine enge Kooperation aller Akteure.

gelingt, der in Zusammenhang mit GINCO steht, wäre ein innovatives Honorierungskonzept gerecht“, schrieb ein/e Vertreter/in eines Bildungsträgers. Auch das Erreichen von Nebenzielen sollte nach Ansicht einiger Trägerorganisationen honoriert werden. Jedoch räumten die Befragten ein, dass erreichte Zwischenziele wie Verbesserungen von sozialen Kompetenzen nicht objektiv gemessen werden können und als Erfolgs- oder Honorierungskriterien daher kaum nutzbar sind. Ähnlich äußerten sich die Coaches. Darüber hinaus würde eine Honorierung der Zwischenziele diesen keine höhere Priorität einräumen, weil ohnehin nicht auf sie verzichtet werden könne. Ein Coach empfand die mangelnde Honorierung von Teilerfolgen hingegen als ungerecht, da auch diese die Betreuenden „*viel Mühe kosten*“ und eine grundlegende Integrationsvoraussetzung seien.

Abbrüche könnten durch eine bindungsintensive Arbeit mit den Teilnehmenden sowie eine enge Kooperation aller Akteure (Schule, Trägerorganisationen, Eltern) vermieden werden.

Auch die Eltern der Jugendlichen sowie Zuständige von integrierenden Betrieben äußerten sich zu GINCO.

Es konnten sechs Elternteile an fünf Standorten, vier mit Migrationshintergrund, telefonisch erreicht werden. Insgesamt zeigten sie sich mit ihren Coaches, welche um die Jugendlichen bemüht waren, zufrieden. Jedoch standen nicht alle Eltern in direktem Kontakt zum Coach, manche haben nur durch ihre Kinder von dem Projekt erfahren. Auch kümmern sich einige von ihnen um weitere jüngere Kinder, sodass eine Auseinandersetzung mit dem Projekt nur beschränkt möglich ist. Sprachliche Probleme mit den Coaches gab es nicht.

Ein halbes Jahr nach GINCO wurden außerdem zwei Betriebsverantwortliche telefonisch erreicht. In einem Fall handelte es sich allerdings um einen Betrieb, in welchem die betreffende GINCO-Schülerin ihre Ausbildung abgebrochen hat. Der Ansprechpartner wusste kaum über die Person und das Zustandekommen des Ausbildungsverhältnisses Bescheid. Ein Gespräch mit einem oder einer Zuständigen des Betriebes, die hätte Auskunft über die ehemalige Teilnehmerin geben können, kam nicht zustande. Im zweiten Interview wurde von einem Jugendlichen berichtet, der ein Praktikum im Betrieb gemacht und dann dort als Aushilfe gearbeitet hat. Dieser wurde als „*schwieriger Fall*“ bezeichnet, welcher Probleme damit hatte, Dinge aufzunehmen und sich diese zu merken. Auch das Schreiben habe nicht gut geklappt. Trotzdem habe der junge Mann während seines Praktikums „*gut gearbeitet*“. Das Unternehmen stand in Kontakt mit der Familie des Jugendlichen, was der Befragte prinzipiell für relevant hielt. Für gewöhnlich pflege der Betrieb Kontakte zur Berufsschule bzw. zu Klassenlehrer(inne)n von Praktikant(inn)en, Aushilfen und anderen jungen Beschäftigten. Allerdings variere die Intensität dieser Zusammenarbeit mit der allgemeinen Auslastung der Mit-

arbeiter/-innen. Ein Austausch mit den Eltern werde nicht angestrebt, da es sich meist um volljährige Beschäftigte handele.

Als Verbesserungsvorschläge für GINCO nannten die Coaches

- „*Vermittlungsfähigkeit*“, „*Motivation*“, „*Mindestmaß an Fachkompetenz*“ seitens der Jugendlichen,
- eine bessere Kooperation der Schule bzw. der Arbeitsagentur mit dem Coach
- sowie eine stärkere Einbindung der Eltern.

Vertreter/-innen der Trägerorganisationen wünschten sich,

- im Projekt frei werdende Plätze durchgehend neu besetzen zu können sowie
- an der Auswahl der Teilnehmer/-innen und evtl. bei der Schulauswahl beteiligt zu sein.
- Weiterhin sollten Absprachen der Arbeitsagenturen mit Schulen möglich sein, um ein Coaching während der Unterrichtszeit zu ermöglichen.

Vier Elternteile waren für mehr Informationen über das Projekt (z.B. schulische Veranstaltungen) bzw. mehr Kontakt zum Coach (z.B. wurde geäußert, man hätte sich über ein Telefonat mit dem Coach gefreut), ergriffen hierbei aber keine Initiative, weil sie nicht sicher waren, ob ihre Kinder damit einverstanden gewesen wären.

Jugendliche äußerten sich bei zusätzlichen Freitexteintragungen im Fragebogen kaum kritisch über GINCO. Eine Person wünschte sich, dass ihr Coach „*mehr Betriebe kennen*“ würde. Bei telefonischen Befragungen zum Thema der Verbesserungsvorschläge waren die jungen Menschen durchaus selbstkritisch – unabhängig davon, ob sie integriert waren. Es traten jedoch auch Änderungswünsche am Projekt bzw. an der Arbeitsweise der Coaches hinzu:

- eine Person sah das Verhältnis zum Coach als „*zu privat*“ an,
- eine andere war der Ansicht, der Coach müsse „*mehr Druck aufbauen*“.
- Ansonsten bräuchte es „*mehr Unterstützung*“,
- „*mehr Zeit*“,
- „*mehr Bewerbungen*“ bzw. die Möglichkeit, diese eigenständig zu verfassen. Im Coaching solle nur gezeigt werden, „*wie das geht*“.
- Das Projekt sollte „*individueller gestaltet*“ werden.
- Zum Coaching während des Unterrichts gingen die Meinungen auseinander: Als Verbesserungsvorschlag äußerten sich die Jugendlichen sowohl dafür als auch dagegen.

Im Rahmen der telefonischen Interviews ein halbes Jahr nach GINCO gaben nicht vermittelte junge Menschen Kommentare wie

- „mehr Unterstützung anbieten“,
- „weniger aufdringlich sein“ (als Kritik an den Coach) und
- „man hätte die Coachingtermine anders legen sollen“.

7 Zusammenfassung

Der Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme „Ganzheitliches Integrationscoaching“ (GINCO) lagen Daten von 292 im Schuljahr 2009 / 2010 zu dem Projekt zugewiesenen Jugendlichen zugrunde. Es handelte sich vornehmlich um männliche Teilnehmende mit Migrationshintergrund. Die meisten von ihnen hatten mindestens einen Hauptschulabschluss und erste berufliche Erfahrungen durch Praktika oder begonnene, aber nicht abgeschlossene Ausbildungen und wurden während der Projektzeit in einem BGJ oder BVJ beschult. Im Laufe dieses Schuljahres sollten sie ein von der BA in Auftrag gegebenes Coaching absolvieren, das ihnen den Übergang in den ersten Arbeitsmarkt erleichtern sollte.

In die Erfolgsuntersuchung von GINCO wurden die Perspektiven aller involvierten Akteursgruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Coaches, Vertreter/-innen der Bildungsträger sowie der Arbeitsagenturen, Zuständige an den Schulen sowie bei integrierenden Betrieben) einbezogen. In Erst- und Zweitbefragung gaben Jugendliche Auskunft über ihre Kompetenzen, ihre Erwartungen an das Projekt bzw. die während des Schuljahres durchgeführten Aktivitäten. Durch dieses Paneldesign sollten Veränderungen zwischen der ersten und zweiten Selbsteinschätzung festgehalten werden. Insgesamt nahmen 187 junge Menschen an der schriftlichen Erstbefragung teil, an der Nachbefragung wirkten 117 Personen mit. An beiden Erhebungen waren 81 Heranwachsende beteiligt. Ihre Coaches wurden sowohl personenbezogen zu den Eigenschaften der jungen Menschen als auch allgemein zu ihren Erfahrungen mit GINCO befragt. Letzteres teilten der Begleitforschung auch die anderen Stakeholder mit.

