

Praxishandbuch

Die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung professionell messen – Methoden und Indikatoren zur Messung

Andrea Egger-Subotitsch
Claudia Liebeswar
Sandra Schneeweiß



Arbeitsmarktservice
Österreich
ABI / Arbeitsmarktforschung
und Berufsinformation



abif – Analyse, Beratung
und interdisziplinäre Forschung
www.abif.at

Die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung professionell messen – Methoden und Indikatoren zur Messung

Andrea Egger-Subotitsch
Claudia Liebeswar
Sandra Schneeweiß

Impressum:

Copyright

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung
Einwanggasse 12/5, 1140 Wien, www.abif.at

Grafik

Sassmann, Wien

Wien, Februar 2016

Im Auftrag und mit Unterstützung des
AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation
Treustraße 35–43, 1200 Wien, www.ams.at

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Theoretische Grundlagen der Wirkungsmessung	7
2.1	Input-Prozess-Outcome-Modell als Ausgangspunkt der Wirkungsmessung	7
2.2	Reichweite einer individuellen Beratung	8
2.3	Typen von Wirkungen	10
2.4	Level der Wirkung und methodische Überlegungen	11
2.5	Herausforderungen der Messung	12
3	Systematik der Wirkungsanalyse – Darstellung der methodischen Ansätze	14
3.1	Feedback-Erhebungen als Teilstück der Wirkungsmessung	14
3.1.1	Kurze Feedback-Fragen bei einem e-Berufsempfehlungssystem	15
3.1.2	Kurzfragebogen einer Münchner Beratungseinrichtung	16
3.1.3	Feedback-Erhebung der Dresdner Bildungsbahnen	18
3.2	Monitoring und Vergleich mit anderen Statistiken	19
3.2.1	Dokumentationssystem ausgebaut zur Wirkungsmessung	20
3.2.2	Dresdner Bildungsbahnen	26
3.3	Analyse der Beratungsgespräche	28
3.3.1	Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung	28
3.3.2	Inhaltsanalyse von Gutschein-/Prämienberatungen	34
3.4	Einmalige Nachbefragung	37
3.4.1	Einmalige Nachbefragung einer Beratungseinrichtung in München	37
3.4.2	Nachbefragung bei den Dresdner Bildungsbahnen	38
3.4.3	Fokusgruppen zur Grundlagenanalyse mit einmaliger Nachbefragung	40
3.5	Längsschnittstudien im Paneldesign	45
3.5.1	Zweimalige Nachbefragung in der Schweiz	45
3.5.2	Mehrfache Nachbefragung in England	48
3.5.3	Mehrfache Nachbefragung inklusive Kontrollgruppe	51
3.6	Kompetenzmessung vor und nach der Beratung	53
3.6.1	Messung der Berufswahlreife nach zwei verschiedenen Beratungsformen	54
3.6.2	Messung der Berufswahlreife in der Schweiz	57
3.7	Studien mit Kontrollgruppendesign	60
3.7.1	Experimenteller Feldversuch mit Bildungsgutscheinen	61
3.7.2	Feldexperiment mit einer Beratungsintervention	63
3.8	Ökonomische Kosten-Nutzen-Analysen	66
3.8.1	Exemplarische Kosten-Nutzen-Analyse der Dresdner Bildungsbahnen	67
3.8.2	Ökonomischer Nutzen der Bildungsberatung für Erwachsene	69
3.9	Meta-Analysen und systematische Reviews	73
3.9.1	Effekte der Berufsorientierung auf die akademische Leistung von SchülerInnen	76
3.9.2	Effekte der Bildungsberatung auf Leistungsvariablen von SchülerInnen	78
3.9.3	Moderierende Erfolgsfaktoren in der Bildungs- und Berufsberatung	80
4	Glossar	82
5	Literatur	96

1 Einleitung

Die Bildungs- und Berufsberatung hat in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation in ganz Europa eine zentrale Bedeutung.¹ In diesem Kontext werden die Überlegungen, welche Wirkungen Bildungs- und Berufsberatung konkret haben kann und wie diese Wirkungen genauer spezifiziert, greifbar und messbar gemacht werden können, viel diskutiert. Dabei besteht weder Einigkeit darüber, welche Wirkung gemessen werden soll, noch welche Methode der angemessene Zugang ist. Doch vor allem in Zeiten knapper Budgetmittel wird immer stärker nach Belegen der Wirksamkeit von öffentlichen Investitionen und nach entsprechenden Evidenzen gefragt,² was die aktuelle Diskussion weiter vorantreibt. Die Ergebnisse solcher Diskussionen helfen in weiterer Folge bei der Entscheidung, welche Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung notwendig sind, um die individuellen Beratungsbedürfnisse der NutzerInnen zu decken und die Erreichung gesellschaftspolitischer Ziele zu unterstützen.³

Zahlreiche Studien beschäftigen sich daher damit, die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung zu messen und entwickeln dabei die verschiedensten methodischen Zugänge. Vor allem im anglo-amerikanischen Raum ist eine längere Tradition der Wirkungsmessung vorhanden. Was bisher noch fehlt, ist eine Zusammenführung und systematische Diskussion dieser verschiedenen Studien sowie eine Beleuchtung, welche Indikatoren die einzelnen Studien messen und wo die einzelnen Studien an ihre Grenzen stoßen. Bernd Käßplinger et al.⁴ liefern dazu eine erste interessante Systematik, die verschiedene Methoden der Wirkungsmessung veranschaulicht. Diese Systematik diente auch als Grundlage für die hier entwickelte Darstellung der verschiedenen methodischen Zugänge.

