

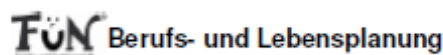


*Institut für Innovation und Beratung
an der Evangelischen Hochschule Berlin e. V.*

Eltern im Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder

Karlheinz Thimm

Evaluation von Kursen des Programms „FuN – Berufs- und Lebensplanung“



Martina Stallmann

Berlin 2013

Inhaltsübersicht

Eltern im Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder (Karlheinz Thimm)

Inhaltsverzeichnis	3
1 Gegenstandsüberlegungen: Berufsorientierung von Jugendlichen als Thema für Eltern und Schule.....	4
2 Angebote zur Berufsorientierung unter Einbeziehung der Eltern – Eine empirische Untersuchung in Berlin (Marius Bothe / Karlheinz Thimm)	32
3 Handlungsansätze innovativer Praxis.....	40
4 Wirkfaktoren aus Gute Praxis-Projekten.....	51
5 Das Projekt Berufs- und Lebensplanung Familie und Nachbarschaft (FuN) – Peerbegegnungsbasierte Gruppenarbeit mit Eltern und Schüler/-innen.....	56
6 Quellen	59

Evaluation von Kursen des Programms „FuN – Berufs- und Lebensplanung“ (Martina Stallmann)

Inhaltsverzeichnis	63
1 Vorbemerkungen.....	64
2 Fragestellung und Vorgehensweise der Evaluation	65
3 Darstellung der Ergebnisse.....	71
4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	99
5 Quellen	102
6 Anhang.....	103



*Institut für Innovation und Beratung
an der Evangelischen Hochschule Berlin e. V.*

Eltern im Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder

Karlheinz Thimm

Inhaltsverzeichnis

1	Gegenstandsüberlegungen: Berufsorientierung von Jugendlichen als Thema für Eltern und Schule.....	4
1.1	Berufliche Einmündung von Jugendlichen als komplexe Aufgabe	4
1.2	Berufspädagogische Unterstützung in der Schule	5
1.3	Bildungs- und Erziehungsleistungen in Familien	10
1.4	Schule und Eltern	12
1.4.1	Verhältnisse zwischen Schule und Eltern	12
1.4.2	„Schwer erreichbare“ Eltern	14
1.4.3	Arbeitsprinzipien, Konzepte und Methoden für die Zusammenarbeit	17
1.4.4	Zwischenfazit Schule – Eltern	22
1.5	Eltern im Prozess der Berufsorientierung	24
1.5.1	Zur Rolle der Eltern in der Berufsorientierung	24
1.5.2	Zusammenarbeit mit Eltern im Prozess der schulischen Berufsorientierung	26
1.5.3	Ziele und Schrittfolgen aus planerischer Sicht	30
2	Angebote zur Berufsorientierung unter Einbeziehung der Eltern – Eine empirische Untersuchung in Berlin (Marius Bothe / Karlheinz Thimm)	32
3	Handlungsansätze innovativer Praxis.....	40
3.1	Verknüpfung mit Eltern in vergleichbarer Situation und Peer-Elternbegleitung	40
3.2	Gestaltung von Informationstreffen für Eltern in der Schule	42
3.3	Schüler/-innen empfangen und berichten Eltern in der Schule	43
3.4	Erfahrungs- und Erzählwerkstatt	44
3.5	Eltern, Lehrkräfte und Schüler/-innen besuchen das Berufsinformationszentrum	45
3.6	Informations- und Erkundungsmappen für Eltern	46
3.7	Workshop „Meine Kompetenzen“	47
3.8	Bewerbungstraining	50
4	Wirkfaktoren aus Gute Praxis-Projekten.....	51
5	Das Projekt Berufs- und Lebensplanung Familie und Nachbarschaft (FuN) – Peerbegegnungsbasierte Gruppenarbeit mit Eltern und Schüler/-innen.....	56
6	Quellen	59

1 Gegenstandsüberlegungen: Berufsorientierung von Jugendlichen als Thema für Eltern und Schule

1.1 Berufliche Einmündung von Jugendlichen als komplexe Aufgabe

Die Berufsfrage ist für Jungen und Mädchen hoch relevant und prägt die Jugendbiografien in erheblichem Maß. Es wird gesellschaftlich erwartet, dass junge Menschen lernen und beruflich einmünden. Ausbildung und Beruf sind Prädiktoren für ökonomische, kulturelle und soziale Teilhabe. Für die Mädchen und Jungen selbst liegt hier eine identitätsbildende Entwicklungsaufgabe der Jugendphase. Das **Thema Arbeit und Beruf**:

- ist in das komplexe Gefüge von Herkunftsmilieus, Lebenslagen, Bildungslaufbahnen und Selbstkonzepten eingewoben.
- ist unter dem Aspekt realer individueller Chancen und Verhinderungen „auf dem Markt“ zu konzipieren.
- lässt sich nicht auf die kurze Spanne vor der tatsächlichen Einmündung reduzieren.
- Entscheidungen für einen Beruf sind nicht als Ergebnis punktueller kognitiver Aktivität zu sehen. „Beruf“ gilt sozialisatorisch schon „von klein auf“ als bedeutsam und begleitet sowohl die Kindheits- als auch verstärkt die Jugendphase.

(Auch) Das Feld der Berufsorientierung zeigt, dass **Zuständigkeitsgrenzen zwischen Familie, Schule, Betrieb, Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung** nicht deutlich zu ziehen sind. Die Fragen „Wer ist wofür zuständig? Wer kann was? Wer macht was?“ beantworten sich nicht von vorneherein und von selbst. Zur Entwicklung einer rechtzeitigen und abgestimmten Berufsorientierung tragen bei: Jugendliche selbst; Erziehungsberechtigte; Schule; Berufsberatung der Agenturen für Arbeit; Unternehmen und Organisationen der Wirtschaft; Jugendhilfe und kommunale Einrichtungen; Hochschulen.

Im Zuge der **Berufsorientierung** – der Begriff steht für das **Gesamt der Aneignung von Berufsinformationen, von berufsbezogener Selbstreflexion und Gestaltung der Berufsfindung** – geht es darum, „die eigenen individuellen Interessen, Kompetenzen und (sozialen und bildungsbezogenen) Ressourcen mit der eigenen biographischen Lebensplanung sowie den Angeboten und Möglichkeiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Schröder 1995, 97). (...) Insofern ist ein – mehr oder weniger heimlicher – Lehrplan der pädagogischen Berufsorientierungshilfen immer auch die Konfrontation der jugendlichen Bilder und Pläne vom ‚Traumberuf‘ mit dem gesellschaftlichen Realitätsprinzip. (...) Dieser Prozess der konzeptionellen Desillusionierung ist tendenziell umso stärker, je niedriger die Bildungsabschlüsse und je schlechter die regionale Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation ist“ (von Wensierski u. a. 2005, 14 f.).

1.2 Berufspädagogische Unterstützung in der Schule

Auf der Modellebene können berufspädagogische Konzepte **typischen Schritten wie Orientieren, Entscheiden, Realisieren** folgen:

- Interessen, Fähigkeiten, Einstellungen wahrnehmen, erkunden, entwickeln
- Arbeitsleben bzw. Berufe kennenlernen
- Ziele entwickeln
- Entscheiden, ggf. bewerben
- Entscheidung überprüfen
- Weitere Kenntnisse erwerben etc.

Solche einerseits strukturierenden, andererseits Komplexität reduzierenden linearen Abfolgeschemata verdecken womöglich, dass Berufsorientierung ein tendenziell lebenslanger Vorgang ist (vgl. Zöllner/Riedt 2009, 16), wobei sich Bewältigungsschritte ggf. wiederholen, da die personale Bearbeitung beruflicher Themen kein Einmalakt, sondern ein von sowohl beeinflussbaren als auch von wenig oder nicht beeinflussbaren Variablen geprägter zeitlich gedehnter Prozess ist.

Bis vor einigen Jahren wurde die schulische und außerschulische Berufsorientierung eher kurzzeitpädagogisch als Entscheidungshilfe am Ende der Schulzeit angelegt. Auch heute finden wir nach wie vor viele Jugendliche, die unorientiert sind bzw. bis zum Ende der Pflichtschulzeit nicht wissen, was sie werden wollen, können, dürfen.

Programmatische Forderungen an **Schulcurricula** sollen ein solches unerwünschtes Szenario unwahrscheinlicher werden lassen. Drei **Niveaus der Vorbereitung** sind denkbar:

Grundlagen in der Breite

Von der Schule wird zunehmend erwartet, neben formellen Orientierungsangeboten auch Gelegenheiten für informelle Lernprozesse und zur Reflexion zu schaffen.

Erweiterte Aktivitäten

Der weiter gehende Schritt liegt darin, Erfahrungs-, Interaktions- und Bildungsräume verfügbar zu machen. Dadurch könnten latent und manchmal zufällig ablaufende Prozesse der berufsbiografischen Planung eher einer bewussten Auseinandersetzung und einer zielgerichteten Kompetenzerprobung zugänglich gemacht werden.

Weitgreifende Konzepte

Weitergehend werden berufsbezogene Orientierungsprozesse als die Bildungsbiographie flankierend verstanden. Gerade in diesem dritten Zugang geht es nicht nur um das Spektrum

der beruflichen Möglichkeiten und die Auseinandersetzung Jugendlicher mit den Erwartungen und Strukturen der Arbeitswelt, sondern um Begleitung bei der Auseinandersetzung mit Wünschen, Phantasien, Plänen vor dem Hintergrund der individueller Ressourcen und Motive. Hier korrespondiert Berufsfindung mit Ansätzen von „Lebensplanung auf Probe“.

Im Land Brandenburg werden „drei **übergreifende Kompetenzen der Berufsorientierung**“ curricular als verbindlich formuliert (vgl. Zöllner/Riedt 2009, 16 f.):

- Schüler/-innen sollen in die Lage versetzt werden, **Entscheidungen zur Arbeits- und Berufsfindung** individuell erfolgreich zu treffen und Bewerbungsprozesse selbstständig zu gestalten. „Dies erfordert die Reflexion individueller Voraussetzungen sowie beruflicher Ziele und Anforderungen, Kenntnisse über (Aus-)Bildungswege und ihre Veränderungen, den Umgang mit Informations- und Beratungssystemen sowie die Nutzung von Zielfindungs- und Entscheidungsmethoden.“
- Schüler/-innen sollen in die Lage versetzt werden, **arbeitsweltliche und berufsbezogene Entwicklungen** zu bewerten. „Notwendig ist hierzu die Analyse von Beschäftigungschancen und -risiken sowie der Auswirkungen des technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels.“
- Schüler/-innen sollen in die Lage versetzt werden, ein **berufliches Selbstkonzept** zu entwickeln. „Dies erfordert die Wahrnehmung und Verfolgung eigener berufsbezogener Ansprüche, Interessen und langfristiger lebensbiografischer Ziele, die Einschätzung eigener Fähigkeiten und deren Weiterentwicklung, die Bewertung von Merkmalen der Erwerbsarbeit und die Gewissheit, mit neuen und schwierigen Anforderungen zurechtzukommen.“

Dieser Zugang legt der pädagogischen Berufsorientierung nahe, **Wissens-, Kompetenz- und Selbstreflexionsdimensionen** gleichwertig zu denken.

- Die **Wissensebene** bezieht sich vor allem auf orientierende Informationen über
 - + das Ausbildungs- und Berufssystem (Berufsbilder; Anforderungen; Bedingungen ...)
 - + die gegenwärtige und zukünftige Arbeitsmarktsituation
 - + Abläufe und Anforderungen im beruflichen Alltag
 - + berufsbiografische Prozesse wie Zugangsvoraussetzungen, Aufstieg, Stellenwechsel
 - + einmündungsbezogene Kenntnisse (Informationsquellen, Suchstrategien, arbeitsrechtliche und tarifliche Rahmenbedingungen).

Damit sind verschiedene sachlich-informatorische Bereiche wie arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung, wissensbasierte Berufswahlvorbereitung, Bewerbungswissen in den Kenntnisskreis zur Berufsorientierung gestellt.

- Die **Kompetenzebene** umfasst den großen Bereich des Herausfindens von besonderen fachpraktischen Fähigkeiten und sozialen Präferenzen durch Probehandeln in Real- oder Simulationsszenarien (Praktikum; Schülerfirma; Projekt ...). Ein zweites Kompetenzanforderungsbündel ist in der Bewerbungsphase zu entwickeln und aktualisieren. Gemeint sind personale, kommunikative und soziale Fähigkeiten wie „angekoppeltes“ Auftreten in der Firma, Flexibilität mit Blick auf in Frage kommende Branchen, Berufe, Regionen oder die Verkraftung von Absagen ohne Selbstwertzusammenbruch.
- Zur **Selbstreflexion**, einem Zentralmerkmal subjektiver Berufsorientierung, gehört im Kern die Bewusstwerdung über eigene Kompetenzen, Interessen und Ziele. Das meint zum Beispiel das Kennen von Interessen und Neigungen, die Selbstvergewisserung zu Prioritäten (was ist vorrangig: Geld, Freude an der Sache bzw. Materie, Selbstverwirklichung im Beruf ...; Klarheit über notwendige bzw. akzeptierte Investitionen und Einschränkungen o. a.), aber auch ggf. die Einsicht in die Nicht-Erreichbarkeit von Berufen und Berufszielen.

Schule sieht ihre Priorität traditionell bei der „Darstellung der arbeitsweltlichen und berufsrelevanten Zusammenhänge sowie in der Auseinandersetzung der gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen von Arbeit und Beruf mit den Selbstkonzeptdimensionen der Schüler“ (von Wensierski 2005 u. a., 55). Aus außerschulischen Angeboten stammende ergänzende **sozial- und berufspädagogische Erweiterungen** könnten insbesondere die auf das Schüler-Selbst und die Gruppe der sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten jungen Menschen bezogenen Aufgaben berücksichtigen, und zwar durch:

- Handlungs-, erlebnis- und projektorientierte Zugänge (Fokus Alltags- und Gebrauchswert, Attraktivität für den/die Einzelne/n)
- Biografie- und Subjektbezug mit individueller Beratung (Fokus Lebensgestaltung)
- Benachteiligtenunterstützung mit entwicklungsbegleitenden Hilfen zur Lebensbewältigung (Zielgruppenfokus)
- Vernetzung.

Formen der schulischen Berufsorientierung (von der Schule selbst und außerschulischen Partnern getragen) können sein:

Informations- und Wissenstransfer

Berufskundliche Informationen – zum Ausbildungs- und Berufssystem, zum Arbeitsmarkt, zum beruflichen Alltag, zu in Frage kommenden Berufsbildern. Vermittlungsformen sind unterrichtliche Kurse, thematische Diskussionsrunden, Vorträge durch Expert/-innen (dazu zählt z. B. das Erzählcafé, in dem Eltern, ehemalige Schüler/-innen und heutige Auszubildende auftreten), Einsatz von Lehrmedien und Multimedia, Veranstaltung von Betriebsmessen.

Erfahrungen in der Arbeitswelt

Berufspraktische Erkundungen (Betriebsbesichtigungen, Firmenerkundungen, Schülerfirmen) und berufspraktische Erprobungen (Betriebspraktika, Schnuppertag, Werkstatttag – ggf. in Form fester Lernortkooperationen). In diesem Segment geht es grundsätzlich um Erprobung und Interessenförderung. Praktika sollen nach von Wensierski u. a. Wissen aus dem Unterricht veranschaulichen, ein exemplarisches Ausprobieren von Wünschen ermöglichen, dabei ggf. fachspezifische Eignungen sichtbar machen und Begegnungen mit sozialen Rollen, Anforderungen und Regeln der Arbeitswelt eröffnen. Die Negativvariante formulierten von Wensierski u. a. vor acht Jahren so: „Insbesondere die wichtige Instanz des betrieblichen Schulpraktikums erscheint immer noch als unsystematischer handlungsorientierter Appendix einer ansonsten vor allem auf kognitive Wissensvermittlung basierenden Didaktik“ (2005, 41). Unabhängig von dieser eher düsteren Lesart hat das Betriebspraktikum bei Schüler/-innen einen hohen Stellenwert (vgl. von Wensierski u. a. 2005, 80). Besondere Aneignungselemente können das Führen eines Tagebuches, eine Portfolio-Mappe, das Drehen eines Videofilmes („Mein Praktikum“) oder der Erhalt eines aussagekräftigen Zeugnisses bzw. Zertifikats sein. Schüler-Auszubildenden-Projekte könnten zudem Peer-Counseling-Potentiale wirksam werden lassen.

Individuelle Unterstützung

Das umfasst zum Beispiel:

- Kompetenzfeststellung (Fähigkeiten- bzw. Stärken-Schwächen-Profile von Mädchen und Jungen; Prioritäten-, Interessen- und Neigungsreflexion): Fachbezogene und Persönlichkeitstests, Beratungsgespräche, Entwicklung und Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen (Jugendliche/r, Eltern, Lehrkräfte), Potentialassessment, Planspiele sind Formen, Vorlieben, Werte und Könnensbereiche kennenzulernen (Bestimmung der Ausgangslage) und Kompetenzprofile zu erstellen, um daraus berufsbezogene Konsequenzen (zum Beispiel die Planung von gezielter Förderung) zu ziehen.
- Einzel- und Gruppengespräche bzw. Einzel- und Gruppenberatung mit Pädagog/-innen bzw. Berufserfahrenen
- Simulationsszenarien: Plan- und Rollenspiele insbesondere zu Explorationsstrategien (Was gibt es? Was kommt für mich in Frage?) und zur Bewerbungssituation (Bewerbungstraining)
- Umfassendere Begleitung durch Coaching, Mentor/-innen- bzw. Pat/-innen.

Dokumentation durch Berufswahlpass

Der Pass ist eine didaktisch strukturierte Informations- und Dokumentenmappe in Form einer Lose-Blatt-Sammlung. Rubriken sind u. a. ein berufsbiographischer Reflexions- und Planungsteil (Ressourcen, Kompetenzen, Pläne ...), ein Dokumententeil (Leistungen, Zertifikate

...), sowie Kopiervorlagen für Formulare, Bewerbungen, Nachweise u. ä. Der Pass ist die „Hülle“; die pädagogischen Zwecke und der Gebrauchswert (Ressourcenbewusstsein, Zielreflexion, Entwicklungsaufgaben und Einmündungsplanung) entfalten sich erst in der systematischen alltäglichen Arbeit.

Auch in Berlin findet die Forderung nach einer Zentralsetzung von Berufsorientierung inzwischen Gehör und Resonanz. Veränderte Bedingungen in der Berufs- und Arbeitswelt, neue Berufsbilder und neue Anforderungsprofile sowie multifaktoriell bedingte Unsicherheiten bei Jugendlichen machen **Berufsorientierung in der Schule** notwendiger denn je. Das Berliner Schulgesetz schreibt im § 4 Absatz 7 fest, dass Schulen in Kooperation mit Partnern zur Vorbereitung auf Berufswahl und Berufsausübung beitragen. Die **allgemeine Berufsorientierung** soll sich auf Kenntnisse der Berufsbilder, angemessene Selbsteinschätzung sowie ein zielstrebiges Wahl- und Einmündungsverhalten der Jugendlichen erstrecken. Die **vertiefte Berufsorientierung** hat zum Ziel:

- gründlichere berufsbezogene Kenntnisse und Arbeitswelterfahrungen zu ermöglichen
- genauere Eignungsfeststellungen vorzunehmen
- das Entscheidungsverhalten zu verbessern
- die Unterstützungsangebote im Rahmen der Berufswegeplanung mit der Nachfrageseite zu verknüpfen.

Zentrale Bausteine sind berufskundliche Infoveranstaltungen, Wochenend-Workshops, Kompetenzfeststellung, Patenschaftsmodelle mit einem/r Auszubildenden, Schnuppertage in Universität und Betrieb, Bewerbungstraining, Einzel- und Gruppenberatung.

1.3 Bildungs- und Erziehungsleistungen in Familien

Die Entwicklung und Förderung von Lebens- und Interaktionskompetenz ereignet sich zuerst und zentral in der Familie und im Nebenbei. Eltern gelten als primäre Bildungs- und Unterstützungsressource. Sie eröffnen ihnen Zugänge zur Welt. Die wichtigsten Bildungsleistungen gehen aus dem Umgang der Eltern mit den Kindern im Alltag hervor. Sie hängen stark von den Routinen im familialen Kommunikationsgeschehen ab. Hier entwickelt sich die Persönlichkeit zuerst, hier entsteht eine Basis für schulisches Lernen, für Interessen, für Leistungsmotivation, für Zukunftsbilder und Teilhabe durch Berufstätigkeit. Einig ist man sich, dass eine Entfaltung von Möglichkeiten und eine gelingende schulische Laufbahn der Kinder an die Übernahme einer aktiven, verantwortlichen Rolle von Müttern und Vätern geknüpft sind, die durch **Kompetenzen** konstituiert wird (vgl. Levold 2003):

- Alltagskompetenz: Tagestrukturierung, Geldverwaltung, Ernährung, Umgang mit Ämtern ...
- Pädagogische Kompetenz: mit dem Kind reden; zuhören; ihm das elterliche Handeln erklären; seine Sicht der Dinge in eigenes elterliches Handeln einbeziehen ...
- Soziale Kompetenz als Fähigkeit, zwischenmenschliche Bezüge und soziale Netze positiv zu gestalten, um nicht in Isolation zu geraten, um sich Rat und Unterstützung von anderen Eltern oder auch Professionellen holen zu können ...
- Kognitive Kompetenz als Fähigkeit, Erfahrungen und Wissen zu sammeln und damit Kinder anzuregen ...
- Bewältigungskompetenz als gelingender Umgang mit kritischen Lebenssituationen, mit Umorientierung, Verlust, Begrenzung, ohne in Resignation zu verfallen ...
- Bewertungs- und Veränderungskompetenz, die sich u. a. zeigt in realitätsgerechter Wahrnehmung, in realistischer Beurteilung und nicht zuletzt in der Wirksamkeitsüberzeugung, dass der „Fahrplan der Dinge und ihr Lauf“ zu beeinflussen sind.

Günstig dafür ist ein Selbstbild, das von Selbstbewusstsein und Zukunftsoptimismus gekennzeichnet ist. Allerdings existieren Kindheit und Jugend nur im Plural. Die Stärkung elterlicher Kompetenzen ist sozial kontextualisierend zu reflektieren (vgl. Levold 2003). Von außen und in schnellen Einschätzungen wird oft nicht hinreichend wahrgenommen, wie stark erwünschte unterstützende, konsequente, empathische Haltungen durch ökonomische und soziale, gesundheitliche und psychische Ressourcen begünstigt oder beeinträchtigt werden. Insofern ist die Unterstützung der Bildungsmotivation der Kinder eine soziale Frage. Je mehr Zeit und inneren Raum Eltern zur Verfügung haben, je mehr Geld sie ausgeben können, desto mehr können sie investieren. Je mehr soziales Kapital, je mehr erfolgreiche Bildungs- und Berufsmodelle im Nahraum und je mehr Verteilung des Engagements auf mehrere Schultern, umso

eher gelingt die positive Begleitung der schulischen und beruflichen Karriere der Töchter und Söhne.

Elterliche Kompetenzen können zudem immer nur in einer konkreten **Beziehung** zur Geltung kommen, genauer: sie sind abhängig von der Geschichte, der Qualität, dem Wechselspiel in Beziehungen. Es ist also unzulässig, so LeVold, Kompetenzen als festen Besitz zu verstehen, der unabhängig von der Situation und dem Gegenüber abgerufen werden kann. Kompetenzeinsatz ist gebunden an Motivation. Sind die Beziehungen zu dem Jungen oder dem Mädchen konflikthaft und ambivalent, dominieren Unglücklich-Sein über das Verhalten der Kinder, Ablehnung, Feindseligkeit, unbewältigte Spannungen im familialen Kontext, dann hindern gewichtige Hemmnisse, prinzipiell vorhandene Fähigkeiten optimal einzusetzen.

1.4 Schule und Eltern

1.4.1 Verhältnisse zwischen Schule und Eltern

Das Kürzel „Elternarbeit“, umgangssprachlich knapp und flott zu verwenden, könnte zum Auslaufmodell werden. Die **aktuellen Termini „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“** transportieren deutlicher, dass Eltern nicht zu bearbeitende Objekte und Zulieferer sind, sondern eigenständige Subjekte mit Kenntnissen, Ideen, Rechten, legitimen eigenen Wünschen. Hinter dieser leichten Rede verbirgt sich nicht weniger als ein „kultureller Quantensprung“ (R. Stork 2011) im Verhältnis von Schule und Eltern. Lange waren Eltern in der Rolle der Lieferanten von Gratissozialisierung gefragt, die der Schule als Abnehmer wache, lernbereite, aufgeräumte Lerner/-innen zur Verfügung stellten. Diese verlässliche und berechenbare Grundausstattung können Eltern in der Breite nicht sicher produzieren.

Bis in jüngere Zeit wird das Verhältnis von Schule und Eltern als geprägt durch das Muster der „routinierten Distanz“ bezeichnet, „eine zwischen Besserwisserei (etwa bei Eltern von Gymnasiasten) und frustriert-demütiger Absenz (etwa bei Hauptschul-Eltern) oszillierende Haltung von Eltern zur Schule, kurz: eine Tristesse, die die Rede von der Erziehungspartnerschaft und dem Ineinandergreifen von öffentlicher und privater Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsprozesse (...) eher als gutes Programm denn als realisierte Normalität kenntlich macht“ (Bolay u. a. 2004, 214). Von schulischer Seite erwünschte Elternaktivitäten waren in der Vergangenheit an repräsentative politische Mitbestimmung, Empfang und Umsetzung von schulischen Erwartungen sowie Assistenzdienste als an pädagogischer Kooperation orientiert. Die häufigsten Berührungen zwischen Schule und Eltern sind die Elternversammlungen, schulische Bitten um finanzielle und praktische Unterstützung - etwa bei Renovierung oder Festen an der Peripherie von Schule als punktuelle Mitarbeiter/-innen –, sowie negative Kontakthanlässe, sobald es um „Probleme“ geht. Im letzteren Fall sehen sich Eltern individualisiert gegenüber Schule in der Rolle, Fehlverhalten ihrer Kinder abzustellen.

Empirische Untersuchungen, die solche Einschätzungen prüfen und ggf. mit Blick auf neueste Entwicklungen differenzieren, existieren kaum. Spies/Chamakalayil (2011) präsentierten jüngst immerhin für eine Kommune in Niedersachsen diese Befunde aus einer schulformübergreifenden Elternbefragung (n=254) an acht Schulen: „Wenngleich über die Hälfte aller Eltern mit dem Kontakt zur Schule ihrer Kinder ganz zufrieden sind, geben 48 % der deutschen Eltern und 55 % der Eltern mit Migrationshintergrund an, sich nicht oder nur eingeschränkt angenommen zu fühlen, wenn sie Fragen oder Vorschläge bezüglich ihrer Kinder einbringen. Insgesamt fühlen sich nur 53 % der Eltern an der Schule ihrer Kinder willkom-

men, wobei sich die Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber den deutschen Eltern um 13,5 % weniger willkommen fühlen“ (in Spies/Pötter 2011, 147).

Eine etwas ältere Literaturobwertung aus Baden-Württemberg von Bolay u. a. kommt zu diesen Verdichtungen (vgl. 2004, 214 ff): Schule ist für Eltern bis dato kein normaler Ort. Insgesamt laden Lehrkräfte Eltern selten in den Unterricht zur Beobachtung oder Mithilfe ein und interessieren sich nach Volker Krumm tendenziell wenig für die Lebensbedingungen der Kinder. Ein Handicap schulischer Zusammenarbeit mit Eltern sei ihre „hierarchische Präformiertheit“ (Bolay u. a. 2004). Der Kontakt zwischen Eltern und Schule gilt nach wie vor als schichtspezifisch geprägt. Sogenannte bildungsfernere Schichten erleben mehr Unsicherheit und Befangenheit, was nicht selten zu Meidungsverhalten führt oder aber was als das Kind blind verteidigende Haltung inszeniert wird. In neueren Veröffentlichungen wird der Jugendhilfe bzw. der Sozialarbeit an Schule eine zentrale Rolle als Brücke und Drehscheibe zugeschrieben, wobei die Aktivierung von Eltern ein „Schnittmengen“-Thema zwischen Schule und Sozialarbeit bleibt.

Im Kontakt mit Schule bestehen Gefahren, dass Eltern unbewusst aus der Kindperspektive bzw. unterfüttert mit unverarbeiteten Schüleraffekten handeln (Unterlegenheitsgefühle; Angst, Fragen zu stellen oder Nicht-Verständnis zu äußern; auftrumpfender Habitus als Reaktanzphänomen u. a. m.). Denn alle Eltern treten in den Raum Schule mit biografischen Prägungen ein: „Wenn Eltern in die Schule gehen, holt sie ihre Vergangenheit ein und zwar in der Form ihrer eigenen Schulzeit. Für manche Eltern kommen beim Betreten der Schulräumlichkeiten alte Gefühle und Gedanken auf, die bei vielen nicht positiv besetzt sind. Im Rückblick verbinden immer noch viele erwachsene Menschen mit Schule Angst, Ausgeliefertsein, Macht. Eine Dynamik tut sich auf, die im Hier und Jetzt Gestalt annimmt: Die jetzt erwachsene Mutter / der Vater wird wieder zum Kind, die Lehrerin zur Ex-Lehrerin“ (Nilles 1998, 7 f.).

Empirisch lassen sich zwei „**Schultypen**“ unterscheiden (vgl. Bothe/Thimm 2009): In der „**elterndistanzierten Schule**“ herrscht eine pessimistische Haltung auf Grund negativer Erfahrungsbilanzierung mit Blick auf Elternaktivierung. Ein wahrgenommener geringer Grad an elterlichen Aktivitäten wird ursächlich elterlichem Desinteresse zugerechnet. Als Kennzeichen einer „elterndistanzierten Schule“ können rubriziert werden:

- Abweisende Haltung gegenüber Präsenz und Teilhabe von Eltern in der Schule
- Überwiegend negatives Elternbild mit Schuldzuweisungslatenz an die Adresse der Erziehungsberechtigten
- Geringer Stellenwert der Zusammenarbeit mit Eltern in Schulprogramm, Tagesordnungspunkten in Besprechungen, Fortbildungsaktivitäten ...

- Keine systematischen „Experimente“ mit offenen, niedrigschwelligen, entgegenkommenden Aktivierungsformen
- Delegation des Themas an die Schulsozialarbeit.

In einer „**kooperationsinteressierten Schule**“ zieht man womöglich ebenfalls nüchtern dahingehend Bilanz, dass das Verhältnis gerade mit Blick auf eine größere Zahl wenig engagiert erscheinender Eltern klärungsbedürftig oder gar schwierig ist. Allerdings werden kontextualisierende und damit nicht primär personales Nicht-Wollen akzentuierende Erklärungen stärker gewichtet. Es findet auch selbstreflexiv eine an die eigene Adresse gerichtete Ursachenzurechnung statt. Daraus kann eher ein aktivierbares eigenes Gestaltungspotential hergeleitet werden. So entstehen Hoffnungen, dass durch Einsatz von Kompetenz und Zeit neue inhaltliche Entwicklungen möglich werden können, mit dem Tenor: Die Einbindung von Eltern in die Schule erfordert Haltungen und Kontaktweisen, die Eltern nicht nur zu Ausführenden ehrenamtlicher Aufgaben sowie von Lehrerratschlägen machen und sie ansonsten vom schulischen Alltag isolieren, in den sie gleichwohl durch ihre Kinder und implizite Erwartungen involviert sind (vgl. auch Bolay u. a. 2004).

