

bwp@ Spezial 12 | April 2016

**Berufsorientierung im Lebenslauf -
theoretische Standortbestimmung und
empirische Analysen**

Hrsg. v. **Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn & Barbara Scholand**

Manuela KELLER-SCHNEIDER, Stefan ALBISSER
(Pädagogische Hochschule Zürich), **Laura T. DAVID, Camelia
TRUTA & Ana-Maria CAZAN** (Universität Braşov, Rumänien)

**Gerüstet für die Berufswelt – JOBS, ein
Vorbereitungsprogramm zur Unterstützung von
Jugendlichen in Rumänien im Übergang in die Berufswelt.**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial12/keller-schneider_etal_bwpat_spezial12.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Gerüstet für die Berufswelt – JOBS, ein Vorbereitungsprogramm zur Unterstützung von Jugendlichen in Rumänien im Übergang in die Berufswelt

Abstract

JOBS beabsichtigt, Jugendliche in Rumänien im Berufsfindungsprozess zu unterstützen. Über ein lehrmittelgestütztes Unterrichtssetting erschließen sich Jugendliche aufgabengestützt in interaktiven Settings Kenntnisse über die Berufswelt, um sich für die eigene Berufsfindung vorzubereiten. Eine Begleitstudie überprüft die Wirkung dieses im Rahmen der EU Ost-Erweiterung lancierten Bildungsprojekts. Ergebnisse zum Lernertrag der Jugendlichen, im Kontrollgruppendesign über mehrere Zugänge erfasst, belegen die Wirkung des Projekts auf das berufsfeldbezogene Wissen, die Kenntnisse sowie auch Kompetenzen. Genderspezifische Effekte zeigen, dass je unterschiedliche Prädiktoren den Lernertrag mitbestimmen.

1 Einleitung

Die Berufsfindung für Jugendliche in Rumänien ist von zahlreichen Schwierigkeiten begleitet. Einerseits sind die Berufswünsche der Jugendlichen einseitig auf das Ideal eines Wirtschaftsstudiums ausgerichtet und andererseits verfügen die Jugendlichen über geringe Kenntnisse über berufliche Möglichkeiten. Zudem sind sich viele Jugendliche ihrer Fähigkeiten und Neigungen nicht bewusst. Dass die Frage nach realistischen Berufswünschen selten gestellt wird, hängt auch mit den begrenzten Möglichkeiten zusammen, die sich im jeweiligen Umfeld der Jugendlichen finden.

Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule in der Regel während 9 bis 12 Jahren. Je nach Fähigkeiten und Neigungen erwerben sie einen Abschluss über ein Technisches College oder über das Gymnasium und wechseln anschließend in die Universität bzw. in weiterführende Schulen oder sind vor die Aufgabe gestellt, irgendwie in die Berufswelt hineinzukommen und sich einen Platz zu suchen bzw. eine bezahlte Arbeit zu finden. Auf die Berufswelt wird nicht wirklich vorbereitet, Berufswahl wird von den Abschlussnoten oder von realen Gegebenheiten geprägt. Berufsfindung erfolgt oft über sich bietende Gelegenheiten und einer Einarbeitung am Arbeitsort. „Entweder erlernst du einen Beruf oder du willst Geld verdienen“ ist ein häufig vertretenes Statement von Jugendlichen. Diese Situation ist nicht nur für die Jugendlichen unbefriedigend, sondern birgt auch soziale, wirtschaftliche und politische Gefahren.

Um solchen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, wurde vom Zentrum *International Projects in Education* (IPE) der Pädagogischen Hochschule Zürich das Projekt JOBS „Job Orientation for Businesses and Schools“ in Rumänien initiiert. Die Kooperation in diesem rumänisch-schweizerischen Projekt im Rahmen des europäischen Erweiterungsbeitrags der Schweiz

erfolgt einerseits auf der Ebene der involvierten Ministerien (Rumänisches Ministerium für Bildung, Forschung, Jugend und Sport in Bukarest, Abteilung Berufsausbildung und die Direktion für Entwicklungszusammenarbeit DEZA des Schweizer Außenministeriums in Bern) und andererseits über zwei Entwicklungsteams (Schweiz/Rumänien) mit Lehrpersonen der betroffenen Schulstufen und Schultypen, Fachleuten der Schulentwicklung, Mitgliedern des rumänischen Schulinspektorats sowie Fachleuten der Lehrmittelherstellung. Die Wirkung des Projekts wird im Rahmen eines Forschungsprojekts evaluiert, welches in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen von Universitäten in Rumänien eine dritte Ebene der Kooperation umfasst.

Das *Projekt JOBS* zielt darauf ab, Bewusstsein und Wissen von Jugendlichen über die Berufswelt sowie ihre Kenntnisse bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten und ihrer Berufswahl über ein neu entwickeltes Unterrichtsfach zu fördern. Dazu wurde ein Lehrmittel mit Lehrerkommentar geschrieben, welches in den Projektklassen eingesetzt wird. Projektschulen wurden nach einer Bewerbung für eine Mitarbeit im Projekt vom Inspektorat ausgewählt. In den Einheiten werden die folgenden Themenfelder bearbeitet: Den beruflichen Werdegang von anderen erkunden, sich mit den eigenen Stärken und Interessen auseinandersetzen, berufliche Möglichkeiten kennenlernen und das Berufsfeld erkunden.

Die Implementierung des Faches JOBS erfordert eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung. Die Lehrpersonen sind nicht in erster Linie für die Darlegung der Sachverhalte zuständig, sondern für die Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihren durch Aufgaben initiierten Lernprozessen. Im interaktiv angelegten Unterricht erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler im Diskurs sowie in direkten Kontakten mit der Arbeitswelt Kenntnisse und Kompetenzen, die für eine Berufsentscheidung von Bedeutung sind. Der kognitiv und affektiv aktivierende Unterricht wird über Aufgaben des Lehrmittels initiiert. Die entsprechenden Lehrpersonen werden in ihren methodisch-didaktischen Fähigkeiten weitergebildet, damit sie einen Unterricht mit kommunikativen Methoden leiten können, in welchem in kooperativen Lernsettings Ergebnisse und Erkenntnisse der Jugendlichen eine zentrale Bedeutung einnehmen. Dies erfordert von den Lehrpersonen ein verändertes unterrichtsbezogenes Handeln. Die Frage stellt sich, inwiefern ein sich auf Lernprozesse des Individuums stützendes Unterrichtsetting bei den Akteuren (Schüler/innen und Lehrpersonen) Wissen hervorbringen kann und inwiefern sich die Motivlage und das Selbstkonzept in Richtung Autonomie, Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit verändern können. Das Projekt wird durch eine Evaluationsstudie begleitet, aus deren Ergebnisse, auf die Heftnummer bezogen, berichtet werden soll.

Der Beitrag fokussiert die Frage der Wirkung der Intervention auf den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen der Jugendlichen über die Berufswelt und auf mitwirkende Faktoren, die genderspezifisch den Kenntniserwerb mitbestimmen.

2 Theoretische Fundierung

Sich in die Berufswelt einfinden und Primärverantwortung für sich und für eine nachfolgende Generation zu übernehmen, stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, die von Jugendlichen mit Eintritt ins Erwachsenenalter bewältigt werden muss (Havighurst 1948; Dreher/Dreher 1991;

Krapp/Weidenmann 2001; Albisser/Bieri/Keller-Schneider 2011; Hurrelmann et al. 2015), um eine gesellschaftlich relevante Position einnehmen und zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen zu können. Die Frage, wie zum Gelingen dieses Entwicklungsschrittes beigetragen werden kann, stellt das Grundanliegen des Projektes JOBS dar.