Die Selbsteinschätzungen der Kompetenzen der Jugendlichen waren fast durchgehend positiv. Lediglich bei den Deutschkenntnissen und der Berufswahlreife ergaben sich jeweils Mehrheiten mit eher weniger guten Sprachkompetenzen und einer eher weniger ausgeprägten Berufswahlreife. Die Selbstbewertung der Deutschkenntnisse hing erwartungsgemäß signifikant mit dem Migrationshintergrund der jungen Menschen zusammen. Ebenso korrelierte eine positive Einschätzung des Selbstwertgefühls mit einer tendenziell optimistischeren Sicht auf die anderen abgefragten Kompetenzen, was ebenfalls nicht überrascht. Zudem stand die Selbsteinschätzung in Beziehung mit dem Geschlecht: Männliche Teilnehmende hielten sich im Hinblick auf einige soziale Kompetenzen, das Verantwortungsbewusstsein, die Selbstständigkeit sowie die Lern- und Merkfähigkeit für kompetenter als weibliche. Ein Zusammenhang der Eigeneinschätzungen mit dem Migrationshintergrund ergab sich nicht.

Die durchschnittlichen Selbsteinschätzungen der jungen Menschen wichen von den Beurteilungen der Coaches ab: Tendenziell war eine „Überschätzung“ seitens der Jugendlichen zu beobachten. Dem Forschungsstand zufolge war dies sowohl bei schulumüden oder leistungs-

schwachen Jugendlichen²⁷³ sowie bei Jungen im Vergleich zu Mädchen²⁷⁴ zu erwarten und bestätigte sich tendenziell auch im vorliegenden Material. Ein Zusammenhang der Überschätzung der eigenen Fähigkeiten mit dem Migrationshintergrund wurde aufgrund des Forschungsstandes zwar ebenfalls erwartet, zeigte sich allerdings nicht.

Den Coaches zufolge hatten jeweils die größten Anteile der Jugendlichen einen Förderbedarf hinsichtlich der Motivation, in Kompetenzen der Arbeitsausführung wie Durchhaltevermögen, kognitiven Fähigkeiten wie Problemlösekompetenz, Konzentration, sozialen Fähigkeiten wie Kritisierbarkeit und Basiskenntnissen wie Deutsch Schreiben und Rechnen. Die Fremdeinschätzung des Förderbedarfs im Durchsetzungsvermögen hing mit dem Migrationshintergrund zusammen – das Durchsetzungsvermögen wurde bei einem geringeren Teil der Migrant(inn)en als verbesserungsbedürftig erachtet.²⁷⁵ Auch das Geschlecht stand in Beziehung mit der Fremdeinschätzung: Den Coaches zufolge sollten größere Anteile der Mädchen in Teamfähigkeit, Medienkompetenz und Selbstwertgefühl gefördert werden, während den Jungen häufiger Nachholbedarf bei Kompetenzen der Arbeitsausführung wie Konzentration, aber auch bei personalen Fähigkeiten wie Verantwortungsbewusstsein und Deutsch lesen bescheinigt wurde.

Interessant erscheint, dass nicht alle förderbedürftigen Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden sollten. Hierfür kann es verschiedene Gründe geben – möglich ist, dass Materialien bzw. Methoden zur Förderung von Eigenschaften wie z.B. Rechtschreibung den Coaches eher zugänglich sind als bspw. Übungsformen bzw. -material zur Verbesserung der Umgangsformen. Weiterhin ist zu beachten, dass die als förderbedürftig angesehenen Fähigkeiten unterschiedlich priorisiert wurden. Förderbedarf wurde Jugendlichen zwar in allen Bereichen bescheinigt. Die Nennungen der „fünf wichtigsten zu fördernden Kompetenzen“ konzentrierten sich aber eher auf den sozialen Bereich. Konkrete Fördermaßnahmen wiederum wurden überwiegend für kognitive Fähigkeiten (vielfach gaben Coaches individuelle Nachhilfe), schulisches Wissen und Selbstwertgefühl geplant. Dies kann daran liegen, dass nicht alle davon als gleichermaßen vermittlungsrelevant bzw. als gleichermaßen inhaltlich und zeitlich „förderbar“ angesehen wurden. Angesichts der relativ kurzen Zeitspanne von einem Schuljahr, in der es galt, Jugendliche mit „multiplen Problemlagen“, die bereits einmal am Übergang von der Schule in den Beruf Schwierigkeiten hatten, in den Ausbildungs- bzw.

²⁷³ Vgl. Schäfer 2005: 7.

²⁷⁴ Vgl. Rettke 2003: 3.

²⁷⁵ Zu dem Ergebnis, das Durchsetzungsvermögen sei eine der Stärken von Personen mit Migrationshintergrund kam auch eine Bedarfsanalyse zur Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Horn, Hortsch 2010).

Arbeitsmarkt einzugliedern, erscheint es plausibel, dass Coaches sich bei ihren Betreuten auf das Wesentliche konzentrieren mussten.

Als Zwischen- bzw. Nebenziele von GINCO können Kompetenzverbesserungen angesehen werden – diese wurden bei den Panelteilnehmenden untersucht. Signifikant veränderten sich die Selbsteinschätzungen der Selbstständigkeit und der Berufswahlreife. Während in der Nachbefragung gegen Schuljahresende die positiven Beurteilungen der Selbstständigkeit die negativen überwogen, zeigte sich bei der Berufswahlreife ein umgekehrtes Bild: Zum zweiten Befragungszeitpunkt schätzten sich mehr Jugendliche in der Berufswahlreife eher schlechter ein. Sie standen diesem Thema am Ende von GINCO also kritischer gegenüber als zu Beginn. Dies ist durchaus im Sinne der Maßnahmeziele. Auf aggregierter Ebene konnte man weitere Veränderungen beobachten: einige soziale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit und Umgangsformen, aber auch Kompetenzen der Arbeitsausführung wie Durchhaltevermögen, Selbstständigkeit sowie Medienkompetenz wurden am Ende des GINCO-Schuljahres von einem vergleichsweise größeren Anteil der jungen Menschen eher besser bewertet. Gleich blieben die Anteile positiver Bewertungen von Verantwortungsbewusstsein und Kritik- und Konfliktfähigkeit, während die Anteile der eher negativen Urteile über die eigene Teamfähigkeit, Lernkompetenz, Selbstwertgefühl und Berufswahlreife sogar stiegen. Aus diesen Ergebnissen zu schließen, die Fähigkeiten der Antwortenden hätten sich objektiv verbessert oder verschlechtert, ist allerdings nicht möglich – handelt es sich doch um Selbsteinschätzungen und nicht um objektive Testverfahren. Eine stärkere Sensibilisierung für eigene Verbesserungsbedarfe, kritischere Selbsteinschätzungen zum zweiten Befragungszeitpunkt, eine u. U. trotz tatsächlichen Kompetenzzuwachses noch unveränderte Selbstbeurteilung etc. können für gleich bleibende oder negativere Urteile ursächlich sein.

Die meisten Coaches legten ihre Handlungsschwerpunkte neben „direkten“ Vermittlungstätigkeiten wie dem Erstellen von Bewerbungsunterlagen und der Ausbildungs- und Arbeitsplatzakquise auf die Förderung von sprachlichen, sozialen und weiteren Kompetenzen. Allerdings muss eingeschränkt werden, dass ein Coach überfordert gewesen wäre, bei 23 ihm zugewiesenen Jugendlichen mit „multiplen Problemlagen“ innerhalb eines Schuljahres im Rahmen von wöchentlichen Terminen (welche von den jungen Menschen nicht immer eingehalten wurden) alle für einen Übergang in den ersten Arbeitsmarkt relevanten Fähigkeiten ausreichend zu fördern.