In diesem Sinne widmet sich dieses Handbuch einer intensiven Aufarbeitung und systematischen Darstellung des bisherigen Forschungs- und Diskussionsstandes der Wirkungsmessung in der Bildungs- und Berufsberatung und liefert damit eine wichtige Grundlage für die zukünftige Diskussion und die Entwicklung künftiger methodischer Zugänge der Wirkungsmessung.

Im ersten Abschnitt geht dieses Handbuch auf die theoretischen Grundlagen der Wirkungsmessung ein. Kernstück dieser Darstellung ist zum einen die Überlegung, welche Wirkungen Bildungs- und Berufsberatung haben kann und wie diese Wirkungen genauer spezifiziert und greifbar gemacht werden können. Eine wichtige Grundlage dafür ist ein übersichtliches Input-Prozess-Outcome-Modell, welches die Ansatzpunkte einer Wirkungsmessung veranschaulicht. Darauf aufbauend werden die Reichweite und die Typen der möglichen Wirkung diskutiert. Zusätzlich wird auch auf verschiedene Herausforderungen, die sich in der Messung der Wirkung ergeben, eingegangen.

1 Vgl. Krötzel 2011, Seite 185.

2 Vgl. ebenda, Seite 187.

3 Vgl. ebenda, Seite 187.

4 Vgl. Käßplinger et al. 2014.

Im zweiten Abschnitt wird im Detail auf die verschiedenen methodischen Zugänge der Wirkungsmessung eingegangen. Studien aus der Praxis dienen hierbei der Veranschaulichung. Wichtig war es dabei, die verschiedenen Zugänge zu systematisieren und deren methodischen Zugang nachvollziehbar darzustellen. Ein zentraler Punkt dabei war es, zu veranschaulichen, welche Art der Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung die Studien voraussetzten und welche Indikatoren die verschiedenen Zugänge messen. In diesem Zusammenhang galt es, sowohl die Stärken als auch die Grenzen der einzelnen Zugänge darzustellen. Zusätzlich werden bei der Veranschaulichung der einzelnen Studien auch deren Ergebnisse dargestellt, um den LeserInnen einen tieferen Einblick in die Thematik zu liefern.

Wir hoffen, mit diesem Praxishandbuch einer möglichst breiten, interessierten LeserInnenschaft eine nützliche Grundlage zu bieten, um sich mit dieser spannenden Thematik auseinanderzusetzen und zukünftige Projekte oder Studien in diesem Bereich zu konzipieren und durchzuführen.

Mag.^a Sabine Putz, René Sturm

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI)
www.ams.at, www.ams-forschungsnetzwerk.at

Mag.^a Andrea Egger-Subotitsch, Mag.^a Claudia Liebeswar MA, Mag.^a Sandra Schneeweiß MA

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung
www.abif.at

2 Theoretische Grundlagen der Wirkungsmessung

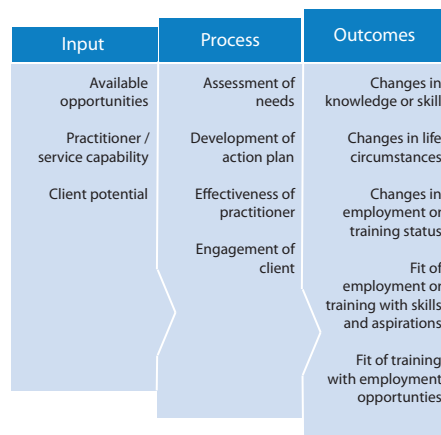
In diesem Abschnitt werden die Grundlagen der Wirkungsmessung dargestellt und diskutiert. Kernstück dieser Darstellung ist zum einen die Überlegung, welche Wirkungen Bildungs- und Berufsberatung haben können und wie diese Wirkungen genauer spezifiziert und greifbar gemacht werden können. Zum anderen geht es darum, zu überlegen, welchen methodischen Zugang es braucht, um die Wirkung bzw. die verschiedenen Typen der Wirkung zu messen.

2.1 Input-Prozess-Outcome-Modell als Ausgangspunkt der Wirkungsmessung

Vielfach beginnen die ersten Überlegungen bei einer Wirkungsmessung mit einem Input-Prozess-Outcome-Modell, welches eine Möglichkeit bietet, sich auf eine simple Weise einem komplexen Phänomen anzunähern. Manchmal wird bei einem solchen Modell noch zwischen Output, also dem unmittelbaren Ergebnis der Beratung, und dem Outcome, also der langfristigen Wirkung, unterschieden.⁵

Als nützlich Modell wird das Input-Prozess-Outcome-Modell der Canadian Group⁶ herangezogen, welches Abbildung 1 veranschaulicht. Dieses ist in vielen verschiedenen Kontexten anwendbar und skizziert, welche Elemente auf den verschiedenen Ebenen von Bedeutung sind. Zusätzlich soll dieses Modell auch zeigen, dass der jeweilige Input sowie der Beratungsprozess für die gemessene Wirkung relevant sind.

Abbildung 1: Input-Prozess-Outcome-Modell



Quelle: Input-Process-Outcome Framework, Hooley 2014, Seite 15

⁵ Vgl. ebenda, Seite 186.

⁶ Vgl. Hooley 2014, Seite 14 f.