2.1 Wissen und Kompetenzentwicklung

Wissen stellt eine wichtige Grundlage dafür dar, Anforderungen zu bewältigen und Entwicklungsaufgaben zu lösen. Kompetenz als latentes Potential (Chomsky 1981) umfasst mehr als Faktenwissen, das im Sinne von explizitem und abrufbarem Wissen Grundlagen bietet, eine entsprechende Handlungskompetenz jedoch nicht sicherstellen kann. Faktoren wie Überzeugungen, Ziele, Motive, bisheriges Wissen und Kompetenzen (Neuweg 2014), sowie Erfahrungen (Combe/Gebhard 2009, 550 ff.), die sich als subjektives Wissen in der Entwicklung niederschlagen (Keller-Schneider/Hericks 2014) prägen die Entwicklung insgesamt und die Kompetenzentwicklung im Speziellen mit (Keller-Schneider 2010, 113ff.). Wissen nimmt dabei eine wichtige Rolle ein. Wissen erwerben und über Wissen verfügen ist von Bedeutung und artikuliert sich in unterschiedlichen Komplexitätsgraden (Anderson/Krathwohl 2001). Explizites Wissen kann vermittelt werden, Lernsituationen im Bildungskontext stellen sich dies zum Ziel. Explizites und erinnerbares Wissen genügt jedoch nicht, um Handlungskompetenz zu erwerben und komplexe Anforderungen zu meistern. Kompetentes Handeln zeigt sich in Kompetenzprofilen (Oser/Renold 2005) in der Bewältigung von Anforderungen in konkreten Situationen (Weinert 2001; Baumert/Kunter 2006; Neuweg 2014).

Um sich in der Berufswelt orientieren und behaupten zu können, ist kompetentes Handeln erforderlich. Für die Entwicklung von Kompetenz als Potential für die Bewältigung von Anforderungen stellt Wissen eine orientierende Grundlage dar. Damit dieses erworbene Wissen im Handeln zum Tragen kommen kann, sind weitere Verarbeitungsschritte erforderlich, die über eigene Erfahrungen in praxisbasierten Situationen erworben werden. Damit Wissen nachhaltig wirksam werden kann und auch in beanspruchenden Situationen tragfähig sein kann, ist eine Integration der Erkenntnisse in die individuellen Denkstrukturen erforderlich (Neuweg 2014). Wissen erfährt eine Transformation, die sich in unterschiedlichen Vernetzungen und Strukturen niederschlägt. Kompetenzentwicklung als Prozess lässt sich in zunehmendem Verdichten und Vernetzen von Wissensaspekten beschreiben, ausgehend von einer regelgeleiteten Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen durch Anfängerinnen und Anfänger bis hin zu holistisch wahrgenommenen und intuitiven Bewältigungshandlungen von Experten (vgl. dazu Dreyfus/Dreyfus 1986; Berliner 2001; Neuweg 2004; Keller-Schneider 2010). Handlungsfähigkeiten basieren demzufolge wissenspsychologisch betrachtet auf unterschiedlich strukturierten Wissensbezügen. Das Wissen einer Anfängerin bzw. eines Anfängers zeichnet sich durch wenig verbundenes Regel- und Faktenwissen aus, welches in zunehmender Erfahrung zu Synergien führt, welche ermöglichen, Anforderungen und deren Bearbeitung mehrperspektivisch zu betrachten. Mit zunehmender Kompetenzentwicklung entstehen weitere Synergien. Das ursprünglich explizite Wissen wird zu implizitem, intuitiv nutzbarem Wissen, das ermöglicht, Anforderungen mehr und mehr holistisch unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven zu bewältigen. Dabei reduziert sich die explizite

Abrufbarkeit des Wissens. Kompetenz als latentes Potential zur Bewältigung von Anforderungen, die sich in veränderten situativen Kontexten zeigen, kann durch vermitteltes Wissen angereichert werden, eine Integration in subjektive Strukturen ist zudem erforderlich. Je komplexer die zu erreichenden Lernziele sind (vgl. Anderson/Krathwohl 2001), desto deutlicher sind für den Kompetenzerwerb zu bearbeitende komplexe Problemsituationen erforderlich.

Das Projekt JOBS setzt sich zum Ziel, den Jugendlichen berufsrelevantes Wissen zu vermitteln und sie über Lernsituationen unterschiedlicher Komplexitätsgrade im Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen nachhaltig zu unterstützen, um ihnen den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern und ihr Potential für die Berufswelt zu stärken. Ausgehend von expliziten Wissens-elementen wird ein vertieftes Verstehen von Zusammenhängen angestrebt, sowie auch die Fähigkeit, Situationen unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte zu analysieren oder unterschiedliche Zugänge und Vorgehensweisen zu nutzen, um komplexe Situationen zu bewältigen. Dabei wirken nicht nur kognitive Faktoren mit, sondern auch emotionale, motivationale und volitionale (Weinert 2001).

Unterricht legt Grundlagen, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler möglich machen. Guter Unterricht ist von Qualitätsmerkmalen abhängig wie der Passung der inhaltlichen Ziele auf die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, deren kognitive und affektive Aktivierung durch die Lerninhalte, aber auch eine lernbezogene Nutzung der Unterrichtszeit und eine Strukturierung der Aktivitäten, die eine Fokussierung auf die Lerninhalte ermöglichen (Hattie 2009/2012; Helmke 2003; Meyer 2004). Ein lernförderliches Klassenklima bietet den Schülerinnen und Schülern Sicherheit, um lernen zu dürfen und sich als wirksam sowie als mitgestaltend, kompetent und eingebunden zu erleben (Drössler/Jerusalem/Mittag 2007; Keller-Schneider 2015), was insbesondere auch für die Entwicklung von Jugendlichen von großer Bedeutung ist (Deci/Ryan 1993). Die Hinweise des Handbuches für Lehrpersonen sollen den im Projekt mitarbeitenden Lehrpersonen ermöglichen, den Unterricht im JOBS-spezifischen didaktischen Setting zu führen, auch wenn sie durch die bisherige Unterrichts-routine nicht über die entsprechenden Kenntnisse verfügen.

Im Unterrichtssetting von JOBS wird Lernen als interaktiver Prozess angelegt, in welchem die Schülerinnen und Schüler als aktiv mitgestaltende Akteure sich Kenntnisse und Erkenntnisse erschließen. Dies fordert von den Schülerinnen und Schülern eine Bereitschaft, sich nicht nur auf Sachverhalte einzulassen, sondern sich auch mit eigenen Zielen, Motiven und Erkenntnissen auf eine vertiefte Auseinandersetzung einzulassen und sich im Unterricht zu engagieren. Dass eine intensive Nutzung von Lerngelegenheiten und Engagement in der Bearbeitung von Anforderungen den Lerneffekt stärken, gilt als belegt (Helmke 2003; Keller-Schneider 2013/2014). Lernen in diesem, durch JOBS angestrebten Sinne, ist ein Bildungsprozess, der nicht nur an den Sach- und Selbstkompetenzen ansetzt und diese Kompetenzbereiche nutzt, sondern diese im Sinne einer Stärkung der Möglichkeiten eines Individuums auch verändert.

Doch ein so gestaltetes Unterrichtssetting mit vielfältigen Zielsetzungen (Anderson/Krathwohl 2001) stellt auch Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, sich auf

eine aktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen einzulassen. Individuelle Merkmale tragen als Ressourcen dazu bei, wie Anforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden (Keller-Schneider 2010), qualitativ guter Unterricht stellt die erforderliche Voraussetzung.

2.2 Wahrnehmung von Anforderungen im Kontext Unterricht

Doch ‚guter Unterricht‘ allein genügt somit nicht, um Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Individuelle Ressourcen zur Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Herausforderungen sind bedeutsam. Werden Lerngelegenheiten von den Lernenden aktiv genutzt, d. h. werden in einer intensiven Auseinandersetzung mit Anforderungen und Sachverhalten Erkenntnisse erarbeitet, so wird damit die Kompetenzentwicklung als Anreichern von subjektiv verankertem Wissen gestärkt. Die sich daraus ergebenden Erfahrungen verändern das Kompetenzgefüge, das nachfolgenden Anforderungen als Potential zur Verfügung steht. Gemäß dem Modell von Angebot und Nutzung von Unterrichtsangeboten (Fend 1998/2006; Helmke 2003) wird die Wirkung einer Lehrveranstaltung nicht nur durch die Lehrenden und dem von ihnen gestalteten Unterricht bestimmt, sondern auch durch die Nutzung der Impulse durch die Lernenden (Keller-Schneider 2013b/2014a). Die individuelle Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen erfolgt aufgrund von individuellen Ressourcen wie Wissen, Überzeugungen, Motiven und der Bereitschaft, sich einzulassen (Baumert/Kunter 2006), und tragen dazu bei, inwiefern eine Anforderung als Herausforderung wahrgenommen und in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet wird (Keller-Schneider 2010, 113). Diese Einschätzung und Bearbeitung von Unterrichtsimpulsen durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt im Zusammenwirken von Komponenten ihrer individuellen Ressourcen und wird von kontextuellen Faktoren mitbestimmt.