Die Handlungskompetenz der Gecoachten bei der Realisierung der Berufswahl hat sich signifikant in der Frage über das Wissen um körperlich anstrengende Berufe verbessert. In der Trendbetrachtung zeigte sich ein Anstieg der Konzessionsbereitschaft. Bei den Panelteilnehmenden ergaben sich sowohl Verschiebungen zu mehr als auch zu weniger Konzessionsbereitschaft. In dieser Hinsicht sei erwähnt, dass ein Abnehmen der Konzessionsbereitschaft auf Praktikumserfahrungen zurückgeführt werden kann. Letztere können sich wieder-

um positiv auf die Berufswahlreife der Jugendlichen auswirken. Eine Zunahme der Konzeptionsbereitschaft zeigte sich (wenn auch in geringem Maße) interessanterweise auch im Hinblick auf problematische Themen wie einen geringen Verdienst oder einen Umzug. Die meisten Jugendlichen haben gelernt, sich selbstständig bei Betrieben über Ausbildungs- und Arbeitsplätze zu informieren und sich schriftlich zu bewerben. Darüber hinaus hat eine Vielzahl der Heranwachsenden erkannt, welche Berufe zu ihnen passen, und ihr Berufsspektrum erweitert.

Als „Projekt-Outcome“ ist festzuhalten, dass drei Monate nach GINCO waren 25 % der 292 Teilnehmenden in Ausbildung oder Arbeit integriert waren. Ein weiteres Quartal später schmolz dieser Anteil auf 21 %. Betrachtet man die 81 Panelteilnehmenden, so waren drei Monate nach GINCO 35 %, nach Ablauf eines weiteren Quartals noch 27 % der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit integriert. Alle in Frage kommenden Variablen wurden auf Zusammenhänge mit dem Maßnahmeerfolg untersucht. Soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Beschulungsform und Berufserfahrung standen nicht in Beziehung mit der Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit. Das Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses hing plausiblerweise positiv mit der Integration drei Monate nach GINCO zusammen. Coaches zufolge ist diese Qualifikation eine wesentliche Integrationsvoraussetzung. Auch die volle Teilnahmedauer wirkte sich positiv auf den Eingliederungserfolg aus – „nachbesetzte“ Jugendliche waren in geringerem Maße in den Arbeitsmarkt integriert.

Zwischen der zweiten Eigeneinschätzung von Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein sowie Berufswahlreife und dem Integrationserfolg drei und sechs Monate nach Maßnahmeende konnten statistische Zusammenhänge festgestellt werden.

Die Fremdbeurteilungen der sprachlichen Fähigkeiten sowie des Selbstwertgefühls standen nicht in Zusammenhang mit dem Eingliederungsstatus nach GINCO. Allerdings korrelierte die Coachbewertung der Berufswahlreife mit der Integration: In der Berufswahlreife förderbedürftige Jugendliche waren in geringerem Maße integriert. Weiterhin waren eher unzuverlässige und eher nicht verantwortungsbewusste Jugendliche nach GINCO entsprechend seltener in Ausbildung oder Arbeit. Da sich hier auch die Selbsteinschätzung der jungen Menschen widerspiegelt, kann man u. U. eine besondere Bedeutung von Berufswahlreife, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein für die Arbeitsmarktpartizipation vermuten. Personen, die ihren Coaches zufolge Förderbedarf in ihrer Aufmerksamkeit, Pünktlichkeit und Motivation sowie in ihrer Arbeitsplanung hatten, waren nach Projektende seltener auf dem Arbeitsmarkt vertreten. Jugendliche, die misserfolgstoleranter werden sollten, befanden sich hingegen nach ihrer Teilnahme am Modellprojekt eher in Ausbildung oder Arbeit – dies kann auf einen Coachingerfolg in dieser Hinsicht hindeuten. Es erscheint plausibel, dass

diese Eigenschaften sowohl beim Coaching und im Bewerbungsprozess als auch im unmittelbaren Umgang mit potenziellen Arbeitgeber(inne)n bedeutsam sind, geht es beim Übergang ins Berufsleben doch neben einem Schulabschluss (dessen Relevanz sich ebenfalls gezeigt hat), auch um aufmerksames Aufnehmen von Lob und Kritik während des Coachings, motivierte Mitarbeit, zuverlässige und verantwortungsbewusste Erledigung von Aufgaben (Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Stellensuche etc.), pünktliches Absenden einer Bewerbung oder Erscheinen zu einem persönlichen Gespräch.

Personen, welchen durch Einzelgespräche geholfen werden sollte, waren häufiger integriert als solche, für die diese Fördermaßnahme nicht vorgesehen war. Dies kann auf die Effektivität der Einzelgespräche deuten. Jugendliche, für die Zielformulierung als Fördermaßnahme geplant war, waren nach GINCO hingegen seltener auf dem ersten Arbeitsmarkt als ihre Pendants, die dabei keine Unterstützung brauchten. Dies kann als Hinweis auf die Bedeutung einer klaren Zielformulierung für den Übergang ins Berufsleben aufgefasst werden. Der positive Einfluss von geplanten Einzelgesprächen auf die Vermittlung wurde zudem multivariat unter Kontrolle von Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses bestätigt.

Aus den Angaben der Jugendlichen zu den durchgeführten Coaching-Aktivitäten wurden Gruppen der „intensiver“ und „weniger intensiv“ Betreuten gebildet. Jeweils größere Anteile der „intensiver Betreuten“ protokollierten, ihr Coach habe mit ihnen auf unterschiedliche Weise Vorstellungsgespräche vorbereitet, Telefongespräche mit potenziellen Ausbildungs- oder Arbeitsstellen geübt, ihnen aktiv bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen geholfen, die Jugendlichen aber auch aktiviert, indem er ihnen gezeigt hat, wo man nach Ausbildungsstellen suchen kann etc. Diese Einschätzung hing jedoch nicht mit der Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einem bestimmten Standort zusammen – dies ist einer von mehreren Hinweisen auf eine gute Coaching-Qualität an allen Standorten.

Die Zugehörigkeit zu den Gruppen der „intensiver“ und „weniger intensiv“ Betreuten hing entsprechend mit der Integration drei und sechs Monate nach Projektende zusammen: „Intensiver Betreute“ waren zu einem größeren Anteil integriert. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der „intensiver Betreuten“ hatte auch multivariat unter Kontrolle von Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses einen positiven, wenn auch sehr geringen, Einfluss auf die Arbeitsmarktintegration.

Interessant ist, dass „intensiver betreute“ Jugendliche ihren Coaches zufolge motivierter und verantwortungsbewusster waren – diese Beziehung erwies sich als statistisch signifikant. Auch arbeitete ein größerer Teil der „intensiver Betreuten“ „ausreichend“ am Coaching mit. Dies unterstreicht die Bedeutung individueller Eigenschaften und Beweggründe für den Projekterfolg. Für die Motivation sei es förderlich, wenn die Teilnehmenden ihre Coaches „als

gute Bekannte oder Freunde ansehen“.²⁷⁶ Und auch für Betriebsverantwortliche, die in der Prozessevaluation hierzu Angaben machten, war nicht entscheidend „*ob eine Person durch eine sozialpädagogische oder sonstige Maßnahme zusätzlich gefördert wird, sondern lediglich, ob Bewerber Motivation und Interesse am Beruf zeigen*.“²⁷⁷

Ferner zeigte sich die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu drei bestimmten Standorten als Einflussvariable für den Eingliederungserfolg. Diese drei Orte unterschieden sich nicht in Strategien der Ausbildungs- und Arbeitsplatzakquise, der Kompetenzfeststellung und Interventionsplanung und anderen Prozessmerkmalen von den anderen GINCO-Orten. Die Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarktbedingungen und Standortgrößen waren unterschiedlich. Einer dieser drei Standorte zeichnete sich durch eine besondere Schulsituation aus: Die Jugendlichen wurden an einer trägerinternen Schule unterrichtet, was ihre Erreichbarkeit für den Coach und die Zusammenarbeit mit der Schule – ein wichtiger Aspekt auch in anderen ähnlich gelagerten Projekten – erleichtert haben kann. Allerdings war die Kooperation mit der Schule an einem anderen der drei Orte schwierig, was auf ein besonderes Engagement des Coaches an diesem Standort hindeutet. Auch fanden sich in den drei beschriebenen Städten nicht signifikant mehr „intensiver betreute“ Jugendliche.