1.4.2 „Schwer erreichbare“ Eltern

Sacher (2010) interessiert sich besonders für „**schwer erreichbare**“ Eltern und differenziert diese **heterogene Mischung** so:

- Eltern bestimmter sozialer Gruppen wie „bildungsferne“ Eltern, Migrant/-innen und andere Minderheiten
- Eltern in schwierigen Lebens- bzw. Familiensituationen, z. B. erhebliche und lange währende Familienkonflikte; Trennung; Alleinerziehende; Familien, in denen kranke, ältere, behinderte Mitglieder versorgt werden; Arbeitslosigkeit, Leben an / unter der Armutsgrenze; Drogen- und Alkoholmissbrauch; Gewaltprobleme
- Anderweitig „regulär“ stark beanspruchte Eltern (z. B. durch Arbeit und Beruf)
- Eltern mit ungünstigen Erfahrungen in Schule und Gesellschaft (mit der Folge, sich frustriert, resigniert, verunsichert, verärgert, feindselig zu zeigen).

Als Gefahr des Begriffs der „Schwererreichbarkeit“ benennt Sacher, dass der Terminus ohne soeben angedeutete Differenzierungen zu pauschal sei. Zudem werde mit defizitorientierter Sicht Eltern einseitig die „Schuld“ am fehlenden oder misslingenden Kontakt gegeben. Weiterhin lenke diese planierende Kategorisierung davon ab, ggf. auch schulseitig selbst- oder mitinitiierte Kontaktbarrieren zu (unter-)suchen. Faktisch wirke solche bewusstseinsbildende Rede ausgrenzend. Tatsächlich handele es sich um Eltern, die Schwierigkeiten (welche?) ha-

ben, mit Lehrkräften und anderen Pädagog/-innen zusammenzuarbeiten und zu denen die Profis nicht ohne weiteres Zugang finden.

Der Erlanger Schulpädagoge benennt folgende mögliche **Ursachen von „Schwererreichbarkeit“ bzw. für „Kontaktbarrieren“** (vgl. Sacher 2010):

- Negative Schulerfahrungen wie ungünstig erlebte eigene Schulzeit und aktuelle negative Erfahrungen mit der Schule des Kindes
- Praktische Kontakthindernisse wie Zeitmangel, Verpflichtungen am Arbeitsplatz, Betreuung von Kleinkindern
- Zu hohe schulische Ansprüche an Kompetenzen der Eltern, um ihre Kinder sozial, sprachlich und unterrichtsfachlich zu stützen
- Kontakthemmendes Verhalten der Lehrkräfte, etwa Distanziertheit; Dominanz; Missionierung; Desinteresse an den Familien; defizitgeprägte Kontaktaufnahme
- Ablehnende Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zum Auftreten der Eltern in der Schule (u. a. Minderwertigkeitsgefühle mit Blick auf die eigenen Eltern)
- Merkmale der Schule, z. B. geringe Bemühungen um Eltern; Mittelschichtorientierung der Professionellen und der Elternarbeitskonzepte; schulzentrierte statt familienzentrierte Zugänge; Informationsflut oder aber Mangel an relevanten Informationen; starre Sprechstundenzeiten
- Desinteresse der Eltern an Schule. Sacher warnt davor, ein Desinteresse an der Schule vorschnell mit einem Desinteresse am Lernen der Kinder sowie ein Desinteresse an schulbezogenem Engagement mit binnenfamilialem Nicht-Engagement gleichzusetzen.

Im Rahmen des Praxisforschungsprojektes „Kommunale Bildungs- und Erziehungslandschaften“ werden als „Hindernisse auf Elternseite“ für „Beteiligung“ genannt: fehlendes Interesse; Mangel an Zeit; Gefühl der Unzulänglichkeit; empfundene Überforderung („maximale Inanspruchnahme“, „extrem hohe Belastung“); schlechte Erfahrungen (vgl. Behn u. a. 2010, 115).

„Eltern“ sind immer eine heterogene Gruppe, nicht zuletzt hinsichtlich der Vertrautheit mit dem Bildungssystem und generell mit unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten, eigene Interessen und Wünsche im Kontext von Schule zur Sprache zu bringen und zu verfolgen. Insbesondere Familien, die von Randständigkeit betroffen sind, fällt es unter den heutigen Umständen schwer, im Interesse ihrer Kinder in der Schulöffentlichkeit präsent zu sein. Als symptomatische Kennzeichen von „schuldistanzierten Eltern“ können Meidung des Kontaktes mit dem Schulapparat und Abwehr von schulischen Hinweisen sowie fehlende tatkräftige Unterstützung schulischer Erwartungen konstatiert werden. Sachers vorbildliche Strukturierung verdeutlicht, dass sogenannte schwer erreichbare oder gar schuldistanzierte Eltern aus unterschiedlichen Gründen reserviert erscheinen können. Besonders häufige Ursachen sind:

Sie generalisieren punktuelle negative Erfahrungen aus Schulkontakten. Sie verbuchten selbst als Schüler/-in schulische Misserfolge. Sie wissen nicht, wie sie ihre Kinder schulisch unterstützen können. Der mittelschichtige Bildungsbetrieb ist ihnen kulturell und sprachlich fremd oder bedroht sie gar. Ihre Lebenssituation lässt ihnen keine Kraftreserven zur Stützung der Kinder. Sie haben genereller die Orientierung verloren, wie sie wirksam und gelingend erziehen können. Sie haben innerlich aufgegeben und resigniert. Immer gilt es als Erschwernis, wenn ausschließlich problematische Kontaktanlässe zur Begegnung führen.

Für **Migrant/-innen** können überdies Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung auch in Bildungseinrichtungen, ein prekärer rechtlicher Aufenthaltsstatus und fehlende politische Rechte besondere Hemmschwellen darstellen (vgl. Gomolla in Fürstenau/ Gomolla (Hrsg.) 2009, 30). Mit Blick auf unsere in Berlin durchgeführten Elterninterviews (vgl. Cömert 2007; Thimm 2007a; 2007b) ist einerseits ein Interesse vieler Eltern mit Zuwanderungshintergrund an Bildungsgewinnen ihrer Kinder zu registrieren, andererseits zeigen sich Mütter und Väter gegenüber den fremden bundesdeutschen Betreuungs-, Hilfe- und Schulinstitutionen mitunter in mancherlei Weise skeptisch und distanziert. Folgende Gesprächsäußerungen sind besonders markant und plausibilisieren wechselseitige Abstandskonstruktionen von Schule und benachteiligten Eltern: „Ich höre immer nur Schlechtes ...“; „Ich traue mich nicht zu fragen ...“; „Ich verstehe nicht, was gesagt wird ...“; „Ich kann doch sowieso nichts machen ...“; „Das ist doch sowieso nicht meine Sache und Zuständigkeit ...“; „Bei Anweisungston schalte ich auf Durchzug ...“.

Solche **subjektiven Verarbeitungsmuster** von Eltern mit nichtdeutscher Herkunft stehen in Korrespondenz mit Erklärungsansätzen aus einer anderen Studie:

- „- Der Kontakt der Eltern mit der Schule ergab sich in der Erinnerung an die eigene Schulerfahrung nur dann, wenn auffallende Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten vorlagen. Gab es keine nennenswerten Besonderheiten, wurde eine strikte Trennung zwischen Schule und Familie eingehalten.
- Die schulischen Leistungs- und Lernanforderungen an die Kinder können durch eigene Kenntnisse nicht gefördert werden, so dass der immer wiederkehrende Wunsch der Lehrkräfte an die Eltern nach Förderung nur enttäuscht werden kann.
- Unzureichende Deutschkenntnisse erlauben Elterngespräche oftmals nur in Begleitung der Kinder (oder Verwandter, K.T.), die als Dolmetscher fungieren. Gespräche werden vermieden, um Konflikten zwischen den Generationen und dem Erleben von Demütigung vor den Augen der Kinder aus dem Weg zu gehen. (...)
- Eltern vermeiden aufgrund ökonomisch schwieriger Lebensverhältnisse soziale Kontakte.
- Eltern hatten Ängste vor weiteren enttäuschenden Erfahrungen mit der Schule (...).

- Auffälligkeiten der Kinder in der Schule wiesen auf unbewältigbare innerfamiliäre Konflikte hin, die es zu verbergen galt und die teilweise mit innerschulischen Konflikten (korrespondierten, K.T.)“ (Leonhardt/Schnabel 2006, 125 f.).

1.4.3 Arbeitsprinzipien, Konzepte und Methoden für die Zusammenarbeit

Elternbefragungen (vgl. zum Beispiel Cömert 2007) zeigen: Ein aussichtsreicher Weg wäre, Kontakte unabhängig von Problemsituationen zu ermöglichen. Kindertagesstätten und Schule müssten mehr und andere Bedeutung auch für unterprivilegierte Eltern bekommen. **Innovationsaktivierende Fragen** sind: Wollen der Elementarbereich und Schule Eltern im Partnerstatus als Anreicherung für ihr Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungsprogramm gewinnen? Wie könnten Kindertageseinrichtung und Schule das Wissen von Eltern über ihre Kinder aktiver abholen? Könnten Kindertagesstätte und Schule Eltern als profitierende Nutzer in ihre Einrichtungen holen, wenn diese Konzepte in Richtung erweiterter soziokultureller Bildungszentren entwickeln würden? Auch Eltern aus Benachteiligungsmilieus verfügen über Informationen und Kontakte, Ideen und Zeit, Arbeitskraft und nicht abgeholtes Engagementpotenzial. Äußerungen in Elterninterviews legen nahe, dass ein Teil der Eltern tendenziell zur Mitarbeit bereit ist, wenn diese mit ihrer Problemsicht ernst genommen werden und die Zusammenarbeit als Hilfe erleben – sowohl hinsichtlich der Fragen und Befürchtungen bezüglich ihrer Kinder als auch, zentral, hinsichtlich der eigenen Lebens- und Erziehungssituation. Die Arbeit mit Familien könnte sich besonders dann erfolgreich gestalten, wenn es gelingt, den Stolz der Eltern auf ihr Kind zu wecken und eine Positivspirale anzustoßen. Die Interviews zeigen: Eltern brauchen Schule und Kindergarten als Orte, wo sie verstehen, was gemeint ist, an denen sie etwas bewegen können und wo sie als Elternteil etwas Nützliches erfahren.

Damit würde einhergehen, Prinzipien der Ressourcenorientierung und der „Normalisierung“ auf der Haltungs- und Angebotsebene zu implementieren. Das bedeutete, Eltern in ihrem Können anzusprechen und sie als „normaler Mensch“ und nicht als Problemverursacher und Problemträger zu sehen. Anders: Gewünschte und erwartete Beiträge der Eltern sollten ihnen (auch): Freude machen; soziale Kontakte schaffen; Möglichkeiten bieten, Fähigkeiten zu zeigen; Chancen eröffnen, von anderen Eltern und Professionellen zu lernen; zum Austausch von Erfahrungen mit Schule und ihren Kindern Gelegenheit bieten; als Substanz für Mitwirkung dienen.

Remy Stork hat eine vorzügliche Folie für die Strukturierung und inhaltliche Füllung des Zusammenarbeitsthemas geliefert (vgl. Stork 2011). Für ihn sind Eltern erste Bildungsperso-

nen und Bildungsexpert/-innen für ihre Kinder. Stork meint damit, dass Eltern Voraussetzungen für Bildungsprozesse schaffen, dass sie selbst im Alltag bildend tätig sind, dass sie schulische Lernprozesse und Leistungsfestigung n. M. begleiten und dass sie als „natürliche Expert/-innen“ einzigartig kundig sind. „Sie kennen ihr Kind von klein auf und haben es schon in vielfältigen Lebenslagen und Situationen erlebt. Sie haben, wenn vielleicht auch wenig bewusst, die Lernstrategien ihrer Kinder ebenso beobachtet, wie auch Lern- und Entwicklungsblockaden sowie unterschiedliches Bewältigungshandeln in Krisensituationen. (...) Die Fachkräfte und Lehrkräfte wiederum haben meistens einen Vorsprung, was das theoretische Wissen über Bildungs- und Entwicklungsfragen und das methodische Können (Fördern, Lesen ...) angeht“ (2011, S. 334).

Stork entwickelt folgende **Arbeitsprinzipien für das dialogische Zusammenwirken mit Eltern** (vgl. 2011, 335 bis 338):

Die Schule befördert aktiv eine **Kultur der Offenheit**.

Gemeint ist damit eine „echte Mitgliedschaft“ mit täglicher Präsenz, wobei Eltern nicht als zu bearbeitende Zielgruppe gesehen werden, die taktisch geschickt in das Schulhaus zu bugsieren ist. Eltern werden als eigenständige Akteure und bereichernde Ressource mit Kompetenzen, Talenten, Wünschen gesehen, die eine Teilhabeberechtigung beanspruchen dürfen. Eltern „werden in die ästhetische Gestaltung der Schule ebenso eingebunden, wie in Fragen des Schulprogramms und der Schulkultur. Eltern hospitieren im Unterricht, beteiligen sich an Projekten und Fahrten und haben in der Schule einen eigenen Raum, in dem sie sich untereinander und den Lehrkräften und Mitarbeiter/innen begegnen können. Bei der Öffnung der Schule für die Eltern wird darauf geachtet, dass möglichst viele verschiedene kulturelle Milieus, soziale Schichten, Altersgruppen und beide Geschlechter in der Schule präsent sind und kein Verdrängungswettbewerb stattfindet“ (2011, 335).

Mitbestimmung und Dialog sind erwünscht.

Darüber hinaus wird von Stork eine „faire Einbeziehung“ der Eltern in zentrale Prozesse und Entscheidungen der Schule gefordert (vgl. 2011, 336).

Die **Zusammenarbeit** beginnt **vor dem ersten Konflikt**.

„Zum Zeitpunkt der Aufnahme beginnt ein wertschätzender Austausch mit den Eltern, in dem diese über die Möglichkeiten der Mitarbeit und die Chancen der Kontaktgestaltung informiert werden. Die Schule kann die besonderen Interessen, Wünsche und Talente der Eltern kennenlernen (...)“ (2011, 337).

Die gemeinsame Verantwortung für das Wohl des Kindes wird in **mehrseitigen Bildungsprozessen** gefördert.

Besonders günstig für die Verantwortungsübernahme in Bildungs- und Hilfeprozessen wirken sich nach Stork mehrseitig angelegte Konzepte aus. „Eltern lernen von Expert/innen und von anderen Eltern und auch Expert/innen lernen von Eltern. Die gewöhnlichen einseitigen Helfer-Klientenrollen werden geöffnet und einseitige Lehr-Lernbeziehungen werden zu wechselseitigen und gemeinschaftlichen Lernerfahrungen“ (2011, 337 f.).

Der **Brückenbau in den Stadtteil und in Hilfesysteme** ist nicht nur Additum, sondern Voraussetzung für ganzheitliche, partnerschaftliche, gebrauchswerthaltige Aktivierung und Stützung.

Nach Stork liegt ein zentraler Schritt in konsequenter Sozialraumorientierung. Professionelle an der Schule kennen Hilfesysteme, Ressourcen im Nahraum und engagieren sich in Sozialraumprojekten. Darüber hinaus sind allerdings lebensweltliche Kundigkeit und Sensibilität unverzichtbar. „Hilfs-, Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern orientieren sich an alltäglichen Umgangsformen und informellem Lernen. Das methodische Repertoire sollte sich konsequent an den Subjekten und ihren Stärken orientieren. An die Stelle von Elternkursen für überforderte Eltern treten dann eher gemeinsame Aktionen mit Eltern und Kindern im Stadtteil und an die Stelle von professioneller Beratung möglicherweise die von den Professionellen begleitete Unterstützung durch Mittlerpersonen aus dem Milieu der Adressaten. Die speziellen Fragen der Kindererziehung und der Unterstützung ihrer Bildungsbiografie werden mit Fragen der konkreten alltäglichen Lebensführung zusammen betrachtet und nicht mit pädagogischen Standardlösungen beantwortet“ (2011, 338).

Auf der **Haltungsebene und methodisch** empfiehlt Stork, sich an den „Grundideen“ der Niederschwelligkeit, der Ressourcen- bzw. Stärkenorientierung, dem Leitbild des Dialogs und dem Prinzip der Mehrseitigkeit zu orientieren. Beteiligte sind Eltern, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/-innen, ggf. weitere Partner/-innen, die Hilfe zur Selbsthilfe als Philosophie mittragen. Grundlage bildet die Involvierung vom Müttern, Vätern, Großeltern etc. in den regulären schulischen Alltag, im Rahmen von Fahrten, Festen, Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, Freizeitaktivitäten, Schulkiosk, Bibliothek ... Je normaler die elterliche Anwesenheit ist, je leichter gelingt Kontakt in der Problemsituation (vgl. 2011, 339). „Nicht alle Formen der Zusammenarbeit mit Eltern müssen von der Schulsozialarbeit initiiert, aufgebaut und begleitet werden. Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine Aufgabe für die ganze Schule; Schulleitung und Lehrkräfte sind hier ebenso gefragt, wie die sozialpädagogischen Fachkräfte“ (2011, 339).

Vier **Formate** stellt Stork als potentialtragend heraus: Elterncafé; Projektarbeit; Elternbildung; Elternberatung / Elterncoaching.

Elterncafé

Begegnungen zwischen Eltern, Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen wären auf niedrigschwellige und informelle Weise hier besonders günstig möglich – allein, so zeigen Erfahrungen: Geeignete Räumlichkeiten stehen meist nicht zur Verfügung; Lehrkräfte finden sich kaum ein; Eltern kommen nicht gerade zahlreich. Stork definiert die Implementierung des Formats Elterncafé als Prozess. Nachdem mit allen Beteiligten Interessen und Bedürfnisse ausgelotet und ein Konzept entstanden sei gelte es, eine Betreiber- und Unterstützerguppe aufzubauen. Anschließend müsse ein Programm entwickelt werden, das auch „Höhepunkte“ wie die Einladung von Expert/-innen zum Thema Hausaufgaben oder die Vorbereitung einer Schulaktion enthalten sollte. Nach der Startphase stellen sich neue Fragen: „Wie kann man es schaffen, dass neue Eltern, die zum ersten Mal kommen, sich auch wohlfühlen? Wie kann man es schaffen, dass nicht bestimmte Milieus das Café bestimmen und andere Gruppen sich nicht mehr willkommen fühlen? Wie kann man auch berufstätige Mütter und Väter erreichen? (...) Es (das Elterncafé, KT) (...) muss permanent beobachtet, verstanden und weiterentwickelt werden; ein Selbstläufer ist es nicht. Möglicherweise gelingt ein Einstieg in die ‚Offene Zusammenarbeit mit Eltern‘ eher im kleinen Maßstab. Es wird eine gemütliche Sitzecke für Eltern im Eingangsbereich aufgestellt, dort findet sich auch eine Garderobe, ein Kaffeeautomat, Zeitschriften etc. Solche Ecken senden die stumme Botschaft, dass Eltern willkommen sind und einen Platz an der Schule haben“ (2011, 339 f.).

Projektarbeit

Bedarfsgerechte pädagogische Arbeit schreibt Konzept und Praxis entlang der alltäglichen Erfahrungen und Beobachtungen im Dialog mit allen Beteiligten, zu denen auch Eltern gehören (könnten), fort. „Sobald Eltern das Gefühl haben, dass man mit ihnen rechnet, dass sie gewünscht und gebraucht werden, beteiligen sie sich gerne“ (2011, 340). Stork führt als Beispiele aus den Bereichen Freizeit, Arbeitsgemeinschaften, Förderung etwa Leseprojekte, Forscherwerkstätten, Kreativ- und Sportprojekte, erlebnispädagogische Vater-Sohn-Projekte und Geschichtsprojekte auf.

Elternbildung

Hier schlägt Stork zwei Zugänge vor: das Thema Lernen, Leisten, Schulkarriere und Themen, „die an Neugier, Interesse und Leidenschaft der Eltern“ anschließen, wie etwa „Neue Medien“. Er begründet: „In den letzten Jahren machten (...) viele Organisationen die Erfahrung, dass normativ geprägte, defizitorientierte Elternkurse besonders von sog. ‚bildungsfernen‘ Familien nicht angenommen wurden. (...) Es sollten Themen im Mittelpunkt stehen, die nicht angst- und schambesetzt sind und wo eine Teilnahme nicht mit negativen Stigmatisierungs-

effekten verbunden ist“ (2011, 341). Das sei durch „mehrseitige Elternbildungsveranstaltungen“ zu gewährleisten, wodurch Eltern, Schulsozialarbeit und Lehrkräfte zum Lernen zusammengebracht werden. „Alle sind schon kompetent und doch haben alle auch Fragen und Lerninteressen“ (2011, 341).

Elternberatung / Elterncoaching

Der Ort Schule und die Berufsgruppe der Schulsozialarbeiter/-innen eignen sich, so Stork, nur bedingt zur Elternberatung im engeren Sinne. Ein Grund liegt darin, dass Eltern dahingehend irritiert sein können, ob und wie Sozialarbeit und Lehrkräfte zusammenarbeiten. Auch deshalb sieht Stork eine besondere Chance in gemeinsamen Beratungen von und mit Lehrer/-innen und Eltern, ggf. auch als Gruppenberatung.

Stork schließt mit Blick auf die Sozialarbeit an der Schule: „Sollte es gelingen, Bündnisse mit den Eltern zu schließen, ohne dass dieses die Unterstützungsarbeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften stört oder behindert, dann kann sich die Schulsozialarbeit als moderne, allparteiliche Soziale Arbeit an Schule nachhaltig etablieren“ (2011, 343). Sowohl Schule als auch Schüler/-innen könnten diese intermediäre Rollenrolle durch Parteilichkeitserwartungen in Richtung ihrer Interessen, ggf. noch unterfüttert durch elterndistanzierte Haltungen bei der Fachkraft, allerdings torpedieren. Zudem ist, so Stork, die Vorstellung, dass Eltern in Schulen ein- und ausgehen und sich wohlfühlen, noch sehr fern und fremd. Schließlich gibt es aus verschiedenen Quellen stammende schulkritische und schulaversive Impulse bei Eltern. Angesichts der „Schwellen der Anonymität, der Angst und der Abwehr“ (Stork 2011, 343) muss offen bleiben, ob, welche und wie viele Eltern in Schule für sich „a place to be“ sehen. Die Öffnung der Institution, die Bereitschaft zu vorurteilsfreien, respektvollen Begegnungen, eine Einladung zur Elternbeteiligung und Mitbestimmung sowie die Anerkennung von Leistungen und Stärken von Eltern wären als Vorab-Leistungen durch die Institution zu erbringen (vgl. Stork 2011, 344).

Sacher (2010) als zweiter Experte mit wegweisenden Vorschlägen entwickelt folgendes **Arbeitsprogramm**:

Klare und nachdrückliche Elternarbeit

Elemente sind u. a.: Willkommensatmosphäre; Fokussierung auf das Lernen und die Förderung der Kinder; Präzisieren der Ziele, der Erwartungen, des Aufwands für das erwartete Engagement und des Nutzens für das eigene Kind; flexible Sprechzeiten; Benutzung von Alltagssprache, Vermeiden von Fachsprache und Amtsdeutsch; Bevorzugung individueller Eltern-Lehrkraft-Kontakte; Pflege informeller Kontakte; Ansprechen ausgewählter Zielpersonen in den schwer erreichbaren Gruppen.

Aufsuchende Elternarbeit

Dazu gehören: Anrufe bei Eltern; individuelle Briefe, E-Mails, SMS; Präsenz an Plätzen und bei Veranstaltungen in der Gemeinde, wo man die Eltern trifft (Nachbarschaftszentren, Kulturveranstaltungen, Sportveranstaltungen; Angebot von Gesprächen in Restaurants, Cafés, Bibliotheken etc.; Hausbesuche

Aktivierende Elternarbeit

Hier denkt Sacher daran, Informationen von Eltern zu erbitten und Eltern zu zeigen, wie sie ihr Kind fördern können. Es gelte auch, Interesse an den Familien und ihren Bedürfnissen zu zeigen, ggf. auch auf andere Probleme einzugehen (Wohnung, eigene Arbeitssituation ...).

Vernetzung

Elemente sind u. a.: Kooperation mit lokalen Institutionen und Partnern; Vernetzung der Eltern (Förderung von Peer-to-Peer-Kontakten); Einbindung in Helfer-Netzwerke, Nachbarschaftsnetzwerke, Stadtteilnetzwerke etc.; Organisation informeller Treffen bei Respektpersonen, Organisation von Beratung und Betreuung durch Bildungslots/-innen, Elternmentor/-innen, „Parent Liaisons“ etc. (Kommunikation und Zusammenhalt der Eltern untereinander verbessern; Initiativen der Elternschaft unterstützen und organisieren; elterliche Verantwortungsbereitschaft für andere Eltern erfragen).

Die im Modellprogramm „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (vgl. Behn u. a. 2010, S. 60 ff) formulierten Bedingungen gelingender Elternbeteiligung weisen überwiegend Schnittmengen mit Thimms, Storks und Sachers Zugängen und Prioritätssetzungen auf. Genannt werden:

- Wirksamkeitserfahrung (Wünsche werden ernst genommen; tatsächliche Beteiligung an Entscheidungen ...)
- Wertschätzung und Anerkennung (durch Politik, durch die Institution Schule – etwa in Form der Zurverfügungstellung eines Raumes)
- Transparenz von Arbeitsweisen und Kommunikationsformen
- Persönliche Ansprache
- Schlüsselakteure aktivieren.

1.4.4 Zwischenfazit Schule – Eltern

Programmatisch hoch im Kurs steht ein partnerschaftliches Verhältnis von Schule und Eltern. In der Realität zeigt sich ein mehr oder weniger abweichendes Bild. Lehrkräfte erleben Zusammenarbeit oft als mühsam, wenn die Entwicklung der Kinder und ihre Förderung durch

Eltern als unzureichend wahrgenommen werden und schulische Angebote bzw. Erwartungen an Eltern mitzutun nicht „zündend“. Elternabende oder besondere Informationsveranstaltungen werden von Müttern und Vätern mit Kindern im Jugendalter nur mäßig besucht. Gerade die, „die es brauchen“, kommen in der Praktiker/-innenwahrnehmung oft nicht. In der problemorientierten Sichtweise berichten Lehrer/-innen und pädagogische Fachkräfte von ihren „anstrengenden Bemühungen, mit Eltern zusammenzuarbeiten. Sie sind oftmals enttäuscht, weil viele Eltern auf ihr Angebot zögernd, unverbindlich oder gar nicht eingehen. (...) Sehr oft wird darüber gesprochen, dass ‚die Eltern‘ nicht kommen, dass ‚sie‘ nicht mitarbeiten wollen. Negative Erfahrungen mit übereifrigen oder aggressiven Eltern führen zu einer nachvollziehbaren Skepsis gegenüber der Zusammenarbeit mit Eltern insgesamt“ (Bartscher u. a. 2010, 12).

Eltern erleben sich häufig nicht hinreichend wertgeschätzt und haben mitunter oder gar oft den Eindruck, Empfänger/-innen von „fertigen Beschlüssen“ zu sein, anstatt Dialogpartner in einem offenen Prozess.

In der optimistischen Sichtweise berichten Lehrer/-innen und pädagogische Fachkräfte von „vielen guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. (...) Sie sehen Elternarbeit als selbstverständlichen Teil ihrer Arbeit (...) und können Methoden einer wertschätzenden Gesprächsführung gewinnbringend einsetzen. (...) Sie sehen eine Grenze der Möglichkeiten in ihren zeitlichen Ressourcen und manchmal auch in den Rahmenbedingungen“ (Bartscher u. a. 2010, 12).

1.5 Eltern im Prozess der Berufsorientierung

1.5.1 Zur Rolle der Eltern in der Berufsorientierung

Motivation und Begabungsselbstbild, Selbstwirksamkeitskonzept und kulturelles Kapital, Habitus und Wertschätzung von Lernen und Bildung – für all das wird in der **Familie** der Grund gelegt. Erbracht werden im günstigen Fall basale **Sozialisationsleistungen**, die die Persönlichkeit der Kinder prägen, was sich z. B. günstig in Zuverlässigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen bemerkbar machen könnte. Allgemeingut ist: Eltern haben großen Einfluss auf den Schulerfolg, die sogenannte Ausbildungsreife und die berufliche Einmündung ihrer Kinder. Dieser Einfluss kann förderlich sein oder verwehrend wirken.

Jungen und Mädchen erleben ihre Eltern allerdings unterschiedlich – als Berufstätige, als Arbeit Suchende, als Erwachsene, die weiterlernen oder die aufgegeben haben. „Befriedigende und frustrierende Erfahrungen, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Eltern in diesem Bereich des Lebens beeinflussen Haltungen, Einstellungen und Erwartungen der Kinder in Bezug auf die Berufswahl und die Berufswelt“ (Puhlmann 2005, 2). Einige zentrale Faktoren des Einflusses auf die berufliche Entwicklung ihrer Kinder sind folgende. Ohne Zweifel ist der sozioökonomische Status bedeutsam (finanzielle und Bildungsressourcen; Rollenmodell; Informationsniveaus; Netzwerkmitgliedschaften ...). Weiter findet innerfamiliär durch informelle Bildungsprozesse Kompetenzentwicklung statt. Schließlich werden Motive ausgeprägt (vgl. Kracke/Noack 2005, 170). „Während der sozioökonomische Status der Eltern mit allen damit verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten bedeutsam für die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen und die später erreichten beruflichen Positionen ist (...), sind die innerfamiliären Prozesse vor allem dahingehend wirksam, wie sich Jugendliche den ihnen im Verlauf der Berufswahl gestellten Verhaltensanforderungen gegenüber positionieren; ob sie in der Lage sind, sich (...) den jeweils gegebenen Anforderungen gegenüber adaptiv zu verhalten“ (Kracke/Noack 2005, 170). Insbesondere dem berufsbezogenen Explorationsverhalten (etwa Beschaffung relevanter Informationen; Umswitchen bei neuen Gegebenheiten u. ä.) kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Auch in der Berufsorientierung werden Eltern seit jeher als **zentraler Einflussfaktor** gesehen. So gaben etwa 96 % der befragten Jugendlichen aus Mittelschulen im Rahmen der Leipziger Schulabsolventenstudien an, dass ihre Familie im Berufsorientierungsprozess eine entscheidende Rolle spielte (vgl. Stadt Leipzig (Hrsg.) 2010, 6 f.). Fungieren Eltern dabei eher als „coachende“ Unterstützer/-innen oder als soziale Vorbilder? Kommen dabei eher unspezifisch-sozialisatorische oder konkretisiert-berufsspezifische Begleitungs-faktoren zum Tragen? Die empirische Forschung mit Blick auf eine genauere Bestimmung familialer Variablen ist

allerdings nicht umfangreich (vgl. Kracke/Noack 2005, 171). Ein unterstützender, auf Selbstreflexion der jungen Menschen ausgerichteter Erziehungsstil, Ermunterung und Ermöglichung zu selbstbestimmter, Verantwortung übernehmender Lebensgestaltung sowie Individualisationsimpulse und „Identitätsexploration“ dürften ein aktives Berufsfindungsverhalten der Kinder befördern. Aktivierende elterliche Verhaltensweisen zeigen sich etwa in Anstößen zum Nachdenken, in Raum gebender Zurückhaltung oder in der vorsichtigen Schaffung von Rahmenbedingungen. Als ein Unterstützungselement im Rahmen zieloffener Unterstützung eigener Erkundungen der Jugendlichen gilt der Modus der begleiteten Selbstexploration, wobei günstigenfalls die Bewusstwerdung und Verbalisierung eigener Interessen, Fähigkeiten, Stärken, Schwächen initiiert bzw. flankiert wird (vgl. Kracke/Noack 2005, 171 ff).