Impulse werden vor dem Hintergrund von Wissen, Können, Überzeugungen und kollektiven Normen, Zielen und Motiven wahrgenommen und aufgrund der Einschätzung der Bewältigbarkeit als Herausforderungen angenommen – oder als nicht bewältigbar oder nicht bedeutsam ausgeblendet (vgl. die stress- und ressourcentheoretischen Zugänge von Lazarus/Folkman 1984; Hobfoll 1989). Werden Impulse als Herausforderung angenommen und führen sie zu vertieften Auseinandersetzungen mit den gestellten Anforderungen, so resultieren Erkenntnisse, die in die individuellen Ressourcen integriert nachfolgenden Anforderung einen veränderten Referenzrahmen bieten (Keller-Schneider 2010, 115). Unterricht bietet dazu einen verbindlichen Rahmen, in welchem Anforderungen als Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler gerichtet, gestellt werden. Doch was von diesen als bedeutend und bearbeitbar wahrgenommen wird, ist nicht nur eine Frage der Vermittlung durch die Lehrpersonen im Rahmen des *Angebotes*, sondern insbesondere auch der *Nutzung* durch die Schülerinnen und Schüler (Abb. 1).

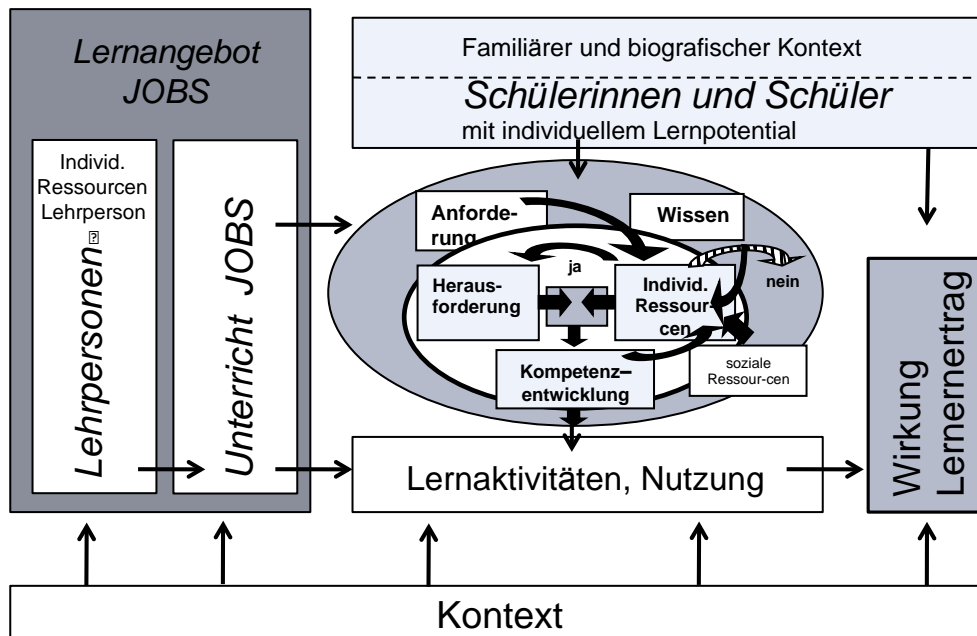


Abbildung 1: Der Prozess der Nutzung von Lernsituationen im Zusammenwirken von Lernangebot, Nutzung, familiärem Hintergrund und dem individuellen Bearbeitungsverhalten als Prädiktoren möglicher Wirkungen (Keller-Schneider 2013a, 185, Anpassungen auf JOBS als Lerngelegenheit kursiv gesetzt)

Das Modell in Abbildung 1 zeigt auf, wie das Lernangebot JOBS mit den beiden Komponenten Unterricht und Lehrperson und ihren individuellen Ressourcen auf das Lernen der Schüler/innen einwirkt und über Lernaktivitäten und deren Nutzung zu Lernergebnissen führt (Wirkung).

3 Fragestellung und methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsfragen

Wie ausgeführt wird davon ausgegangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des neu implementierten Faches JOBS Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die sie in ihrer beruflichen Entscheidungsfindung unterstützen und ihnen einen Übergang in die Berufswelt erleichtern. Um die Voraussetzungen, die das Interventionsprogramm JOBS dazu bieten kann, zu prüfen, stellen sich die folgenden Fragen, die im Rahmen dieses Aufsatzes bearbeitet werden.

- 1) Über welchen Umfang an Wissen bezüglich der Berufswelt verfügen die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres? Welcher Wissenszuwachs lässt sich im Rahmen des JOBS-Programms feststellen?

JOBS vermittelt jedoch nicht nur Wissen, sondern regt die Schülerinnen und Schüler über konkrete Aufgabenstellungen und Erfahrungen dazu an, sich Wissen zu erschließen und Kenntnisse zu erwerben. In der Bearbeitung von Problemlösesituationen entstehen erfahrungsbezogenes Wissen und Erkenntnisse, die in die individuellen Ressourcen eingehend den

Referenzrahmen für nachfolgende Problemlösesituationen verändern. Da durch diese Integration das erworbene Wissen nicht mehr als explizites und erinnerbares Wissen abrufbar ist, stellt sich die zweite Frage:

- 2) Wie schätzen Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse bezüglich der Berufswelt ein? Welcher Lernertrag lässt sich feststellen?

Da in JOBS jedoch nicht nur Wissen und Kenntnisse vermittelt werden, sondern insbesondere auch Kompetenzen, die erworbenen Kenntnisse in konkreten Situationen zu nutzen, folgt eine dritte Frage:

- 3) Wie schätzen Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen ein, sich in der Berufswelt zu orientieren und Kenntnisse erwerben zu können? Welcher Zuwachs lässt sich identifizieren?

Im Weiteren wird geprüft, inwiefern das JOBS-Programm Wirkung zeigen kann, d. h. inwiefern sich Schülerinnen und Schüler, die im Programm teilgenommen hatten, von jenen unterscheiden, denen das nicht möglich war.

- 4) Zeigen sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler, die das JOBS-Programm nutzen konnten, von jenen, die nicht daran teilgenommen hatten?

Anforderungen an Jugendliche, die Entwicklungsaufgabe der Berufsfindung zu lösen, enthalten auch genderspezifische Komponenten, die genderspezifisch wahrgenommen werden können. Daraus folgt die fünfte Frage:

- 5) Zeigen sich genderspezifische Unterschiede im erworbenen Wissen sowie in den Einschätzungen von Kenntnissen und Fähigkeiten?

Da nicht nur die Qualität des Unterrichts, der als Lernangebot Lernen ermöglichen will, sondern auch individuelle Ressourcen der Lernenden zum Lernertrag beitragen, kann angenommen werden, dass sich genderspezifische Charakteristika identifizieren lassen. Daraus folgen die Fragen 6 und 7:

- 6) Welche individuellen Ressourcen der Lernenden tragen zum Lernertrag bei?
- 7) Lassen sich genderspezifische Charakteristika in den Prädiktoren identifizieren?

3.2 Design der Studie

Da nicht nur das Lernen der Jugendlichen im Fokus von JOBS steht, sondern auch die Professionalisierung der Lehrpersonen, die am JOBS-Projekt mitarbeiten und den Unterricht erteilen, ist die Studie in zwei Teilstudien konzipiert, die sowohl auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler als auch auf der Ebene der Lehrpersonen ansetzen. In einem dritten Teil werden die beiden Ebenen zusammengefügt, um Wirkfaktoren der Lehrpersonen für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu klären. Die Prüfung der in diesem Aufsatz gestellten Fragen erfolgt anhand der Daten aus der Schülerstudie.