So enthält dem Modell zufolge der *Input* verschiedenste Ressourcen, wie die vorhandenen Möglichkeiten an Beratung, die BeraterInnen als Person und die Beratungsleistung selbst sowie die TeilnehmerInnen und ihre Potenziale. Der *Prozess* enthält verschiedene Beratungsleistungen, wie eine Bedürfnisanalyse, die Entwicklung eines Aktionsplans, die Effektivität und das Engagement der TeilnehmerInnen. Das *Outcome* enthält dabei Elemente wie die Veränderung in Wissen oder Fähigkeiten, veränderte Lebensumstände, einen anderen Arbeitsmarktstatus oder Veränderungen in der Arbeits- und Bildungsbereitschaft.⁷ Dies veranschaulicht, welche verschiedenen Elemente den Prozess der Beratung und deren Wirkung beeinflussen und diese daher auch bei der Wirkungsmessung mitgedacht werden müssen.

Häufig starten Studien, die die Wirkung von Beratungsangeboten messen möchten, auf der Input-Ebene und beleuchten bzw. analysieren die erreichten Zielgruppen. Dies ist hilfreich, um zu erfahren, welche Typen von TeilnehmerInnen welche Art von Angeboten nutzen bzw. welche Personengruppen die Angebote erreichen, und kann daher hilfreich bei der Einschätzung der Effizienz und Effektivität sein. Um tatsächlich die Wirkung eines Angebotes zu messen, greift eine solche Analyse jedoch zu kurz.⁸ Die Wirkung kann nur gemessen werden, wenn der Blick auf die Ebene des Outcomes ausgeweitet wird. Diese Ebene des Outcomes enthält die verschiedenen möglichen Wirkungen, die wiederum nach Ebenen, Typen und Levels unterschieden werden können. In den nächsten Abschnitten soll diese Outcome-Ebene genauer beleuchtet werden.

2.2 Reichweite einer individuellen Beratung

Bei der Messung der Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung ist es wichtig, mitzudenken, auf welchen Ebenen, also individuell und gesellschaftlich, sich die Wirkung zeigen kann. Die Beratung selbst findet zwar auf individueller Ebene statt, kann jedoch viel weitreichendere Wirkungen haben. So kann eine Veränderung im individuellen Verhalten auch eine Wirkung auf der gesellschaftlichen Ebene der Organisation, der Community, des Landes oder der gesamten Gesellschaft haben.⁹ Die Effekte auf den verschiedenen Ebenen bzw. für die verschiedenen AkteurInnen lassen sich folgendermaßen verdeutlichen:¹⁰

- **Individuen:** Individuen treffen durch eine bessere Informationsbasis und bessere Career Management Skills eine bessere Entscheidung bzgl. Bildungs- und Jobangeboten. Zusätzlich lässt sich die Übereinstimmung zwischen persönlichen Interessen und Fähigkeiten und den Anforderungen des Jobs verbessern.
- **Organisation:** Bildungsanbieter und ArbeitgeberInnen profitieren von der besseren Übereinstimmung zwischen den individuellen Fähigkeiten und Interessen der TeilnehmerInnen und den Bildungsangeboten und Jobs und haben motivierte MitarbeiterInnen / TeilnehmerInnen. Für Arbeitsagenturen, die die Weiterbildungen finanzieren, kann sich eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit ergeben. Zusätzlich reduzieren sich die Drop-outs aufgrund adäquater Informationen und entsprechenden Bildungsentscheidungen.
- **Community:** Individuen in der Community finden leichter Jobs und passende Bildungsangebote, die regionale Wirtschaftslage kann sich verbessern.

⁷ Vgl. ebenda, Seite 15.

⁸ Vgl. Hooley 2014, Seite 16.

⁹ Vgl. ebenda, Seite 17.

¹⁰ Vgl. ebenda, Seite 17.

- **Land:** Ein effizienteres Arbeitskräftepotenzial und eine bessere Komplementarität zwischen Angebot und Nachfrage können erzielt werden. Außerdem gibt es verbesserte Übergänge zwischen Bildung und Beruf. Zusätzlich steigt die Produktivität, und es sinken die Arbeitslosenzahlen, Arbeitslosengeldzahlungen oder Arbeitsunfähigkeitszahlungen. Die Dauer der Arbeitsuche / Arbeitslosigkeit wird reduziert.
- **Gesamtgesellschaft:** Im besten Fall profitiert die Gesellschaft durch zielgerichtete, produktive und lernmotivierte Individuen, die die Wettbewerbsfähigkeit des Landes erhöhen. Weiters gibt es eine Reduktion der Gefahr der sozialen Exklusion.

Daraus wird ersichtlich, wie weitreichend die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung sein kann. Dies ist eine wichtige Überlegung, wenn in einem weiteren Schritt darüber nachgedacht wird, welche unterschiedlichen Typen von Wirkungen Beratung haben kann.

2.3 Typen von Wirkungen

In der Theorie gibt es viele verschiedene Systematiken der unterschiedlichen Wirkungen von Bildungs- und Berufsberatung, was teils zu Unübersichtlichkeit führt. Hier wird die Untersuchung von Hughes und Gration herangezogen, da sie die Unterscheidung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen mit einer zeitlichen Dimension verbindet und dadurch einen guten Überblick schafft. Bei der zeitlichen Dimension wird zwischen unmittelbaren, mittelfristigen und langfristigen Wirkungen unterschieden.¹¹ Dies ist wiederum ein erster Hinweis darauf, welche unterschiedliche methodische Zugänge für die Messung der jeweiligen Wirkung benötigt werden. Im Konkreten veranschaulicht Tabelle 1 die unterschiedlichen Wirkungen von Bildungs- und Berufsberatung.