Eltern sind in einer sich dynamisch verändernden Arbeits- und Berufswelt nach wie vor eine, vielleicht die wichtigste **biographische Beratungsinstanz** für die Berufswahl der Jungen und Mädchen, auch wenn die Wirksamkeit als berufsbiographische Leitbilder deutlich schwächer ist. Eine „automatisierte Verweisung in die Fußstapfen der Elterngeneration“ geschieht selten (vgl. Puhlmann 2005; Beinke 2002). Die Vorbildfunktion der Eltern fällt bei jungen Frauen (85 % benennen einen anderen Wunschberuf als den ausgeübten der Eltern) geringer aus als bei jungen Männern (73 %) (vgl. von Wensierski u. a. 2005, 82). In den Familien- und Verwandtschaftssystemen liegt mit Blick auf die Arbeitswelt und Berufsbilder mitunter nur partikulares lebensweltliches Wissen vor; viele von Transferzahlungen lebende Eltern sind von der Arbeits- und Berufswelt gänzlich abgeschnitten. So muss folgender Befund zu denken geben: Die orientierende Funktion der Eltern ist „bei den Gruppen mit niedrigem Bildungsstand am höchsten. Je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto geringer wird der Einfluss und die Bedeutung der Eltern (...) veranschlagt. Bei den Gymnasiasten sind es nur noch rund 10 %, die den Eltern eine ‚sehr wichtige‘ Rolle einräumen – gegenüber jeweils rund 60 % bei den Förder- und den Hauptschülern“ (von Wensierski u. a. 2005, 81). Hier werden Eltern sogar als ungünstige berufliche Spurenleger gesehen.

Ungünstige Effekte können dadurch bestimmt sein, dass manche Eltern selbst nur geringe Arbeitswelterfahrungen haben bzw. ihre Kenntnisse zu Berufsbildern veraltet sind. Gerade mit Blick auf sozialbenachteiligte, von Erwerbsarbeit ausgeschlossene Väter und Mütter wäre es günstig, dass sie ggf. Nicht-Wissen eingestehen bzw. einengende Haltungen keine leitende Kraft entfalten (etwa familientraditionelle Verschreibungen oder Klischees zu Männer- und Frauenberufen). Grundsätzlich sollte aber darauf hingewirkt werden, dass auch diese Mütter und/oder Väter für ihre Kinder Unterstützungsressourcen wie Stärken- und Schwächenbewusstsein oder Ermutigung und Frustrationstoleranz mobilisieren können (vgl. Sacher in DLR (Hrsg.) 2011, 12).

Neben dem Status der besuchten Schule im hierarchischen Gefüge bestimmt das Alter der jungen Menschen die Rolle der Eltern gravierend. In der Altersgruppe der 15-Jährigen geben 90 % der Jungen und Mädchen an, dass die Eltern sehr wichtig bzw. wichtig für ihre Berufswahl sind. Gegenläufig zu sonstigen Feldern mit starker Peerbedeutungssteigerung stoßen Eltern in eine Lücke zwischen kindlich-illusionären Hinterlassenschaften und den später, mit 17, 18 Jahren folgenden eigenen Erfahrungsräumen, die die Bedeutung der Eltern wieder schwächen (vgl. von Wensierski u. a. 2005, 81).

Besonderes Augenmerk sollte auf Jugendliche gerichtet werden, die Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf haben, weil sie schulische Lernprobleme zeigen, in problematischen Lebenssituationen aufwachsen bzw. aus geringerwertigen Schulformen kommen. Jugendliche mit ungünstigen oder fehlenden Schulabschlüssen gelten dann als nicht einfach zu erreichende Zielgruppe, wenn Selbstregulationsprobleme, schwache Leistungsmotivation, Entwicklungsverzögerungen, Konzentrationsprobleme u. ä. zu verzeichnen sind, wenn die Selbstwirksamkeitserwartung niedrig und die Misserfolgsantizipation stark ausgeprägt sind bzw. wenn sozialer Rückhalt und positive Nahraummodelle fehlen. In diesen Kontexten wird es Eltern geben, von denen wenig oder keine positiven Beiträge zur Berufsorientierung zu erwarten sind (vgl. Sacher in DLR (2011), 18 f.).

1.5.2 Zusammenarbeit mit Eltern im Prozess der schulischen Berufsorientierung

Die Berufsorientierung für Schüler/-innen ist ein Prozess von mehreren Jahren, in dem sie sich ihrer individuellen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten bewusst werden (vgl. auch Münz u. a. 2011, 15). Der Prozess der Berufsorientierung umfasst sowohl die Stärkung der Berufswahlfähigkeit der Jugendlichen als auch Stützungen im Bewerbungs- und Einmündungsprozess. Selbst in Familien mit eher konfliktreichen Verhältnissen werden Eltern als Berater/-innen beim Einstieg in das Erwerbsleben gesehen (vgl. Beinke 2005). Auch wenn Eltern in die berufsorientierende Arbeit einbezogen werden, bleibt allerdings der/die Jugendliche im Mittelpunkt und Primäradressat/-in der Angebote und Konzepte. „In jedem Fall ist es dringend erforderlich, durch (...) Elternarbeit sicher zu stellen, dass Eltern ihr Einflusspotenzial bewusst, kompetent und zum Wohle ihrer Kinder nutzen“ (Sacher in DLR (Hrsg.) 2011, 11). Als Grundrichtung gilt, dass Väter und Mütter sowie Söhne und Töchter über längere Zeiträume miteinander nachdenken und sprechen, welche berufsrelevanten Kompetenzen und Interessen junge Menschen haben – und erst in zweiter Linie, wie diese zu bestehenden Möglichkeiten passen.

Statt „Arbeit an Eltern“ wird zunehmend die Zusammenarbeit im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gefordert. Das beinhaltet systematische, verbindliche Kooperation, ein Verständnis von Ebenbürtigkeit, eine einladende Haltung und Vertrauen darauf, dass Eltern eigene Beiträge einbringen können und wollen. Allerdings gibt es asymmetrische Faktoren im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule, denn Mütter und Väter sowie Fachkräfte sind nicht in jeder Hinsicht gleichberechtigt. Dennoch sollten sich Ziel- und Interessenschnittmengen finden lassen und die Prinzipien der Kooperation und der Aushandlung können weit tragen. Eltern in die schulische Berufsorientierung einzubinden erfordert allerdings grundsätzlich Arbeit an eigenen Einstellungen, die Entwicklung von Fähigkeiten und die Bereitschaft von Professionellen, elterliche Kompetenzen wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Eltern können und sollen **sowohl Adressat/-innen als auch Partner/-innen und gleichberechtigte Mitwirkende in der Berufsorientierung** sein. Günstig ist, **systematische modulare Bausteine** zu planen, die schrittweise aufeinander aufbauen und die in die Berufsfindung prozessbegleitend implementiert werden (vgl. Münz u. a. 2011, 15 ff):

Vorbereitung der Eltern auf die Berufswahl

Wozu werde ich gebraucht? Zu Beginn ist es wichtig, Eltern für ihre Bedeutung als Unterstützung zu sensibilisieren. Zudem benötigen sie Anknüpfungspunkte, die verdeutlichen, dass und wofür sie von ihren Kindern gebraucht werden. Der Einstieg in die Familienkommunikation dürfte überwiegend darüber geschehen, mit Sohn oder Tochter über deren Vorstellungen zu sprechen und von eigenen Arbeitserfahrungen zu berichten. Ermutigung bei Rückschlägen im Berufsfindungs- und Bewerbungsprozess, der ja zunächst die Suche nach einer Praktikumsstelle beinhaltet, gehört generell zu den wichtigsten elterlichen Aufgaben. Die Schule wird im günstigen Fall ihre Berufswegeplanung vorstellen, die inzwischen an vielen Schulen jenseits des Gymnasiums fachcurricular und jahrgangsgenau recht entwickelt ist.

Interessen und Fähigkeiten der jugendlichen Kinder

Was macht das eigene Kind besonders? „In der Berufswegeplanung entdecken Schüler/innen ihre Stärken, Interessen und Fähigkeiten als Grundlage für ihre spätere Berufswahl. Eltern (...) können ihre Söhne und Töchter in diesem Entdeckungsprozess kritisch begleiten, indem sie ihnen Rückmeldung zu ihren Kompetenzen und Stärken geben und im Gespräch mit den Lehrkräften und den Schulsozialarbeiter/innen über die Entwicklung ihres Kindes bleiben“ (Münz u. a. 2011, 16). Eltern und ihre Kinder können über Selbstbilder der Jungen und Mädchen, ihre Lebens- und beruflichen Ziele sowie personale Stärken der Kinder reden.

Berufe erkunden

Was gibt es? Hier gilt es, einen Überblick über das Ausbildungssystem zu bekommen, realistische Verbindungen zwischen dem Bildungsabschluss und den Möglichkeiten auf dem Aus-

bildungsmarkt zu knüpfen und neue Berufsbilder kennenzulernen. „Dazu gehören Überlegungen, was Eltern dazu beitragen können, um ihren Kindern Berufe vorzustellen bzw. Einblicke in die Arbeitswelt zu geben. Auch kann es sinnvoll sein, wenn Eltern darüber nachdenken, wie eigene Erwartungen und Wünsche das Berufswahlverhalten der Kinder beeinflussen können“ (Münz u. a. 2011, 16). Betriebserkundungen sind ein Weg, berufsfeldbezogenes Wissen zu erlangen. Weiter können Eltern im Unterricht ihren Beruf vorstellen, Besuche an Arbeitsplätzen ermöglichen und über ihre Berufsbiografie in Erzählcafés sprechen, sofern ihre Söhne und Töchter dies tolerieren. Gerade kleinere Gesprächsformate eignen sich besonders als Form der Wissensvermittlung und des Erfahrungsaustausches.

Arbeitswelt erleben und verstehen

Was bedeuten Arbeiten und einen Beruf ausüben in der Realität? Damit Eltern unterstützend begleiten können, brauchen sie u. a. Vorstellungen von Sinn und Zweck der Praktika. In die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung von Praktika sollten sich Eltern aktiv einbringen. Einige Schulen haben bereits positive Erfahrungen damit gemacht, schulöffentliche Präsentationen absolvierter Praktika für Eltern, Lehrkräfte, Mitschüler/-innen und nicht zuletzt die Praktikumsbetriebe zu organisieren, wobei die Jugendlichen in die Planung und Ablaufgestaltung aktiv eingebunden werden.

Bewerbungen

Wie präsentiere ich mich? Hier gilt es, verschiedene Formen und Strategien von Bewerbungen kennenzulernen bzw. anzuregen. Dabei kann auch der elterliche Nahraum eingebunden werden. Vielleicht gibt es Personen, die weiterhelfen können. Auch bei der Erstellung von Bewerbungen können Mütter und Väter, aber auch Freunde, Verwandte und Bekannte ggf. involviert werden. Schließlich müssen auch Vorstellungsgespräche vorweggedacht und geübt werden.

Unterstützungen

Wer hilft? Eltern sollten einen Überblick darüber haben, wo welche Informationen und Angebote zur Verfügung stehen, wenn professionelle Begleitung in der Orientierungs- und in der Einmündungsphase gewünscht wird.

Folgende **Formate auf der Ebene der unmittelbaren Kontaktarbeit** mit Eltern sind denkbar:

Eltern eher als Adressat/-innen

- Informationsmaterialien (schriftlich; digital)
- Informationsveranstaltungen (in unterschiedlichen Teilnehmerzusammensetzungen und an unterschiedlichen Orten)
- Berufe-Vorstellung durch Jugendliche für Eltern an der Schule

- Sprechstunden, Beratung, Coaching

Eltern eher als Aktive

- Seminare, Workshops
- Erzählcafé
- Berufsvorstellung durch Eltern im Unterricht
- Elternfrühstück, -stammtisch, -gesprächsrunden
- Exkursionen in Arbeitswelten der Eltern

Oft wird es mit Blick auf die Rolle der Eltern Mischformen geben.

Folgende Variablen mit Blick auf die **Angebotsgestaltung** können als **Planungsgrundlage** Verwendung finden (vgl. Döring u. a. in DLR (Hrsg.) 2011, 152):

- Handlungsformen: Informieren, Erleben, Beraten ...
- Ort: Schule, Betrieb oder andere Orte
- Veranstaltungsfrequenz: Einzelveranstaltung oder Serie
- Adressat/-innen: Einzelne – Gruppe – Klasse – Jahrgang – Schule
- Partizipationsniveau der Eltern: gering – mittel – hoch
- Zeiteinsatz: gering – mittel – hoch
- Zugang: niedrig- bzw. hochschwellig.

Im Auftrag der Koordinierungsstelle „Regionales Übergangsmanagement Leipzig“ wurden 2010 rund 300 **Elternteile befragt**. Zentrale **Untersuchungsergebnisse** sind (vgl. Stadt Leipzig (Hrsg.) 2010):

- Berufsorientierung und Berufswahl werden von 92 % der befragten Eltern als sehr wichtiges Thema eingeschätzt.
- 87 % der befragten Elternteile sehen sich selbst als zuständig an, den Übergang zwischen Schule und Beruf zu begleiten.
- Neben dem persönlichen Umfeld, dem Internet und der Arbeitsagentur sind schulische Informationsquellen für Eltern wichtig und zentral.
- Mütter und Väter bevorzugen Angebote außerhalb regulärer Arbeitszeiten, insbesondere zwischen Freitagnachmittag und Sonntag. Der Samstagvormittag scheint ein besonders günstiger Zeitraum zu sein.
- Auf die individuelle Situation zugeschnittene Beratung wird als attraktiv bewertet, aber auch Informationsveranstaltungen werden von einem größeren Teil positiv gesehen.
- Thematisch werden Berufsbilder, Bewerbungstraining, finanzielle Bedingungen und Unterstützung sowie Ausbildungsinhalte favorisiert.
- Hinsichtlich der Gestaltung beruflicher Orientierung äußerten die befragten Eltern Wünsche nach mehr praktischen Erprobungsmöglichkeiten für Jugendliche zwecks Selbst- und Berufsfindung zum Ausdruck.

1.5.3 Ziele und Schrittfolgen aus planerischer Sicht

Folgende **Ziele** werden mit der **Einbindung von Eltern** verfolgt:

- Eltern sollen für ihre Rolle und Bedeutung im Prozess der Berufsorientierung und insbesondere in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf sensibilisiert werden.
- Eltern sollen ein höheres Wissensniveau und Ideen für die Unterstützung im Rahmen der berufsbezogenen Einmündung erlangen. So könnten bis dato noch nicht vorhandene Informationen und Erfahrungen genutzt werden.
- Eltern sollen als Ressource, insbesondere durch ihre Kundigkeit mit Blick auf ihre Söhne und Töchter, aber auch für Mitschüler/-innen für die Orientierung und Unterstützung im Übergang gewonnen werden.

Münz u. a. schlagen diese **Schrittfolge für Schulen und ihre Partner** vor (2011, 29 f.):

Schritt 1 Reflexion der Ausgangslage

Wo sind Eltern bereits präsent? Was hat sich bisher bewährt? Welche inner- und außerschulischen Ressourcen können aktiviert werden? Zu welchem Thema besteht besonderer Bedarf?

Schritt 2 Entscheidung für ein Projekt

Welche Idee wird präferiert?

Schritt 3 Planung und Durchführung

Hier gilt es, Aufgaben auf mehrere Schultern zu verteilen und die Gesamtkoordination zu sichern.

Schritt 4 Auswertung

Was ist passiert? Was war förderlich, was hinderlich?

Schritt 5 Planung der nächsten Schritte

Was muss verändert werden? Was steht als Nächstes an?

In dem Modellprojekt „Eltern als Partner der schulischen Berufsorientierung“ (vgl. ASW – Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier/ 2005) wurden an Hauptschulen im Land Rheinland-Pfalz diese Schritte an den Schulen gegangen:

- Gründung einer Projektgruppe als Zentrum und Motor der schulischen Entwicklungsarbeit

- Situationsanalyse zur Zusammenarbeit mit Eltern an der Schule (Stärken; Schwächen; hemmende und fördernde Faktoren; Potentiale)
- Entwicklung von Tätigkeitsschwerpunkten mit Teilkonzepten

Einige zentrale, mit den Schulen in ihren Entwicklungsgruppen herausgearbeitete „**Bausteine zur Eltern-Schule-Kooperation**“ in diesem Modellprojekt waren:

- Stärken-Schwächen-Check der Schule-Eltern-Kommunikation
- Stärken-Schwächen-Check zur Informationsübermittlung Schule – Eltern
- Traditionelle Elternveranstaltungen prüfen
- Allgemeine und zielgruppenspezifische Beratungsangebote aufbauen
- Stufenkonzept implementieren

2 Angebote zur Berufsorientierung unter Einbeziehung der Eltern – Eine empirische Untersuchung in Berlin (Marius Bothe / Karlheinz Thimm)

Das Untersuchungsdesign für das Forschungsprojekt im Jahr 2010 im Auftrag des Sozialpädagogischen Instituts / SPI Consult GmbH Berlin (vgl. Bothe / Thimm 2010) sah eine schriftliche und eine mündliche Befragung an Schulen und bei ihren Kooperationspartnern (i. d. R. freie Bildungsträger) vor. Insgesamt wurden 40 Schulen aller Schulformen (Schwerpunkt Haupt- und Realschulen) und 37 Kooperationspartner mit der Bitte um Teilnahme an der Befragung angeschrieben. Der Rücklauf lag bei 25 % (Schulen) bzw. 35 % (Kooperationspartner). Zudem wurden neun Interviews geführt (Lehrkraft / Schulleitung, schulexterner Anbieter von Berufsorientierung und Schulsozialarbeiter/-in).

Die Untersuchung zeigt: **In der schulischen Berufsorientierung dominieren Kompetenzfeststellung, Praktika und Bewerbungshilfen sowie mit Blick auf Mütter und Väter klassenbezogene Elternabende, klassenübergreifende Informationsveranstaltungen und schriftliche Information der Eltern.** Folgende an Eltern gerichtete Angebote werden vorgehalten (vgl. Bothe / Thimm 2010 o. S.)

Angebot	Anzahl der Nennungen	Angabe in % von n	Anteil an allen Nennungen in %
Themenzentrierte Elternabende	8	80,0	25,8
Infoveranstaltungen für die Eltern	6	60,0	19,4
Vorstellungen der Berufe durch die Eltern	1	10,0	3,2
Werkprojekte von/mit Eltern in der Schule	0	0	0
Aktivierende vermischte Schüler/-innen-Eltern-Lehrer-Workshops	0	0	0
Besuche von Eltern an ihrem Arbeitsplatz	1	10,0	3,2
Teilnahme der Eltern an Besuchen des BIZ	0	0	0
Verteilung von schriftlichen Infos	6	60,0	19,4
Initiierung von Elternaustausch	2	20,0	6,5
Einzelberatung von Eltern	5	50,0	16,1
Einbeziehung der Eltern in die Konzeptentwicklung	1	10,0	3,2
Mitwirkung der Eltern an der Suche und Vergabe von Betriebspraktika	0	0	0
Mitwirkung der Eltern bei der Auswertung berufsorientierender Angebote	0	0	0
Bis jetzt werden Eltern nicht einbezogen	1	10,0	3,2

Abb. 1.: Angebote der Schulen zur Elterneinbeziehung / Mehrfachnennung möglich (n= 10)

Angebot	Anzahl der Nennungen	Angabe in % von n	Anteil an allen Nennungen in %
Themenzentrierte Elternabende auf Klassenebene	5	38,5	20,8
Informationsveranstaltungen für die Eltern	5	38,5	20,8
Vorstellungen der Berufe durch die Eltern	1	7,7	4,2
Werkprojekte von/mit den Eltern	0	0	0
Aktivierende vermischte Schüler/-innen-Eltern-Lehrer-Workshop	0	0	0
Eltern an ihrem Arbeitsplatz besuchen/Mitnahme von Eltern zu Betriebsbesuchen	1	7,7	4,2
Teilnahme der Eltern beim Besuch des BIZ	1	7,7	4,2
Verteilung von Infomaterial	3	23,1	12,5
Initiierung von Elternaustausch	1	7,7	4,2
Einzelberatung von Eltern	3	23,1	12,5
Einbeziehung der Eltern in die Konzeptentwicklung	0	0	0
Mitwirkung der Eltern an der Suche und Vergabe von Betriebspraktika	0	0	0
Mitwirkung der Eltern bei der Auswertung	1	7,7	4,2
Eltern wurden bislang nicht einbezogen	3	23,1	12,5

Abb. 2: Angebote der Kooperationspartner zur Elterneinbeziehung (n=12)

Individuelle Beratung und eine direkte Beteiligung der Eltern in der Orientierung der Schüler/-innen (Vorstellung von Berufen durch die Eltern im Unterricht; Besuche von Eltern an deren Arbeitsplätzen; Einbindung in die Akquisition von Praktikumsplätzen u. ä.) finden kaum statt. „Sowohl die Schulen als auch die Kooperationspartner markieren in der schriftlichen Befragung keine Formen der gemeinsamen Erarbeitung (zum Beispiel in Werkprojekten) oder der organisierten Kommunikation über Wünsche und Fähigkeiten im Kontext der Berufsfindung (zum Beispiel in Workshops zur Kompetenzfeststellung; gemeinsamer Besuch im Berufsinformationszentrum o. ä.). Auch in die Suche von Plätzen für die Betriebspraktika sind die Eltern von Schulseite aus eher nicht einbezogen.“ (Bothe / Thimm 2010 o. S.)

In der schriftlichen Befragung geben alle Schulen an, mit der Beteiligung der Eltern weniger (44,5 %) bzw. sehr unzufrieden (55,5 %) zu sein. Auch bei den Kooperationspartnern (n=9)

sind 75 % derjenigen, die die Frage beantworteten, weniger zufrieden bis sehr unzufrieden. Die befragten Schulen sehen einen zentralen Grund für die wirkungsarme Einbeziehung der Eltern in deren geringem Interesse. Weiter werden die Erwerbslosigkeit von Eltern und Sprachschwierigkeiten als hemmend benannt. Mehr als die Hälfte der befragten Schulen sieht die Gründe für die Einbeziehungsschwierigkeiten in überfordernden Lebenssituationen und in der ungünstigen Erreichbarkeit der Eltern. Zu geringe Zeitreserven bei den Eltern, ein zu hoher Koordinationsaufwand für die Schule und die Ablehnung der Mitarbeit der Eltern durch die Schüler/-innen (Angaben: 30 % der Schulen und ein Viertel der Kooperationspartner) werden von weniger Befragten als Gründe genannt.

Eine individuelle Ansprache der Eltern durch Gespräche in Elterncafés, bei Elternabenden, in Einzelberatungen oder bei Elternsprechtagen erzeugt mehr Offenheit und Kontakt bei Müttern und Vätern als dies in Großveranstaltungen bzw. durch Gruppenansprache gelingt. „In den Antworten der Kooperationspartner wird betont, dass speziell für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund die Einbeziehung von Migrantenvereinen und von sprachkundigen Personen besonders aussichtsreich sei. Auch eine direkte Ansprache von Eltern durch Hausbesuche (als „Einzelhilfe“ für bildungsferne Elternhäuser umschrieben) o. ä. könne positive Effekte haben. „Wenn man Eltern erst mal so weit hat, dass die aktiv sind, dann ist das an manchen Stellen auch ein Selbstläufer. Denn machen die mit, das spricht sich dann rum.“ (Schule)“ (Bothe / Thimm 2010 o. S.)

Ein Kooperationspartner fordert Gesamtkonzepte und einen Kulturwandel: „Ja, wir sagen denen: ‚Das haben wir so als Idee für das nächste Jahr. Was haltet ihr davon?‘ Dann teilen die sich in kleine Grüppchen auf und dann wird darüber gesprochen. Wir sagen auch, womit wir nicht klar kommen. Z. B. vor kurzem mit Mobbing unter den Schülern. Wir sagen etwa: ‚Wir kriegen das schon hin, wir achten stark drauf, aber es ist nach wie vor ein Problem. Was haltet ihr von unserem Umgang mit diesem Problem und welche Ideen habt ihr dazu?‘ Ziel ist immer, dass die Eltern merken, wir nehmen sie ernst. Wir halten nicht vorm Berg mit irgendwelchen Informationen, sondern wir nehmen sie ernst, aber wir erwarten auch was von ihnen, dass sie was dazu tun.“ (Kooperationspartner)

Ein Fazit: Bisher spielen Eltern an den untersuchten Berliner Schulen in der schulischen Berufsorientierung keine konzeptionell verankerte Rolle. Elterneinbindung wird von Schulen als aufwändig rubriziert; mit den Beteiligungsquoten und der Engagementqualität ist die schulische Seite unzufrieden. Eltern werden häufig nicht als fähige und verlässliche Kooperationspartner angesehen; dies gilt gehäuft für Schüler/-innen mit Einmündungsproblemen in den Arbeitsmarkt. Typisch für diese Sicht sind folgende Aussagen aus den Interviews: „Die werden eingebunden, sofern das möglich ist – und das ist fast gar nicht der Fall. Weil die

Eltern nicht interessiert sind an den Belangen der Schüler und an Schule und an allem, was damit zusammenhängt.“ (Schule) Und: „Unsere Eltern sind beratungsresistent.“ (Schule) Es gibt jedoch auch selbstkritische Stimmen. Man kann Defizite „nicht, wie es landläufig oft gemacht wird, nur den Eltern vorwerfen. Man muss dazu sagen, es fehlt zum Teil bei uns an Initiativen, es fehlt aber auch an Kapazitäten, das muss man ganz deutlich sagen. Man bringt ja auch oft uns Lehrer in die Ecke, dass wir da irgendwie zu wenig machen, aber ich sage mal es gibt eine große Bereitschaft aber auch eine enorme Belastung, gerade hier in solchen Brennpunktbezirken.“ (Schule)

Im Auswertungsbericht aus dem Jahr 2010 heißt es: Es „lassen sich mithin **zwei Typen von Einstellungen gegenüber der Einbeziehung von Eltern** in die Berufsorientierung erkennen. Der **erste Typus** steht der Elternbeteiligung **pessimistisch bis resignierend** gegenüber und hat zum Beispiel oftmals die Fragen zu Zukunftsideen für Elternbeteiligung nicht beantwortet. Hier fällt besonders in der vertieften Betrachtung von einzelnen Fragebögen der Schulseite (Item-Verknüpfung) auf, dass schulische Akteure besonders dann sehr unzufrieden mit der Beteiligung von Eltern an den Angeboten sind, wenn sie als hauptsächlichen Grund für die schwache Beteiligung das Desinteresse der Eltern nennen. Diese Befragtengruppe hat die Eltern innerlich abgeschrieben und will keine Entwicklungsarbeit in ein ‚Fass ohne Boden‘ stecken: Es hätten sich ‚keine Angebote bewährt‘. Interessant ist, dass gerade bei mit Blick auf Eltern resignierten schulischen Akteuren die externen Kooperationspartner nicht bzw. kaum in die Elternarbeit eingebunden sind.

Der **zweite Typus** zeichnet sich nicht unbedingt durch einen höheren Zufriedenheitsgrad mit Blick auf die Eltereinbeziehung aus. Allerdings ist aus den Antworten herauszulesen, dass man sich des Problems bewusst ist und zumindest Vorstellungen davon hat, wie die Zusammenarbeit zu verbessern wäre. Auch bei diesem Typus wird bei der Benennung der Gründe für die eher nicht zufriedenstellende Zusammenarbeit das geringe Interesse der Eltern prominent genannt. Dazu werden aber kontextualisierende Milderungsfolien wie Sprachprobleme, überfordernde Lebenssituationen der Eltern oder Erreichbarkeitsthemen eingespielt. Somit wird aus individualisierenden Attribuierungen wie ‚Absicht‘, ‚Schuld‘, ‚fehlende Verantwortung‘ u. ä. ein **multifaktoriell bedingtes Syndrom**, das nicht zuletzt durch die selbstreflexive Thematisierung von ‚Eigenanteilen‘ (mit Blick auf die Problementstehung und die Lösungsarten) Handlungschancen lässt. Von diesem Typus Befragter wird etwa aufgeworfen, dass für die Organisation der Einbeziehung zu wenig Zeit zur Verfügung stünde. So werden die Probleme auch von der Ausstattungsseite her begründet.“ (Bothe / Thimm 2010, o. S.)

Folgende Empfehlungen wurden von Bothe und Thimm aus den datengestützten Erkenntnissen entwickelt: (vgl. 2010 o. S.)

Öffnung von Schule ausbauen

Berufsorientierung sollte primär in der Arbeitswelt stattfinden. Schüler/-innen sollten Berufe hautnah im Alltag erleben. Die „Berufsfrühorientierung“ in Mecklenburg-Vorpommern könnte Anregungen für das duale Lernen an Sekundarschulen geben:

- Durchführung (auch) am Nachmittag
- Ausprobieren und Auseinandersetzung mit drei Berufsfeldern pro Schuljahr
- Reflexion der gesammelten Erfahrungen
- Verknüpfung mit dem Berufswahlpass
- Freiwillige Teilnahme
- 45 bis 120 Stunden pro Schuljahr (vgl. von Wensierski u. a. 2005, 67 ff).

Auch außerbetriebliche Bildungs- und Beschäftigungsträger sollten sich noch stärker als Praxispartner von Schulen profilieren. Zu bedenken ist, dass Blöcke tendenziell günstiger als Einzeltage sind.

Ziele formulieren und Konzepte entwickeln

Gefragt sind gemeinsame Konzepte von Schulen und externen Partnern, die elternaktivierende Berufsorientierung in ein Gesamtpaket Übergang Schule – Beruf integrieren. Schule sollte Ziele entwickeln, die mit dem Schulprofil und Schulprogramm verbunden sind.

Multiprofessionelle Leistungserbringung strukturell absichern

Steuerung als Gesamtlenkung des Prozesses ist genauso relevant wie die zielgerichtete, strukturierte, reflektierte Teamarbeit auf Projektebene. Notwendig sind u. a. ein/e Studien- und Berufswahlkoordinator/-in und langfristige Planungsperspektiven für die Zusammenarbeit mit externen Partnern.