Prä-Post-Design: Um Veränderungen zu erfassen und damit auf den aktuellen Zeitpunkt bezogene Erlebensweisen der Bewältigung beruflicher Anforderungen zu fokussieren, werden die Daten im Prä-Post-Design erhoben. Damit wird die Verzerrung einer rückblickenden Einschätzung vermieden (vgl. Keller-Schneider 2014b). Zur Einschätzung der je aktuellen Erlebensweisen vor und nach der Intervention werden dieselben Instrumente eingesetzt.

Kontrollgruppendesign: Um identifizierte Veränderungen kontrollieren und damit auf eine mögliche Wirkung der Intervention zu prüfen, wird die Studie im Kontrollgruppendesign geführt. Zusätzlich zur Interventionsgruppe JOBS werden gleich viele Schülerinnen und Schüler als Kontrollgruppe in die Studie einbezogen, die nicht am Projekt mitarbeiten.

Stichprobe: In die Erhebungen sind Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen aus 18 Schulen einbezogen. Je Schule wurden die JOBS-Klasse und eine nicht in das JOBS-Programm einbezogene Klasse befragt (Kontrollgruppe). Daraus ergibt sich eine Stichprobe mit insgesamt 631 Schülerinnen und Schülern: Die JOBS-Interventionsgruppe umfasst 316 Schüler/innen, 159 davon sind weiblich, 157 männlich, mit einem Durchschnittsalter von 15.83 Jahren und einer Streuung von $SD= 1.44$. In der Non-JOBS-Kontrollgruppe sind 315 Schüler/innen enthalten, 146 davon sind weiblich, 169 männlich, mit einem Durchschnittsalter von 15.80 Jahren und einer Streuung von $SD= 1.57$. Die Gruppen unterscheiden sich weder in der Größe, noch im Alter und den genderspezifischen Anteilen.

3.3 Instrumente

Um die Ausgangssituation sowie den Lernertrag nahe an den vermittelten Lerninhalten zu erfassen, wurde ein Instrument entwickelt, welches nach der Abfolge der Unterrichtseinheiten gegliedert über unterschiedliche Zugänge die vermittelten Inhalte und die erworbenen Kompetenzen erfasst. Über offen formulierte Wissensfragen wird das aktuelle und abrufbare *Wissen* getestet, losgelöst vom Kontext, in welchem es erworben wurde bzw. zum Einsatz kommt. In einem zweiten Zugang wird über skalierte Fragen, die sich auf die Sachverhalte der einzelnen Einheiten des Lehrmittels beziehen, das Ausmaß der *Kenntnisse* eingeschätzt. Die Einschätzungen der JOBS-bezogenen *Kompetenzen* werden in einem dritten Fragenkomplex mittels skaliertem Fragen erhoben. Ergänzend zu den auf Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen bezogenen Fragen wird nach der subjektiven Relevanz der Kenntnisse und der Kompetenz sowie nach der Valenz der Kompetenz gefragt. Mit den folgenden Beispielen werden die Fragentypen illustriert (Fragen aus der ersten Einheit):

Wissen (insgesamt 17 offene Fragen): „Wie planst du ein Interview?“, „Mit welchen Fragen interviewst du konkret eine Berufsperson?“.

Kenntnisse (insgesamt 11 skalierte Fragen): „Fragen stellen kann ich ...“ (1= sehr schlecht bis 6= sehr gut), „Fragen stellen können finde ich ... wichtig“ (1= sehr unwichtig bis 6= sehr wichtig).

Kompetenzen (insgesamt 15 skalierte Fragen): „Ein Interview führen, um mehr über einen Beruf zu erfahren, kann ich ...“ (1= sehr schlecht bis 6= sehr gut), „Ein Interview führen, um mehr über einen Beruf zu erfahren, finde ich ... wichtig“ (1= sehr unwichtig bis 6= sehr wichtig).

wichtig), „Ein Interview führen, um mehr über einen Beruf zu erfahren, mache ich ... gerne“ (1= sehr ungern bis 6= sehr gern).

3.4 Datenerhebung und Datenauswertung

Datenerhebung: Der Fragebogen wurde in Deutsch erstellt und ins Rumänische übersetzt, wobei die Übersetzung von zwei unabhängigen Übersetzerinnen ausgeführt und nach Differenzen diskutiert wurde. Die Erstbefragung erfolgte zu Beginn des Schuljahres 2012/2013 (Oktober 2012), die Zweiterhebung Ende des Schuljahres (Juni 2013).

Datenauswertung:

Testdaten: Die Antworten auf die offenen Fragen (Wissen bezüglich in Jobs thematisierter Sachverhalte) werden inhaltsanalytisch mittels induktiv entwickeltem Kodierleitfaden (Mayring 2015) nach der Art und der Anzahl richtiger Aspekte ausgewertet und zu einem Summenscore verrechnet, der als metrischer Wert in das Datenfile eingefügt wird.

Metrische Fragen: Die bereinigten Daten werden faktoranalytisch nach ihrer latenten Struktur und nach der inneren Konsistenz der Skalen geprüft. Die bereinigten Daten werden mittels varianzanalytischen Mittelwertsprüfungen nach Effekten der Intervention und nach genderspezifischen Effekten untersucht (2-faktorielle Varianzanalysen) sowie nach bedeutsamen Entwicklungen (GLM). Die am Ende des Schuljahres erfassten Kenntnisse werden mittels Regressionsanalysen nach gruppen- und genderspezifisch differenten Effekten untersucht.

4 Ergebnisse

Zur Erläuterung: In den *Tabellen 1 bis 3* werden die folgenden Ergebnisse zusammengetragen: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) je Gruppe (=gr J/NJ; J= Interventionsgruppe JOBS, NJ= Kontrollgruppe Non-JOBS), Ergebnisse der Varianzanalysen (Gruppen, Gender, Gruppe x Gender) und der Ergebnisse der Regressionsanalysen über die beiden Messzeitpunkte (t1 – t2), *Tabelle 4* zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalysen. In den *Abbildungen 2 bis 4* werden längsschnittlich bedeutsame Entwicklungen der Interventionsgruppe mit orangen Zeichen des Signifikanzniveaus markiert (in der Kontrollgruppe bestehen keine signifikanten Entwicklungen), querschnittliche Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe JOBS und der Kontrollgruppe Non-JOBS mit dunkelroten.

4.1 Erhebung des Wissens

Die Ergebnisse des Wissenstests fördern am Ende des Schuljahres statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe zu Tage, bei vergleichbarem Ausgangswissen (vgl. *Tabelle 1*). In beiden Messzeitpunkten zeigen die männlichen Jugendlichen geringere Summenscores als die weiblichen. Die Differenz zwischen den Ausgangswerten am Ende des Schuljahres wird von Gruppen- und Gendereffekten mitbestimmt.

Tabelle 1: **Wissen Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) je Gruppe (gr J/NJ), Ergebnisse der Varianzanalysen (Gruppen, Gender, Gruppe x Gender, t1-t2)**

Wissen	M/SD J	M/SD NJ	VA gr J/NJ	VA sex f/m	2VA gr x sex
t1	21.697/5.96	18.51/6.18	n.s.	m <*f	n.s.
t2	22.24/5.83	18.72/5.76	NJ < *** J	m <* f	*
GLM	je gr J/NJ	je sex f/m	time x gr	time x sex	time x gr x sex
t1 – t2	J n.s./ NJ n.s.	f n.s./ m n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

J= Interventionsgruppe JOBS, NJ= Kontrollgruppe Non-JOBS, f= weiblich, M= Männlich
 VA= Varianzanalyse, 2VA= zweifaktorielle Varianzanalyse, GLM= Varianzanalyse mit Messwiederholung, ein- und zweifaktoriell; Irrtumswahrscheinlichkeiten: *= 5%, **= 1%, ***= .1%

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse erweisen sich die Summenscores beider Gruppen als gering, insbesondere bei der Interventionsgruppe am Ende des Schuljahres (t2) erstaunt der tiefe Wert. Ein Blick in die Daten zeigt, dass die Befragten beider Gruppen mit sehr kurzen Antworten auf die offenen Fragen antworteten (ein bis zwei Worte). Die Frage stellt sich, inwiefern diese Antworten als valide gelten können, d.h. das Wissen der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln, das als vorhanden angenommen werden kann. Nach kommunikativer Validierung dieser Ergebnisse mit in JOBS tätigen Lehrpersonen und Mitgliedern der Schulinspektion kommen wir zum Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler aus ihrer bisherigen schulischen Sozialisation gewohnt waren, auf Fragen mit kurzen Einwortsätzen zu antworten und damit nicht wirklich ihr Potential zeigen. Die Jugendlichen, insbesondere die männlichen, haben die offenen Fragen nicht als Impulse aufgenommen, um ihr Wissen zu zeigen. Da die Ergebnisse von uns als nicht valide beurteilt werden, werden sie nicht in die weiteren Analysen einbezogen.