Fraglich war, ob die Teilnehmenden dieser drei Standorte sich in ihren Eigenschaften signifikant von den Jugendlichen anderenorts unterschieden. An diesen drei Orten wurden dem Projekt überwiegend Jungen mit mindestens einem Hauptschulabschluss zugewiesen – auch hier zeigt sich die Relevanz dieses formalen Kriteriums. Fördermaßnahmen wie Zielformulierung und Nachhilfe / Übung / Training waren aus Coachsicht bei ihnen eher weniger notwendig. Auch hatten sie weniger Förderbedarf in ihrer Zuverlässigkeit.

An dieser Vielzahl an Einzelnennungen unterschiedlicher Aspekte lässt sich erkennen, dass dem formalen Hauptschulabschluss sowie persönlichen Eigenschaften wie Motivation, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit etc. eine Rolle als Erfolgsfaktoren zugesprochen werden kann. Auch die „Betreuungsintensität“ korreliert mit individuellen Fähigkeiten der Jugendlichen. Zudem erbrachte die Untersuchung Hinweise auf eine gute Coaching-Qualität an allen Standorten. Die Notwendigkeit von Zielformulierungen während des Coachings kann u. U. mit den „multiplen Problemlagen“ dieser Jugendlichen in Zusammenhang stehen. Die positive Beziehung zwischen Einzelgesprächen als Fördervorhaben und der Vermittlung kann auf die Wirksamkeit dieses Instrumentes hindeuten.

Unmittelbare Programmprodukte wie die Entwicklung neuer Materialien zur Kompetenzfeststellung sind der Begleitforschung nicht bekannt geworden: Die Coaches nutzten bereits bei

²⁷⁶ Faßmann, Svetlova 2010: 142.

²⁷⁷ Faßmann, Svetlova 2010: 146 f.

ihren Trägerorganisationen vorliegende, teils intern entwickelte Instrumente. Als eine „Nebenwirkung“ des Projektes kann die Einführung eines zusätzlichen Sprachtrainings für GINCO-Teilnehmende an zwei Standorten gewertet werden, welche bereits in der Prozessevaluation Erwähnung fand.²⁷⁸

Schlussbemerkung

GINCO war durch eine Reihe von Herausforderungen gekennzeichnet, die auch in anderen, ähnlich gelagerten Projekten zu Tage traten, z.B. in der Berufseinstiegsbegleitung. Über diese wird berichtet, dass *„[u]nabhängig von Fortbildungen und ähnlichen Maßnahmen (...) viele Fachkräfte [sich] im unvertrauten System Schule allein gelassen“* fühlen.²⁷⁹ Die Einbindung der Berufseinstiegsbegleiter/-innen in den Schulalltag variierte von Einrichtung zu Einrichtung.²⁸⁰ Weiterhin war die Fluktuation der Berufseinstiegsbegleiter/-innen hoch.²⁸¹ Seitens der Begleiteten gab es zudem immer wieder Personen, *„die die Schule nicht regelmäßig besuchen oder schwerwiegende Motivationsprobleme haben.“*²⁸² Mangelnde Motivation spielte auch bei Projektabbrüchen eine Rolle. *„Wenn in der Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in erster Linie das Ziel verfolgt wird, möglichst viele Jugendliche in Ausbildung zu bringen, besteht auch ein latenter Fehlanreiz, sich intensiv um die Jugendlichen mit relativ guten Chancen zu kümmern und die Jugendlichen mit schwerer wiegenden Problemen zu vernachlässigen.“*²⁸³ Die inhaltliche Arbeit hatte zwei Schwerpunkte: *„Die Beziehungsarbeit macht einen großen Teil der Tätigkeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter aus. Die inhaltliche Tätigkeit ist eher auf berufliche und Praxisinhalte und die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz gerichtet als auf die Verbesserung der schulischen Leistungen.“*²⁸⁴

Zwar lässt sich GINCO nicht unmittelbar mit der Berufseinstiegsbegleitung vergleichen. Letztere zielt auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen ab und erstreckt sich über zwei Jahre. GINCO hingegen dauert ein Schuljahr und fokussiert Jugendliche mit „multiplen Problemlagen“, die bereits am Übergang von der Schule in den Beruf Schwierigkeiten erfuhren. Viele von ihnen werden an Berufsschulen in einem BGJ oder BVJ unterrichtet. Bei Schülerinnen und Schülern in einem BGJ handelt es sich häufig um marktbenachteiligte Jugendliche,²⁸⁵ während Personen in einem BVJ als noch nicht ausbildungsreif gelten. Trotzdem zeigen sich Parallelen zwischen beiden Projekten: Auch im Zuge

²⁷⁸ Vgl. Faßmann, Svetlova 2010: 93.

²⁷⁹ Deutscher Bundestag 2010: 97.

²⁸⁰ Vgl. ebenda.

²⁸¹ Vgl. ebenda.

²⁸² ebenda.

²⁸³ ebenda.

²⁸⁴ ebenda.

²⁸⁵ Vgl. Dietrich et al. 2009: 337.

von GINCO war das Thema Zusammenarbeit mit der Schule ein sehr relevanter Aspekt – nicht überall verlief sie reibungslos.²⁸⁶ Coachwechsel bereiteten an einigen Orten Schwierigkeiten, gerade weil neue Coaches nicht von der speziellen GINCO-Erfahrung ihrer Vorgänger profitieren konnten, in einer laufenden oder in der nächsten Tranche „von vorn“ anfangen und vor allem bei einem Wechsel innerhalb eines Schuljahres das Vertrauen der Jugendlichen gewinnen mussten. Sowohl in der Prozess- als auch in der Wirkungsevaluation erwies sich die Zuweisung der Teilnehmenden zu GINCO als eine vieldiskutierte Frage, die von den Argumenten der „Vermittelbarkeit“ der Personen, also eines geringen Förderbedarfs, und ihrer „Förderbedürftigkeit“, also eines größeren Förderumfangs, dominiert wurde. Der „*latente Fehlreiz*“, sich „unproblematischer“ Schülerinnen und Schüler anzunehmen, war also auch in GINCO ein Thema. Dieses konfigurierte allerdings mit der Zielgruppe, welche sich durch „multiple Problemlagen“ auszeichnen sollte.

Trotz einer Reihe von Schwierigkeiten, die bei der Durchführung des Modellprojektes bestanden, kann man insgesamt von positiven Ergebnissen der zweiten Tranche von GINCO sprechen. Unabhängig von ihrem Integrationserfolg beurteilten die Jugendlichen die Maßnahme positiv.

²⁸⁶ Vgl. *Faßmann, Svetlova* 2010. Ausführlicher geht der Bericht zur Prozessevaluation auf diese Frage ein.