Schule-Eltern-Kommunikation programmatisch als Mentalitätsarbeit anlegen

„Manche gut gemeinten Handlungsansätze laufen Gefahr, stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren. (...) Spannungen und Missverständnisse resultieren dabei weniger aus Desinteresse oder Feindseligkeit einzelner Lehrkräfte oder Eltern, sondern sind zu großen Teilen in den Strukturen der Schule angelegt. (...) Da Schulen sich nach Größe, Ethos und Merkmalen der Schüler- und Elternschaft unterscheiden, ist es schwierig, Strategien zur Kooperation mit Eltern von einem Kontext auf den anderen zu übertragen“ (Fürstenau / Gomolla in dieselben (Hrsg.) 2009, 14 f.). In der Studie von Bothe und Thimm heißt es: „Jede Schule sollte sich ihr Berufsorientierungskonzept und ihr Elternkonzept zusammenstellen. Kurzatmige und punktuelle Zufälligkeitsarchitekturen („Wir können ja mal für den nächsten Elternabend etwas anderes versuchen.“) sollten aber als das bezeichnet werden, was sie sind: Vorformen, Probeläufe, Übungsgelegenheiten.“ (2010 o. S.) Entscheidend ist, eine Willkommenskultur zu entwickeln: „Voraussetzung für Erfolge (...) ist

die Schaffung eines Kommunikationsklimas, das Eltern (...) die Sicherheit gibt, dass sie mit ihren Fragen, Problemen, Vorstellungen und Unsicherheiten als Kommunikations- und Kooperationspartner willkommen sind“ (Knauf/Schubert in Diskowski u. a. (Hrsg.) 2006, 167).

Erfahrungsbezogene, gemeinsame, interaktive und individuell passende Angebotsformen stärken

Angebote, in denen Mütter und Väter mit ihren jugendlichen Kindern etwas gemeinsam tun und erfahren, sind noch selten. Bothe und Thimm akzentuieren: „Der positive Effekt von gemeinsamen Veranstaltungen liegt für die jungen Menschen u. a. darin, dass sie ihren Eltern Ergebnisse ihrer (Lern-)Arbeit direkt vorführen können und eine Wertschätzung ihrer Kompetenzen erfahren können. Zudem dürfte damit die Eltern-Kind-Kommunikation in einer Entwicklungsphase der ausgedünnten Mitteilungsbereitschaft generell mobilisiert werden.“ (2010 o. S.) Empfohlen werden dialogische Kompetenzerkundung (siehe unten), das Zeigen von Filmmaterial zum eigenen Praktikum im Rahmen von Elternabenden (siehe ebenfalls unten), Besuche an Arbeitsplätzen der Eltern, Betriebsführungen durch Eltern, die Weitergabe von Erfahrungen und Ansprüchen aus den Berufen der Eltern im Unterrichtsrahmen. Zwei Beispiele:

„Sehr bewährt haben sich Elternabende, an denen Jugendliche z. B. die Bewirtung übernehmen (...). Die Reaktionen der Jugendlichen auf derart gestaltete ‚Startevents‘ waren von deutlicher Akzeptanz, Ernsthaftigkeit und Selbstbewusstsein geprägt. Bei derartigen ‚Starts‘ lässt sich auch sehr gut vermitteln, dass sich die Berufsorientierung über mindestens drei Jahre erstreckt und von allen Beteiligten ein hohes Maß an Disziplin, Planung und Optimismus verlangt. (...) Die Eltern haben (...) großen Informationsbedarf, der nicht immer gleich in Erscheinung tritt, sondern geduldig herausgearbeitet werden muss. In der Initialphase der intensivierten Berufsorientierung ist dem besonders Rechnung zu tragen und in regelmäßigen Info-Blöcken nachzukommen“ (Braband / Bechthold o. J.).

Praktika bieten Möglichkeiten für eine Involvierung von Eltern, nicht zuletzt bei problematischem Verlauf. „Für viele Jugendliche und ihre Eltern war ein ‚gescheitertes‘ Praktikum immer dann noch von besonderem Wert, wenn das ‚Scheitern‘ gemeinsam aufgearbeitet und in neue Absprachen, Zielsetzungen und Perspektiven überführt wurde“ (Braband / Bechthold o. J.).

Zielgruppenangebote unterbreiten

Eltern sind unterschiedlich, im Hinblick auf die Familienform und die Familienstrukturen, die soziokulturelle Lebenslage der Familie, die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, den Grad von Nähe und Distanz zur Arbeits- und Berufswelt, die Motivation zu Bildungsförderung, Einsatz in der Schule, Eigenengagement, die Sprachfähigkeiten u. a. m. Solchen Unterschieden ist Rechnung zu tragen.

Realismus in den Erwartungen schärfen

Teilziele und eine Steigerung der Beteiligungsquoten sollten kleinschrittig und bescheiden im Kontext einer Mehrjahresperspektive konzipiert werden.

3 Handlungsansätze innovativer Praxis

Informationsbasierte Ansätze

3.1 Verknüpfung mit Eltern in vergleichbarer Situation und Peer-Elternbegleitung

Im Projekt TEMA (Türkische Eltern als Motor für Ausbildung), angesiedelt in Weinheim/Baden-Württemberg, informieren Elternbegleiter/-innen mit türkischen Wurzeln türkischstämmige Eltern über das Bildungs- und Ausbildungssystem und die Bandbreite der Berufe. Sie kooperieren eng „mit den Lehrkräften, den Jugendberufshelferinnen und -helfern (...), den ehrenamtlichen Berufsstartpaten und Berufsstartpatinnen, den studentischen Förderlehrkräften (...) und/oder den Partnerinnen und Partnern aus den Ausbildungsbetrieben der Region“ (Süss u. a. in DLR (Hrsg.) 2011, 90).

Eine Elternbegleiterin beschreibt ihr Selbstverständnis und ihre Aufgaben so (vgl. ebenda, 93):

- Ich diene bei Bedarf als Kommunikationsbrücke ... und sehe dabei immer wertschätzend beide Seiten.
- Ich setze mich mit aller Kraft dafür ein, Eltern für die berufliche Orientierung und Einmündung zu sensibilisieren.
- Ich engagiere mich dafür, kulturelle Vielfalt und Vielsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen.

Der Schlüsselprozess „Eltern und Familie aktiv beteiligen“ ist u. a. folgenden Standards verpflichtet (vgl. ebenda, 94):

- Aus der Perspektive des Kindes bzw. der/des Jugendlichen denken und handeln
- Willkommens- und Wertschätzungskultur für Eltern in den Schulen stärken
- Themen und Aufgaben definieren, die von Eltern und Schule gemeinsam verantwortet und umgesetzt werden
- Eltern und Lehrkräfte für die Lernfortschritte und die Unterstützungsbedarfe ihrer Kinder wach und achtsam werden lassen
- Eltern dafür sensibilisieren und unterstützen, wie sie ihre Kinder mit ihren familialen, biografischen und lebensweltlichen Möglichkeiten unterstützen können
- Dafür sorgen, dass Eltern in der Schule auch selbst Prozesse gestalten können
- Berücksichtigen, dass Eltern mit Migrationserfahrungen meistens auch in ihren Communitys beheimatet sind.

Leitlinie des Weinheimer Ansatzes ist, den Schulerfolg der Kinder mit der Qualifizierung von Erwachsenen, der Steigerung der Kontakte zwischen Eltern und Schule sowie der Förderung von Beziehungen der Eltern untereinander zusammenzuschließen.

(Vgl. dazu auch die Elternqualifizierung zu schul- und berufsbezogenen interkulturellen Moderator/-innen www.bqm-hamburg.de)

3.2 Gestaltung von Informationstreffen für Eltern in der Schule

„Komm auf Tour“ ist ein kommunal verankertes Impulsangebot der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA). Es verbindet geschlechtersensibel Berufsorientierung und Lebensplanung über einen handlungsorientierten Stärkungsansatz. „Komm auf Tour“ gliedert sich in mehrere Projektstränge für verschiedene Settings, Schulformen und Altersstufen. Es bietet sich primär für Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 und 8 an Haupt-, Sekundar-, Gesamt- und Förderschulen sowie vergleichbaren Schulformen an. Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte werden in einem mehrsprachigen Brief zu einer abendlichen Informationsveranstaltung eingeladen. Sie lernen den sogenannten Erlebnisparcours kennen, kommen in Kontakt mit Beratungsstellen zur Berufsorientierung und erhalten Unterstützungstipps.

Durch eine mehrsprachige „Elternspielkarte“, die mit der Einladung zum Elternabend über die Schule verteilt wird, werden Mütter und Väter angeregt, bereits zu Hause über Stärken der Töchter und Söhne zu reflektieren. Die Fragen lauten: Was kann Ihr Sohn / Ihre Tochter gut? Was interessiert sie / ihn? Was lässt sie / ihn nicht mehr los?

Angefragt werden sieben Kompetenzfelder: ... arbeitet gerne mit den Händen, mit Kraft und Geschick; ... hilft und unterstützt gerne andere; ... organisiert gern und macht Ordnung; ... beschäftigt sich gern mit Pflanzen, Tieren oder Umwelt; ... geht gern mit Zahlen oder Geld um; ... redet gern oder berät andere; ... ist voll Fantasie, gestaltet gern. Nachdem die Eltern ein bis drei Kompetenzfelder bestimmt haben, können sie ein dazu gehöriges Feld freirubbeln, so dass dann diverse passende Berufe erscheinen. Auch die jungen Menschen werden diese Übung durchlaufen. In der Folge vergleichen Eltern ihre Meinungen mit der Selbsteinschätzung der Jungen und Mädchen. Gemeinsam wird darüber gesprochen, was daraus für Praktika und Bewerbungen resultieren könnte.

In einem Evaluationsbericht wird das Ergebnis formuliert, dass 58 % der teilnehmenden Schüler/-innen, (auch) angeregt durch „Komm auf Tour“, in ihrer Familie über ihre Stärken und ihre Zukunft gesprochen haben.

(Siehe die vollständige Arbeitshilfe unter www.komm-auf-tour.de)

3.3 Schüler/-innen empfangen und berichten Eltern in der Schule

Dieser Abend für Schüler/-innen der Klassenstufen 9 bis 13 sowie für ihre Eltern gilt nach Eigenangaben als ein Höhepunkt im Schulleben: „Die Aula war vollständig bis in die letzte Reihe besetzt und blieb es für über 2½ Stunden. Allein diese Tatsache bei einer berufsorientierenden Thematik ist bemerkenswert. Zahlreiche Referent/innen aus verschiedenen Berufsbereichen und Sparten der Studien- und Berufsberatung traten auf. (...) Besonders beeindruckte die aktive Schülerbeteiligung, vor allem der AG Berufsorientierung und der Klasse 9D. Die Schüler/innen interviewten die Gäste auf der Bühne und machten dabei eine gute Figur“ (Homepage Leibnizschule Hannover).

„Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen der Kurfürst-Balduin-Hauptschule Trier haben (...) ihre Eltern in die Schule eingeladen und diese sind der Einladung zahlreich gefolgt. Über 60 Prozent der Eltern – im Vergleich zu sonstigen Elternabenden eine enorme Resonanz – haben an diesem Abend die Schule besucht. Auf dem ‚Stundenplan‘ stand die Berufsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler berichteten ihren Eltern in Vorträgen über das, was sie im letzten Schuljahr in dem Fach Arbeitslehre gelernt haben. (...) Die Jugendlichen, die den Bereich Hauswirtschaft vorstellten, konnten alle Anwesenden davon überzeugen, dass sie in der Lage sind, dieses Wissen auch praktisch anzuwenden. Die von ihnen selbst zubereiteten und anschließend servierte Pizzabrötchen waren sehr begehrt. Ebenso fand das Angebot, sich von den Schülerinnen und Schülern Visitenkarten am Computer herstellen zu lassen, großen Zuspruch unter den Eltern. Auch selbst gefertigte Gegenstände aus Holz wurden bewundert. Außerdem haben die Jugendlichen für ihre Gäste zahlreiche Plakate gestaltet, um ihnen die Arbeitslehre näher zu bringen.

Eltern waren aber nicht nur Zuschauer, sondern auch aktiv an diesem Abend beteiligt. Ein Vater stellte den Betrieb, in dem er arbeitet, vor und betonte dabei, dass gerne Praktikanten aufgenommen werden. Die Jugendlichen erhalten dadurch Einblick in das Berufsleben, umgekehrt kann der Betrieb mögliche potenzielle Auszubildende schon mal unter die Lupe nehmen und gezielt Nachwuchs finden. Weiter ging es mit Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse, die den Eltern der Siebtklässler zeigten, was im kommenden Schuljahr bei ihren Kindern in Sachen Berufsorientierung auf dem Programm steht. Danach äußerten die Jugendlichen ihre Erwartungen an die Eltern während dieser Phase der Berufswahl. Deutlich wurde, dass sie sich vor allem dauerhafte Unterstützung und Zuhören wünschen.“ (Kurfürst-Balduin-Hauptschule Trier)

3.4 Erfahrungs- und Erzählwerkstatt

In der Veranstaltungsreihe „Eltern und Jugendliche stellen Berufe vor“ (vgl. Wolle in DLR (Hrsg.) 2011) in Fürstenwalde/Brandenburg (mit circa 25 Teilnehmenden pro Treffen) geht es insbesondere um das Erreichen von benachteiligten Eltern und Jugendlichen mit erschweren Einmündungsbedingungen. In diesem Format informieren und erzählen Auszubildende und erfahrene Fachkräfte über ihre Berufsfelder und Berufswege.

Die Ablaufstruktur einer zweistündigen Einzelveranstaltung stellt sich so dar:

- Begrüßung durch die Organisator/-innen
- Vorstellen der Auszubildenden und der Fachkräfte
- Individuelle Präsentationen: Wie bin ich zu dem Beruf gekommen? Was macht meinen Beruf aus? Was hält mich in dem Beruf? Gibt es auch Schattenseiten? Was will ich suchenden, ggf. nachrückenden jungen Menschen mit auf den Weg geben?
- Praxisphase: Anwesende können sich ausprobieren, etwa in der Holzverarbeitung, beim Frisieren und Schminken, beim Zubereiten von Essen oder beim Spielen (45 bis 60 Minuten)
- Feedback und Ideensammlung für weitere Veranstaltungen.

Zum Ansatz gehört, dass Eltern und Jugendliche vom Vorbereiten der Räumlichkeiten bis zum Aufräumen einbezogen sind. Schule, Jugendhilfe und Kommune sind zentrale Akteure bei der Bekanntmachung und der Ansprache von potentiellen Teilnehmer/-innen. Persönliche Ansprache und telefonische Erinnerung am Tag der Durchführung erweisen sich als günstig. Die Informationen müssen knapp und verständlich dargeboten werden. Veranstaltungen mit Eventelementen und einer Mischung aus Wissensvermittlung und geselligem Beisammensein finden meist relativ guten Anklang. Lernerfahrungen aus dem Projekt in Fürstenwalde sind (vgl. Wolle in DLR (Hrsg.) 2011, 59): Die Zielgruppe sollte klar definiert sein. Die Zielgruppe muss sich angesprochen fühlen. Der Zielgruppe ist achtsam zu begegnen.

3.5 Eltern, Lehrkräfte und Schüler/-innen besuchen das Berufsinformationszentrum

Die Schule in Trier-Ehrang organisiert in Kooperation mit der Arbeitsagentur das Angebot „Eltern mit ins BIZ“. Dabei werden Schüler/-innen zusammen mit ihren Eltern und Lehrer/-innen in das Berufsinformationszentrum eingeladen, um in einer entspannten Atmosphäre („eine kulinarische Beköstigung am Anfang“ soll dies unterstützen) Informationen zu erhalten, auszutauschen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Eltern-BIZ-Abende werden auch geschlechtsspezifisch speziell für Jungen oder Mädchen angeboten. Ein Fazit: „Wir erreichen auch nicht immer alle Eltern. Aber besonders an diesen Eltern-BIZ-Abenden zeigen doch mehr Eltern Interesse als an den regulären Elternabenden, die wir hier in der Schule machen. Also, wenn es um den Beruf des eigenen Kindes geht, dann ist die Offenheit der Eltern schon da.“ Eltern-BIZ-Abende ermöglichen, „ein bisschen Zeit mit den Kindern zu haben, die Kinder zum Teil mal ein bisschen besser und anders kennen lernen zu können. Manchen Eltern ist nicht bewusst, dass die Kinder bestimmte Interessen an bestimmten Berufen zeigten.“ (Schule Trier-Ehrang)

3.6 Informations- und Erkundungsmappen für Eltern

Die 23-seitige „Elternbroschüre: Begleiter Ihrer Kinder bei Berufswahl“ der Adalbert-Stifter-Schule Esslingen aus dem Jahr 2007 enthält u. a. folgende Rubriken: Wie Sie gebraucht werden; Wie Sie sich selbst auf die Berufswahl Ihres Kindes vorbereiten können; Das Programm der Schule und was Sie dabei tun können; Praktische Tipps für die Suche nach einem Ausbildungsplatz.

- Unter der Überschrift „Wie Sie gebraucht werden“ ist zum Beispiel zu lesen: Ihrem Kind helfen, die Berufswahl sehr ernst zu nehmen; Ihrem Kind Mut machen, wenn Bewerbungen nicht gleich zum Erfolg führen; Dafür sorgen, dass sich Ihr Kind auf ein Vorstellungsgespräch gut vorbereitet, ordentlich anzieht und pünktlich in den Betrieb geht.
- Zum Thema „Wie Sie sich selbst auf die Berufswahl Ihres Kindes vorbereiten können“ werden Eltern u. a. zur Selbstreflexion ermuntert, indem Erwartungskriterien wie Freude an der Sache, Verbleib in der Region, Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten mit der Frage nach dem Zustimmungs- und Wichtigkeitsgrad verbunden werden.
- Im Segment „Das Programm der Schule und was Sie dabei tun können“ zeigt die Schule, was ab der 7. Jahrgangsstufe curricular verpflichtend angeboten wird. Für jeden schulischen Schritt wird eine Begleitaktivität für Eltern vorgeschlagen, zum Beispiel: Besprechung von Fragebogenergebnissen zur beruflichen Eignung und Neigung; Interesse für die Bewerbungsmappe oder den Förderunterricht der Schule zeigen; Durchsprechen des Berufswahlpasses.

Im Anhang zur Elternbroschüre sind unter dem Stichwort „Elternaufträge“ Dokumente zum Ausfüllen vorhanden, die die Eltern mit Blick auf die Selbstverpflichtung stützen und ggf. erinnern wollen.

(Siehe die vollständige Arbeitshilfe unter www.pliensauvorstadt.de)

Der Eltern-Kompass Göttingen „Wie unterstütze ich mein Kind bei der Berufswahl?“ enthält u. a. die Rubriken „Interessen und Fähigkeiten des Kindes herausfinden“ (S. 4 bis 8) und „Berufswünsche herausfinden“. Insbesondere die Arbeitsblätter zum erstgenannten Fokus wirken einladend und inspirierend.

(Siehe die Arbeitshilfe unter www.uebergangsmangement-goettingen.de)

Handlungsbasierte Angebote

3.7 Workshop „Meine Kompetenzen“

„Zu außergewöhnlicher Stunde, nämlich an einem Samstagvormittag, trafen sich Schülerinnen und Schüler der beiden 8. Klassen der Kurfürst-Balduin-Hauptschule Trier mit ihren Eltern und den Klassenlehrerinnen Frau G. und Frau H. in ihren Klassenräumen. Die Jugendlichen hatten ihre Eltern eingeladen, um ihnen hautnah zu zeigen, wie sie durch die Schule in ihrer Berufswahl unterstützt werden. Ziel war es, die Eltern darüber zu informieren, aber auch gleichzeitig Wege und Möglichkeiten der gemeinsamen Unterstützung von Schule und Elternhaus im Rahmen der Berufsorientierung aufzuzeigen. In der einen Klasse nahm ein Viertel, in der anderen Klasse sogar die Hälfte der Eltern dieses Angebot wahr. Verschiedene ‚Unterrichtsinhalte‘ standen auf dem Programm.

Am Vormittag füllten die Jugendlichen zunächst einen Selbsteinschätzungsbogen bezüglich ihrer sozialen und personalen Kompetenzen aus. Sie sollten selbst beurteilen, wo ihre Stärken, wo ihre Schwächen liegen. Frau G., die Klassenlehrerin der 8a, machte den Schülerinnen und Schülern Mut und betonte, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und dass sich jeder einfach so beschreiben sollte, wie er sich sieht. Abgefragt wurden berufliche Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ausdauer oder Teamfähigkeit. Auch die anwesenden Eltern füllten einen solchen Bogen aus und schätzten ihr Kind ein. Die Lehrerinnen hatten sich im Vorfeld ebenfalls mit den Stärken und Schwächen jedes einzelnen Jugendlichen auseinandergesetzt und einen entsprechenden Bogen ausgefüllt. Die Ergebnisse aller drei Bögen konnten die Jugendlichen anschließend auf einem Auswertungsbogen zusammenführen. So war schnell ersichtlich, wo sich die Einschätzungen von den Jugendlichen, ihren Eltern und ihrer Lehrerin unterschieden. Auffallend war, dass viele der Schülerinnen und Schüler den Bewertungen ihrer Lehrkraft zustimmten. Trotzdem waren einige Schülerinnen und Schüler erstaunt darüber, wie ihre Lehrerin sie beurteilt. Einige Jugendliche sahen sich zu ‚negativ‘, andere zu ‚positiv‘ eingeschätzt. In einem anschließenden Gespräch konnten die Schülerinnen und Schüler herausfinden, welche Fähigkeiten sie noch ausbauen möchten. Es wurde gemeinsam überlegt, wie man dies in einzelnen Schritten erreichen kann. Außerdem wurden konkrete Wünsche an die Eltern geäußert, wie sie die Jugendlichen dabei unterstützen können. Diese Ergebnisse wurden von jedem Jugendlichen in seinem individuellen Ergebnisbogen festgehalten.

Als nächstes standen die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen auf dem Programm. Die Schülerinnen und Schüler machten sich darüber Gedanken. Auch hier wurden die Ergebnisse schriftlich festgehalten und in persönlichen Ordnern abgeheftet.

Danach war erst einmal Pause angesagt. In der Schulküche standen belegte Brötchen und Getränke für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler bereit. Gestärkt durch eine Tasse Kaffee tauschten sich die Eltern untereinander über das so eben ‚Gelernte‘ aus. Gelegenheit für Gespräche gab es auch klassenübergreifend, da die Eltern beider Klassen zusammen die Pause verbrachten.

Nach der Pause wurden die Eltern von Frau K., Schulbeauftragte der HWK (Handwerkskammer, K.T.) Trier, über Unterstützungsangebote der Kammer informiert. Der allen Eltern überreichte Ausbildungsatlas wurde von diesen mit Interesse entgegen genommen.

Währenddessen hatten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, in Kleingruppen ein Gruppenkreuzworträtsel zu erstellen. Mit Leitfragen wie „In meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, dass....“ oder „In meiner Umgebung gibt es folgende Ausbildungsbetriebe....“ fertigten sie bunte Kreuzworträtsel an, die anschließend den Eltern in kleinen Vorträgen präsentiert wurden. Die Eltern waren zum Teil erstaunt, wie viele Gedanken sich ihre Kinder bereits über ihren Werdegang nach der Schule gemacht haben.

Diese Erfahrungen besprachen die Eltern dann in der anschließenden Mittagspause.

Dann ging’s zurück in die Klassen. Die Jugendlichen bekamen den Auftrag, Impulssätze zu vervollständigen. Jeder bekam dafür Kärtchen, auf denen die Jugendlichen z. B. beschrieben, was Arbeit für sie bedeutet, was ihnen Sorgen oder Freude bereitet, wenn sie an ihre berufliche Zukunft denken. Die einzelnen Statements klebten die Jugendlichen auf dafür vorgefertigte Poster. Anschließend besprachen Eltern, Lehrer und Jugendliche die Ergebnisse. Die Poster wurden danach von den Eltern interessiert betrachtet.

Als letzte ‚Unterrichtseinheit‘ las Frau H., Klassenlehrerin der 8b, Fragen vor, welche die Schülerschaft so ehrlich wie möglich beantworten sollte. Es ging darum herauszufinden, welche Schritte jede/r Einzelne im Berufswahlprozess bereits gegangen ist. „Wer weiß schon genau, was er werden will?“ war da eine Frage. Oder „Wer weiß, was man in seinem Traumberuf eigentlich machen muss?“ Sehr gut vorbereitet auf solche Fragestellungen zeigten sich die Schülerinnen und Schüler. Eine Jugendliche, die gerne eine Ausbildung zur Rechtsanwaltsfachangestellten machen möchte, weiß genau, dass Pünktlichkeit und Genauigkeit bei der Erstellung von Briefen an die Mandanten und beim Ordnen von Unterlagen im Büroalltag vonnöten sind. Bei jeder Frage, die man beantworten konnte, durfte man einen Schritt auf die Mitte eines Kreises zu machen.

Am Ende sah dann jede/r, wie weit man im Berufswahlprozess schon ist, und in welchen Bereichen man sich noch den einen oder anderen Gedanken machen sollte. Auch den Eltern wurde durch dieses Spiel deutlich, in welchen Fragen und Themen sie ihr Kind noch unterstützen können.

Das abschließende Feedback war sehr positiv. Mit Hilfe von Klebepunkten hatten alle Beteiligten die Möglichkeit sich zu äußern. Die Schülerschaft als auch ihre Eltern zeigten sich begeistert von dem Workshoptag. Sie sehen eine solche Aktion als sehr hilfreich an, sich gemeinsam auf die Zeit nach dem Schulabschluss vorzubereiten. Auch Frau H. und Frau G. (Klassenlehrerinnen), Herr de G. (Schulsozialarbeiter) sowie Herr R. und Frau R. (Schulleitung) waren sehr zufrieden mit dem Tag. Es war den Aufwand wert. Alle waren bei der Sache und konzentriert dabei.“ (Kurfürst-Balduin-Hauptschule Trier)

3.8 Bewerbungstraining

Das hier mit Aufwand betriebene Bewerbercamp wird von der Hauptschule Trier-Ehrang so gestaltet, dass die Schule mit drei oder vier neunten Klassen für drei Tage verlassen wird, um am externen Ort Bewerbungsstrategien v. a. in Bezug auf das Bewerbungsgespräch zu trainieren. Vereinzelt wird dies mit Elternbeteiligung durchgeführt. Diese Schule trainiert mit ihren Schüler/-innen nicht nur das Schreiben von Bewerbungen, sondern ermöglicht ihnen auf freiwilliger Basis auch das Korrigieren und Ausdrucken der Bewerbungen.

Die Schule stellt diese Aktivität so dar: „Das Thema Bewerbung ist neben der Entscheidung für einen bestimmten Berufsbereich oder die weitere schulische Laufbahn ein wichtiges Thema, mit dem sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Eine Bewerbung zu schreiben ist eine komplexe Angelegenheit. Ziel der Veranstaltung war es, in einzelnen Stationen das Vorgehen bei einer schriftlichen Bewerbung zu verdeutlichen und hier den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern wichtige formale und inhaltliche Tipps zu geben. Die Stationen wurden in den verschiedenen Klassenräumen gemeinsam von den Jugendlichen und den Lehrkräften inhaltlich gestaltet: insgesamt gab es fünf Stationen mit den Themen „Lichtbild“, „Lebenslauf“, „Anschreiben – formal“, „Anschreiben – inhaltlich“ sowie „Die 3. Seite – das 21. Jahrhundert ruft“.

Am Veranstaltungsabend selbst wurden die Eltern, die Jugendlichen sowie jeweils eine Lehrkraft in Kleingruppen aufgeteilt, in denen dann gemeinsam die verschiedenen Stationen besucht wurden. Für jede Themenstation standen 10 Minuten zur Verfügung, um sich zu informieren und gemeinsam an den Bausteinen der eigenen schriftlichen Bewerbung zu arbeiten. Hierbei übernahmen die Jugendlichen die Präsentationsrolle und erklärten den Eltern, was beim Thema Bewerbung zu beachten ist: so z. B. die formalen Regeln für den Lebenslauf, wie das Bewerbungsbild korrekt, aber trotzdem individuell sein kann oder wie man ein Anschreiben persönlich formulieren kann. Abgerundet wurde der Abend durch ein einladendes Buffet, bei dem die Besucher die Möglichkeit zum informellen Austausch untereinander nutzen konnten. Insgesamt war die Veranstaltung gut besucht. Der Informationsgehalt war für die meisten der Eltern sowie der jungen Leute stimmig und interessant. Was den jungen Leuten besonders Spaß bereitet hat, war die gemeinsame Arbeit an den einzelnen Stationen mit Schulkameraden und Eltern.“ (Hauptschule Trier-Ehrang)

4 Wirkfaktoren aus Gute Praxis-Projekten

Eine unreflektierte Einbeziehung von Eltern wird nicht zielführend sein, so dass zunächst einige **Risiken** zu bedenken sind. Grundsätzlich soll die Aktivierung den Jugendlichen dienen und reflektiert und kompetent erfolgen. Folgende Gefahren wurden angesprochen. Eltern können von **bewussten oder unbewussten Eigeninteressen** geleitet sein. Diese können z. B. in materieller Entlastung liegen, sie können aber auch mit den Lebens- und Berufswegen der Mütter und Väter selbst zu tun haben.

- So können Eltern ihre Orientierungsbeiträge an Geschlechtsrollenklischees knüpfen.
- In anderen Fällen sollen Kinder ggf. unabhängig von Neigung und Eignung Familientraditionen fortführen.
- Jungen und Mädchen können auch Gefangene der ungelebten Träume bzw. des Ideal- oder Negativ-Selbstbildes von Eltern werden.
- Dort, wo Nicht-Wissen zur Berufs- und Arbeitswelt vorherrscht, leidet auch die Orientierungskompetenz.
- Solchen Gefahren gilt es vorzubeugen.

Schließlich muss auch zur Kenntnis genommen werden, dass **manche Jungen und Mädchen eine Einbeziehung ihrer Eltern definitiv nicht wünschen**. Die Shell-Jugendstudie von 2010 zeigt, dass 35 % aller Jugendlichen angeben, mit ihren Eltern „bestens klar zu kommen“ (weitere 56 % kommen trotz Meinungsverschiedenheiten „durchaus klar“). In Benachteiligungskontexten mit prekären Lebensbedingungen geben allerdings nur 14 % der Jungen und Mädchen an, dass sie mit ihren Eltern „bestens“ auskommen (vgl. Marx 2011, 117). Diese Befunde gilt es im Auge zu behalten, wenn Eltern und Jugendliche zusammengeführt werden.

Was sind **gesicherte Wissensbestände** für **Programme der Elternaktivierung zur Berufsfindung von jungen Menschen**?

Zunächst zu den **Erkenntnissen zur Durchführung von pädagogischen Programmen**, die generalisierbar sind.

- Studien zeigen, dass **thematisch fokussierte, gezielte Ansätze** wirkungsvoller sind als unspezifisch-universelle Zugänge.
- Mit **steigender Intensität (Häufigkeit; Dauer)** nimmt die Wirksamkeit tendenziell zu (vgl. Friedrich/Siegert 2009, 6 f.).
- Eine **frühzeitige und regelmäßige Einbindung von Adressat/-innen und Beteiligten** gilt als förderlich.
- **Kontaktaufnahmen zu Adressat/-innen** gelten als wesentlich einfacher, wenn sie nicht aufgrund konkreter konfliktärer Anlässe zustande kommen.