4.2 Einschätzung der Kenntnisse

Am Ende der Intervention verfügen die Jugendlichen, die am JOBS-Programm teilgenommen hatten, über statistisch höchst bedeutsam umfassendere Kenntnisse als die Jugendlichen der Kontrollgruppe, bei vergleichbaren Eingangswerten (vgl. Abb. 2, dunkelrote Markierung). Auch in der Entwicklung zeigt sich in der Interventionsgruppe ein höchst bedeutsamer Anstieg (vgl. Abb. 2 orange Markierung und Tab. 2). Auf den Erwerb von Kenntnissen bezogen zeigt das JOBS-Programm Wirkung.

Die Einschätzung der Relevanz dieser Kenntnisse ist in beiden Gruppen zu beiden Erhebungszeitpunkten gleich hoch. Die Jugendlichen, unabhängig davon, ob sie sich im Rahmen des JOBS-Programms diesbezügliche Kenntnisse erworben hatten oder nicht, erachten die Relevanz berufsbezogener Kenntnisse als sehr hoch.

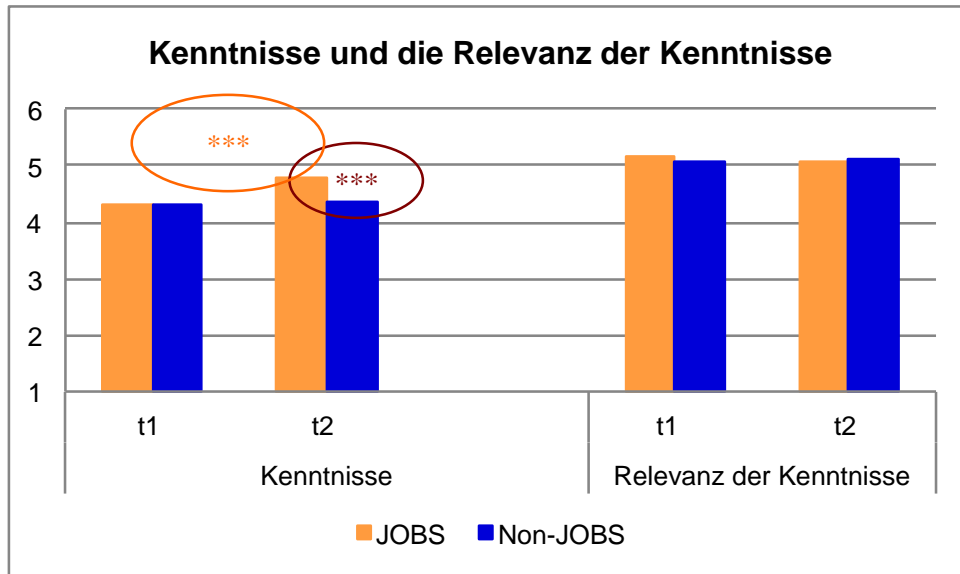


Abbildung 2: Kenntnisse und die Relevanz der Kenntnisse, differenziert nach den Untersuchungsgruppen JOBS und Non-JOBS, zu Beginn und am Ende der Intervention

Tabelle 2: **Kenntnisse und die Relevanz der Kenntnisse Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) je Gruppe (gr J/NJ), Ergebnisse der Varianzanalysen (Gruppen, Gender, Gruppe x Gender, t1-t2)**

		M/SD J	M/SD NJ	VA gr J/NJ	VA sex f/m	VA gr x sex
t1	Kenntnisse	4.32/ .84	4.33/ .88	n.s.	n.s.	n.s.
	Relevanz	5.14/ .70	5.06/ .82	n.s.	n.s.	n.s.
t2	Kenntnisse	4.78/ .75	4.33/ .88	NJ <*** J	m <*** f	*
	Relevanz	5.03/ .76	5.08/ .74	n.s.	m <** f	**
GLM		je gr J/NJ	je sex f/m	time x gr	time x sex	time x gr x sex
t1 – t2	Kenntnisse	J t1 <*** t2 NJ n.s.	f t1 <*** t2 m t1 <** t2	***	**	**
	Relevanz	J n.s. NJ n.s.	f n.s. m n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

J= Interventionsgruppe JOBS, NJ= Kontrollgruppe Non-JOBS, f= weiblich, M= Männlich
 VA= Varianzanalyse, 2VA= zweifaktorielle Varianzanalyse, GLM= Varianzanalyse mit Messwiederholung, ein- und zweifaktoriell; Irrtumswahrscheinlichkeiten: *= 5%, **= 1%, ***= .1%

Werden die Ergebnisse nach genderspezifischen Effekten geprüft, so weisen die männlichen Jugendlichen am Ende der Intervention in der Einschätzung ihrer Kenntnisse sowie auch der Relevanz dieser Kenntnisse niedrigere Werte auf als die weiblichen. Sowohl die Kenntnisse wie auch die Relevanz dieser Kenntnisse werden durch gruppen- und genderspezifische Effekte mitbedingt.

In der Interventionsgruppe JOBS zeigt sich in der längsschnittlichen Entwicklung der *Kenntnisse* ein statistisch höchst bedeutsamer Anstieg, der durch den Gendereffekt leicht reduziert wird. Genderspezifische Effekte bestimmen die Differenz zwischen Interventions- und Kontrollgruppe mit. In der Einschätzung der Relevanz lassen sich keine Veränderungen erkennen. Gruppen- und Gendereffekte scheinen sich gegenseitig zu bedingen. Inwiefern weitere Merkmale auf die Einschätzung der Kenntnisse am Ende des Schuljahres einwirken, wird in Kapitel 4.4 untersucht.

4.3 Einschätzung der Kompetenz

Im *Kompetenzerwerb* zeigt sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe am Ende des Schuljahres bei vergleichbaren Eingangseinschätzungen (Abb. 3 dunkelrote Markierung) sowie ein statistisch höchst bedeutsamer Anstieg in der Interventionsgruppe (Abbildung 3 orange Markierung und Tabelle 3). Auf den Erwerb von Kompetenz bezogen zeigt das JOBS-Programm Wirkung.