Tabelle 1: Überblick über die Wirkungen von Bildungs- und Berufsberatung

<p>Individuelle Wirkung</p> <p>(1) Unmittelbare Wirkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen und Fertigkeiten: Größeres Wissen über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, Erstellen eines persönlichen Aktionsplans, verbesserte Entscheidungsfähigkeit • Einstellungen und Motivation: Größere Zuversicht, weniger Zukunftssangst, positive Einstellung zu Arbeit und/oder Lernen <p>(2) Mittelfristige Wirkung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung von Kompetenzen und Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit Berufs- und Bildungsentscheidungen, Erwerb von »Career Management Skills« (vgl. Krötzel 2009) wie bessere Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit • Verbesserte Recherchefähigkeit • Gestaltung von Entscheidungsprozessen inklusive Umsetzung von Aktionsplänen, Bewerbungen, Umgang mit anfänglichen Enttäuschungen <p>(3) Längerfristige Wirkung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aus- und Weiterbildung: Höherer Bildungsgrad, persönliche Chancen wurden wahrgenommen, Potenziale verwirklicht • Beschäftigung: Bessere Beschäftigungssituation, gelungener (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt, beruflicher Aufstieg, höheres Einkommen
<p>Gesellschaftliche Wirkung</p> <p>Längerfristige Wirkung</p> <ul style="list-style-type: none"> • ArbeitgeberInnen und Bildungsanbieter erreichen höhere Ziele, verbessern ihre Ergebnisse • Verbesserte wirtschaftliche Entwicklung, höheres BIP-Wachstum, weniger Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, weniger Arbeitslosigkeit

Durch seine zeitliche Dimension erleichtert das Modell bei der Konzeption der Wirkungsmessung methodische Überlegungen und die dabei einzuplanenden verschiedenen Messzeitpunkte. Je nach Ansatz der Wirkungsmessung¹² können daher verschiedene Typen von Wirkungen gemessen werden.

Die zeitliche Dimension ist aber auch deshalb zentral, weil in der Fachdiskussion oft davon gesprochen wird, dass gerade die langfristige Wirkung die zentrale bzw. »richtige« Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung ist. Dies wiederum stellt die Forschung vor die Problematik, dass die Erhebung der langfristigen Wirkung oft außerhalb der zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten steht.¹³ In der Fachdiskussion wird in diesem Zusammenhang betont, dass Ergebnisse zu Langzeiteffekten – Zusammenhang zwischen den unmittelbaren Output-Effekten, einer erhöhten Teilnahme an (Weiter-)Bildung und den langfristigen sozialen und ökonomischen Wirkungen – von zentraler Bedeutung sind.¹⁴

¹¹ Vgl. Hughes / Gration 2009, Seite 16.

¹² Nähere Erläuterungen der methodischen Ansätze siehe Kapitel 3.

¹³ Vgl. Maguire / Killeen 2003, Seite 4.

¹⁴ Vgl. Watts 1999, nach Maguire / Killeen 2003, Seite 18.

Die wissenschaftliche Beweisführung der hier angeführten Wirkungen ist – auch wenn diese durchaus plausibel sind – nicht einfach. Wie bereits erwähnt, sind vor allem die längerfristigen Wirkungen, welche als gesellschaftlich besonders relevant gelten, oft schwer zu messen. Dies liegt vor allem daran, dass längerfristige Wirkungen vielfältig bedingt sind, und der konkrete Beitrag der Bildungs- und Berufsberatung schwer zu belegen ist.¹⁵ Auf die konkreten Herausforderungen, die bei der Messung der Wirkung entstehen, wird in Kapitel 2.5 eingegangen. Vorab sollen jedoch noch eine der möglichen Wirkungen und deren verschiedene Levels beleuchtet werden, die eine hilfreiche Grundlage für methodische Überlegungen sind.

2.4 Level der Wirkung und methodische Überlegungen

Bei der Identifikation von möglichen Wirkungen von Bildungs- und Berufsberatung haben die AkteurInnen aus der Politik und aus der Praxis oft unterschiedliche Sichtweisen. So betont Herr (2001), dass AkteurInnen der Politik eher makroökonomische Faktoren, wie beispielsweise Arbeitslosenraten, Beschäftigungszahlen, Arbeitsmarktproduktivität oder die Position von benachteiligten Gruppen etc. im Blick haben. Das Interesse der PraktikerInnen hingegen liegt eher auf einem Mikro-Level der individuellen NutzerInnen und deren erreichten Lernerfolgen, beruflichen Zielen, Arbeitszufriedenheit etc.¹⁶

Um sich konkreter vor Augen zu führen, welche Art von Wirkung ein Beratungsangebot haben kann, macht es Sinn, die Levels der Wirkung von Kirkpatrick¹⁷ zu betrachten, der die möglichen Wirkungen auf vier strukturell verschiedenen Levels unterscheidet.¹⁸ Zusätzlich wird hier in Anlehnung auf Hooleys Anregung ein Level für die Einstellungsveränderungen ergänzt, um das Modell zu vervollständigen:¹⁹

Level 1 – Reaktion: Auf diesem Level wird beleuchtet, welche Erfahrungen die TeilnehmerInnen mit der Beratung gemacht haben.