8 Literatur

- Apel, H.; Fertig, M. 2009:** Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit“ – ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42: 5-28.
- Artelt, C.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P. 2002:** Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, Heft 1: 6-27.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2010:** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bastians, F.; Kluge, S. 1998:** Diagnose sozialer Kompetenzen. Entwicklung eines multimedialen Diagnosesystems zur Erfassung sozialer Kompetenzen. URL: <http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~runde/dsp/sk.htm> (Stand: 22.09.2010).
- Bacher, J.; Wenzig, K.; Vogler, M. 2004:** Arbeit- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie. SPSS TwoStep Cluster – A first Evaluation. Nürnberg. URL: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2004/81/pdf/a_04-02.pdf (Stand: 10.03.2011).
- Baumert, J.; Watermann, R.; Schümer, G. 2003:** Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1): 46-71.
- Baumgratz-Gangl, G. 2008:** Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrant(inn)en im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf. In: Hentges, G.; Hinnenkamp, V.; Zwen- gel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: GWV Fachverlag: 287-302.
- Beer, B.; Wachtveitl, E. 2007:** Migrationssensible Kompetenzwahrnehmung und Kompetenzentwicklung. Bremen: Institut Arbeit und Wirtschaft. URL: http://www.handwerkbremer.de/Partner_vernetzen/Projekte/Integrationsmanagement/Download/Kompetenzfeststellung.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Beinke, L. 2008:** Das Internet – ein Instrument zur Berufsorientierung Jugendlicher?. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bergmann, J. 2009:** Akkulturation und psychisches Wohlbefinden bei Migranten in Deutschland. Diplomarbeit Universität Trier. URL: http://www.uni-koeln.de/phil-fak/psych/entwicklung/forschung/neue_deutsche/Diplomarbeit_Bergmann.pdf (Stand: 25.09.2010).
- Borgaes, A. 1996:** Selbstwertgefühl (self-regard). In: Arbeitsgruppe Fachgebärdenlexika am Zentrum für Deutsche Gebärdensprache 1996: *Fachgebärdenlexikon Psychologie*. Online-Version. Hamburg: Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. URL: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/plex/plex/lemmata/s-lemma/selbstwe.htm> (Stand: 21.09.2010).
- Braun, M. 2003:** Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht. Bern. URL: <http://edudoc.ch/record/17440/files/zu07066.pdf> (Stand: 09.03.2011).
- Breitkopf, I. 2007:** Projektbericht. „Innere Haltung und Ernsthaftigkeit“, „persönliche Verlässlichkeit und Teamfähigkeit“ als Grundlage für „Ausbildungsfähigkeit“. Erlebnispädagogische Maßnahme im Sinne einer handlungsorientierten Schulung von meta skills: Ein Projekt für Hauptschüler 8. Klasse. Münster. URL: http://www.gamesandropes.de/_doc/downloads/dfiles/projekt%20ausbildungsreife%20HS.pdf (Stand: 08.03.2011).
- Bundesagentur für Arbeit 2009:** Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III (Stand 20.03.2009). URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Publikation/HEGA-03-2009-Fachkonzept-BvB-Anlage-Konzept.pdf> (Stand: 24.09.2010).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) 2008:** Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung. Vorschläge zur Weiterentwicklung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_110/nn_1340256/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/PublikationenIntegrationsprogramm/ErgebnBericht__SprachBildung.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ErgebnBericht_SprachBildung.pdf (Stand: 25.09.2010).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2011:** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (Stand: 08.11.2011).
- Burghardt, M.; Esser, H. 2008:** Muttersprachlicher Unterricht für Immigranten? In: *Klett-Themendienst* 42, Juni 2008: 23.
- Collani, G. v.; Herzberg, Ph. Y. 2003a:** Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 24, Heft 1: 3-7.
- Collani, G. v.; Herzberg, Ph. Y. 2003b:** Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 24, Heft 1: 9-22.
- Dannewald, T.; Kreis, H. 2010:** Ist der Zusammenhang zwischen Kundenzufriedenheit und Unternehmenserfolg quantifizierbar? In: Rendtel, I.; Schirmbacher, P.; Kao, O.; Lesener, W.F.; Minkenberg R. (Hrsg.): *KSFE 2010. Proceedings der 14. Konferenz der SAS®-Anwender in Forschung und Entwicklung (KSFE)*. Aachen: Shaker Verlag: 57-68. URL: <http://de.saswiki.org/images/3/33/14.KSFE-2010-Dannewald-Kundenzufriedenheit.pdf> (Stand: 25.09.2010).
- Danzer, A. M.; Yaman, F. 2010:** Immigranten in Deutschland: Ethnische Enklaven schwächen die Sprachkompetenz, mehr Bildung stärkt sie. *IAB-Kurzbericht*, Nr. 17, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Dauth, W.; Hirschenauer, F.; Rüb, F. 2008a:** Vergleichstypen 2008. Neufassung der SGB-III-Typisierung. *IAB-Forschungsbericht*, 8/2008, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Dauth, W.; Hirschenauer, F.; Rüb, F. 2008b:** Neue Typisierung regionaler Arbeitsmärkte. Damit Äpfel nicht mit Birnen verglichen werden... *IAB-Kurzbericht* 15/2008. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Deutscher Bundestag 2010:** Unterricht durch die Bundesregierung. Zwischenbericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s des Dritten Buches Sozialgesetzbuch. Drucksache 17/3890.
- Dederding, H. 2005:** Arbeits- und Berufsorientierung. In: Rauner, F. (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung*, Bielefeld: Bertelsmann: 216-223.
- Dibbern, H. 1983:** Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. In: *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, BeitrAB 78, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Dietrich, H.; Dressel, K.; Janik, F.; Ludwig-Mayerhofer, W. 2009:** Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: *Möller, Walwei* 2009: 317-357.
- Diefenbach, H. 2008:** Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Donabedian, A. 1966:** Evaluating the quality of medical care. In: *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, Vol. XLIV, Number 3, July, Part 2: 167-206.
- Donabedian, A. 1982:** An exploration of structure, process and outcome as approaches to quality assessment. S. 69-92 in: Selbmann, H.-K.; Überla, K.K. (Hrsg.) 1982: *Quality Assessment of Medical Care*. Schriftenreihe der Robert Bosch Stiftung, Gerlingen: Bleicher.
- Driesel-Lange, K. 2009:** Interessen, Fähigkeiten, Kompetenzen: Theoretische Bestimmung pädagogischer Begleitung im Kontext beruflicher Orientierung. Fachvortrag auf dem Fachtag der Landes-

vereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e.V. (LKJ) „Berufs- und Studienwahl ist (k)ein Spiel“ am 21.04.2009 in Bad Berka. URL: <http://www.lkjthueringen.de/html/pdf/Fachvortrag-%20Frau%20Driesel-Lange.pdf> (Stand: 20.04.2010; Dokument nicht mehr verfügbar).

- Druckrey, P.; Lippegau, P. 2006:** Kompetenzcheck Ausbildung NRW. Instrumente zur Kompetenzfeststellung. Handbuch Version 1.0. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW – MAGS NRW. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/Kompetenzcheck/Handbuch.pdf> (Stand: 20.09.2010).
- Eckstein, P. P. 2008:** Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Enggruber, R.; Bleck, Chr. 2005:** Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Dresden: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e.V. URL: http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Erler, W.; Schindel, A. 2007:** Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. *Schriftenreihe IQ*, Band IV, Düsseldorf: Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH). URL: http://www.anakonde.de/download/04_IQKompetenzfeststellung_web.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. 2007:** Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faßmann, H. 2009:** Design zur Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO. Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Faßmann, H.; Svetlova, K. 2010:** Struktur- und Prozessanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO - Endbericht -. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Faßmann, H.; Kliem, H. 2011a:** Validierung und Evaluation des Prozess-Profilings am Berufsförderungswerk München gemeinnützige GmbH.. Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Faßmann, H.; Kliem, H. 2011b:** Validierung und Evaluation der „Profiling-Konzeption zur durchgängigen Erfassung und Steuerung der Entwicklung des Rehabilitanden/der Rehabilitandin“ des Berufsförderungswerks Nürnberg gGmbH.. Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg.
- Ferring, D.; Filipp, S.-H. 1996:** Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zur Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. In: *Diagnostica* 42: 284-292.
- Föhres, F.; Kleffmann, A.; Müller, B.; Weinmann, S. 1998:** MELBA – Ein Instrument zur beruflichen Rehabilitation und Integration. Manual. 2. Aufl.; Siegen: Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Frick, J. R.; Söhn, J. 2007:** Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)* 2007: 81-90.
- Fromm, S. 2005:** Binäre logistische Regressionsanalyse. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler mit SPSS für Windows. In: *Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung*, Nr. 11. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Gaupp, N. 2007:** Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: http://www.dji.de/bibs/225_7014_WT_1_2007_gaupp_191206.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Gaupp, N.; Lex, T.; Reißig, B. 2008:** Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, Heft 3: 388-405.
- Götz, Th. 2004:** Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik. München: Herbert Utz Verlag.