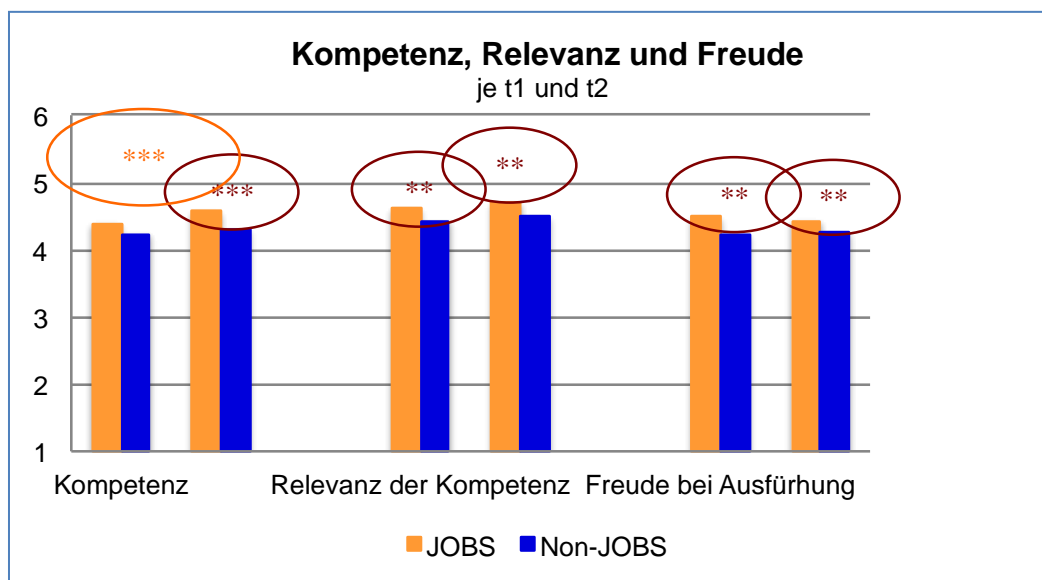


Abbildung 3: Kompetenz, Relevanz der Kompetenz und Freude bei der Ausführung, differenziert nach den Gruppen JOBS und Non-JOBS, zu Beginn und am Ende der Intervention

In der *Relevanz* dieser Kompetenzen und in der *Freude bei der Ausführung* lassen sich höchst bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen; Schülerinnen und Schüler, die am JOBS-Programm teilnehmen, erachten die entsprechenden Kompetenzen als relevanter als die Schülerinnen und Schüler, welche das Programm nicht kennengelernt hatten. Auf Relevanz und Freude bezogen zeigt das Programm bereits nach der kurzen Laufzeit eines Monats seine Wirkung.

In der Einschätzung der Kompetenz zu Beginn des Schuljahres zeigen sich weder Gruppeneffekte noch Gendereffekte. In der Relevanz und der Freude weisen die männlichen Jugendlichen bereits zu Beginn des Schuljahres niedrigere Werte auf als weibliche. Am Ende des

Schuljahres nimmt die statistische Bedeutsamkeit dieser genderspezifischen Effekte zu. Männliche Jugendliche schätzten sowohl ihre Kompetenz, sowie die Relevanz dieser Kompetenz und die Freude bei der Ausübung statistisch höchst bedeutsam geringer ein als weibliche. Werden Gruppen- und Gendereffekte gemeinsam geprüft, so weist diese Prüfung statistisch weniger bedeutsame Unterschiede auf, d. h. Gendereffekte wirken auf die Gruppeneffekte ein und lassen diese als geringer erscheinen.

Tabelle 3: **Kompetenz, ihre Relevanz und die Freude bei der Ausübung Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) je Gruppe (gr J/NJ), Ergebnisse der Varianzanalysen (Gruppen, Gender, Gruppe x Gender, t1-t2)**

		M/SD J	M/SD NJ	VA gr J/NJ	VA sex f/m	VA gr x sex
t1	Kompetenz	4.34/ .98	4.23/ .95	n.s.	n.s.	n.s.
	Relevanz	4.62/ 1.03	4.39/ 1.04	NJ <*** J	m <* f	n.s.
	Freude	4.48/ 1.04	4.23/ 1.05	NJ <*** J	m <* f	*
t2	Kompetenz	4.55/ .89	4.23/ .88	NJ <*** J	m <*** f	**
	Relevanz	4.70/ .93	4.40/ .99	NJ <*** J	m <*** f	*
	Freude	4.43/ 1.02	4.26/ .99	NJ <*** J	m <*** f	*
GLM		je gr J/NJ	je sex f/m	time x gr	time x sex	time x gr x sex
t1 – t2	Kompetenz	J t1 <*** t2 NJ n.s.	f t1 <*** t2 m n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Relevanz	J n.s. NJ N.s.	f t1 <* t2 m n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Freude	J n.s. NJ n.s.	f n.s. m n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Über die zeitliche Entwicklung geprüft weisen die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe in der Einschätzung der Kompetenz statistisch höhere Werte auf als die Non-JOBS-Schüler/innen – auch am Ende des Schuljahres. Eine statistisch bedeutsame Entwicklung der Kompetenz und der Relevanz der Kompetenz lässt sich zudem in der Gruppe der weiblichen Jugendlichen erkennen, bei den männlichen jedoch nicht. Werden Gruppen- und Gendereffekte gleichzeitig geprüft, so verliert sich der Gruppeneffekt.

4.4 Effekte auf den Erwerb von Kenntnissen

Im Erwerb der Kenntnisse, erfasst über Einschätzungen der Kenntnisse entlang der lehrmittelbezogenen Fragen, lassen sich differente Entwicklungen identifizieren, sowohl gruppen-spezifisch nach Interventions- und Kontrollgruppe sowie auch genderspezifisch. Im nächsten Schritt wird untersucht, welche zu Beginn des Schuljahres erhobenen Merkmale als Prädiktoren der Kenntnisse am Ende des Schuljahres von Bedeutung sind und inwiefern sich gruppen- und genderspezifisch differente Effekte zeigen. Abbildung 4 stellt die Prädiktoren

aus der ersten Erhebung (t1) mit den je zugehörigen Effektstärken (Beta-Gewichte) auf die Einschätzung der Kenntnisse am Ende des Schuljahres dar (t2), differenziert nach den Gruppen JOBS/Non-JOBS, unterteilt nach Männern und Frauen. Daraus ergeben sich die folgenden vier Gruppen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit der Effektstärken wird wie folgt abgekürzt: ***= .1%, **= 1%, *=5%, °= 10%.

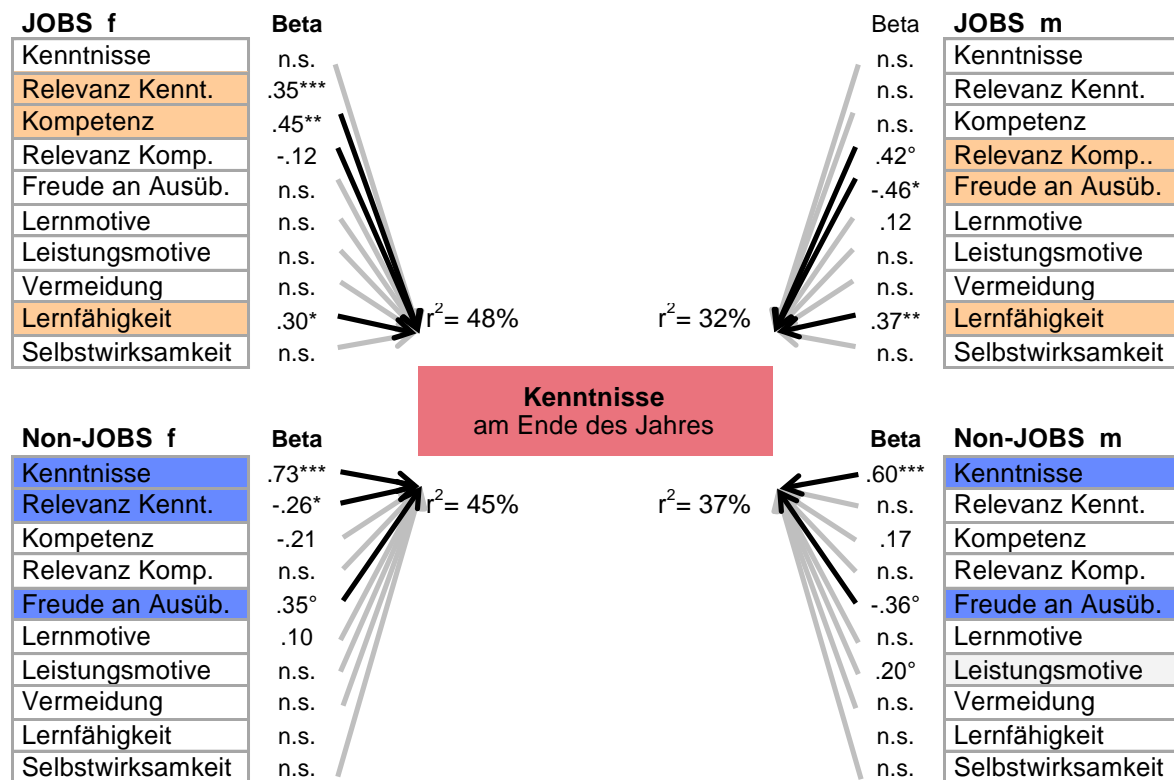


Abbildung 4: Prädiktoren auf den Lernertrag am Ende des Schuljahres, nach Interventions- und Kontrollgruppe sowie nach Gender getrennt