Level 2 – Lernerfahrung: Hierbei wird analysiert, inwiefern die TeilnehmerInnen in der Beratung Neues gelernt haben (z.B. Career Management Skills).

Level 3 – Einstellung: Dabei geht es darum, emotionale Veränderungen zu erfassen, wie beispielsweise ein wachsendes Selbstvertrauen oder ein verringertes Angstgefühl.

Level 4 – Verhalten: Auf diesem Level geht es darum, zu beleuchten, ob sich das Verhalten der TeilnehmerInnen verändert hat, wie es beispielsweise in einer Kursteilnahme, in der aktiven Suche nach einem neuen Job, der Aufnahme einer Arbeit etc. zum Ausdruck kommt.

Level 5 – Ergebnis: Hierbei geht es um beobachtbare Wirkungen für das System, für Organisationen oder Individuen, wie beispielsweise eine steigende Bildungsbeteiligung, eine sinkende Arbeitslosenquote etc.

Dieses Modell verschafft einen guten Überblick über verschiedene mögliche Wirkungen und bringt einen bei der Überlegung, was bei einer Wirkungsmessung gemessen werden kann, einen Schritt weiter. Zusätzlich ist die Auflistung der verschiedenen Levels bei der Wahl einer Methode, mit deren Hilfe die Wirkung gemessen wird, hilfreich. So wird die Wirkung auf **Level 1 (Reaktion)** zumeist mit Feedback-Fragebögen oder Zufriedenheitsbefragungen erhoben.²⁰ Dahingegen wird bei **Level 2 (Lernerfahrung)** die Entwicklung und/oder

¹⁵ Vgl. Krötzl 2011, Seite 187.

¹⁶ Vgl. Herr 2001, nach Maguire/ Killeen (2003), Seite 6.

¹⁷ Vgl. Kirkpatrick 1994.

¹⁸ Vgl. Kirkpatrick 1994, nach Hooley 2014, Seite 16.

¹⁹ Vgl. Hooley 2014, Seite 16.

²⁰ Vgl. ebenda, Seite 29.

Verbesserung der Career Management Skills häufig durch verschiedene Tests, die eben diese Skills messen, vor und nach der Beratung gemessen. Manchmal wird auch mittels Vergleichsgruppen die Entwicklung der Skills bei Personen, die eine Beratung erhalten und solchen, die keine Beratung erhalten haben, verglichen. Das **Level 3 (Einstellung)** kann entweder durch spezifische Tests zur Einstellung vor und nach der Beratung erhoben werden, oder auch durch die subjektive Einschätzung der TeilnehmerInnen. Um das **Level 4 (Verhalten)** zu messen, ist es wichtig, dass dieses mit einem zeitlichen Abstand zur Beratung gemessen wird. Zusätzlich muss der Unterschied zwischen tatsächlichem und berichtetem Verhalten bewusst sein, und es macht durchaus Sinn, diese beiden Elemente auch gegenüber zu stellen. Auch hierbei werden oft psychologische Messinstrumente eingesetzt, um das Verhalten zu messen, da es oft schwierig ist, ein Verhalten, wie zum Beispiel die Berufswahlreife, zu messen.²¹ Das **Level 5 (die Resultate)** wird häufig durch ökonomische Berechnungen untersucht, bei denen beispielsweise das BIP, die öffentlichen Ausgaben für Bildung o.Ä. berechnet werden.²² Daraus wird nun deutlich, wie unterschiedlich die methodischen Zugänge sein können und dass diese je unterschiedliche Wirkungen messen.

Eine weitere Herangehensweise der Wirkungsmessung ist eine aus der Evaluationsforschung, die sich mit (sozialen) Veränderungen beschäftigt. Hier werden Wirkungen als Veränderungen definiert, die gewünscht (intendierte Wirkung) oder auch nicht gewünscht (nicht intendierte Wirkung) sein können. Diese können wiederum auf unterschiedliche Ebenen bezogen werden. Sie werden rückblickend schrittweise von einem bestimmten Zielzustand aus konstruiert.²³ Damit wird ein theoretisches Gerüst für das Erreichen einer Veränderung erstellt, bei dem die einzelnen Elemente zur Zielerreichung spezifiziert werden. Diese Elemente in eine zeitliche Abfolge zu bringen führt zu einer Wirkungskette, auf die die Messungen abgestimmt werden können.

Konkret wird auf die verschiedenen methodischen Zugänge in Kapitel 3 eingegangen. Vorab soll jedoch nochmals kurz auf die Herausforderungen bei der Messung der Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung eingegangen werden.

2.5 Herausforderungen der Messung

Eine Herausforderung bei der Messung der Wirkung von Bildungsberatung ist, dass das Sample der NutzerInnen nicht repräsentativ für die Gesamtbevölkerung ist.²⁴ Vielmehr sind die TeilnehmerInnen beispielsweise auf dem Bildungsniveau eine hochselektive Gruppe,²⁵ was wiederum eine allgemeine Aussage über die Wirkung erschwert. In diesem Zusammenhang macht es durchaus Sinn, vorab zu betrachten, welche Zielgruppe ein Beratungsangebot in Anspruch nimmt, um die Wirkung genauer spezifizieren zu können.