- Götze, W.; Deutschmann, Ch.; Link, H. 2002:** Statistik: Lehr- und Übungsbuch mit Beispielen aus der Tourismus- und Verkehrswirtschaft. München; Wien: Oldenbourg Verlag.
- Granato, M. 1997:** Realität und Perspektiven in der Berufsausbildung von Mädchen und Jungen der zweiten Generation. In: *IZA Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Heft 3-4: 64-70.
- Gruber, S.; Rübler, H. 2002:** Berufliche Integration. Warum gute Qualifikation, hohe Motivation und großes Engagement von Zuwanderern nicht zum Wiedereinstieg ins Berufsleben führen. In: *IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*, Heft 2: 46-49.
- Haasen, Chr.; Levit, O.; Gelbert, A.; Foroutan, N.; Norovjav, A.; Sinaa, M.; Demiralay, C. 2007:** Zusammenhang zwischen psychischer Befindlichkeit und Akkulturation bei Migranten. In: *Psychiatrische Praxis* 34: 339-342.
- Halbhuber, W. 2007:** Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) 2007*: 67-74.
- Hammer, G.; Kostov, I. H.; Rupprecht, E. 2005:** Einige ausgewählte Verfahren zur Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz. Bremen: Universität Bremen. URL: http://www.iaw.uni-bremen.de/netzwerk-lebenslanges-lernen/download_log.php?dl=ausgewaehlte_verfahren_der_selbsteinschaetzung.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Hansen, N. 2009:** Die Verarbeitung von Diskriminierung. In: Harring, M.; Rohlf, C.; Palentien, Chr. (Hrsg.) *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 156-170.
- Heineck, G.; Kleinert, C.; Vosseler, A. 2011:** Regionale Typisierung. Was Ausbildungsmärkte vergleichbar macht. *IAB-Kurzbericht*, Nr. 13, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Herwartz-Emden, L.; Küffner, D. 2006:** Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Heft 2: 240-254.
- Hieronymus, A.; Hutter, J.; Eralp, H.; Wöbcke, C. 2008:** Interkulturelle Kompetenz als Chance. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Dokumente BQM.*, 3. Aufl., Hamburg: KWB – Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. URL: http://www.bqm-handbuch.de/site/objects/download/239_interkultkompetenz.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Horn, S.; Hortsch, H. 2010:** Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule zum Beruf durch die Erhöhung ihrer Ausbildungsfähigkeit. Ergebnisse der Bedarfsanalyse des Projekts AUMIL. *Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik*, Heft 32, Dresden: SFPS.
- Hutter, J. 2005:** Kompetenzfeststellung: Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Aktualisierte Fassung. URL: http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Igel, U.; Brähler, E.; Grande, G. 2010:** Der Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf die Gesundheit von MigrantInnen. In: *Psychiatrische Praxis* 37: 183-190.
- INBAS - Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.) 2002:** Kompetenzfeststellung Teil I: Grundlagen. *Berichte und Materialien*, Band 8, Offenbach: INBAS.
- INBAS - Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.) 2003:** Kompetenzfeststellung. Teil II: Instrumente und Verfahren. *Berichte und Materialien*, Band 9, Offenbach: INBAS.
- INBAS - Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik 2006c:** Empfehlungen zur Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. In: *INBAS 2006 a*: 168-178.
- INBAS - Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik 2006b:** Empfehlungen zur statistischen Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *INBAS 2006a*: 179-182.
- INBAS - Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik 2008:** Arbeitshilfe Kompetenzfeststellung in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Kriterien und Empfehlungen zur

- Auswahl geeigneter Verfahren der Kompetenzfeststellung für die Arbeit in den Kompetenzagenturen. Offenbach: INBAS. URL: http://www.kompetenzagenturen.de/_media/080930_Arbeitshilfe_KFS_Korr1_End.pdf (Stand: 28.07.2009; inzwischen nicht mehr verfügbar).
- Jaide, W. 1977:** Berufsfindung und Berufswahl.: Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In: Seifert, K. H. (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe: 280-344.
- Janssen, G.; Laatz W. 2007:** Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 6. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Jerusalem, M. 1993:** Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalemmatthias/PDF/Jerusalem.pdf> (Stand: 08.03.2011).
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation; Sanders, J. R. (Hrsg.) 1999:** Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Opladen: Leske + Budrich.
- Jude, N. 2008:** Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation Universität Frankfurt am Main. URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=995928428&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=995928428.pdf (Stand: 22.09.2010).
- Kaufman, L.; Rousseeuw, P. J. 1990:** Finding Groups in Data. An Introduction to Cluster Analysis. New York: Wiley Verlag. Zitiert in: **PASW Statistics Base 18**. URL: <ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/spss/spss18.0/Documentation/German/Manuals/PASW%20Statistics%20Base%2018.pdf> (Stand: 25.03.2011).
- Koch, B.; Kortenbusch, J. 2009:** Anschlussorientierte Kompetenzfeststellung und –förderung. Heft 8. Bielefeld: Busch. Druck Medien Verlag. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Berufs_Studienorientierung/Handreichung/Heft_8.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Kuhnke, R. 2006:** Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“, *Wissenschaftliche Texte*, Arbeitspapier 2/2006. Halle: Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/bibs/276_5969_WT_2_2006_kuhnke.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Kunter, M.; Schümer, G.; Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. 2002:** PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. *Materialien aus der Bildungsforschung*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lehmann, C. 2007:** Linguistic competence: Theory and empiry. In: *Zeitschrift Folia Linguistica*, Heft 41: 223-278.
- Limbird, C.; Stanat, P. 2006:** Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und Wirksamkeit. In: *Baumert, Stanat, Watermann 2006*: 257-307.
- Lippegaus, P. 2008:** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen - Ausbildungsreife fördern. Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, *Berichte und Materialien*, Band 18, 2. Aufl., Offenbach: INBAS.
- Märtens, M.; Schmidt, H.; Lucas, M. 2006:** Einzelberatung und Paarberatung: Unter welchen Umständen ist bei Problemen in der Partnerschaft eine Einzelberatung noch zu vertreten? Befunde einer Effektivitätsstudie der EFL-Beratung im Erzbistum Köln. In: *Beratung Aktuell*, 1-2006: 1-11.
- Maurer, H.; Gurzeler, B. 2010:** Handbuch Kompetenzen. 5. Aufl. Bern: hep-Verlag.
- Michel, L. P.; Pelka, B. 2005:** Die Darstellung von Berufen im Fernsehen und ihre Auswirkungen auf die Berufswahl. Pilotstudie 2. In: Dostal, Werner; Troll, Lothar (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Die Berufswelt im Fernsehen. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. S. 155–181.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009:** Jungen fördern – ohne Mädchen zu benachteiligen. Zusammenstellung der Fördermaßnahmen zur Jungenförderung in Nordrhein-Westfalen.