In der *Interventionsgruppe* der Frauen gehen von der Relevanz der Kenntnisse, von den Kompetenzen und von der eigenen Lernfähigkeit bedeutsame und positive Effekte auf die Kenntnisse am Ende der Intervention aus; bei den Männern sind diese in der Relevanz der Kompetenz und in der Lernfähigkeit erkennbar; die Freude an der Ausübung der Tätigkeiten zeigt einen negativen Effekt auf die Kenntnisse am Ende der Intervention. In der *Kontrollgruppe* geht der Haupteffekt von den Kenntnissen am Anfang des Schuljahres aus, bei den Frauen übt auch die Freude an der Ausübung positive Effekte aus, bei den Männern geht von der Freude ein negativer Effekt aus. Die Relevanz der Kenntnisse übt einen bedeutsamen, aber negativen Effekt aus, was sich dadurch erklären lässt, dass bei Selbsteinschätzungen das eigene Anspruchsniveau durch eine geringe Relevanz der Kenntnisse reduziert werden kann.

Gruppenspezifische Unterschiede:

- JOBS und Non-JOBS-Gruppen unterscheiden sich deutlich in den Effekten, die von den *Kenntnissen zu Beginn des Schuljahres* auf die Kenntnisse am Ende des Schuljahres ausgehen. In der Interventionsgruppe üben die Kenntnisse zu Beginn der Intervention keine bedeut-

samen Effekte auf die Kenntnisse am Ende des Schuljahres aus, in den Gruppen der Non-JOBS-Schüler/innen übernehmen diese eine sehr bedeutende Rolle mit hohen Effektstärken (Beta-Gewichte) für das Ausmaß der Kenntnisse am Ende des Schuljahres.

- Die *Relevanz* der Kenntnisse bzw. der Kompetenzen zu Beginn des Schuljahres sind in der Interventionsgruppe für das Ausmaß an Kenntnissen am Ende des Schuljahres von Bedeutung, in der Kontrollgruppe sind diese von geringer Bedeutung.
- Von der *eigenen Lernfähigkeit*, wie der Konzentrationsfähigkeit und der Durchhaltekraft, gehen in der Interventionsgruppe signifikante Effekte auf die Kenntnisse am Ende des Schuljahres aus. Im Rahmen des JOBS-Programms sind die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernfähigkeiten gefordert, deren Vorhandensein zu Beginn des Schuljahres positive Voraussetzungen für den Lernertrag darstellen. In der Kontrollgruppe sind diese nicht von Bedeutung, doch die Schülerinnen und Schüler wurden am Ende des Schuljahres – im Gegensatz zur Interventionsgruppe – nicht zu Kenntnissen befragt, an denen sie während des Schuljahres gearbeitet hatten. Dies trifft nur auf die Interventionsgruppe zu.

Genderspezifische Unterschiede

- Diese lassen sich insbesondere in der Rolle der *Freude in der Ausübung* der Jobs-bezogenen Kompetenzen erkennen. So übt die Freude an der Ausübung dieser Tätigkeiten bei den Männern der Interventions- und der Kontrollgruppe negative Effekt mittlerer Stärke auf das Ausmaß der Kenntnisse am Ende des Schuljahres aus; bei den Frauen kann kein bedeutsamer (Interventionsgruppe) bzw. ein positiver Effekt identifiziert werden (Kontrollgruppe).

Gruppen- und genderunabhängige Gemeinsamkeiten

- In allen vier Gruppen übt die Selbstwirksamkeit, d. h. die globalen Überzeugungen, aufgrund der eigenen Fähigkeiten und der eigenen Anstrengung Anforderungen bewältigen zu können, keine bedeutsamen Effekte auf die Einschätzung der Kenntnisse am Ende des Schuljahres aus. In den Sichtweisen der Jugendlichen sind die befragten Kenntnisse erwerbbar, sie müssen aber auch erworben werden, d. h. die Einschätzung ihres Erwerbs wird nicht von globalen selbstbezogenen Überzeugungen überdeckt.
- Effekte von günstigen motivationalen Orientierungen zeichnen sich ab, zeigen aber keine statistisch bedeutsamen Effekte auf das Ausmaß der JOBS-bezogenen Kenntnisse.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die gewonnenen Ergebnisse werden abschließend entlang der Fragestellungen diskutiert.

1) Schülerinnen und Schüler der Interventions- und der Kontrollgruppen verfügen zu Beginn des Schuljahres über vergleichbares Wissen bezüglich der im Interventionsprogramm thematisierten Inhalte. Am Ende der Intervention zeigen die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe statistisch bedeutsam höhere Werte; der Zuwachs lässt sich jedoch in der längsschnittlichen Entwicklung statistisch nicht bedeutsam erkennen. Die niedrigen Summenscores, die in der Kontrollgruppe wie auch in der Interventionsgruppe zu Beginn wie auch am Ende der Intervention zu verzeichnen sind, werfen die Frage nach der Validität der Ergeb-

nisse auf. Es stellt sich die Frage, inwiefern die befragten Schülerinnen und Schüler die offenen Fragen angenommen haben und inwiefern sie bereit dazu waren, ihr Wissen auch wirklich zu zeigen, oder fähig waren, diese in Worte zu fassen und zu verschriftlichen. Weiter stellt sich die Frage, ob sie, durch ihre schulische Sozialisation bedingt, lediglich sehr kurze Antworten niederschreiben, die ihr Potential nicht abbilden. Ein weiter Zugang zur Erklärung der niedrigen Werte kann auch im didaktischen Ansatz der Intervention und des damit angestrebten Lernertrages gesucht werden, indem die Intervention beabsichtigt, kontextualisierte Kenntnisse und Kompetenzen auf komplexeren Lernzielstufen zu vermitteln, die kontextfreien Wissensfragen aber abrufbare Wissensaspekte hervorbringen sollten, die als solche im Rahmen des Unterrichts nicht aufgearbeitet bzw. abgefragt wurden.

Das gewonnene Ergebnis führt zwar zu erwartungsgemäßen und signifikanten Ergebnissen, birgt aber auch Hinweise auf Aspekte des Evaluationskontextes:

- Um auf offene Fragen umfassend antworten zu können, müssen Schülerinnen und Schüler über die Kompetenz verfügen, ihr erworbenes Wissen zu zeigen und zu verschriftlichen.
- In Unterrichtsettings, die situiertes Lernen ermöglichen, kann Wissen nicht kontextfrei abgefragt werden.
- Sollen Kompetenzen erworben und Erkenntnisse in bestehende Wissensstrukturen integriert werden, so kann über ein Abfragen von Faktenwissen der Lernertrag nicht erfasst werden.

2) Das Interventionsprogramm ermöglicht den daran teilnehmenden Schülerinnen und Schülern einen Zuwachs an Kenntnissen. Dies zeigt sich sowohl im querschnittlichen Vergleich zwischen den Gruppen wie auch in den längsschnittlichen Entwicklungen, in welchen sich in der Interventionsgruppe ein signifikanter Anstieg identifizieren lässt, in der Kontrollgruppe aber besteht ein Gleichstand. Die Befunde stützen sich auf Selbsteinschätzungen. Da das Programm auf zukünftige Handlungen ausgerichtet ist, lässt sich der Lernertrag nicht in der konkreten Handlung festmachen. Die Selbsteinschätzung der auf die Unterrichtseinheiten gestützten Lerninhalte kann zu sinnvollen und validen Ergebnissen führen. Dass das Interventionsprogramm einen entsprechenden Lernertrag zu Folge hat, ist durchaus erwartungskonform. Da aber die Schülerinnen und Schüler durch das Programm auch besseren Einblick in die Berufswelt und in die komplexe Herausforderung der Berufsfindung erhalten, ist ein selbsteingeschätzter Lernzuwachs nicht selbstverständlich, denn bei zunehmender Erfahrung verändert sich auch der Referenzrahmen der Kenntnisse (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1996; Berliner 2001; Keller-Schneider 2010). Eine Stärkung der Kenntnisse als verfügbare Ressourcen können als günstige Voraussetzungen gedeutet die Jugendlichen in dem Übergang in die Berufswelt stützen und zur Lösung der Entwicklungsaufgabe Berufsfindung beitragen (Hurrelmann 2001).