Eine andere Problematik, die damit in Zusammenhang steht, ist, dass die Wirkung des Beratungsangebotes stark vom Bildungshintergrund bzw. der sozialen, persönlichen und beruflichen Geschichte der einzelnen Individuen abhängt und dadurch auch schwer verallgemeinert werden kann.²⁶

Zusätzlich muss bei der Messung der Wirkung von Beratungsangeboten immer mitgedacht werden, was das konkrete Ziel des Angebotes ist. So kann die Beratung nämlich viele verschiedene Wirkungen haben und in manchen Bereichen effektiv sein und in anderen wiederum nicht.²⁷

21 Vgl. Hooley 2014, Seite 29.

22 Vgl. ebenda Seite 29.

23 In der Literatur auch unter den Begriffen »Theory of Change« oder »Logic Model« diskutiert.

24 Vgl. Maguire / Killeen 2003, nach Albrecht et al. 2012, Seite 6.

25 Vgl. Kuwan 2012, nach Albrecht et al. 2012, Seite 6.

26 Vgl. Hooley 2014, Seite 15.

27 Vgl. ebenda, Seite 15.

Eine weitere Problematik ist, dass der Effekt der Bildungsberatung nicht isoliert werden kann bzw. nur schwer von anderen Arten der Information und von Anregungen, wie Rat von Freunden und Familie, dem Einfluss von Medien, Zufall etc. zu trennen ist.²⁸ Zusätzlich gibt es viele verschiedene Faktoren, die den Outcome von Bildungs- und Berufsberatung beeinflussen, die in Studien schwer bis gar nicht separiert werden können.²⁹ Die Zusammenhänge zwischen der Beratungsleistung und spezifischen Ergebnisfaktoren ist daher aufgrund anderer möglicher Einflüsse meist nicht zuverlässig ermittelbar.³⁰ Besonders problematisch ist dies vor dem Hintergrund, dass sich laut verschiedener Theorien der »wahre« Beratungseffekt erst zeitverzögert zeigt: Je mehr Zeit vergeht, desto mehr zusätzliche Faktoren können das Ergebnis beeinflusst haben.³¹ Die Wirkung, die tatsächlich auf die Beratung und nicht auf sonstige Entwicklungen des Individuums, der Gesellschaft oder des Arbeitsmarktes zurückzuführen ist, wird im Jargon der Evaluationsforschung »Netto-Wirkung« genannt. Diese kann »im Feld«, also in nicht experimentellen Versuchsanordnungen, immer nur näherungsweise isoliert werden.

Zusätzlich ist die Bildungs- und Berufsberatung häufig mit anderen Bildungs- oder Beratungsangeboten verschachtelt, was das Separieren der Wirkung zusätzlich erschwert.³²

Erschwert wird die Messung des Beratungserfolges auch dadurch, dass kein Konsens über die zu messenden Ergebnisse oder die dafür angemessene Methode besteht.³³ So sprechen Maguire und Killeen davon, dass »greifbare bzw. harte« Erfolge, so etwa die Aufnahme einer Lernaktivität oder der Eintritt in Beschäftigung, die zentralen zu messenden Indikatoren sind.³⁴ Watts betont wiederum, dass die am besten und einfachsten zu messenden Indikatoren die Lernerfolge sind.³⁵ Auch über die Breite des Spektrums der Effekte von Bildungs- und Berufsberatung wird rege diskutiert. Maguire und Killeen warnen davor, ein zu breites Spektrum an Nebeneffekten miteinzubeziehen, die nicht zum Fokus oder Aufgabengebiet der Beratung gehören. Dabei wird vor allem vor der fälschlichen Quantifizierung von qualitativen und subjektiven Faktoren gewarnt.³⁶ Auch Watts warnt davor, das Spektrum der Wirkung zu breit zu fassen und so genannte »Nebeneffekte«, wie z.B. die Bildungsmotivation oder andere Einstellungsveränderungen, zu messen und dadurch vom Fokus auf die Aufnahme von Lernangeboten oder Beschäftigung abzukommen.³⁷ Andere AutorInnen plädieren wiederum für die Einbeziehung von so genannten »Weiten Erfolgsfaktoren«, wie beispielsweise der Einstellung.³⁸ In der Literatur lassen sich unterschiedliche Studien finden, die zusätzlich zur Aufnahme von Arbeit oder der Teilnahme an Bildungsangeboten auch die Einstellungsänderungen messen und dabei signifikante Zusammenhänge fanden.³⁹ Killeen et al. konnten sogar zeigen, dass Einstellungsveränderungen Vorgänger für ökonomische Wirkungen sind.⁴⁰

Eine Problematik, die weniger die Wirkungsmessung selbst betrifft, sondern vielmehr den Umgang mit den Ergebnissen, bezieht sich darauf, dass der Vergleich der Ergebnisse verschiedener Studien problematisch ist, wenn die Beratungsangebote in Intensität, Zielgruppe etc. stark variieren.⁴¹ Ein systematischer Überblick oder Vergleich der verschiedenen Ergebnisse wird daher fast unmöglich.

All diese Herausforderungen gilt es nun durch einen passenden methodischen Zugang zu bewältigen. Die verschiedenen Zugänge werden dabei im folgenden Kapitel veranschaulicht.