- Aktivitäten, die einen **ungezwungenen Bezug** ermöglichen, werden meist geschätzt und eher angenommen. „Eine vertrauensvolle persönliche Beziehung ist für Eltern der Schlüssel zur Akzeptanz von schulischen Unterstützungsangeboten wie Schulsozialarbeit, Hausaufgabenbetreuung oder Patenmodellen“ (Münz u. a. 2011, 7).
- Günstig ist die **Zurverfügungstellung von personellen und sächlichen Ressourcen**, die dem tatsächlichen Aufwand sowie fachlichen und praktischen Notwendigkeiten gerecht werden.
- **Interaktive Formate** erzeugen fast immer mehr Motivation als Frontalveranstaltungen und werden meist im Nachhinein klarer erinnert.
- Das **Engagement und die Fachkompetenz der durchführenden Professionellen** sind Zentralvariablen mit Blick auf die Entstehung von günstigen Effekten.

Folgende **Leitlinien** für die **Aktivierung von Eltern für die schulische Berufsorientierung** gelten als gesichert und verdienen besondere Berücksichtigung:

Strukturelle Ebene

Mehrfaktorielle Ansätze

Das könnte zum Beispiel bedeuten: Der Schulerfolg der Kinder mit gezielter Förderung wird mit der Sensibilisierung von Müttern und Vätern, der Qualifizierung von Professionellen, der Projektkonzeptentwicklung, der Steigerung der Kontakte zwischen Eltern und Schule sowie der Förderung von Beziehungen der Eltern untereinander zusammengedacht.

Verankerung in Schulprogramm und Teamarbeit

Berufsorientierende Zusammenarbeit mit Eltern sollte in Programm und Jahrespartitur der Schule verankert sein und im Teamkontext geplant und reflektiert werden.

Verabredete Grundlage

Dazu gehören Bedarfsanalyse, Zielgruppenbestimmung (alle Eltern oder eine zu begründende Auswahl), Ziele (Kennenlernen, Austausch, Information, thematische Arbeit, Selbststärkung ...), Ort, Methoden, Auswertung und Rückmeldung etc.

Entwicklungsperspektive über mehrere Jahre

Gute Ergebnisse sind „das Resultat aus mehreren Jahren erfolgreicher Zusammenarbeit“. (Schule Trier-Ehrang.).

Konzept- und Arbeitsbündnis-Ebene

Reflektierte Ortswahl

Vertraute und gut erreichbare Veranstaltungsräume sind empfehlenswert. Es sollten auch Orte außerhalb der Schule wie Volkshochschule, Familienzentrum, Nachbarschaftszentren, Jugendberufshilfe, Vereine, Stadtbibliothek für Veranstaltungen gewählt werden.

Sprachliche Verständigung

Zentral ist zu verstehen, was gesagt und gemeint ist. Oft unterschätzt wird der Stress für Eltern, sich in Deutsch nicht „gut genug“ ausdrücken zu können. Die Sprachmittlung angesichts großer sprachlicher Vielfalt stellt alle Beteiligten vor Herausforderungen. Die Anerkennung von Herkunftssprachen kann sich in Symbolen wie mehrsprachigen Türschildern, Willkommensplakaten, Begrüßungsworten etc. ausdrücken.

Interessenorientierung

Woran haben Eltern Interesse geäußert, welche Wünsche sind schon bekannt? Es sollte hinreichend Gelegenheit geben, dass Eltern ihre Themen selbst bestimmen.

Ermöglichung von eigenen Beiträgen aktiver Eltern

Mitgestaltungsmöglichkeiten sollten selbstverständlich sein, ohne Vorab-Investitionen zu erwarten.

Kompetenzorientierung

„Wenn Eltern als Expert/innen ihrer Kinder gesehen werden, die an manchen Stellen Orientierungswissen brauchen, um die für sie richtigen Entscheidungen treffen zu können, verläuft ein Gespräch in der Regel anders, als wenn von fehlenden Kompetenzen und Defiziten ausgegangen wird, die es auszugleichen gilt. Eine Haltung, die den Blick auf die Stärken und Kompetenzen der Eltern und ihrer Kinder richtet, schafft nicht nur die Grundlage für einen vertrauensvollen, konstruktiven Dialog, sondern bestimmt auch die Art und Weise, wie Einladungen und Angebote konzipiert und umgesetzt werden“ (Münz u. a. 2011, 10).

Zielorientiertes Vorgehen

Partnerschaften gedeihen oft günstig auf der Grundlage vereinbarter gemeinsamer Ziele.

Werbung für Veranstaltungen

Werbung kann ggf. günstig in Kombination von persönlichen Kontakten, durch Kontakt über die jugendlichen Kinder, auf schriftlichem Weg, durch erinnernde Information im Vorfeld,

durch „Mundpropaganda“, im Rahmen von Hausbesuchen sowie durch Information an alltäglichen Orten in den Lebenswelten der Mütter und Väter erfolgen.

Aktives (Nach-)Gehen

Direkte Ansprache per Telefon, Mail, SMS bzw. Kontaktsuche in Einrichtungen des Stadtteils oder auch die Einbindung von Eltern als Multiplikator/-innen können dazu führen, Einladungen persönlicher und gewinnender zu gestalten. Die sogenannte Geh-Struktur hat sich vielerorts als günstig erwiesen.

Formen der Präsentation und Kommunikation

Die Art und Weise der Präsentation von Inhalten sollte ansprechend und verständlich geschehen; es sollte Möglichkeiten des zwanglosen Austauschs geben. Zum Start und am Ende sollten informelle Kontakte möglich sein. Vielen Menschen fällt zudem das Sprechen in Kleingruppen leichter.

Brückenpersonen

Gefragt sind Personen, die eine Kluft zwischen Veranstalter und Zielgruppe mindern können. Eine Person aus Migrationskontexten bzw. mit ähnlichen lebensweltlichen Hintergründen kann zielgruppenbezogen ggf. Vertrauen stiften und Ankoppelung erleichtern.

Gemeinsame Teilnahme von Eltern und Jugendlichen

Interesse der Eltern kann u. a. dadurch geweckt werden, dass ihre jugendlichen Kinder Aktivitäten und Produkte vorstellen. Werden Veranstaltungen gemeinsam besucht, entsteht eine günstige Grundlage, um im Anschluss daran miteinander ins Gespräch zu kommen.

Expert/-innenteilnahme

„Übergangskoaches“, Mitarbeiter/-innen der Agentur für Arbeit und von Jobcentern, Ausbilder/-innen aus Betrieben o. ä. liefern in der Regel nützliche Informationen und gelten qua Status und Knowhow oft als anerkannte Inputgeber/-innen.

Kulturelle Schüleraktivitäten an der Schule als Brücke zu den Eltern

Die Kurfürst-Balduin-Hauptschule geht eher neue Wege, da sie, wie oben angedeutet, als Hauptschule im sozialen Brennpunkt Schwierigkeiten bei der Elternaktivierung verzeichnet. Hier nennt der Schulleiter das Stichwort „Kultur-Schule. Wir haben gemerkt, da fehlt bei den jungen Menschen so ein Persönlichkeitskern, der sie in die Lage versetzt, auch mal durchzuhalten. Und das kann man wiederum in der Literatur nachlesen, dass die Beschäftigungen mit kulturellen Dingen, wie Theater spielen, Musical, Tanzen, Singen, Kunst sehr persönlichkeitsbildend ist.“ Indem die Schüler/-innen sich in diesen Feldern erproben, werden seiner

Meinung nach auch Eltern erreicht. Auch „die Eltern, die eigentlich eher bildungsfern sind, die aber dann ihre Kinder doch auf der Bühne sehen wollen“, können so in die Schule „geloockt werden“. Über diesen Umweg hofft er, Eltern zukünftig besser an die Schule binden zu können.

Sekundäre Anreize

Essen, Trinken, interessante bzw. vertraute Kontakte können Teilnahmeinteresse steigern.

Jede Zusammenarbeit mit Partner/-innen, jedes neu etablierte Angebot bindet Zeit und Energie Auch wenn sich mittelfristig am Thema Schule – Eltern – Berufsorientierung Gewinne einstellen, ist der Weg mitunter nicht leicht zu gehen. Deshalb sollten Standorte sich zunächst für zwei, drei kleinere Vorhaben entscheiden. Im günstigen Fall entstehen Sogeffekte und Wünsche nach mehr. Dabei werden außerschulische Kooperationspartner eine große Bedeutung haben, weil die Entwicklungs- und Managementaufwände von Lehrkräften (allein) nicht zu leisten sind.

5 Das Projekt Berufs- und Lebensplanung Familie und Nachbarschaft (FuN) – Peerbegegnungsbasierte Gruppenarbeit mit Eltern und Schüler/-innen

FuN ist ein Angebot von Schule und außerschulischen Partnern aus dem Jugendamt, der Jugendberufshilfe u. ä. für Acht- und Neuntklässler und ihre Eltern. In diesem Projekt werden in fünf 2,5 bis 3-stündigen Einheiten (z. B. von 16.00 bis 19.00 Uhr) bis zu zwölf Familien (meist von der Schule vorgeschlagen) am Thema Berufsfindung mit Impulsen animiert und miteinander vernetzt. Geleitet wird der FuN-Kurs i. d. R. von einer mit dem Programm vertrauten Jugendhilfe-Fachkraft und einer/m Lehrer/in. Angebotsort ist etwa die Schule oder ein Nachbarschaftszentrum o. ä.

Das strukturierte und ritualisierte Programm enthält folgende Elemente:

- Begrüßung der Teilnehmer/-innen

 - Kooperationsübung in der Familie (20 Minuten)
 - Kommunikationsübung in der Familie (20 Minuten)
 - Konfliktübung in der Familie (20 Minuten)
- Diese drei Übungen finden an Familientischen in einem großen Raum statt und Eltern und Jugendliche bleiben in ihrer Familie unter sich.
- Gemeinsamer Imbiss (20 Minuten)
- Kleingruppen von Jugendlichen bereiten diese kleinen Stärkungen im Stil von „Fingerfood“ vor. Sie erhalten dafür ein Budget und Unterstützung bei der Planung durch das FuN-Team. Die Vorbereitung des Imbisses wird von jeweils einer Kleingruppe der Klasse durchgeführt, so dass jede/r Schüler/-in wenigstens einmal beteiligt ist. Es geht u. a. darum, bei dieser ganz praktischen Aufgabe Teamfähigkeit zu erproben. Die Schüler/-innen erhalten die Verantwortung für diese Situation und einen vorgegebenen Zeit- und Finanzrahmen. Für das Ergebnis bekommen sie Anerkennung und Wertschätzung durch die Eltern und Mitschüler/-innen.
- Elternzeit / parallel dazu die Jugendlichenzeit (45 Minuten)
- Die Jugendlichen nutzen diese Zeit für Übungen und Aufgaben in der Gruppe. Die Eltern haben Zeit für den Erfahrungsaustausch untereinander über Themen zur Berufsorientierung ihrer Kinder und ihrer Rolle als Eltern in dieser Entwicklungsphase.
- Gespräch Elternteil / Jugendliche/-r: „Der nächste Schritt“ (10 Minuten)
- Hier treffen sich Eltern und Jugendliche wieder in ihrer Familie und sprechen über die nächsten Schritte, die sich aus den Erfahrungen des Nachmittags ergeben und die sie in

der nächsten Woche angehen wollen. Diese Planungen zur selbst gewählten „Hausaufgabe“ können durch Vorgaben des Teams vorstrukturiert werden. Die Familien können bei auftretenden Fragen und Schwierigkeiten beratende Unterstützung durch die Teamer/-innen anfragen.

- Aktionsspiel zum Abschluss mit der gesamten Gruppe (15 Minuten)
Dieses Spiel dient zur Auflockerung und zur Förderung eines lockeren und spielerischen Kontaktes zwischen den Familien.

Die **Kursziele** reichen über die berufliche Einmündungsthematik hinaus. Mütter und Väter sollen in ihrer Elternrolle angesprochen werden, um ihre Söhne und Töchter an dem relevanten Berufsthema zu begleiten und Sensibilisierung und Interesse zu steigern. Neben dem Thema Beruf soll die Eltern-Kind-Kommunikation insgesamt günstig beeinflusst werden (im Rahmen der Kursbausteine). Zudem sollen schließlich Eltern in ein Netz verwoben werden, auch um die Kursziele in Erinnerung zu halten und Peeraustausch im Einmündungsprozess zu befördern (zweite Phase der anschließenden Selbstorganisation zum Aufbau von Nachbarschafts- und Selbsthilfestrukturen) (vgl. Brixius u. a. 2008).

Bezogen auf die Berufsorientierung will das FuN-Angebot dabei unterstützen,

- „die Fähig- und Fertigkeiten der Kinder realistisch einzuschätzen und zu spiegeln,
- konkrete Handlungsschritte zur Begleitung der Kinder ins Berufsleben zu planen,
- mit den Jugendlichen bzgl. der Berufswahl zu kooperieren (...).

Die Eltern erfahren im FuN-Programm, wie wichtig sie als Eltern in dieser Entwicklungsphase als Ansprechpartner für die Fragen, Sorgen und Wünsche ihrer heranwachsenden Kinder sind“ (vgl. Brixius u. a. 2008, 11).

In der **Verbindung von Bildung, Beratung und Begleitung** werden Eltern nicht als Menschen gesehen, denen das „richtige“ Wissen fehlt und denen die „richtigen“ Fähigkeiten vermittelt werden müssen, sondern als Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, die sie durch Bedürfnisse und Erfahrungen selbst steuern. Als „Eckpunkte“ werden genannt (Brixius u. a. 2008, 10 f.):

- Subjektorientiertes Bildungsverständnis; subjektorientierte Lernformen: Erfahrungs- und Modelllernen, Lernen durch Coaching, Lernen durch Erprobung und Vergleich, Lernen im Dialog
- Orientierung an Konzepten der systemischen Familientherapie zur Förderung des Zusammenhalts in Familien
- Gemeinsames spielerisches Lernen für Eltern und ihre Kinder zur Förderung von Kommunikation und Beziehungen

- Stärkung der Elternrolle und der altersgerechten Unterstützung der Kinder, angelehnt an das Konzept der „elterlichen Präsenz“ (Zusammenleben günstig organisieren, Regeln für das Miteinander entwickeln, unterstützende Gespräche führen etc.).

Kurz: Erziehungskompetenzen von Eltern sollen erhöht, die „allgemeine Lernmotivation aller Familienmitglieder“ soll gesteigert, „Schlüsselkompetenzen wie Kommunikation, Kooperation und Konfliktfähigkeit aller“ sollen gefördert, Zusammenhalt nach innen und Vernetzungen im Sinne unterstützender Nachbarschaft sollen gestärkt werden (vgl. Brixius u. a. 2008, 9). Das Kursprogramm will neue Wege der Ansprache von Eltern eröffnen und zudem Akteure vernetzen.

Es geht mit dem Übergang an der ersten Schwelle um eine relevante, biografisch und gesellschaftspolitisch zentrale Weiche. Die Jugendlichen sollen auf die Berufswahl vorbereitet werden und Eltern sollen sensibilisiert und qualifiziert werden (vgl. Brixius u. a. 2008, 10). Eltern sind diejenigen, die ggf. Enttäuschungen abfangen und zum Weiterbewerben motivieren. Dieser Partner soll durch FuN angesprochen, aufgeschlossen, gekräftigt werden. FuN – Berufs- und Lebensplanung weist mehrere Merkmale auf, die uns als Forschende interessieren:

- Nicht Kinder und ihre Eltern, sondern die schwieriger erreichbare Gruppe der Jugendlichen und ihre Mütter und Väter sind Zielgruppe des Kurses.
- Adressat/-innen sind dezidiert einmündungsgefährdete Schüler/-innen und ihre Eltern.
- Jugendliche und Eltern werden gemeinsam mit einem Format angesprochen.
- Lehrkräfte und Sozialpädagog/-innen arbeiten im Tandem.
- Es werden interaktive und erfahrungsorientierte Zugänge gewählt; auf Belehrung wird weitgehend verzichtet.
- Berufsbezogene Wirkungsziele und Wirkungsziele im Kontext der Stärkung der Familienkommunikation werden nebeneinander gestellt.
- Das FuN-Programm wird durch eine viertägige standardisierte Qualifizierung für durchführende Professionellenteams flankiert.

Die ungewöhnliche **FuN-Kombination von Qualifizierungs-, Ziel-, Setting-, Methoden- und Zielgruppenfaktoren** lässt begründet Hoffnung entstehen, die nachgewiesene Lücke im Zusammenspiel von Elternaktivierung und schulischer Berufsorientierung immerhin partiell und punktuell zu schließen.

6 Quellen

ASW (AG Sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung e. V. an der Universität Trier): Eltern als Partner der schulischen Berufsorientierung. Trier 2005

Bartscher, Matthias/Bosshammer, H./Kreter, G./Schröder, B.: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in der Ganztagschule. Münster 2010

Behn, Sabine/Koch, L. B./ Schwenzer, V.: Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungslandschaften. Berlin 2010 (Hektographiertes Manuskript)

Beinke, Lothar: Familie und Berufswahl. Bad Honnef 2002

Derselbe: Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt 2005

Bolay, Eberhard u. a.: Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg, herausgegeben vom Sozialministerium Baden-Württemberg, Tübingen / Stuttgart 2004

Bothe, Marius/Thimm, Karlheinz: Elternarbeit als notwendige Ressource zur Sicherung eines gelingenden Übergangs von der Schule in den Beruf. Berlin 2010. www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Projekte_Uebergangsmanagement/Uebergangsmanagement_Berlin_100401_Expertise_Elternarbeit_Endversion_Gesamt.pdf

Braband, Henning/Bechthold, Walter: Mitarbeit von Eltern in der schulischen Berufsorientierung ihrer Kinder (Unveröffentlichtes Arbeitspapier). Kronshagen o. J.

Brixius, Bernd/Koerner, S./Piltmann, B.: FuN – Berufs- und Lebensplanung. Ein Programm zur Förderung von Eltern und Jugendliche im Übergang Schule – Beruf. Ohne Ort 2008

Cömert, Canan: Ziele und Konzepte für die bildungsbezogene Aktivierung von Eltern. Berlin 2007 (Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin)

Diskowski, Detlef/Hammes-Di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdam, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Berlin 2006

DLR (Hrsg.) (Projekträger im DLR e. V.): Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld 2011

Friedrich, Lena/Siegert, Manuel: Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt: Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern, Working Paper 24 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg 2009

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden 2009

Kracke, Bärbel/Noack, Peter: Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In: Schuster, Beate H. u. a. (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft. Stuttgart 2005

Leonhardt, Ulrike/Schnabel, Beate: Elternarbeit im schulischen Kontext – Ergebnisse aus der Praxisforschung. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Opladen 2006

Levold, Tom: Elterliche Kompetenzen. Wien 2003 (Unveröffentlichter Vortrag)

Münz, Angelika/Heisig, S./Goltz, J.: Zusammenarbeit mit Eltern in der Berufsorientierung. Stuttgart 2011

Marx, Rita: Familien und Familienleben. Grundlagenwissen für Soziale Arbeit. Weinheim/Basel 2011

Nilles, Jean-Paul: Das Gespräch mit den Eltern. Ohne Ort 1998 (Unveröffentlichtes Manuskript)

Piltmann, Birgit/Brixius, Bernd: FuN – Berufs- und Lebensplanung: Ein Programm zur Förderung von Eltern und Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. In: Jugendhilfe 5/2008, S. 237 - 244

Puhlmann, Angelika: Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Unveröffentlichter Vortrag 21.9.2005 (BIBB)

Sacher, Werner: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2008

Derselbe: Elternarbeit mit „schwer erreichbaren“ Eltern. Vortrag im Rahmen des Clusterworkshops BIWAQ „Berufsfrühorientierung“ am 16.6.2010 in Berlin. www.biwaq.de/nn_841554/DE/Vortrag_Sacher.pdf

Spies, Anke/Pötter, Nicole: Soziale Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2011

Stadt Leipzig/Jugendamt – Koordinierungsstelle „Regionales Übergangsmanagement Leipzig“ (Hrsg.): Eltern und Berufsorientierung. Ergebnisbericht einer Erhebung zur Nutzung und Einschätzung von Informations- und Beratungsangeboten. Leipzig 2010 (www.uebergangsmanagement-leipzig.de)

Stork, Remy: Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen 2011

Thimm, Karlheinz: Von der schulbezogenen Jugendhilfe zu abgestimmten Konzepten der Bildungsteilhabe und Integration von Benachteiligten. Berlin 2007 (hier 2007a) (Unveröffentlichte Untersuchung)

Derselbe: Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätte und Grundschule. Praxisanregungen für die Elternaktivierung. In: Soziale Arbeit 8/2007 (hier 2007b)

von Wensierski, Hans-Jürgen/Schützler, C./Schütt, S.: Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim/München 2005

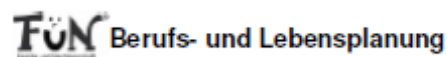
Zöllner, Hermann/Riedt, Roman: Berufsorientierung durch IOS-Schulprojekte unterstützen. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Qualitätsentwicklung in IOS-Schulprojekten. Potsdam 2009

Materialien zur Berufsorientierung

- Berufseignungstest der Bundesagentur für Arbeit (www.ausbildungsoffensive-bayern.de)
- Berufsfindungsspiel von Bastian Bechtel: Inselforscher (www.inselforscher.de)
- Berufswahlfahrplan der Bundesagentur für Arbeit (www.planet-beruf.de)
- Berufswahlpass (www.berufswahlpass.de)



Evaluation von Kursen des Programms „FuN – Berufs- und Lebensplanung“



Martina Stallmann

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkungen.....	64
2	Fragestellung und Vorgehensweise der Evaluation	65
3	Darstellung der Ergebnisse.....	71
3.1	Zufriedenheit mit dem FuN-Kurs – Aussagen von Eltern und Jugendlichen	72
3.2	Subjektive Einschätzungen, was durch FuN besser geworden ist	78
3.3	Rahmenbedingungen der Teilnahme am FuN-Kurs	81
3.4	Auseinandersetzung mit Berufsfindung und Berufsorientierung	83
3.5	Berufswahlunsicherheit	87
3.6	Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	90
3.7	Elternunterstützung bei der Berufs- und Ausbildungswahl	93
3.8	Beziehung zu den Eltern allgemein	96
4	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	99
5	Quellen	102
6	Anhang.....	103

1 Vorbemerkungen

In der Zeit von Sommer 2011 bis Sommer 2012 wurden ausgewählte Kurse des Programms „FuN – Berufs- und Lebensplanung“ von einer Evaluation begleitet. Das „Institut für Innovation und Beratung (INIB)“ übernahm bei diesem Vorhaben die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, die Datenerfassung und Auswertung. Die Akquise von Kursen und die Datenerhebung wurden durch den Kurs-Träger, das „Institut für präventive Pädagogik (PraePaed)“, organisiert. Dieser Arbeitsteilung entsprechend wurde ein möglichst leicht zu handhabender Evaluationsablauf angesetzt, so dass die Erhebung durch die Mitarbeiter/innen in den Kursen durchgeführt werden konnte. Die Entscheidung fiel auf ein Vorgehen mit Hilfe von standardisierten Fragebögen. Die Datenerfassung und erste Grundauswertungen wurden anschließend in einen Statistik-Kurs an der Evangelischen Hochschule Berlin integriert. Studierende der Sozialen Arbeit hatten so die Möglichkeit, Einblick in ein Evaluationsprojekt zu bekommen.

Allen Beteiligten, angefangen von den Eltern und Jugendlichen in den Kursen über die Mitarbeiter/innen bis zu den beteiligten Studierenden sei an dieser Stelle für ihre Bereitschaft, das Evaluationsprojekt zu unterstützen, herzlich gedankt.

2 Fragestellung und Vorgehensweise der Evaluation

Anspruch der Evaluation war es, neben einer Erhebung der allgemeinen Zufriedenheit mit den FuN-Kursen auch zu erfassen, inwieweit verschiedene Zielkriterien wie z. B. die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Jugendlichen oder die berufliche Orientierung der Jugendlichen eingelöst werden. Mit letzterer Blickrichtung ist die Wirksamkeit (im weitesten Sinne) der Kurse angesprochen. Wirkungen nachzuweisen ist ein anspruchsvolles Vorhaben, da der „Beweis“, dass eine Veränderung vorwiegend auf eine Intervention (hier den FuN-Kurs) und nicht auf andere Geschehnisse zurückgeht, nur schwer zu führen ist. Um dennoch Aussagen machen zu können, wurde in der Evaluation ein so genanntes quasiexperimentelles Design angelegt, bei dem Jugendliche, die am FuN-Kurs teilgenommen haben, einer Vergleichsgruppe von Jugendlichen ohne FuN-Kurs gegenübergestellt wurden. Dabei waren zwei Befragungszeitpunkte vorgesehen, und zwar einer am Ende des FuN-Kurses und ein weiterer etwa ein halbes Jahr später. Zu den beiden Befragungszeitpunkten beteiligten sich folgende Gruppen an der Evaluation: Am Ende des FuN-Kurses haben zunächst die Eltern und Jugendliche einen Fragebogen ausgefüllt. Ein halbes Jahr später wurde versucht, die ehemaligen FuN-Jugendlichen erneut zu erreichen. Gleichzeitig sollte eine Vergleichsgruppe von Jugendlichen ohne FuN-Teilnahme zusammengestellt und befragt werden.

Die Eltern wurden bei der zweiten Befragung nicht einbezogen, da zu erwarten war, dass sie außerhalb des Kurskontextes nur sehr schwer erreicht werden können. Daher beziehen sich die Vergleichsmöglichkeiten insbesondere auf die Jugendlichen. Ein Vergleich der Angaben von Eltern und Jugendlichen war nur für den ersten Erhebungszeitpunkt, am Ende des Kurses, vorgesehen. Ebenfalls nicht vorgesehen war eine Befragung zu Beginn des FuN-Kurses. Diese hätte zwar die Möglichkeit eines „Vorher-Nachher-Vergleich“ eröffnet, jedoch war hier die Realisierbarkeit abzuwägen. Bei lediglich fünf FuN-Treffen jeweils eine Befragung zu Beginn und eine am Ende in den Kursablauf zu integrieren, wurde als eine zu hohe Belastung bewertet und daher nicht durchgeführt.

Auf der Grundlage des Evaluationsdesigns war es möglich,

- die Zufriedenheit mit dem Kurs sowie Aussagen entlang ausgewählter Kriterien, die sich auf Kursziele beziehen, am Ende des Kurses zu erheben (Eltern und Jugendliche)
- die Nachhaltigkeit der Kurswirkung im Zeitraum eines halben Jahres zu ermitteln (nur Jugendliche) und
- einen Vergleich von Kurs-Gruppe und Kontrollgruppe (nur Jugendliche) vorzunehmen.

Als Erhebungsmethode wurde eine standardisierte schriftliche Befragung gewählt. Insgesamt gab es drei Fragebögen, von denen sich zwei mit ähnlich formulierten Fragen an die Eltern

und Jugendlichen des FuN-Kurses richteten. Ein weiterer Fragebogen wurde etwa ein halbes Jahr nach dem FuN-Kurs an die FuN-Jugendlichen und die Vergleichsgruppe ohne FuN-Teilnahme verteilt. Alle Fragebögen waren so konzipiert, dass vergleichbare Einschätzungen der verschiedenen Zielgruppen (Eltern – Jugendliche mit und ohne FuN) möglich waren. Die Inhalte orientierten sich an den Zielsetzungen der FuN-Kurse, wie z. B. die Einbeziehung der Eltern in den Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder, Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Kindern, Förderung der Berufsorientierung der Jugendlichen. Einige dieser Zielsetzungen wurden in Form von Indikatoren, die sich jeweils aus mehreren Items/Fragen zusammensetzten, erhoben, und zwar:

- die berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit,
- die Berufswahlunsicherheit,
- die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Jugendlichen im Allgemeinen und bezogen auf die Berufswahl.

Die Fragen zur Selbstwirksamkeit lehnen sich an die Skala von Jerusalem/Schwarzer (o. J.) zur Selbstwirksamkeitserwartung an; ein Teil der berufsbezogenen Fragen wurde mit Bezug auf die Erhebungsinstrumente von Seifert/Stangl (1986) und Baric-Vahldieck/Wilczak (2004) formuliert.

Die Fragebögen wurden zusammen mit einem Anschreiben über PraePaed an die Kurs-Mitarbeiter/innen weitergegeben. Des Weiteren sollten in einem kurzen Rahmenbogen Angaben zur Teilnehmer/innen-Zahl und zu Gründen einer eventuellen Verweigerung an der Befragung gemacht werden. Da der Versand dieses Rahmenbogens erst später erfolgte, war der Rücklauf allerdings spärlich, so dass entsprechende Rahmeninformationen nicht in ausreichendem Maß gewonnen werden konnten.

Bei der Durchführung der Befragung ergaben sich einige Schwierigkeiten. So hatten die Mitarbeiter/innen zu Beginn das Problem, das Ausfüllen des Fragebogens in die Kurszeit zu integrieren. Obwohl der Fragebogen mit knapp vier Seiten nicht allzu umfangreich war und auf einfache Formulierungen geachtet wurde, hatten insbesondere die Kursteilnehmer/innen, deren Muttersprache nicht Deutsch war, Schwierigkeiten, den Bogen auszufüllen.

Ein weiteres Problem bestand darin, die zurückgesandten Fragebogen-Sets aus erster und zweiter Befragung den entsprechenden gleichen Kursen zuzuordnen. Nur bei vier Kursen war dies eindeutig möglich, bei allen anderen Fragebogen-Sets aus neun weiteren Kursen jedoch nicht (sechs Mal gibt es Bögen aus der 1. Befragung und drei Mal aus der 2. Befragung). Es kann vermutet werden, dass es sich bei den FuN-Teilnehmer/innen an der ersten und zweiten Befragung nicht in allen Fällen um genau die gleichen Jugendlichen handelt. Dies

schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein, da sich die Zeitvergleiche (Ende von FuN und ein halbes Jahr später) auf unterschiedliche Jugendliche beziehen.

Schwierig einzuschätzen war auch, dass 19 Jugendliche in der zweiten Befragung angaben, sich nicht mehr genau erinnern zu können, ob sie überhaupt an einem FuN-Kurs teilgenommen haben oder nicht. Diese Gruppe wurde aus den Analysen herausgenommen.

Insgesamt waren an der ersten Befragung am Ende des FuN-Kurses 53 Jugendliche und 54 Elternteile beteiligt. Die zweite Befragung ein halbes Jahr nach Beendigung von FuN umfasst 26 Jugendliche, die sicher sind, bei FuN dabei gewesen zu sein. 55 Jugendliche gehören der Vergleichsgruppe an.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht zu den Fallzahlen.