3) Auch im Erwerb von Kompetenzen zeigen sich gruppenspezifische Unterschiede, sowohl im querschnittlichen Vergleich am Ende der Intervention, bei vergleichbaren Eingangsbedingungen, als auch in der längsschnittlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe.

4) Gruppenspezifische Effekte lassen sich erwartungsgemäß in allen drei Erhebungszugängen identifizieren. So zeigen sich sowohl im Wissen, bezüglich der Kenntnisse und der Kompetenzen am Ende des Schuljahres statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe, bei vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen.

5) Genderspezifische Effekte lassen sich darin identifizieren, dass männliche Jugendliche geringere Werte im Wissen am Ende des Schuljahres sowie auch in den JOBS-bezogenen Kenntnissen und Kompetenzen aufweisen. Dieselbe Tendenz zeigt sich sowohl in testbasierten Ergebnissen sowie in Selbsteinschätzungen. Inwiefern sie vom JOBS-Unterricht weniger profitieren konnten als ihre Mitschülerinnen und Mitschülern, ist damit aber noch nicht belegt.

6) Werden die lernförderlichen oder lernhemmenden Faktoren betrachtet, so zeigt sich in der Interventionsgruppe die Relevanz der zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen als bedeutend, in der Kontrollgruppe die bereits vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen. Das Interventionsprogramm JOBS ermöglicht einen nachweisbaren Lernertrag insbesondere dann, wenn die Jugendlichen die Bedeutsamkeit erkennen und zudem über angemessene Lernfähigkeiten verfügen, um sich auf die Aufgaben einzulassen und sich mit den Anforderungen auseinanderzusetzen.

7) In der Bedeutung der Freude an der Ausübung der Tätigkeiten und Kompetenzen, die im JOBS-Programm gefördert werden, zeigen sich genderspezifische Effekte auf den Erwerb von Kenntnissen. Stellt in der Gruppe der Männer die Freude an der Ausübung der Tätigkeiten einen negativen Prädiktor dar (geringe Freude führt zu hohen Kenntnissen), so zeigt sich dieser in der Gruppe der Frauen als positiven oder neutralen Prädiktor. In der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler kann Freude zur Stärkung des Lernertrages beitragen. Da bei den Männern dieser Effekt unabhängig davon besteht, ob sie das JOBS-Programm kennen, kann auf eine tieferliegende lernbezogene Überzeugung geschlossen werden. Für die Ausgestaltung des Programms und für die Sensibilisierung der Jugendlichen auf die Lernweise und den Lernertrag im JOBS-Unterricht ist von Bedeutung zu thematisieren, dass Freude an den Tätigkeiten den Lernertrag stärken kann, wenn dabei der Ernsthaftigkeit und der vertieften Auseinandersetzung ebenso Beachtung geschenkt wird. Lernertrag kann auch mit Freude einhergehen, wenn dabei die Ernsthaftigkeit erhalten bleibt.

Abschluss, Grenzen und Ausblick: Durch das Interventionsprogramm zur Unterstützung von Jugendlichen in Rumänien in ihren Kenntnissen über die und in der Berufswelt sowie über eigene Stärken und Sichtweisen lassen sich Optimierungen von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen erzielen, insbesondere dann, wenn die Jugendlichen die Relevanz dieses Faches und der damit einhergehenden Anforderungen erkennen. Inwiefern der Übertritt in die Berufswelt damit tatsächlich gestärkt werden kann, lässt sich noch nicht belegen. Diesbezügliche Befunde werden z. Z. in einer Interviewstudie erarbeitet. Dass die Jugendlichen in ihren Voraussetzungen gestärkt werden können, lässt sich aber deutlich erkennen. Um das abrufbare Wissen als objektiven Zugang besser erkunden zu können, wird in der zweiten Erhebungswelle deutlicher darauf geachtet, dass die Jugendlichen ermuntert werden, möglichst viel von ihrem Wissen und ihren Kenntnissen zu zeigen. In der Parallelstudie werden Sicht-

weisen der Lehrpersonen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler erhoben, mit der Absicht, den Lernzuwachs zusätzlich aus einer Außenperspektive zu beleuchten.

Literatur

Albisser, S./Bieri Buschor, C./Keller-Schneider, M. (2011): Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: Albisser, S./Bieri, C. (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler, 17-55.

Anderson, L.W./Krathwohl, D.L. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.

Berliner, D.C. (2001): Learning About and Learning From Expert Teachers. In: International Journal of Education Research, 35, H. 5, 463-482.

Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, H. 3, 549-571.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Pädagogik, 39, H. 2, 223-238.

Dreher, E./Dreher, M. (1985): ‚Entwicklungsaufgabe‘ – theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim, 30-61.

Dreyfus, H./Dreyfus, S. (1986): Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York.

Droessler, S./Jerusalem, M./Mittag, W. (2007): Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht - Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, H. 2, 157-168.

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden.

Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement. Oxon.

Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London.

Havighurst, R.J. (1956): Research on the Developmental-Task Concept. In: The School Review, 64, H. 5, 215-223.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.

Hobfoll, S.E. (1989): Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. In: American Psychologist, 44, H. 3, 513-524.

- Hurrelmann, K./Ulich, D. (2001): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim.
- Hurrelmann, K. et al. (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster.
- Keller-Schneider, M. (2013a): Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule – Kompetenzentwicklung und die Bedeutung von individuellen Merkmalen der Studierenden. In: Gehrman, A. et al. (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 189-205.
- Keller-Schneider, M. (2013b): Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6, H. 2, 178-213.
- Keller-Schneider, M. (2014a): Self-Regulated Learning in Teacher Education – The Significance of Individual Resources and Learning Behavior. In: Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 14, 144-158.
- Keller-Schneider, M. (2014b): Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. ZBF, 4, H. 2, 101-117.
- Keller-Schneider, M. (2015): Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsphasenspezifischer Perspektive. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 5, 40-55.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, T./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 386-407.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (2001): Pädagogische Psychologie. München.
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping. New York.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim.
- Neuweg, H.G. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, T./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 583-614.
- Oser, F./Renold, U. (2005): Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, H. 4, 119-140.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competences. Seattle, 45-65.

Zitieren dieses Beitrages

Keller-Schneider, M./Albisser, S./David, L.T/Truta, C./Cazan, A.M (2016): Gerüstet für die Berufswelt – JOBS, ein Vorbereitungsprogramm zur Unterstützung von Jugendlichen in Rumänien im Übergang in die Berufswelt. In: *bwp@ Spezial 12* Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-

Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/keller-schneider_etal_bwpat_spezial12.pdf (18.4.2016).

Die AutorInnen



Prof. Dr. MANUELA KELLER-SCHNEIDER

Pädagogische Hochschule Zürich
Schweiz

E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

WWW: www.phzh.ch/personen/m.keller-schneider



Prof. Dr. STEFAN ALBISSER

Pädagogische Hochschule Zürich
Schweiz

E-Mail: stefan.albisser@phzh.ch

WWW: www.phzh.ch/personen/stefan.albisser



Assoz. Prof. Dr. LAURA T. DAVID

Universität Braşov
Rumänien

E-Mail: lauradavid@unitbv.ro

WWW: www2.unitbv.ro/dpfe/Colectiv/tabid/7630/language/en-US/Default.aspx



Dr. CAMELIA TRUTA

Universität Braşov
Rumänien

E-Mail: camitruta@unitbv.ro

WWW: www2.unitbv.ro/dpfe/Colectiv/tabid/7630/language/en-US/Default.aspx



Dr. ANA-MARIA CAZAN

Universität Braşov
Rumänien

E-Mail: ana_maria_cazan@yahoo.com

WWW: www2.unitbv.ro/dpfe/Colectiv/tabid/7630/language/en-US/Default.aspx