28 Vgl. Herr 2001, nach Albrecht et al. 2012, Seite 6.

29 Vgl. Hughes et al. 2002, Seite 19.

30 Vgl. Albrecht et al. 2012, Seite 6.

31 Vgl. Maguire / Killeen 2003, nach Albrecht et al. 2012, Seite 6.

32 Vgl. Hooley 2014, Seite 15; Hughes et al. 2002, Seite 19.

33 Vgl. Hughes 2002, nach Albrecht et al. 2012, Seite 6.

34 Vgl. Maguire / Killeen 2003, nach Albrecht et al. 2012, Seite 7.

35 Vgl. Watts 1999, nach Albrecht et al. 2012, Seite 7.

36 Vgl. Maguire / Killeen 2003, nach Albrecht et al. 2012, Seite 7.

37 Vgl. Watts 1999, nach Maguire / Killeen 2003, Seite 5.

38 Vgl. Käßlinger 2010, nach Albrecht et al. 2012, Seite 7.

39 Vgl. Maguire / Killeen 2003, Seite 5.

40 Vgl. Killeen et al. 1992, nach Maguire / Killeen 2003, Seite 5.

41 Vgl. Hughes et al. 2002, Seite 19.

3 Systematik der Wirkungsanalyse – Darstellung der methodischen Ansätze

In folgendem Abschnitt sollen die verschiedenen Typen der Wirkungsanalyse dargestellt und mit Fallbeispielen verdeutlicht werden. Die Systematik ist angelehnt an die von Bernd Käpplinger et al.⁴² entwickelten Idealtypen. In der Praxis kommen die verschiedenen Typen oft in gemischter Form vor, und die Methoden werden in den verschiedenen Studien oft miteinander kombiniert. Die hier dargestellte Systematik soll jedoch helfen, die Typen der Wirkungsmessung zu verdeutlichen und die Stärken und Grenzen der einzelnen Methoden zu veranschaulichen.

3.1 Feedback-Erhebungen als Teilstück der Wirkungsmessung

Feedback-Abfragen sind oft als klassische Variante des mündlichen Feedbacks wie z.B. in Seminaren oder Lehrveranstaltungen bekannt. Im Rahmen der Bildungs- und Berufsberatung kommen die Feedback-Erhebungen meist in schriftlicher Form zum Einsatz. Mündlich kann das Feedback in der Bildungs- und Berufsberatung als direkte Nachfrage nach der Beratung oder in einer telefonischen Befragung erhoben, schriftlich kann es beispielsweise durch einen Feedback-Bogen oder eine Online-Umfrage erhoben werden.⁴³ Feedback-Erhebungen finden meist zeitnah nach der Inanspruchnahme einer Beratung statt. Beispielsweise wird häufig direkt nach der Beratung ein Feedback-Bogen ausgegeben, oder es wird, zeitlich versetzt, z.B. ein Link zu einer Online-Befragung zugesendet.

Ein Feedback kann auch mehr oder weniger systematisch erhoben werden, wobei sich mit dem Grad der Systematisierung die Aussagekraft stark unterscheidet. So kann das Feedback beispielsweise nach dem Beratungsgespräch kurz mündlich ohne große schriftliche Dokumentation eingeholt werden, oder das Feedback kann mit einem systematischen Erhebungsinstrument eingeholt, dokumentiert und ausgewertet werden. Wird das Feedback systematisch mit empirisch fundierten Erhebungen und Auswertungen erhoben, wird oft von einer Evaluation gesprochen.⁴⁴

Zusätzlich kann das Feedback durch qualitative oder quantitative Methoden erhoben werden. Beispielsweise kann das Feedback durch einen quantitativen Fragebogen oder durch ein qualitatives Interview mit offenen Fragen eingeholt werden. Dies darf nicht mit dem Grad der Systematisierung einer Methode verwechselt werden, denn auch ein qualitativ erhobenes Feedback wird systematisch dokumentiert und ausgewertet. In der Praxis kommen meist kurze quantitative Fragebögen zum Einsatz, da diese eine kompakte Möglichkeit

42 Vgl. Käpplinger et al. 2014, Seite 215.

43 Vgl. ebenda, Seite 216 f.

44 Vgl. ebenda, Seite 216 f.

bieten, einen ersten Überblick zu gewinnen, und qualitative Auswertungsverfahren meist zeitlich umfangreicher sind.

Bei einer Feedback-Erhebung ist meist die Zufriedenheit der KundInnen mit der Beratungsleistung ein zentraler Bestandteil. Dabei muss immer bewusst sein, dass es sich um die jeweils subjektiv wahrgenommene Bewertung der Beratungsleistung handelt. Die Wissenschaft steht Zufriedenheitsbefragungen oft kritisch gegenüber und weist mehrfach auf die Komplexität des Indikators »Zufriedenheit« hin. Beispielsweise ist eine resignative Zufriedenheit (»es hätte noch schlimmer sein können«) als Beratungsergebnis schlimmer als eine konstruktive Unzufriedenheit (»es muss sich was ändern«), was sich in einem Feedback-Fragebogen jedoch meist umgekehrt darstellt. Zusätzlich hängt die Zufriedenheit auch stark mit den Erwartungen der KundInnen zusammen. Beispielsweise führt eine unrealistisch hohe Erwartung zwangsläufig zu Unzufriedenheit.⁴⁵

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, zu wissen, dass die Zufriedenheit vor allem eine erste Orientierung liefert. Um gehaltvolle Aussagen über die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung zu bekommen, ist es wichtig, Feedback-Erhebungen mit anderen Methoden zu kombinieren,⁴⁶ wie es in der Praxis auch häufig der Fall ist.