Kurs	1. Befragung		2. Befragung		
	Jugendliche mit FuN	Eltern mit FuN	Jugendliche mit FuN	Jugendliche, die unsicher sind, ob sie an FuN teilgenommen haben	Jugendliche ohne FuN
A	5	6	2	3	7
B	8	6	3	10	17
C	5	4	3	2	7
D	8	9	7	1	8
E	5	5	-	-	-
F	1	1	-	-	-
G	4	6	-	-	-
H	6	4	-	-	-
I	3	3	-	-	-
J	8	10	-	-	-
K	-	-	4	-	6
L	-	-	2	-	4
M	-	-	5	3	6
Gesamt (n = 207)	53	54	26	19	55

Tabelle 1: Fallzahlen der Stichprobe

Probleme bereitete schließlich auch die Zusammenstellung der Vergleichsgruppe von Jugendlichen ohne FuN-Kurs. Angestrebt war, diese Gruppe aus einem möglichst ähnlichen Personenkreis, vorzugsweise den Klassenkamerad/innen, zu gewinnen. Jugendliche für die Vergleichsgruppe zu gewinnen war jedoch für die Mitarbeiter/innen oft nicht einfach. Eine genaue Kontrolle, wie die Vergleichsgruppe letztendlich zustande kam, konnte nicht erfolgen. Die Angaben zu soziodemographischen Merkmalen lassen vermuten, dass es zu größeren Unterschieden gekommen ist. Besonders die hohe Zahl fehlender Angaben in der Gruppe ohne FuN, aber auch in der Teilgruppe, die sich nicht genau an die FuN-Teilnahme erinnern kann, fällt auf (siehe Tabelle 2). Die Vergleichsgruppe ohne FuN hat einen geringeren Jungenanteil, etwas weniger Klassenwiederholer/innen, unter ihnen scheint es keine ausschließlich fremdsprachigen Familien zu geben und sie schätzen ihre schulische Leistungsfähigkeit insgesamt besser ein als die ihrer Klassenkamerad/innen.

	1. Befragung	2. Befragung		
	Jugendliche mit FuN	Jugendliche mit FuN	Jugendliche, die unsicher sind, ob sie an FuN teilgenommen haben	Jugendliche ohne FuN
Jungenanteil	62 %	58 %	58 %	49 %
Klassenwiederholer/innen o. A.	30 % 7 %	27 % 8 %	21 % 42 %	25 % 24 %
Sprache, die zuhause gesprochen wird:				
nur Deutsch	66 %	61 %	37 %	54 %
Deutsch und eine andere Sprache	13 %	8 %	21 %	24 %
nur eine andere Sprache	17 %	31 %	11 %	-
o. A.	4 %	-	32 %	22 %
wohnt bei beiden Eltern o. A.	64 % -	58 % 8 %	26 % 37 %	58 % 22 %
subjektive Einschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den Mitschüler/innen:				
besser	47 %	15 %	26 %	40 %
genauso	43 %	58 %	32 %	27 %
schlechter	7 %	19 %	16 %	7 %
o. A.	2 %	8 %	26 %	25 %

Tabelle 2: Zusammensetzung der Jugendlichen-Stichproben nach soziodemographischen Merkmalen

Je weniger sich die Jugendliche ohne FuN hinsichtlich grundlegender Merkmale den Jugendlichen mit FuN ähneln, umso problematischer wird ein Vergleich und es ist mit Verzerrungen zu rechnen. Eine Strategie, die beiden Gruppen ähnlich zu machen, ist über so genannter Matching-Verfahren möglich (siehe z. B. Bacher 2002). Dabei werden die Teilnehmer/innen von Interventions- und Vergleichsgruppe so ausgewählt, dass sie hinsichtlich ausgewählter Merkmale übereinstimmen, also eine Art „Zwillingsgruppe“ bilden. Im vorliegenden Fall kann ein solches Vorgehen im Nachhinein an die beiden Teilgruppe herangetragen und eine

Stichprobe zusammengestellt werden, die sich hinsichtlich Geschlecht, Klassenwiederholung, zu Hause gesprochener Sprache und subjektiver Leistungseinschätzung gleicht. Es werden dabei Paare (und auch 3er-„Zwillinge“) gebildet, die in den genannten Merkmalen übereinstimmen und von denen wenigstens ein Mitglied der Interventionsgruppe und wenigstens eins der Vergleichsgruppe angehört. Mit Hilfe dieses Verfahrens wurden zwei „Zwillings-Stichproben“ zusammengestellt, die allerdings beide einen nur geringen Stichprobenumfang aufweisen.

Mit der Zwillingsstichprobe können Vergleiche zwischen Jugendlichen mit und ohne FuN gemacht werden. Diese Stichprobe umfasst insgesamt 30 Jugendliche. Mit der zweiten Zwillingsstichprobe können Vergleiche von FuN-Jugendlichen von der ersten Befragung zur zweiten Befragung erfolgen. Diese Stichprobe umfasst 38 Jugendliche. In den folgenden Auswertungen werden sowohl die Ergebnisse der Gesamtgruppe als auch die der Zwillingsstichproben vorgestellt, um trotz der genannten Schwierigkeiten zu einer ungefähren Einschätzung zu kommen, inwiefern sich Jugendlichen mit und ohne FuN unterscheiden.

3 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation vorgestellt, die dem Evaluationsdesign entsprechend eine Reihe von unterschiedlichen Vergleichsperspektiven und Themenschwerpunkte bieten:

- Ein erster Auswertungsbereich befasst sich mit dem Thema Zufriedenheit mit dem FuN-Kurs sowie mit Rahmenbedingungen der Kursteilnahme. Die Aussagen von Eltern und Jugendlichen am Ende des FuN-Kurses werden miteinander verglichen. Für einige ausgewählte Fragen kann zusätzlich eine rückblickende Bewertung nach einem halben Jahr erfolgen (nur Jugendliche).
- Ein zweiter Themenbereich beschäftigt sich mit der Berufsorientierung der Jugendlichen. Hier geht es um die Frage, auf welche Weise sich die Jugendlichen (FuN-Teilnehmer/innen und Vergleichsgruppe) mit der Berufswahl auseinandergesetzt haben.
- In weiteren Auswertungen wird untersucht, ob sich die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen durch den FuN-Kurs verändert hat (aus der Perspektive der Jugendlichen).

3.1 Zufriedenheit mit dem FuN-Kurs – Aussagen von Eltern und Jugendlichen

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Teilnehmer/innen der FuN-Kurse gebeten, eine allgemeine Bewertung abzugeben, wie ihnen der Kurs gefallen hat und welche Aspekte es waren, die sie besonders gut oder weniger gut fanden. Die Auswertung dieser Angaben zeigt, dass der FuN-Kurs von der überwiegenden Zahl der Eltern und Jugendlichen positiv angenommen wurde. Dabei vergeben die Eltern etwas bessere Bewertungen als die Jugendlichen. So bewerteten erstere zu zwei Dritteln mit „sehr gut“ und zu einem weiteren Drittel mit „eher gut“, die Jugendlichen sind dagegen ein wenig skeptischer. Bei ihnen votieren (nur) 30 % für „sehr gut“, dagegen 62 % für „eher gut“. Auch im Abstand von einem halben Jahr ist den Jugendlichen der FuN-Kurs in überwiegend positiver Erinnerung; lediglich zwei Jugendliche fanden ihn nicht so gut bzw. schlecht (Abbildung 1).

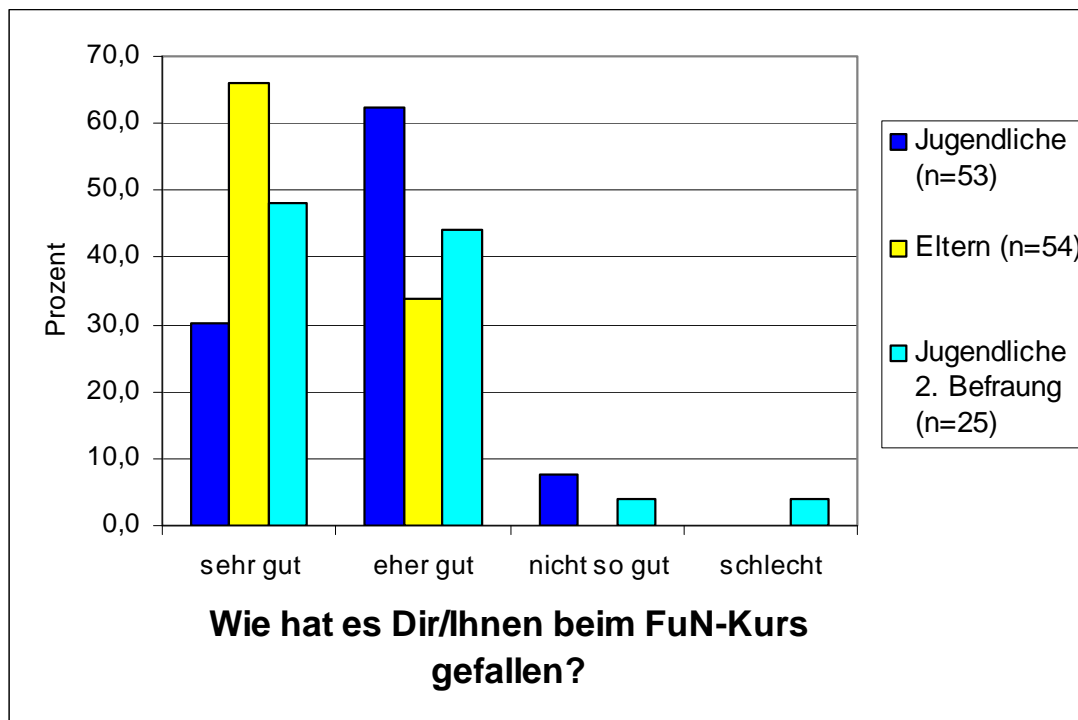


Abbildung 1: Zufriedenheit mit dem FuN-Kurs

Die vielfältigen, offen erfragten Angaben, was es genau war, das gefallen hat, wurden zu Kategorien zusammengefasst. Abbildung 2 zeigt, dass die Schwerpunkte bei Eltern und Jugendlichen etwas unterschiedlich gelagert sind. Für die Eltern war das Zusammensein mit ihren Kindern der am häufigsten genannte positive Aspekt des FuN-Kurses (35 %). An zweiter Stelle steht ebenfalls die Kommunikation, hier bezogen auf den Austausch mit anderen Eltern, die sich in einer ähnlichen Situation befinden wie sie selbst (22 %). Wird zu diesen Nen-

nungen auch die unspezifische Kategorie „positiv war das Zusammensein im Allgemeinen“ hinzugezogen (17 %), ergibt sich, dass knapp zwei Drittel der Eltern die Kommunikation untereinander und das Zusammensein im FuN-Kurs sehr geschätzt haben.

Bei den Jugendlichen beziehen sich die Aussagen dagegen spezifischer auf bestimmte Aktionen. So fanden 26 % die Spiele positive und für 23 % war der von ihnen zubereitete Imbiss ein besonderes Erlebnis. Aussagen, die sich auf die Berufsfindung im weitesten Sinne beziehen, finden sich bei Eltern wie Jugendlichen an dieser Stelle nur selten (zusammengefasst sind diese in Kategorie „Information“ in Abbildung 2).

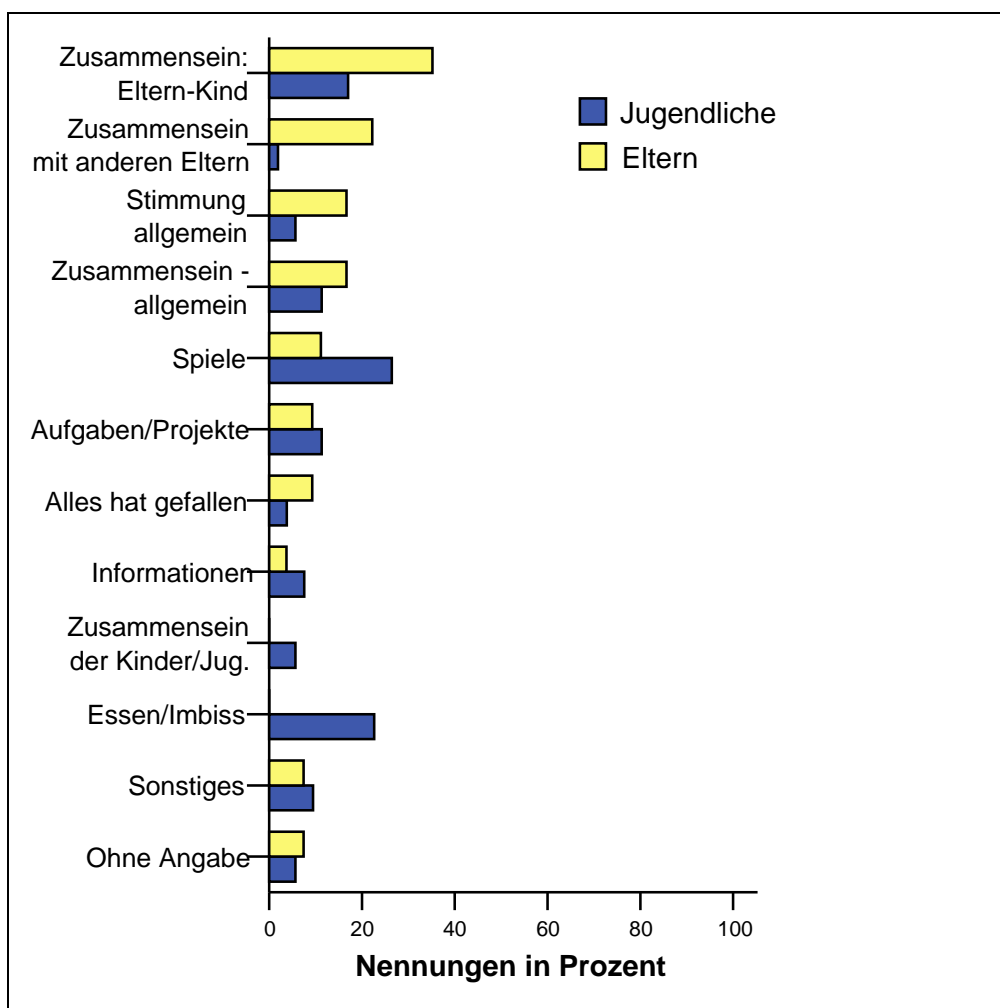


Abbildung 2: Was beim FuN-Kurs besonders gefallen hat

Negative Dinge werden besonders von den Eltern selten angegeben. Nur 13 % der Eltern, aber immerhin 44 % der Jugendlichen tragen bei der Frage, was ihnen nicht gefallen hat etwas ein (Prozentzahl abzüglich derjenigen, die eintragen, ihnen hätte alles gefallen). Die Ein-

zelangaben sollen etwas genauer angeschaut werden. Kritisiert werden von den Jugendlichen der Zeitaufwand und einmal auch der Ort der Kurse:

- dass wir so lange da sein mussten
- die Uhrzeit
- Ort

Des Weiteren haben ihnen einige Spiele und Aktionen nicht gefallen, wie z. B.:

- das Spiel am Ende des Treffens
- manchmal die Spiele
- einige Übungen
- es war anstrengend, wenn man lesen oder schreiben musste
- Schreibaufgaben
- das Nachdenken
- selber aufräumen

Schließlich wollten bzw. konnten sich einige Jugendliche nicht auf Gespräche einlassen und fanden daher all diese Teile des Kurses weniger erfreulich:

- das Familiengespräch
- das Gelaber
- das Reden
- dass meine Eltern sprechen mussten

Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse in Form von zusammenfassenden Kategorien.

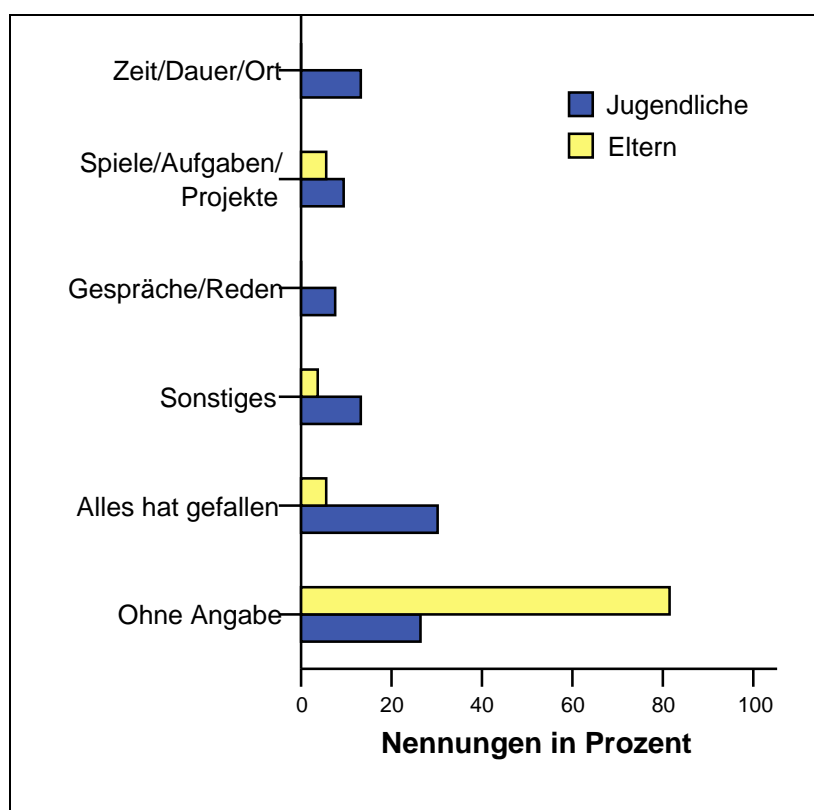


Abbildung 3: Was beim FuN-Kurs überhaupt nicht gefallen hat

Neben den offenen Angaben wurden Eltern und Jugendlichen aufgefordert eine Reihe von im Fragebogen vorgegebenen Rahmenbedingungen des Kurses mit einer „Note“ zwischen 1 (sehr gut) und 6 (sehr schlecht) zu bewerten (Abbildung 4). Auch hier sind die Urteile der Jugendlichen kritischer als die der Eltern. Besonders missfällt den Jugendlichen die Dauer der Treffen; diese Kategorie wird von ihnen mit einem 3,0 bewertet. Aber auch den Eltern gefällt die Dauer der Treffen im Vergleich zu den anderen Kriterien am wenigsten, dennoch bewerten sie diesen Punkt immer noch mit einem 2,0 und damit um eine ganze „Note“ besser als die Jugendlichen. Vergleichsweise ungünstig wird die Zahl der Treffen eingeschätzt (mit 2,5 von den Jugendlichen und mit 1,9 von den Eltern). Hervorzuheben ist, dass die beste Bewertung auf den Aspekt „Unterstützung durch die Teamer/innen“ fällt, und zwar mit den „Noten“ 1,9 von den Jugendlichen und 1,3 von den Eltern.

Auch die Bewertungen zu den verschiedenen Aktivitäten während des FuN-Kurses fallen gut aus; kein „Noten“-Durchschnitt ist schlechter als 2,5. Ein besonderes „Highlight“ war für Jugendlichen wie Eltern das gemeinsame Essen (Bewertung 1,6 von den Jugendlichen und 1,4 von den Eltern). Interessant ist, dass das Essen von den Jugendlichen bereits in den offenen Angaben Erwähnung findet, bei den Eltern dort aber nicht genannt wird, obwohl es in der geschlossenen Frageform von den Eltern positiv bewertet wird. Übereinstimmend mit den

offenen Angaben werden von den Eltern die Gespräche mit anderen Eltern sehr positiv bewertet („Note“ 1,4) und auch die Spiele und Übungen im ersten Teil des Treffens haben ihnen gut gefallen („Note“ 1,5).

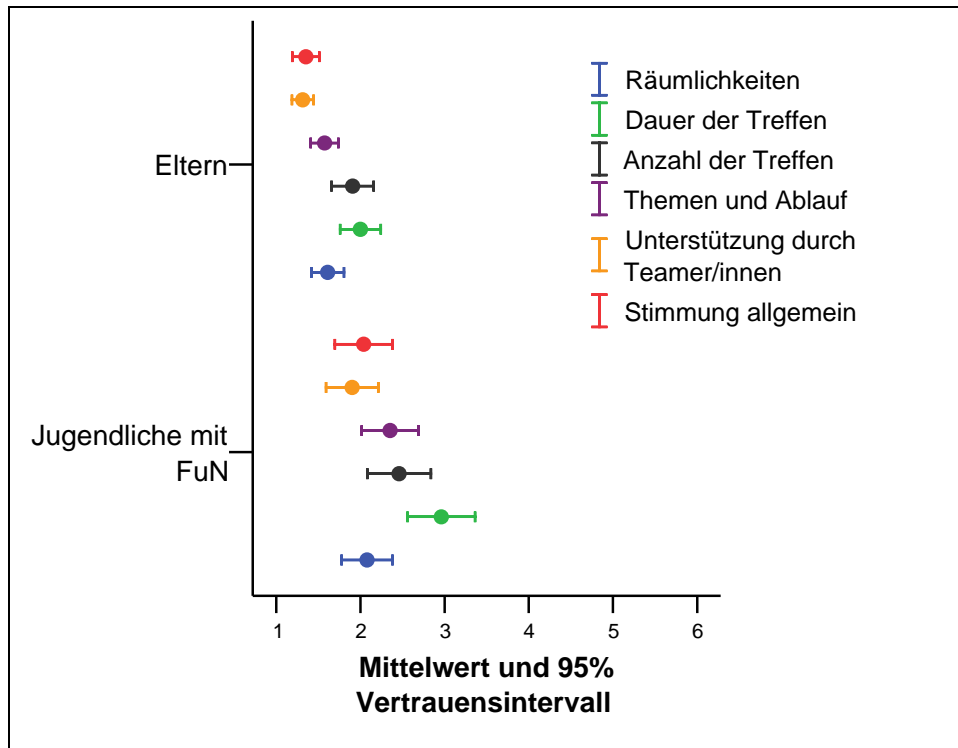


Abbildung 4a: Mittlere Bewertungen von Rahmenbedingungen des FuN-Kurses (1 = sehr gut - 6 = sehr schlecht)

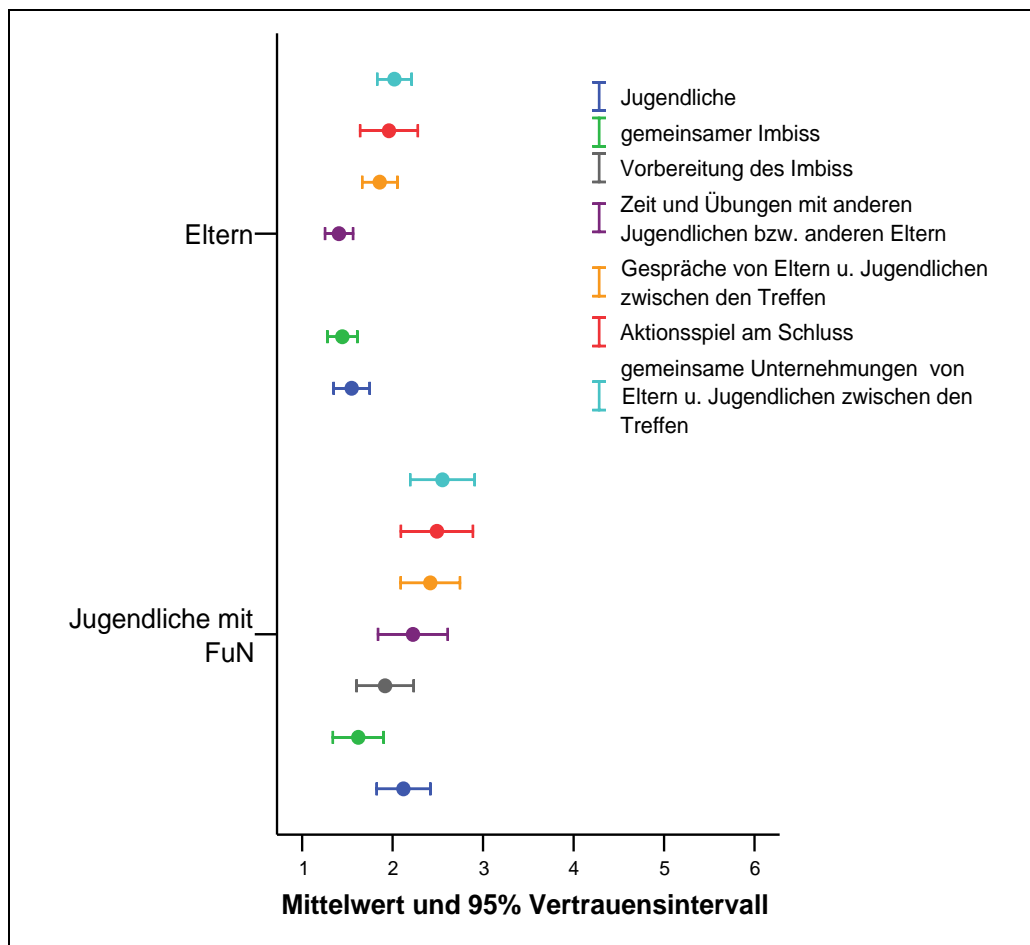


Abbildung 4b: Mittlere Bewertungen von Rahmenbedingungen des FuN-Kurses (1 = sehr gut - 6 = sehr schlecht)

Insgesamt gab es keinen Aspekt, der ausgesprochen schlecht von Jugendlichen oder Eltern bewertet wurde, nahezu alle „Durchschnittsnoten“ liegen bei „sehr gut“ und „gut“. Dennoch scheint der zeitliche Aufwand, der mit den Treffen verbunden war, tendenziell eine Belastung gewesen zu sein. Im Einzelnen aufgegliedert, gibt es immerhin acht Jugendliche und zwei Elternteile, die Dauer bzw. Anzahl der Treffen mit lediglich einer 5 oder 6 bewerteten.

3.2 Subjektive Einschätzungen, was durch FuN besser geworden ist

Mit der Frage „Haben Sie / hast Du im FuN-Kurs Neues gelernt?“ sollte über die Zufriedenheit hinaus erfasst werden, ob es das Gefühl gab, vom FuN-Kurs „etwas mitgenommen“ zu haben. Auch hier fällt die Einschätzung der Eltern positiver aus als die der Jugendlichen. Während ca. 85 % der Eltern sagen, sie hätten einiges oder viel aus dem Kurs mitgenommen, liegt dieser Prozentsatz bei den Jugendlichen bei ca. 50 %. Aus dem Abstand von einem halben Jahr nach dem FuN-Kurs ergibt sich bei den Jugendlichen eine etwas bessere Bewertung. Knapp 70 % waren im Nachhinein der Ansicht, einiges oder viel mitgenommen zu haben. Einschränkend ist zu sagen, dass es sich bei den Jugendlichen der zweiten Befragung (ein halbes Jahr später) nur zum Teil um die gleichen handelt wie in der ersten Befragung.

Im Einzelnen danach gefragt, ob und inwieweit sich das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern durch den FuN-Kurs verbessert hat, wird am Ende des FuN-Kurses von den Jugendlichen etwas häufiger mit „stimmt ganz genau“ bewertet, während die Eltern eher die Antwortkategorie „stimmt eher“ ankreuzen. Insgesamt sind die Unterschiede nicht allzu groß, auch was die Einschätzung der Jugendlichen ein halbes Jahr nach dem FuN-Kurs betrifft.

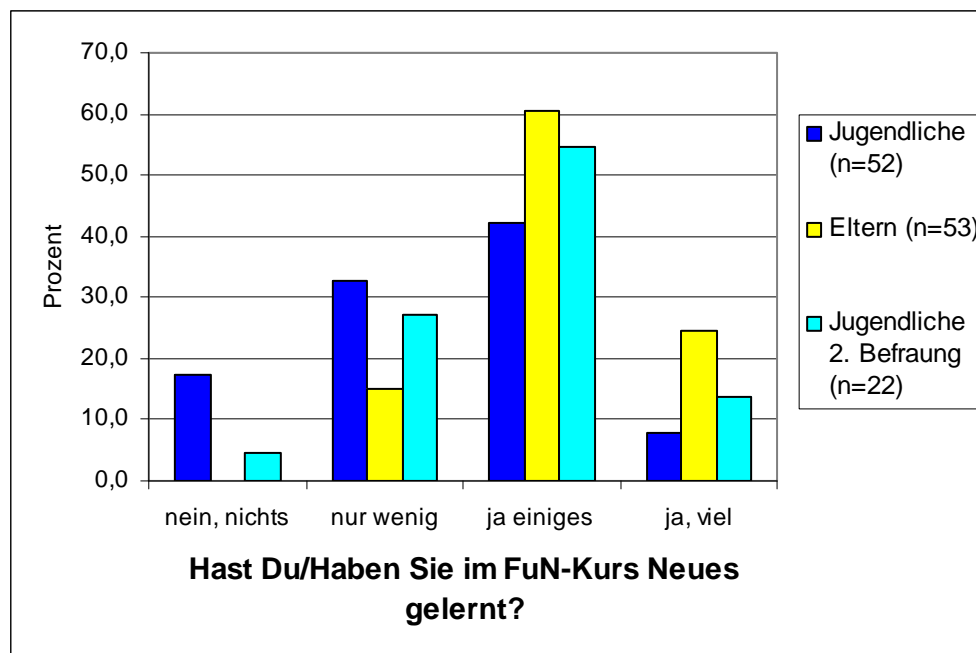


Abbildung 5: Einschätzung, was im FuN-Kurs Neues gelernt wurde

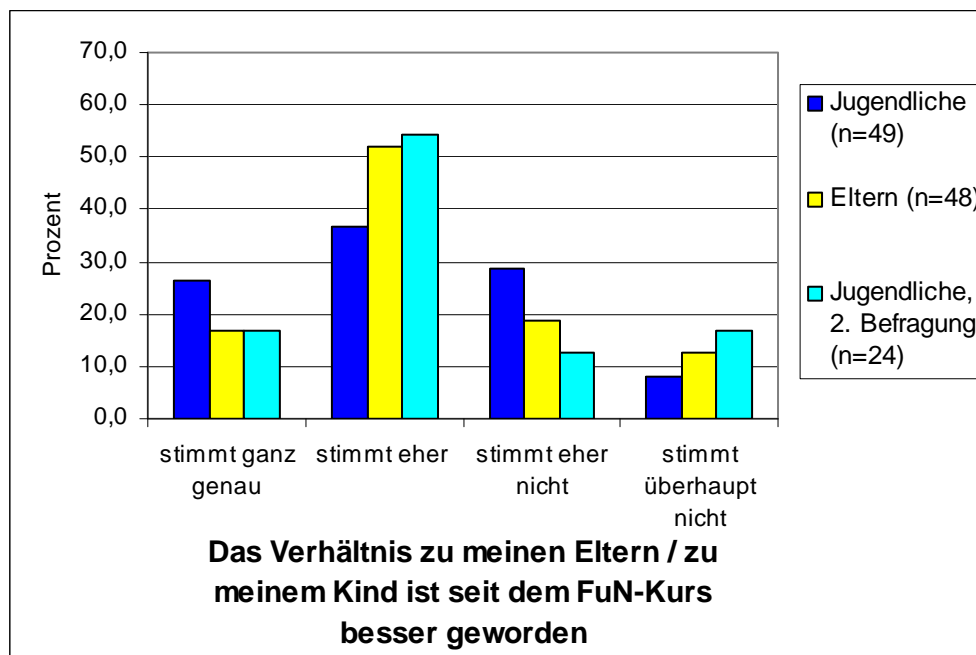


Abbildung 6: Einschätzung, ob sich das Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen verbessert hat

Weitere Einschätzungen dazu, was sich aus Sicht der Jugendlichen durch FuN verändert hat, wurden in der 2. Befragung ein halbes Jahr später erfragt. In der Beziehung der Jugendlichen zu den Eltern habe sich demnach insbesondere das Wissen über Beruf und Ausbildung ihrer Eltern vermehrt: 73 % sagen, dass dies ganz oder eher auf sie zuträfe. Bei knapp 60 % haben sich nach bzw. durch den FuN-Kurs Gespräche über die Berufsausbildung ergeben und ca. 70 % scheinen häufiger mit ihren Eltern über allgemeine „Dinge des Lebens“ zu sprechen. Ebenso gibt die Mehrzahl der Jugendlichen (73 %) an, sich vermehrt um die Ausbildung zu kümmern. Aus Sicht der meisten Jugendlichen hat sich nach dem FuN-Kurs etwas verändert. Ganz im Sinne der Zielsetzungen von FuN kann aus diesen rückblickenden Einschätzungen der Jugendlichen entnommen werden, dass sich das Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen in den meisten Fällen verbessert hat, sowohl im Allgemeinen aber auch bezogen auf den Aspekt „Beruf“.