- Müller, K. 2008:** Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. *Berichte zur Beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2009:** Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Neumann, U. 2001:** Zur Bildungs- und Erziehungssituation türkischer Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein. Einführungsreferat zur Bildungskonferenz „*Schulsprache Deutsch – Muttersprache Türkisch. Die Bildungsprobleme türkischer Kinder*“ am 3.02.2001 in Kiel. URL: <http://www.tgsh.de/deutsch/bildung/bildungskonferenz/Prof-Neumann03022001.html> (Stand: 21.04.2010; Website inzwischen nicht mehr verfügbar).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2003:** Materialien: Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Hannover. URL: <http://www.bvj.nibis.de/Materialien/Materialien%20Handlungskompetenz.pdf?menid=303> (Stand: 20.09.2010).
- Nieskens, B. 2009:** Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Pekrun, R. 1983:** Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. *Klassenstufe. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie*, Band 121, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pinquart M.; Silbereisen, R. 2008:** Entwicklungsprobleme und Förderung Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Petermann, F.; Schneider, W. 2008: *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe: 721-747.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2004a:** PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2004b:** PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2007:** PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung URL: http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf. 18 (Stand: 16.09.2010).
- Ramm, G.; Prenzel, M.; Heidemeier, H.; Walter, O. 2004:** Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: *PISA-Konsortium Deutschland 2004a*: 254-282.
- Ratschinski, G. 2008:** Berufswahlkompetenz. In: Koch, M.; Straßer, P. (Hrsg.), *In der Tat kompetent: Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: Bertelsmann: 73-90.
- Reißig, B. 2007:** Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e. V., Wissenschaftliche Texte 2/2007. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. URL: http://www.dji.de/bibs/225_7015_WT_2_2007_reissig.pdf (Stand: 22.09.2010).
- Rettko, U. 2003:** Genderkompetenz in der Ausbildung. Eine Schlüsselkompetenz der Zukunft. In: Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): *Praxis-Know-how für Ausbilder. Handlungsfelder betrieblicher Bildungsarbeit* (Deutscher Wirtschaftsdienst). URL: <http://www.bwu-bremen.de/iwp/multiqua/TRANSFER/WITTWER.PDF> (Stand: 08.03.2011).
- Rohrlack, C. 2006:** Logistische und Ordinale Regression. In: Albers, S.; Klapper, D.; Konradt, U.; Walter, A.; Wolf, J. (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag: 205-222.
- Rosenberg, M. o.J.:** Fragebogen zum Selbstwertgefühl (Rosenberg SES). Linz: Vision Development Unternehmensberatung. URL: <http://www.emotional-mastering.at/upload/analyse-werkzeuge/fragebogen-selbstwertgefuehl-ses.pdf> (Stand: 21.09.2010).
- Schäfer, B. 2005:** Förderung vorberuflicher Handlungskompetenz. Zwischenergebnisse und Perspektiven aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Berlin. URL: http://www.swaprogramm.de/texte_material/swa_vortraege/BAG_OeRT_Berlin.pdf (Stand: 03.03.2011).

- Schelten, A.; Folgmann, M.; Erban, T.; Riedl, A. (Hrsg.) 2007:** Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA). Verfasst von Folgmann, M. München. URL: http://www.paed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/modellversuchsforschung/joa/Zwischenbericht_JoA.pdf (Stand: 03.03.2011).
- Schnadt, P. 2006:** Zum Kompetenzbegriff - Was sind Kompetenzen? URL: http://www.ash-berlin.eu/uploads/media/Was_sind_Kompetenzen.pdf (Stand: 22.09.2010).
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. 2005:** Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schouler-Ocak, M. 2003:** Psychiatrische Regeldienste und multikulturelle Realität. In: *psychoneuro* 29, Heft 12: 582-585.
- Schuler Braunschweig, P. 2005:** Selbst- und Fremdbeurteilung überfachlicher Kompetenzen bei jungen Erwachsenen. Dissertation. Universität Zürich.
- Söhn, J.; Özcan, V. 2007:** Bildungsdaten und Migrationshintergrund. Eine Bilanz. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)* 2007: 117-128.
- Stangl, W. o.J.:** Soziale Kompetenz – Begriffsbestimmung. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/SozialeKompetenz.shtml> (Stand: 22.09.2010).
- Statistisches Bundesamt 2009:** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007 – *Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stöckmann, Ch. 2009:** Exploration und Exploitation in adoleszenten Unternehmen. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Super, D. E. 1957:** The psychology of careers. An introduction to vocational development. New York: Harper & Row.
- Wangenheim, F. v.; Bayón, T. 2007:** The chain from customer satisfaction via word-of-mouth referrals to new customer acquisition. In: *Journal of the Academy of Marketing Science* 35: 233–249.
- Watermann, R.; Baumert, J. 2006:** Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: *Baumert, Stanat, Watermann 2006*: 61-94.
- Widmer, T. 2000:** Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, R. (Hrsg.), *Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung*, Band 1. Opladen: Leske + Budrich: 77-102.
- Wieser, R.; Dornmayr, H.; Neubauer, B.; Rothmüller, B. 2008:** Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Endbericht, 2. Aufl., Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Berufsberatung_Jugendliche_Migrationshintergrund_Endbericht.pdf (Stand: 20.09.2010).
- Wikipedia Die freie Enzyklopädie 2010:** Selbstwert. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstwert> (Stand: 20.09.2010).
- Winkler, M. 2005:** Vorbereitet auf Arbeit und Beruf? Perspektiven der Kompetenzforschung. In: *SozialExtra*, Mai 2005: 12-19.
- Wittenberg, R. 1991a:** Computerunterstützte Datenanalyse. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Wittenberg, R. 1991b:** Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Wolf, C.; Best, H. (Hrsg.) 2010:** Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Zitzner, M.; Rabens, E. 2010:** Arbeits- und lebensweltbezogene Kompetenzfeststellung in der Sekundarstufe I. 2. Aufl., Bremen: Landesinstitut für Schule. URL: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung_Kompetenzfeststellungsverfahren_NEU_2010.pdf (Stand: 0.09.2010).

**Bisher erschienene Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

- Heft 1/1998 Faßmann, H.: Das Abbrecherproblem – die Probleme der Abbrecher. Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken (17 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/1998 Funk, W.: Determinants of Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Results from the „Nuremberg Pupils Survey 1994: Violence in Schools“ (15 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/1998 Faßmann, H.: Ein Instrument zur Früherkennung und Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen in Berufsbildungswerken – Anliegen, Struktur, Handhabung und Erprobungsergebnisse (20 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 4/1998 Funk, W.: Violence in German Schools: Perceptions and Reality, Safety policies (15 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 5/1998 Faßmann, H.: Abbrecherproblematik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen (18 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 1/1999 Faßmann, H.; Reiprich, S.; Steger, R.: Konzept der BAR–Modellinitiative „*REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)*“ und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (13 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/1999 Reith, M.: Das 3i-Programm der Siemens AG: Instrument des Kulturwandels und Keimzelle für ein leistungsfähiges Ideenmanagement (vergriffen)
- Heft 3/1999 Oertel, M.: Zentrale Ergebnisse einer Erfassung des Leistungsangebotes von Krebsberatungsstellen auf der Grundlage des "Anforderungsprofils für Krebsberatungsstellen - Bedarf, Aufgaben, Finanzierung" (13 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 1/2000 Faßmann, H.: REGINE und MobiliS im Spannungsfeld zwischen allgemeinen und besonderen Leistungen (16 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/2000 Funk, W.: Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Its Determinants and Future Perspectives of Research and Prevention (21 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/2000 Funk W.: Violence in German Schools: The Current Situation (16 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 4/2000 Faßmann, H.: Aufgaben und Zielsetzung eines Case Managements in der Rehabilitation (26 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 5/2000 Funk, W.: Gewalt in der Schule. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung (35 Seiten, Schutzgebühr € 7,--)
- Heft 6/2000 Faßmann, H.; Steger, R.: REGINE – Ein neues Lernortkonzept zur Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher – Erste Erfahrungen und Folgerungen (7 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 7/2000 Funk, W.: Sicherheitsempfinden in Nürnberg. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse einer Bürgerbefragung im Jahr 1999 im Einzugsgebiet der Polizeiinspektion Nürnberg-West (24 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)