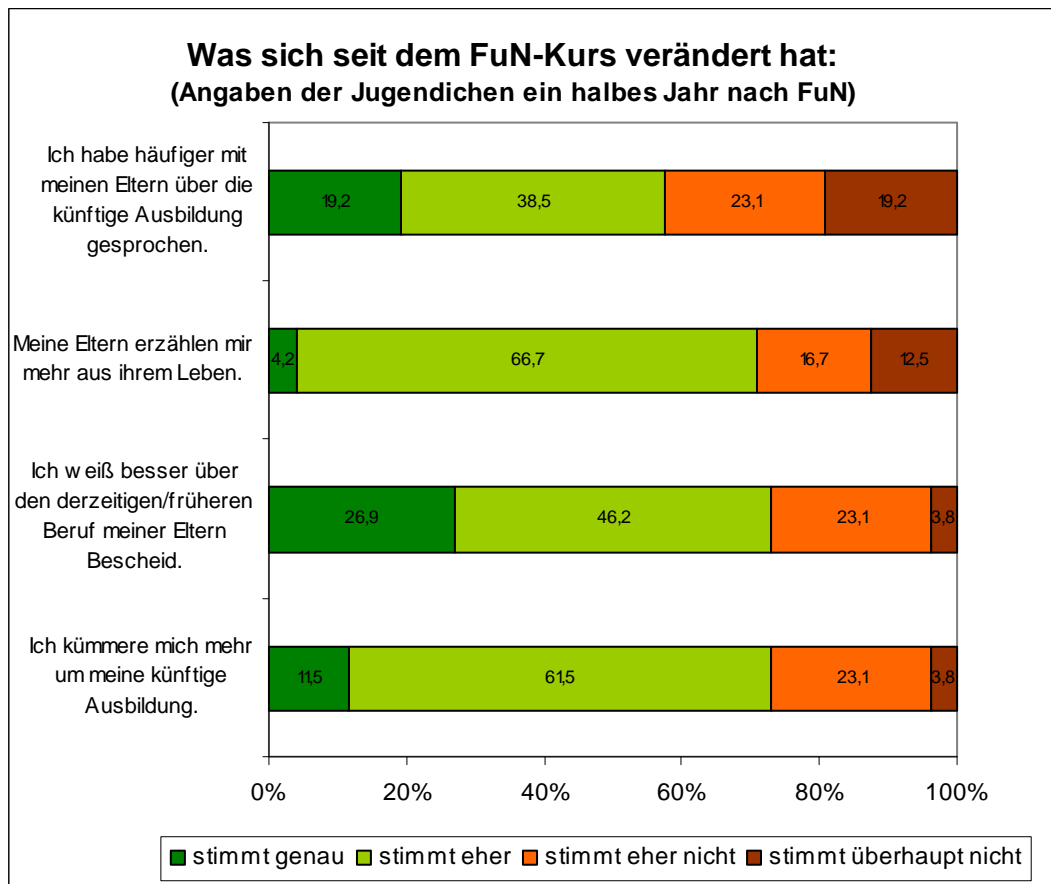


Abbildung 7: Was sich nach dem FuN-Kurs bei den Jugendlichen verändert hat

3.3 Rahmenbedingungen der Teilnahme am FuN-Kurs

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt bereits die Perspektive auf die Zeit am Ende und nach dem FuN-Kurs einbezogen wurde, soll in diesem Abschnitt noch einmal ein Schritt zurückgegangen werden und auf einige Fragen zum FuN-Kurs eingegangen werden, die sich auf Bedingungen vor dem FuN-Kurs beziehen.

Bei der Frage, auf welche Weise die Teilnehmenden vom Kurs erfahren haben, dominiert ganz eindeutig der Informationsweg über die Schule; dennoch haben auch einige über Freunde, Medien oder Sozialarbeiter/innen außerhalb der Schule vom FuN-Kurs gehört (Tabelle 3). Die „Begeisterung“ über den FuN-Kurs scheint sich jedoch besonders bei den Jugendlichen zunächst in Grenzen gehalten zu haben. Immerhin 40 % sagen, dass ihnen die Idee einer Teilnahme nicht besonders gut gefallen hat oder sie dies sogar für eine ziemlich „blöde Idee“ hielten. Drei Elternteile schließen sich dieser Ansicht an. Dem entsprechend fühlten sich 36 % (19) der Jugendlichen und 21 % (11) der Eltern etwas gedrängt, am FuN-Kurs teilzunehmen. Die oben aufgeführten sehr positiven Bewertungen am Ende des FuN-Kurses zeigen jedoch, dass sich bei den meisten Jugendlichen und fast allen Eltern offensichtlich ein Meinungswechsel vollzogen hat und sie rückblickend von dem leichten Druck, der ausgeübt wurde, profitierten bzw. sie mindestens trotz des Drucks zu einer positiven Bilanz kommen.

Durch ...	Jugendliche	Eltern
... die Schule / Lehrer	18	29
... eine mit Namen genannte Person (wobei unklar ist, welche Position sie einnimmt)	11	9
... die Eltern	7	--
... Freunde/Bekannte	4	1
... Schulsozialarbeiter/in	4	1
... Sozialarbeiter/in außerhalb der Schule	0	2
... Flyer/andere Medien	2	2
Anders	1	2
Weiß nicht mehr	3	1
Ohne Angabe	3	7
Gesamt	53	54

Tabelle 3: Durch wen hast/haben Du/Sie das erste Mal vom FuN-Kurs erfahren?

Einmal beim FuN-Kurs angemeldet, ist die Teilnahme an allen fünf Treffen – nach eigener Aussage – nur bei 57 % der Eltern gegeben und bei den Jugendlichen zu 63 %. Diese Zahlen bestätigen, was bereits in den oben genannten Bewertungen deutlich wurde: Sich den FuN-Kurs zeitlich einzurichten, stellt für nicht wenige ein Problem dar. Dennoch schließen insbesondere die Eltern weitere Treffen nach Abschluss des FuN-Kurses nicht aus. Fast alle (94 %) haben vor, sich weiterhin mit anderen Eltern zu treffen. Bei den Jugendlichen haben lediglich 56 % vor, sich mit anderen FuN-Jugendlichen zu treffen. Zumindest bei den Eltern scheint der FuN-Kurs Bekanntschaften und Kommunikation unter den Eltern (bzw. den Wunsch nach einer solchen Kommunikation) angeregt zu haben. Ob dieses Vorhaben tatsächlich umgesetzt wird, muss offen bleiben.

3.4 Auseinandersetzung mit Berufsfindung und Berufsorientierung

Im folgenden Abschnitt verschiebt sich die Perspektive in der Ergebnisdarstellung. Während oben der Vergleich der Einschätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vordergrund stand, wird nun der Vergleich von Jugendlichen mit und ohne FuN-Kurs vorgestellt. Hier geht es darum, inwieweit sich die Jugendlichen mit ihrer Berufswahl auseinandergesetzt haben: Gibt es bereits eine Vorstellung zu einem Wunschberuf? Und welche Beratungsformen haben sie in Anspruch genommen? Ein weiterer Teil der Auswertungen beruht auf Indikatoren, bei denen mehrere Fragen zusammengefasst werden. Diese Indikatoren beziehen sich auf Zielsetzungen des FuN-Kurses, und zwar:

- die Berufswahlunsicherheit,
- die berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit,
- die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Jugendlichen im Allgemeinen und bezogen auf die Berufswahl.

Grundlage für die Indices bilden 19 Statements. In den folgenden Auswertungen werden die Indikatoren zum einen hinsichtlich der in ihnen versammelten Einzelfragen vorgestellt sowie zum anderen in Form von Summenscores, in denen die zugehörigen Einzelfragen eine (auditive) Zusammenfassung erfahren. Die Ergebnisse zu den Summenscores werden in Form von Mittelwerten dargestellt.¹

Bei der Auswertung werden zwei Vergleichsperspektiven eingenommen, und zwar ein Vergleich zwischen erster und zweiter Befragung der FuN-Jugendlichen. Die zweite Perspektive betrifft den Vergleich zwischen den Jugendlichen mit und ohne FuN (zum Zeitpunkt der zweiten Befragung). Da wie oben beschrieben zu vermuten ist, dass diese Vergleiche unter Umständen ein verzerrtes Bild abgeben können, werden zusätzlich die Ergebnisse der entsprechenden Zwillingsstichproben aufgeführt (Tabelle unter der Abbildung für die Gesamtgruppe). Zu beachten ist, dass die Prozentzahlen für die Zwillingsstichproben voneinander und auch von der Gesamtgruppe abweichen können, da sie spezifisch ausgewählte Teilgruppen darstellen. Diese Abweichung spielt beim Zwillingsstichproben-Vergleich insofern keine Rolle, da es dort ausschließlich um den Vergleich geht, nicht aber um eine Aussage über Häufigkeiten insgesamt.

Die Ergebnisdarstellungen werden in diesem Abschnitt insgesamt komplexer. Zunächst soll jedoch mit einer eher einfachen Frage begonnen werden. Auf die Frage, wie genau die Jugendlichen wissen, welchen Beruf sie erlernen wollen, sagen ca. 30 %, dass sie das bereits sehr gut wissen und weitere 45 bis 50 % können sich zumindest „so in etwa“ ein Bild ma-

¹ Die Indikatoren wurden auf der Grundlage einer Faktorenanalyse und inhaltlicher Überlegungen zusammengestellt sowie anschließend auf ihre interne Konsistenz geprüft (siehe dazu den Anhang).

chen. Die Unterschiede zwischen den drei Teilgruppen sind nicht besonders groß. Tendenziell nimmt die Sicherheit beim Berufswunsch bei den Jugendlichen mit FuN von der ersten zur zweiten Befragung leicht zu und die Jugendlichen ohne FuN haben etwas häufiger noch keine Berufsvorstellungen. Die Ergebnisse der Gesamtgruppe bestätigen sich in den beiden Zwillingsstichproben.

Die von den Jugendlichen genannten Berufswünsche erscheinen plausibel, nur in zwei Fällen gibt es Phantasie-Angaben.

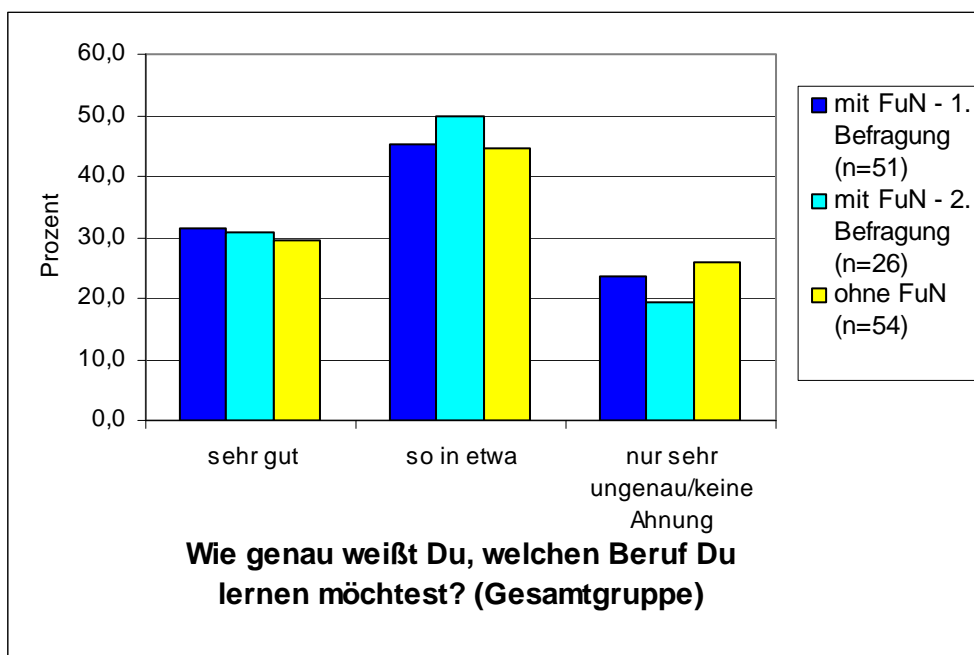


Abbildung 8: Klarheit über einen Berufswunsch

	Zwillingsstichprobe I		Zwillingsstichprobe II	
	Mit FuN 1. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Ohne FuN
sehr gut	24 %	38 %	47 %	43 %
so in etwa	52 %	56 %	40 %	36 %
nur sehr ungenau/ keine Ahnung	24 %	6 %	13 %	21 %
	n = 21	n = 16	n = 15	n = 14

Die Ergebnisse zur Frage, auf welche Weise sich die Jugendlichen über Ausbildung und Beruf informiert haben, ergeben ein etwas widersprüchliches Bild. Bei dieser Frage wurde eine Liste von Informationswegen vorgegeben, vom Besuch im Berufsinformationszentrum über Gespräche mit einem/r Berufsberater/-in bis zu Praktika in Betrieben und Internetrecherchen. Die Vermutung war, dass sich die FuN-Jugendlichen von der ersten zur zweiten Befragung zunehmend mit der Berufswahl auseinandersetzen, was sich – so die Annahme – in einer größeren Vielzahl von verwendeten Informationsquellen ausdrückt. Diese Annahme bestätigte sich nicht. So gibt beispielsweise in der zweiten Befragung nur ein FuN-Jugendlicher (von 26) an, in einem Berufsinformationszentrum gewesen zu sein, während bei der ersten Befragung diese Option von 14 (von 47), also deutlich mehr FuN-Jugendlichen, angekreuzt wurde. Ob die Diskrepanz in diesen Zahlen darauf zurückgeht, dass die Jugendlichen sich nicht mehr erinnern oder welche anderen Gründe vorliegen, kann nicht geklärt werden. Eine Überprüfung, ob sich die FuN-Jugendlichen hinsichtlich der Zahl genutzter Informationsquellen von denen ohne FuN unterscheiden, wird angesichts dieser Unsicherheiten nicht vorgenommen. Der Abbildung 9 können die Zahlen für die drei Gruppen entnommen werden.

Insgesamt betrachtet sind Praktika und Besichtigungen von Betrieben die Hauptzugangswege zu Informationen über Berufe bzw. Berufsfelder. Da diese i. d. R. im Rahmen des Schulunterrichts stattfinden, ist leicht nachvollziehbar, dass der Unterricht in der Schule eine weitere Hauptquelle zur Berufsinformation ist. Unter der Kategorie „persönliche Gespräche“ befinden sich zu etwa gleichen Anteilen Gespräche mit Berufsberater/innen, Sozialarbeiter/innen und Lehrer/innen. Die weiteren Kategorien wie Internetrecherche und diverse andere Quellen zeigen auf, wie vielfältig die Informationsquellen sind, auf die die Jugendlichen zurückgreifen. Ob allerdings die FuN-Jugendlichen angeregt durch die Teilnahme am Kurs intensiver bei der Beschaffung von Informationen zu Berufen vorgehen als diejenigen ohne FuN, lässt sich auf Grundlage der Antworten auf diese Frage nicht sagen.

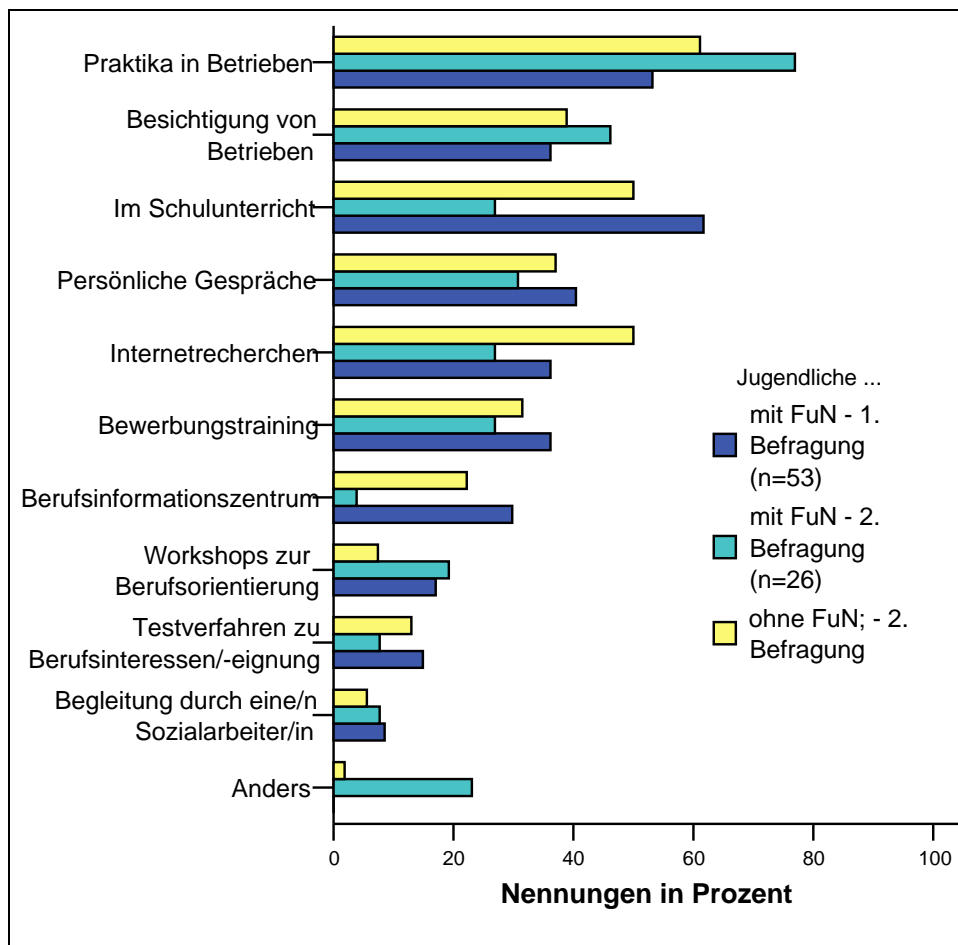


Abbildung 9: Informationsquellen bei der Berufswahl

3.5 Berufswahlunsicherheit

Zwar scheinen sich ca. drei Viertel der Jugendlichen zumindest „so ungefähr“ im Klaren zu sein, was ihr Berufswunsch ist, dennoch kann es die unterschiedlichsten Unsicherheiten zum künftigen Berufsweg geben. Mit dem Index zur „Berufswahlunsicherheit“ werden die Antworten zu den folgenden vier Statements zusammengeführt:

- Ich weiß nur wenig über die Anforderungen in meinem Wunschberuf.
- Mir ist wichtig, überhaupt eine Ausbildungsmöglichkeit zu bekommen, auch wenn sie mich nicht besonders interessiert.
- Meine Berufswahl ist meine ganz persönliche Sache, daher spreche ich wenig mit anderen darüber.
- Ich bezweifle, dass ich überhaupt Einfluss auf meine künftige berufliche Ausbildung habe.

In den Statements drückt sich ein gewisser Pessimismus oder auch Fatalismus aus, was den künftigen Berufs- und Ausbildungsweg betrifft. Ist es lediglich wichtig, irgendeine, egal welche Ausbildung zu beginnen? Wie ist der Informationsstand? Möchte man überhaupt mit anderen über die berufliche Zukunft sprechen, nachdenken, sich festlegen?

In Abbildung 10 ist im oberen Teil aufgeführt, wie viele Jugendliche der drei Teilgruppen, den aufgeführten Statements „ganz“ oder „eher“ zustimmen (beide Antwortkategorien zusammengefasst). Darunter sind die Index-Mittelwerte der drei Gruppen aufgeführt sowie die Mittelwerte für die beiden Zwillings-Stichproben. Deutlich wird, dass die FuN-Jugendlichen am Ende des Kurses tendenziell eine höhere Unsicherheit zeigen als ein halbes Jahr später. Und zum Zeitpunkt der zweiten Befragung liegen sie mit dieser Haltung etwa gleichauf mit den Jugendlichen ohne FuN. So reduziert sich beispielsweise die Haltung „Nehme jeden Beruf, egal welchen“ von 69 % Zustimmung am Ende von FuN auf 40 % ein halbes Jahr später. Der Rückgang von Unsicherheiten bei der Entscheidung für einen Beruf bzw. eine Ausbildung wird auch in den Mittelwerten deutlich: 2,6 am Ende von FuN zu 2,2 ein halbes Jahr später (ein höherer Mittelwert entspricht höherer Unsicherheit). Auch die Zwillingsstichproben bestätigen einen Rückgang bei der Berufswahlunsicherheit.

Das gefundene Ergebnis lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Eine wäre, dass die Reduktion der Berufsunsicherheit auf andere Faktoren zurückgeht als auf FuN. Eine andere Interpretation kann sein: Am Ende des FuN-Kurses sind die Jugendlichen zunächst (noch) verunsichert oder wurden sogar durch den Kurse verunsichert und blocken die Auseinandersetzung mit der anstehenden Berufswahl eher ab. Im weiteren Zeitverlauf beschäftigen sie sich jedoch zunehmend mit der Berufs- und Ausbildungswahl, so dass sich ihre Unsicherheit

bezogen auf Beruf und Berufswahl verringert und sie sich letztendlich nicht mehr von der Vergleichsgruppe der Jugendlichen ohne FuN-Kurs unterscheiden. Dieser Interpretation zufolge würde vom FuN-Kurs ein Impuls ausgehen, der in der Folgezeit zumindest bei einigen Jugendlichen eine Veränderung in ihrer Haltung zu Beruf und Ausbildung anstößt.

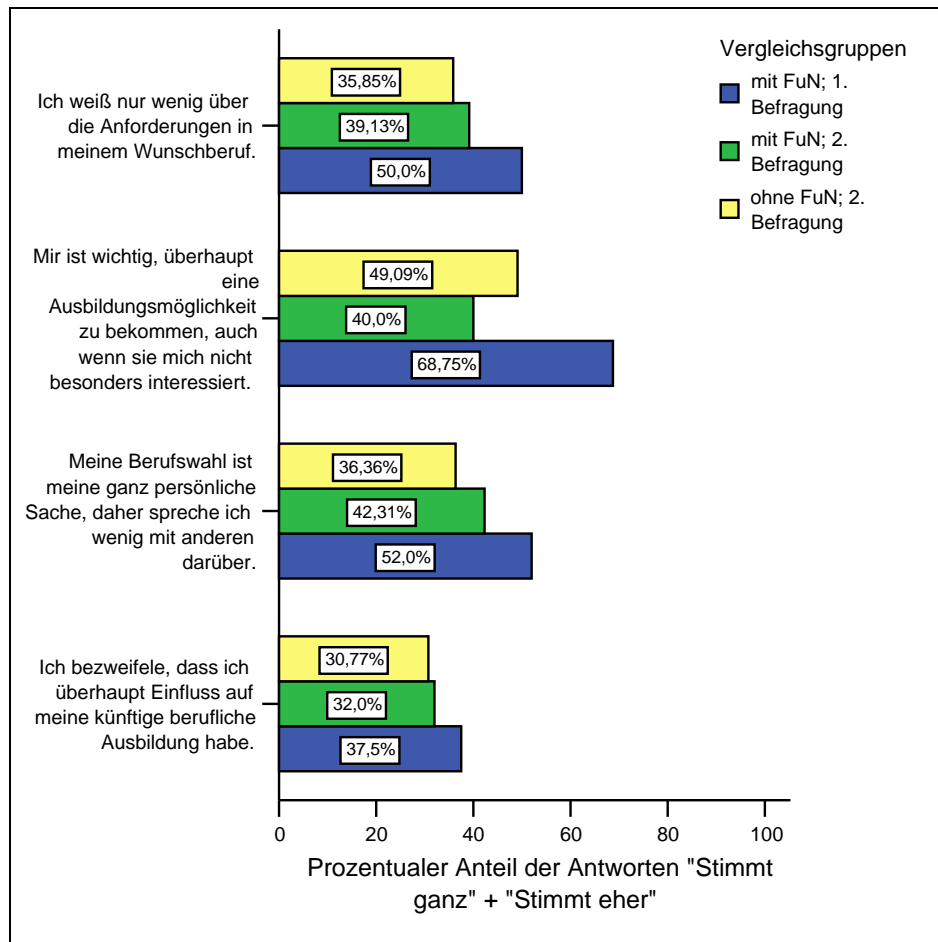
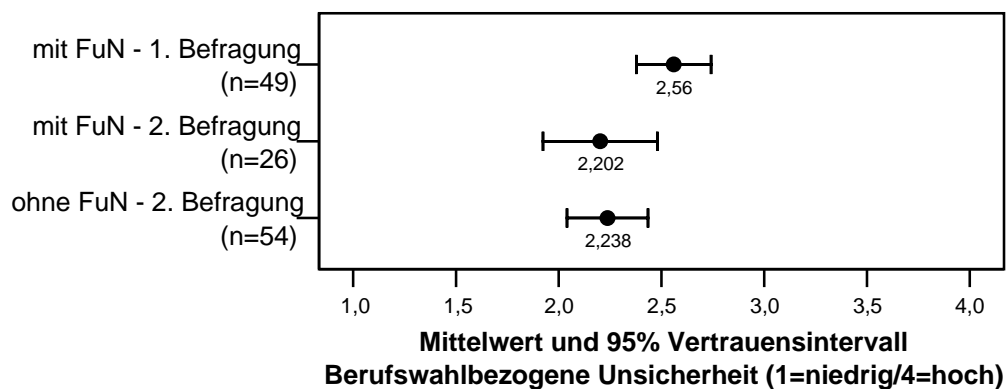


Abbildung 10: Ergebnisse zum Indikator „Berufswahlunsicherheit“



	Zwillingsstichprobe I		Zwillingsstichprobe II	
	Mit FuN 1. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Ohne FuN
Mittelwert	2,5	2,1	2,0	2,2
Standard- abweichung	0,62	0,74	0,81	0,54
95 % Vertrauens- intervall*	2,23 - 2,81	1,69 - 2,49	1,59 - 2,49	1,91 - 2,54
	n = 20	n = 16	n = 15	n = 14

(*Vertrauensintervalle unterschiedlicher Teilgruppen, die sich komplett überlappen, sagen aus, dass es keine Mittelwertunterschiede gibt. Vertrauensintervalle, die keinerlei Überschneidung haben, deuten dagegen auf signifikante Unterschiede.)

3.6 Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit

Der Indikator „Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit“ ist anders als die „Berufswahlunsicherheit“ bei allen Einzelstatements positiv formuliert. Er drückt einerseits die Selbstsicherheit über die Berufseignung aus, aber auch den Optimismus, bei Bedarf eine passende Alternative zum eigentlichen Berufswunsch zu finden. Eine aktive Auseinandersetzung mit der Berufswahl, wie z. B. das Sprechen über die künftige Ausbildung, spiegeln sich des Weiteren in diesem Indikator wider.

Markante Unterschiede zwischen den drei Vergleichsgruppen werden bei diesem Indikator nicht deutlich. Insgesamt gibt es hohe Zustimmungswerte besonders, was die Aussage betrifft, die Zeit nach Ende der Schule gut planen zu wollen (Zustimmungswerte zwischen 87 und 98 %). Bei den FuN-Jugendlichen nimmt die berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit vom Zeitpunkt am Ende des FuN-Kurses bis zur 2. Befragung leicht ab; Aktivitäten wie beispielsweise Gespräche mit Freunden über den künftigen Beruf scheinen seltener vorzukommen. Lediglich die Sicherheit, für welchen Beruf eine Eignung besteht, nimmt geringfügig zu. Die Vergleichsgruppe ohne FuN zeigt sich insgesamt etwas selbstsicherer; die Zustimmungswerte bei drei der vier Items liegen etwas über denen der FuN-Jugendlichen.

Insgesamt bleiben die Unterschiede zwischen den drei Teilgruppen allerdings uneindeutig – eine Aussage, die sich ebenfalls aus den Ergebnissen der beiden Zwillingsstichproben ergibt. Es scheinen kaum Unterschiede zwischen den Teilgruppen vorhanden zu sein.

Auch hier können die Ergebnisse in ähnliche Richtung interpretiert werden wie beim Indikator „Berufswahlunsicherheit“. FuN hat möglicherweise einen Impuls gesetzt, sich stärker mit der Zeit nach der Schule auseinanderzusetzen und die Selbstwirksamkeit bezogen auf die künftigen Möglichkeiten gestärkt. Der nach FuN anstehende und mit dem Schulende heranrückende Entscheidungsprozess zum beruflichen Ausbildungsweg dämpft die optimistische Einstellung leicht, gibt ihr aber keine grundlegend andere Richtung. So blicken die ehemaligen FuN-Jugendlichen zwar geringfügig weniger optimistisch oder von sich selbst überzeugt in die Zukunft als die Jugendlichen ohne FuN, aber der Unterschied ist nicht sehr groß.

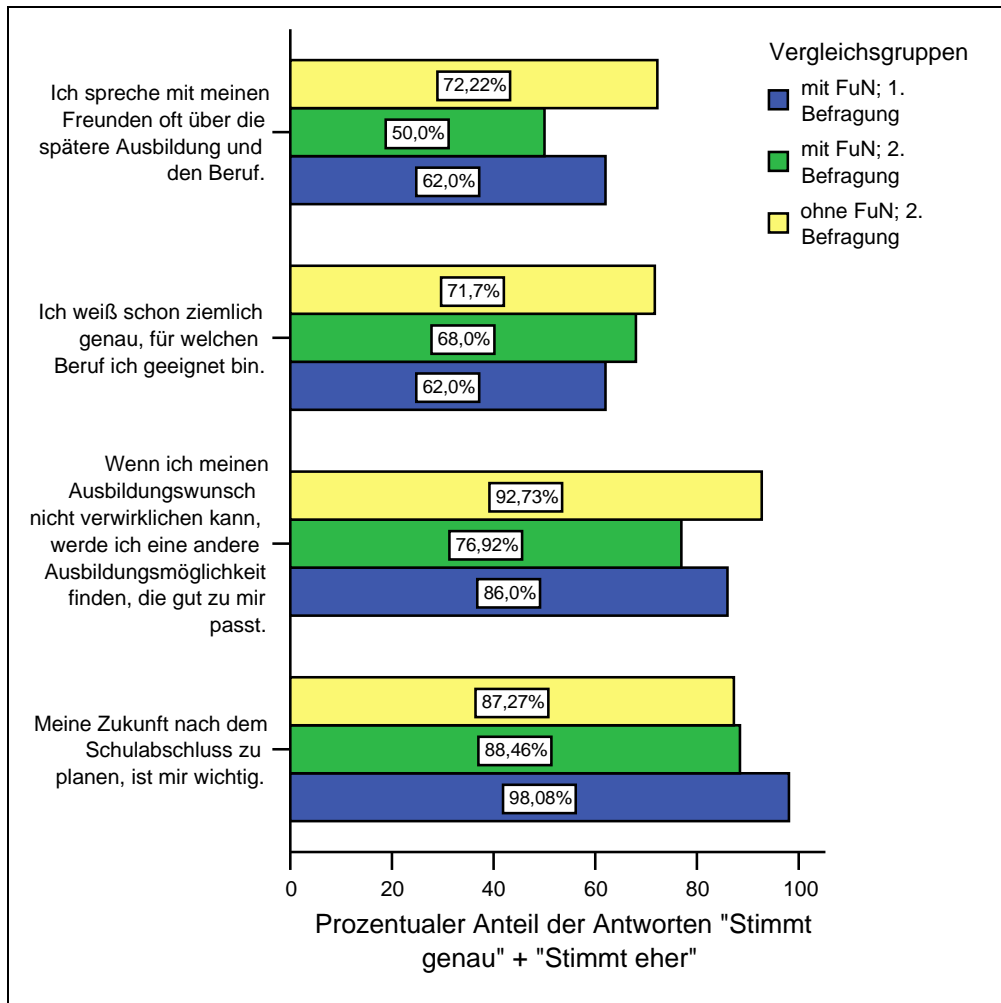
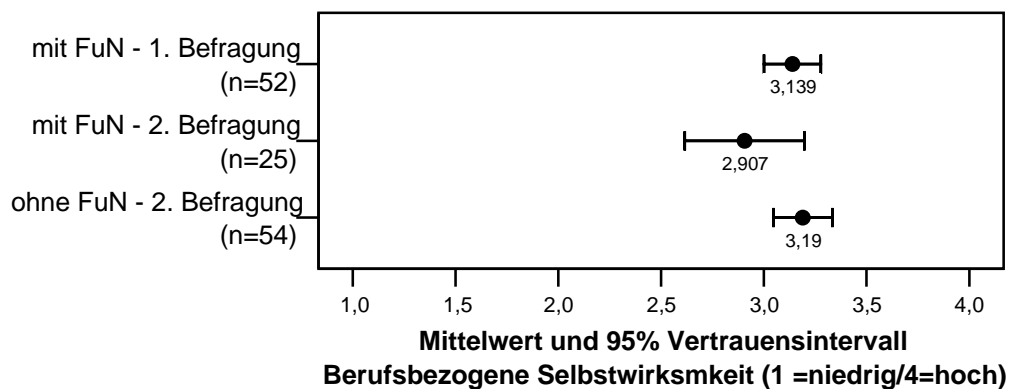


Abbildung 11: Ergebnisse zum Indikator „Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit“



	Zwillingsstichprobe I		Zwillingsstichprobe II	
	Mit FuN 1. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Ohne FuN
Mittelwert	3,1	3,1	3,3	3,2
Standardabweichung	0,57	0,52	0,48	0,38
95 % Vertrauensintervall	2,87 – 3,38	2,86 – 3,42	2,99 – 3,55	3,00 – 3,42
	n = 22	n = 16	n = 14	n = 14

3.7 Elternunterstützung bei der Berufs- und Ausbildungswahl

Mit der Zusammenfassung von vier Statements, in denen sich die Jugendlichen dazu äußern, ob und wie intensiv sie sich mit ihren Eltern zu Fragen der Berufsfindung besprechen, wird versucht, eine weitere Zielsetzung des FuN-Kurses zu erfassen: Hat der FuN-Kurs dazu beigetragen, die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zu verbessern?

Die Gesamtergebnisse fallen positiv aus. Sehr viele Jugendliche (zwischen 81 und 94 %), geben an, sich von ihren Eltern unterstützt zu fühlen, wenn es um Fragen von Ausbildung und Beruf geht. Und etwa zwei Drittel kommen mit ihren Eltern über das Thema Beruf ins Gespräch. Allerdings wird auch das Statement „Meine Eltern sollen sich weniger in meine Berufswahl einmischen“ von immerhin ca. 30 bis 40% der Jugendlichen als für sie zutreffend bewertet.

Unterschiede zwischen den Teilgruppen betreffen insbesondere die Jugendlichen mit und ohne FuN. Etwas über die Erwerbstätigkeit der Eltern erfahren zu haben, sagen 81 % der Jugendlichen direkt am Ende von FuN; ein halbes Jahr später sind es noch 71 %. In der Vergleichsgruppe ohne FuN beträgt dieser Anteil (nur) 62 %. Über alle vier Statements betrachtet, verändern sich die Angaben der FuN-Jugendlichen von der ersten zur zweiten Befragung nur leicht (im Sinne eines Rückgangs bei der Elternunterstützung). Die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne FuN sind etwas größer; hier legt die entsprechende Zwillingsstichprobe nahe, dass die FuN-Jugendlichen die Unterstützung bei der Berufsfindung durch die Eltern insgesamt etwas höher einschätzen.

Auch wenn etwa ein Drittel aller Jugendlichen der Ansicht ist, die Eltern sollten sich nicht so sehr in die Berufsfindung einmischen, sind die Eltern bei Fragen der Berufsfindung für die meisten Jugendlichen bevorzugte Ansprechpartner. Die Aussagen der FuN-Jugendlichen lassen darauf schließen, dass der Kurs dazu beigetragen hat, die Intensität des Austausches zu erhöhen.

3 Darstellung der Ergebnisse

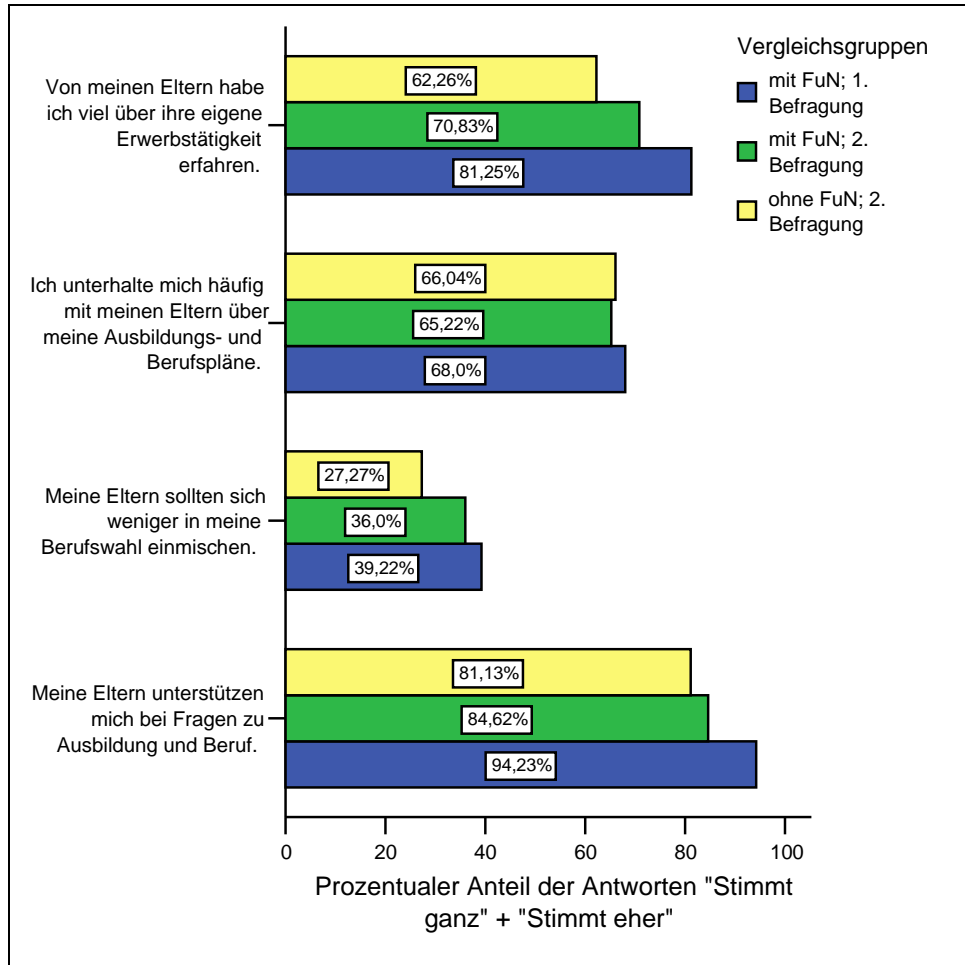
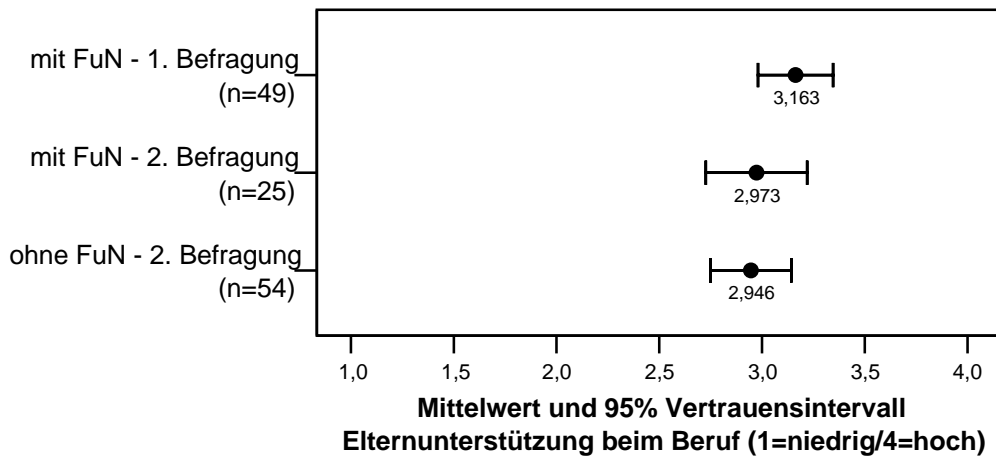


Abbildung 12: Ergebnisse zum Indikator „Elterliche Unterstützung bei der Berufswahl“



	Zwillingsstichprobe I		Zwillingsstichprobe II	
	Mit FuN 1. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Ohne FuN
Mittelwert	3,1	3,1	3,3	2,8
Standardab- weichung	0,63	0,50	0,48	0,83
95 % Vertrau- ensintervall	2,77 - 3,36	2,87 - 3,40	2,99 - 3,52	2,34 - 3,30
	n = 20	n = 16	n = 15	n = 14

3.8 Beziehung zu den Eltern allgemein

Neben den Statements, die sich auf die Interaktion zwischen Eltern und Jugendlichen hinsichtlich beruflicher Fragen beziehen, gab es drei Statements, in denen erfragt wurde, ob die Beziehung zu den Eltern ganz allgemein von Distanz geprägt ist oder nicht. Hier äußert je ca. ein Drittel der Jugendlichen in den drei Teilgruppen, dass sie häufig mit ihren Eltern Streit hätten. Ebenfalls zu einem Drittel wird dem Statement zugestimmt, selten mit den Eltern zusammen zu sein. Bei dem dritten Statement „Über persönliche Dinge spreche ich selten mit meinen Eltern“ unterscheiden sich die Jugendlichen mit und ohne FuN. Während die FuN-Jugendlichen dieser Aussage zu ca. 60 % zustimmen, liegt dieser Anteil derer ohne FuN lediglich bei 40 %. Dieser Unterschied verwundert, da die FuN-Jugendlichen diesem Statement zu mehr als 60 % direkt am Ende des FuN-Kurses zustimmen, also zu einem Zeitpunkt, zu dem anzunehmen wäre, dass sie im Rahmen des FuN-Kurses häufig mit ihren Eltern über persönliche Dinge gesprochen haben. Scheint es für die FuN-Jugendlichen einen Unterschied zu machen, ob sie sich mit ihren Eltern über berufliche oder persönliche Dinge besprechen? Möchten sie die Eltern doch nicht so nah an sich herankommen lassen? Könnte die Annäherung an die Eltern über das Thema „Beruf“ ein erster Schritt zu einer neuen Beziehungsnähe zwischen Eltern und Jugendlichen sein?

Der Blick auf die Zwillingsstichproben zeigt, dass eine distanzierte Haltung zu den Eltern von der ersten zur zweiten Befragung etwas zurückgeht (Mittelwert 2,4 zu 1,9). Interessant ist auch das Ergebnis, dass beim Vergleich von Jugendlichen mit und ohne FuN bezogen auf die Zwillingsstichprobe die FuN-Jugendlichen sogar eine etwas weniger distanzierte Beziehung zu ihren Eltern haben (1,8 zu 2,2). Werden also alle drei Statements zusammengenommen und die Stichprobe auf ähnliche Jugendliche reduziert, ergibt sich zumindest der Tendenz nach eine positive Verschiebung bei den FuN-Jugendlichen.

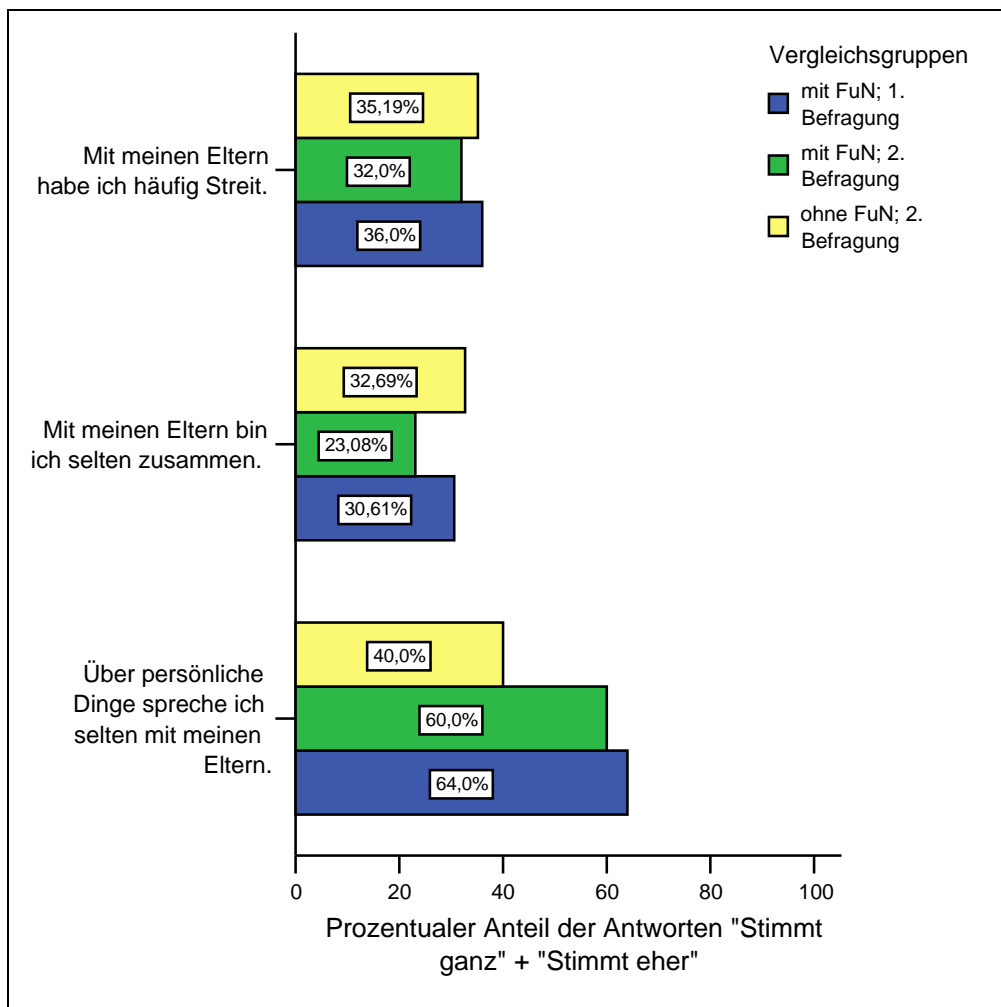
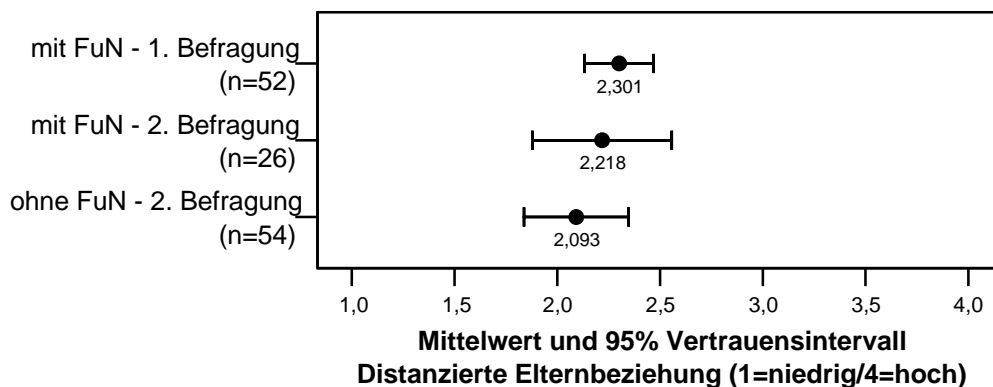


Abbildung 13: Ergebnisse zum Indikator „Distanzierte Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen“



	Zwillingsstichprobe I		Zwillingsstichprobe II	
	Mit FuN 1. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Mit FuN 2. Befragung	Ohne FuN
Mittelwert	2,4	1,9	1,8	2,2
Standardabweichung	0,44	0,81	0,70	1,05
95 % Vertrauensintervall	2,19 - 2,58	1,49 - 2,36	1,43 - 2,21	1,61 - 2,82
	n = 22	n = 16	n = 15	n = 14

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Evaluation der FuN-Kurse hatte sich das anspruchsvolle Ziel gesetzt, nicht nur eine Bestandsaufnahme zur Zufriedenheit am Ende der Kurse zu erstellen, sondern darüber hinausgehend die längerfristige Wirkung (im weitesten Sinne) der Kurse zu überprüfen. Im Untersuchungsdesign war daher vorgesehen, die Aussagen der FuN-Jugendlichen mit denen einer Gruppe von Jugendlichen ohne FuN zu kontrastieren: Unterscheiden sich die Jugendlichen, die an FuN teilgenommen haben, von solchen ohne FuN? Und wie entwickeln sich die FuN-Jugendlichen im Zeitraum eines halben Jahres nach FuN bezogen auf ausgewählte Zielsetzungen der Kurse?

Die Realisierung des Vergleichsgruppen-Designs war für alle Beteiligten ein nicht einfach zu bewältigendes Unternehmen. Es mussten FuN-Kurse gefunden werden, die bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen; die Befragungsaktion musste in das enge Kurskonzept eingebunden werden; es war nicht einfach, die FuN-Jugendlichen nach einem halben Jahr wiederzufinden und für die zweite Befragung zu motivieren. Ebenfalls eine schwierige Aufgabe war es, eine gute Vergleichsgruppe zusammenzustellen, denn diese sollte der Zielgruppe des FuN-Programms möglichst ähnlich sein. Zu bedenken ist, dass es sich bei der Zielgruppe um Familien mit heranwachsenden Kindern in prekären Lebenssituationen handelt, die hohen Unterstützungsbedarf haben. Diese Zielgruppe ist oft schwer zu erreichen und die FuN-Mitarbeiter/innen müssen für die FuN-Teilnahme intensiv motivieren. Ebenso schwierig ist es, diese Jugendlichen für die Teilnahme an einer Befragung zu gewinnen, so dass bei der Auswahl für die Vergleichsgruppe vermutlich eher einfacher erreichbare Jugendliche angesprochen wurden bzw. an der Befragung teilgenommen haben. Möglicherweise hätten durch den Einsatz von Externen bei der Datenerhebung einige Schwierigkeiten vermieden werden können, was auch für die Mitarbeiter/innen in den Kursen eine Entlastung bedeutet hätte.

Trotz der genannten Schwierigkeiten ist im Zeitraum von Sommer 2011 bis Sommer 2012 eine Untersuchungsstichprobe von immerhin 207 ausgefüllten Fragebögen zusammengekommen; etwa die Hälfte (107 Bögen) kommt aus Befragungen am Ende der FuN-Kurse. Bei der zweiten Befragung, bei der nur Jugendliche einbezogen wurden, konnten 26 ehemalige FuN-Jugendliche erreicht werden sowie weitere 19 Jugendliche, die sich nur undeutlich an FuN erinnern konnten oder sogar unsicher sind, ob sie teilgenommen haben. Hinzukommen 55 Jugendliche ohne FuN Teilnahme (Vergleichsgruppe).

Eine methodische Schwierigkeit bestand darin, dass die Vergleichsgruppe, aber auch die Gruppe der Jugendliche ohne genaue Erinnerung an FuN, in ihrer Zusammensetzung nach soziodemographischen und schulbezogenen Kriterien Unterschiede zur FuN-Gruppe aufweisen. Direkte Vergleiche zwischen den Gruppen können daher zu verzerrten Ergebnissen füh-

ren. Um diesem Problem zu begegnen wurden so genannte Zwillingsstichproben eingeführt, bei denen die zu vergleichenden Jugendlichen hinsichtlich soziodemographischer und schulbezogener Kriterien übereinstimmen. Schwierigkeit hier wiederum war, dass diese Stichproben klein ausfallen, da der Stichprobenpool, aus dem Zwillinge geschöpft werden konnten, gemäß der oben genannten Fallzahlen nicht übermäßig groß war.

Die Ergebnisdarstellung und Interpretation wird durch die unterschiedlichen Bezugsstichproben (Gesamtgruppe, Teilgruppen, Zwillingsstichproben) erschwert und nicht immer ergeben sich konsistente Aussagen. Die Ergebnisse, die sich auf die Wirkung der FuN-Kurse beziehen, bleiben daher mit einer gewissen Unsicherheit behaftet. Die gefundenen Unterschiede sind in den meisten Fällen eher klein und deuten allenfalls auf Tendenzen. Dennoch wird mit dem Untersuchungsdesign ein wichtiger Schritt getan, nicht bei der Einschätzung von Kurswirkungen allein durch die Teilnehmer/innen stehen zu bleiben, sondern mit Hilfe einer Vergleichsgruppe die Ergebnisse in eine Relation zu stellen, die Jugendliche ohne Kursbeteiligung einbezieht.

Folgende **zentralen Ergebnisse** können **im Überblick** festgehalten werden:

Am Ende des Kurses besteht bei fast allen Eltern wie auch Jugendlichen hohe Zufriedenheit mit dem FuN-Angebot, wobei die Jugendlichen etwas kritischer bewerten als die Eltern.

Die **Eltern schätzen an FuN besonders, dass der Kurs Zeit und Anlass gegeben hat, mit den eigenen Kindern zusammen zu sein und mit anderen Eltern in Kontakt zu kommen**. Den **Jugendlichen gefallen besonders bestimmte Aktionen und Spiele. Der Imbiss, den sie für die Erwachsenen zubereiten, hat für sie eine besondere Bedeutung**. Eine positive Bewertung sowohl von Eltern als auch von Jugendlichen erfährt auch die **Art und Weise, wie sie von den Mitarbeiter/-innen angeleitet und unterstützt** wurden.

Schwierigkeiten bereitet es Eltern wie Jugendlichen, sich die Zeit für die Teilnahme am FuN-Kurs frei zu halten; nicht wenigen ist die **Dauer der Treffen zu lang**. Viele Eltern geben an, sich auch nach dem FuN-Kurs **mit anderen Eltern treffen zu wollen**. Ob es allerdings tatsächlich zu solchen Treffen gekommen ist, bleibt offen.

Eltern und auch die Jugendlichen sind zum überwiegenden Teil davon überzeugt, aus den FuN-Kursen **Positives und Neues mitgenommen** zu haben. Etwa **zwei Drittel sind der Auffassung, das Verhältnis zu ihren Kindern bzw. zu den Eltern sei besser** geworden. Und auch im Abstand von einem halben Jahr sagen die FuN-Jugendlichen zu ca. 70 %, sie würden mehr über die berufliche Situation der Eltern wissen und sich seither mehr um ihre berufliche Ausbildung kümmern.

Verglichen mit diesen sehr positiven Bewertungen, die von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer/innen des FuN-Kurses vorgenommen werden, fallen die Ergebnisse zu den Wirkindikatoren „Berufswahlsicherheit“, „Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit“, „Elternunterstützung bei der Berufs- und Ausbildungswahl“ und „Elterliche Beziehung im Allgemeinen“ eher moderat aus. **Tendenziell nimmt bei den FuN-Jugendlichen nach dem FuN-Kurs die Klarheit bei der Berufsorientierung leicht zu und die seit FuN erlebte Unterstützung bei der Berufsfindung durch die Eltern bleibt weitgehend bestehen. Eltern und Jugendliche scheinen sich etwas näher gekommen zu sein, zumindest bezogen auf Fragen zu Ausbildung und Beruf.** Eine Distanz in Hinsicht auf die „ganz persönlichen Dinge“ bleibt allerdings bestehen.

Im Vergleich von Jugendlichen mit und ohne FuN-Teilnahme sind nur leichte Unterschiede zu erkennen. Bei der Klarheit über den künftigen Beruf sind beide Gruppen etwa gleich auf. Und auch in der Beziehung zu ihren Eltern gibt es bei den FuN-Jugendlichen nur ein sehr geringfügig besseres Beziehungserleben.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass der **FuN-Kurs ganz überwiegend zu Zufriedenheit bei den beteiligten Eltern und Jugendlichen geführt** hat. Eine **Auswirkung des FuN-Kurses auf die familialen Beziehungen, die Einbeziehung der Eltern in die Entscheidungsphase der Berufswahl und damit verbunden eine Stärkung der Jugendlichen in dieser Lebensphase lässt sich in den Ergebnissen erkennen; die Effekte fallen allerdings moderat** aus. Mit dem FuN-Kurs werden bei Eltern wie Jugendlichen Anstöße gegeben, die in der Zeit nach FuN nachwirken können. Diese Impulse aufzunehmen, sie weiterzuführen und mit anderen Angeboten zu verknüpfen, stellt eine weitere Aufgabe für alle Beteiligten dar.

5 Quellen

Bacher, J. (2002): Statistisches Matching. Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. In: ZA-Informationen, 51. Jg., S. 38-66

Baric-Vahldieck, Z./Wilczak, A. (2004): Berufswahlvorbereitung unter besonderer Berücksichtigung der Gleichstellung von jungen Frauen und Männern, Diplomarbeit im Nachlizenzstudium in Berufs-, Studien- und Laufbahn-Beratung der Universitäten Bern, Freiburg und Zürich 2004, online unter: <http://www.panorama.ch/pdf/bba2206.pdf> (6.5.2011)

Jerusalem, M./Schwarzer, R (o. J): Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), o. O., online unter: <http://userpage.fu-berlin.de/health/germscal.htm> (9.5.2011)

Seifert K.-H./Stangl, W. (1986): Der Fragebogen Einstellung zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: Diagnostica, Band 32, Heft 2, S. 153-164

6 Anhang

Deskriptive Statistiken zu den Statements der vier Indikatoren

	N	Mini- mum	Maxi- mum	Mittelwert	Stan- dardab- weichung
Meine Zukunft nach dem Schulabschluss zu planen ist mir wichtig.	152	1	4	1,43	,668
Meine Eltern unterstützen mich bei Fragen zu Ausbildung und Beruf.	150	1	4	1,67	,800
Ich bezweifle, dass ich überhaupt Einfluss auf meine künftige berufliche Ausbildung habe.	143	1	4	2,86	,946
Meine Berufswahl ist meine ganz persönliche Sache, daher spreche ich wenig mit anderen darüber.	149	1	4	2,69	,936
Meine Eltern sollten sich weniger in meine Berufswahl einmischen.	150	1	4	2,90	1,028
Mir ist wichtig, überhaupt eine Ausbildungsmöglichkeit zu bekommen, auch wenn sie mich nicht besonders interessiert.	146	1	4	2,43	1,050
Wenn ich meinen Ausbildungswunsch nicht verwirklichen kann, werde ich eine andere Ausbildungsmöglichkeit finden, die gut zu mir passt.	149	1	4	1,65	,725
Über persönliche Dinge spreche ich selten mit meinen Eltern.	147	1	4	2,43	1,085
Ich weiß schon ziemlich genau, für welchen Beruf ich geeignet bin.	146	1	4	2,04	,916
Ich weiß nur wenig über die Anforderungen in meinem Wunschberuf.	142	1	4	2,64	,933
Ich unterhalte mich häufig mit meinen Eltern über meine Ausbildungs- und Berufspläne.	144	1	4	2,14	,943
Von meinen Eltern habe ich viel über ihre eigene Erwerbstätigkeit erfahren.	142	1	4	2,11	,987
Mit meinen Eltern bin ich selten zusammen.	145	1	4	3,00	1,014
Ich spreche mit meinen Freunden oft über die spätere Ausbildung und den Beruf.	146	1	4	2,27	1,021

6 Anhang

Mit meinen Eltern habe ich häufig Streit.	146	1	4	2,87	1,052
Gültige Werte (Listenweise)	115				

Rotierte Komponentenmatrix zu den Statements der vier Indikatoren

	1	2	3	4
Ich bezweifele, dass ich überhaupt Einfluss auf meine künftige berufliche Ausbildung habe.	,166	-,096	,794	-,057
Ich weiß nur wenig über die Anforderungen in meinem Wunschberuf.	,065	,010	,787	-,153
Mir ist wichtig, überhaupt eine Ausbildungsmöglichkeit zu bekommen, auch wenn sie mich nicht besonders interessiert.	,048	-,096	,604	,034
Meine Berufswahl ist meine ganz persönliche Sache, daher spreche ich wenig mit anderen darüber.	,386	-,376	,456	-,071
Ich weiß schon ziemlich genau, für welchen Beruf ich geeignet bin.	-,090	-,222	-,174	,737
Meine Zukunft nach dem Schulabschluss zu planen ist mir wichtig.	-,051	,424	-,056	,577
Ich spreche mit meinen Freunden oft über die spätere Ausbildung und den Beruf.	,222	,297	,028	,554
Wenn ich meinen Ausbildungswunsch nicht verwirklichen kann, werde ich eine andere Ausbildungsmöglichkeit finden, die gut zu mir passt.	-,551	,140	,149	,462
Ich unterhalte mich häufig mit meinen Eltern über meine Ausbildungs- und Berufspläne.	-,157	,825	-,108	,204
Von meinen Eltern habe ich viel über ihre eigene Erwerbstätigkeit erfahren.	-,085	,805	-,061	,019
Meine Eltern sollten sich weniger in meine Berufswahl einmischen.	,437	-,353	,241	-,145
Meine Eltern unterstützen mich bei Fragen zu Ausbildung und Beruf.	-,401	,331	-,142	,399
Mit meinen Eltern habe ich häufig Streit.	,840	-,002	,024	,036
Mit meinen Eltern bin ich selten zusammen.	,751	-,067	,259	,066
Über persönliche Dinge spreche ich selten mit meinen Eltern.	,431	-,348	,281	,035

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der vier Indikatoren:

Berufswahlunsicherheit:	0,69
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit:	0,54
Elternunterstützung bei Beruf und Ausbildung:	0,66
Distanzierte Elternbeziehung:	0,67