- Heft 8/2000 Funk, W.: Der Einfluß unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994 (29 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 1/2001 Funk, W.: Violence in German schools. Its determinants and its prevention in the scope of community crime prevention schemes (24 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/2001 Faßmann, H.: Soziale Konflikte in der rehabilitationswissenschaftlichen Evaluationspraxis – Ursachen, Prävention und Management. (31 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/2001 Stamm, M.: Evaluation von Verkehrsräumen durch ein Semantisches Differential. (163 Seiten, Schutzgebühr € 17,--)
- Heft 1/2002 Faßmann, H.: Probleme der Umsetzung des Postulats „*So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich!*“ am Beispiel erster Ergebnisse des Modellprojekts „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (35 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/2002 Funk, W.; Wiedemann, A.: Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr. Eine kritische Sichtung der Maßnahmenlandschaft (29 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/2002 Brader, D.; Faßmann, H.; Wübbecke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Erster Sachstandsbericht einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. (161 Seiten, Schutzgebühr 19,-- €)
- Heft 4/2002 Funk, W.: Schulklima in Hessen – Deutsche Teilstudie zu einer international vergleichenden Untersuchung im Auftrag des Observatoriums für Gewalt an Schulen, Universität Bordeaux. Endbericht. (126 Seiten, Schutzgebühr € 15,--)
- Heft 1/2003 Funk, W.: Die Potentiale kommunal vernetzter Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder. Überarbeiteter Vortrag auf dem Symposium „Vernetzte Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder im Erftkreis“, am Dienstag 10.12.2002, Rathaus Brühl. (35 Seiten, Schutzgebühr € 7,--)
- Heft 2/2003 Faßmann, H.: Case Management und Netzwerkkooperation zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen – Chancen, Probleme und Handlungsmöglichkeiten. (26 Seiten, Schutzgebühr 7,-- €)
- Heft 3/2003 Funk, W.: School Climate and Violence in Schools – Results from the German Part of the European Survey on School Life. (20 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 4/2003 Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.: Qualitätsstandards für den Lernort „*Betriebliche Berufsausbildung und reha-spezifische Förderung durch einen Bildungsträger*“ - Ergebnisse einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation* „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (75 Seiten; Schutzgebühr 16,--€)
- Heft 5/2003 Brader, D.; Faßmann, H.; Wübbecke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Zweiter Sachstandsbericht einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. (131 Seiten; Schutzgebühr 21,-- €)
- Heft 6/2003 Steger, R.: Netzwerkentwicklung im professionellen Bereich dargestellt am Modellprojekt *REGINE* und dem Beraternetzwerk *zetTeam* (56 Seiten; Schutzgebühr 14,-- €)

- Heft 1/2004 Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.; Zimmermann, R.: „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (362 Seiten; Schutzgebühr 44,-- €)
- Heft 2/2004 Funk, W. Verkehrssicherheit von Babys und Kleinkindern – oder: Wie nehmen eigentlich unsere Jüngsten am Straßenverkehr teil? (18 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2004 Brader, D.; Faßmann, H.; Steger, R.; Wübbecke, Chr.: Qualitätsstandards für ein "Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)" - Ergebnisse einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (107 Seiten; Schutzgebühr: 19,-- €)
- Heft 1/2005 Brader, D.; Faßmann, H.; Lewerenz, J.; Steger, R.; Wübbecke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (294 Seiten; print on demand, Schutzgebühr 44,-- €)
- Heft 2/2005 Faßmann, H.: Wohnortnahe betriebliche Ausbildung – Modelle und ihre praktische Umsetzung. (29 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,-- €)
- Heft 1/2006 Funk, W.: In Schule, um Schule und um Schule herum. Impulse für eine kommunal vernetzte schulische Verkehrserziehung. (46 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2006 Funk, W.: Schulweg- / Schulmobilitätspläne – Wie machen es unsere europäischen Nachbarn? (20 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2007 Faßmann, H.: Rehabilitationsforschung im *Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (37 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2007 Funk, W.: Verkehrssicherheitsforschung im *Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (22 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2007 Faßmann, H.: Evaluation von nachhaltigen Erfolgen bei wohnortnaher betrieblicher Erstausbildung und reha-spezifischer Förderung durch einen Bildungsträger. Sicherung von Ergebnissen des BAR-Modellprojekts „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (61 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 1/2008 Faßmann, H.; Grüninger, M.; Schneider, A. H.; Steger, R.: „Bedarfs- und Bestandsanalyse von Vorsorge- und Rehabilitationsmaßnahmen für Mütter und Väter in Einrichtungen des Deutschen Müttergenesungswerkes (MGW).“ Abschlussbericht zu einem Forschungsprojekt des BMFSFJ. (285 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 49,-- €)
- Heft 2/2008 Faßmann, H.: Möglichkeiten und Erfolge der beruflichen Rehabilitation von Personen mit Aphasie. Ergebnisse einer Literaturanalyse. (64 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 3/2008 Grüninger, M.: Das Unfallrisiko junger Fahrerinnen und Fahrer im geographischen Kontext. Eine Auswertung der Unfallstatistik 2004 in Bayern. (ca. 300 Seiten inkl. 17 farbige Karten, Schutzgebühr 65,-- €)

- Heft 4/2008 Faßmann, H.: Evaluation des Modellprojekts „*Integrative Berufliche Rehabilitation von Personen mit Aphasie (IBRA)*“. Abschlussbericht. (194 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 36,- €)
- Heft 5/2008 Funk, W.: Mobilität von Kindern und Jugendlichen. Langfristige Trends der Änderung ihres Verkehrsverhaltens. (34 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,- €)
- Heft 6/2008 Funk, W.: Edukative Verkehrssicherheitsmaßnahmen im Elementar und Primarbereich – Bestandsaufnahme und Perspektiven. (ca. 28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,- €)
- Heft 1/2009 Faßmann, H.; Steger, R.: Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM) – Besondere Anreize für Unternehmen zur Umsetzung von BEM in die Praxis?! Ergebnisse einer Fachkonferenz am 21. und 22. Januar 2009 im Berufsförderungswerk Nürnberg. (32 Seiten, print on demand, Schutzgebühr € 9,-)
- Heft 2/2009 Funk, W.: Kinder als Radfahrer in der Altersstufe der Sekundarstufe I. Fachliches Hintergrundpapier für die Präventionskampagne „Risiko raus“. (28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,- €)
- Heft 1/2010 Faßmann, H.; Svetlova, K.: Struktur- und Prozessanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO – Endbericht –. (184 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 35,- €)
- Heft 2/2010 Faßmann, H.; Emmert, M.: Betriebliches Eingliederungsmanagement – Anreizmöglichkeiten und ökonomische Nutzenbewertung. (174 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 35,- €)
- Heft 1/2011 Faßmann, H.: Rehabilitationsforschung im *Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (51 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,- €)
- Heft 2/2011 Funk, W.: Verkehrssicherheitsforschung im *Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,- €)
- Heft 3/2011 Svetlova, K.: Bericht über die Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Expertinnen im Rahmen des Modellprojektes Familienstützpunkte in Nürnberg. Ermittlung des Bedarfs zur Familienbildung in Nürnberg (59 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,- €)
- Heft 1/2012 Svetlova, K., Faßmann, H.: Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO – Endbericht –. (162 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 34,- €)