In folgendem Abschnitt werden nun kurz drei Feedback-Erhebungen vorgestellt, um die Methode und deren Möglichkeit, eine erste Orientierung zu bieten, kurz vorzustellen. In der Praxis sind zwei dieser Feedback-Erhebungen auch Teile eines größeren Monitoring- oder Evaluationssystems, welche in späterer Folge dargestellt werden.

3.1.1 Kurze Feedback-Fragen bei einem e-Berufsempfehlungssystem

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Zwei automatische Feedbackfragen nach der Nutzung eines e-Berufsempfehlungssystems.

Indikatoren: Zufriedenheit mit der Beantwortung der Fragen und den vorgeschlagenen Berufen.

Stärken: Kompakte Methode, um erste Orientierung zu erhalten.

Grenzen: Misst eigentlich nicht die Wirkung der Beratung, sondern nur die Zufriedenheit. Die Zufriedenheit ist ein komplexer Indikator, dessen Messung wissenschaftlich sehr umstritten ist.

Land: Kroatien

Wie bereits erwähnt dienen Feedback-Fragen meist der ersten Orientierung über die Zufriedenheit der KundInnen und weniger der konkreten Wirkungsmessung. Doch diese erste Orientierung kann trotzdem einen hilfreichen Einblick bei der Evaluation von Beratungsangeboten bieten. Diese Feedback-Fragen können auch kurz und knapp gestaltet werden und nur auf die wesentlichen Informationen fokussieren. Bei der Beleuchtung der Zufriedenheit der NutzerInnen mit einem e-Berufsempfehlungssystem wurde die Zufriedenheit der NutzerInnen durch kurze Feedback-Fragen erhoben. Ziel war es, die Zufriedenheit der NutzerInnen mit dem e-Berufsempfehlungssystem, das in Kroatien entwickelt wurde, zu testen. Dieses e-Berufsempfehlungssystem enthält neben umfangreichen Arbeitsmarktinformationen und Ratschlägen zum Berufseinstieg einen interaktiven Fragebogen, der sich mit den persönlichen Fähigkeiten und Interessen der NutzerInnen auseinandersetzt. Auf Grundlage der Angaben der NutzerInnen erstellt das System eine persönliche Berufsempfehlung. Dabei handelte es sich um eine begrenzte Auswahl an beruflichen Möglichkeiten, die den individuellen Angaben der NutzerInnen entsprachen. Bei der Evaluation des Projektes ging es neben der Analyse der Validität des Programmes, auf welche hier nicht weiter eingegangen wird, um die Erhebung der NutzerInnenzufriedenheit.

⁴⁵ Vgl. ebenda, Seite 219.

⁴⁶ Vgl. ebenda, Seite 219.

Diese wurde kompakt mit zwei Fragen erhoben, die, nachdem die e-Berufsempfehlung gegeben wurde, automatisch auf dem Bildschirm erschienen.⁴⁷

Diese beiden Fragen lauteten folgendermaßen:⁴⁸

- Fanden Sie die Beantwortung unserer Fragen interessant und angenehm?
- Denken Sie, dass die vorgeschlagenen Berufe gut ausgewählt sind?

Die erste Frage sollte mit »ja« oder »nein« beantwortet werden, die zweite mit »ja«, »teilweise« oder »nein«. Von den 2.064 NutzerInnen des e-Berufsempfehlungssystems haben insgesamt 1.506 NutzerInnen die beiden Fragen beantwortet. Das Ergebnis zeigt, dass 93,2 Prozent die gestellten Fragen mochten und ganz bzw. teilweise zufrieden mit den empfohlenen Berufen waren.⁴⁹ Allerdings müssen diese Ergebnisse auch kritisch betrachtet werden, da die Forschung zeigt, dass die Zufriedenheit mit Online-Beratungssystemen meist sehr hoch ist.⁵⁰

Dieses Modell liefert also ein gutes Beispiel dafür, dass auch eine kurze Feedback-Erhebung einen ersten Überblick über die Zufriedenheit der NutzerInnen liefern kann. Diese kurze Erhebung könnte auch Ansatzpunkt für eine detailliertere Feedback-Erhebung oder Evaluation sein, falls das Ergebnis eine hohe Unzufriedenheit zeigt.

3.1.2 Kurzfragebogen einer Münchner Beratungseinrichtung

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Kurzfragebogen direkt nach der Beratung.

Indikatoren: Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis, den Kompetenzen der BeraterInnen und der Beratung allgemein; Eckdaten der Beratung (Anliegen, Inhalt, Dauer, Form) und soziodemographischer Daten der Ratsuchenden.

Stärken: Kompakte Methode für ersten Überblick über Zufriedenheit der erreichten Zielgruppe und die Eckdaten der Beratung.

Grenzen: Misst eigentlich nicht die Wirkung der Beratung, sondern nur die Zufriedenheit. Die Zufriedenheit ist ein komplexer Indikator, dessen Messung wissenschaftlich sehr umstritten ist.

Land: Deutschland

Bei der Evaluation einer Beratungseinrichtung in München wurde auch ein Kurzfragebogen zur Erhebung des Feedbacks der Ratsuchenden eingesetzt, auf welchen hier eingegangen wird. Dieser wurde nach der Beratung von jedem/jeder Ratsuchenden ausgefüllt. Konkret kam der Kurzfragebogen von Dezember 2006 bis Juli 2008 zum Einsatz und wurde in diesem Zeitraum von insgesamt 1.105 Personen ausgefüllt. Der Fragebogen diente dabei nicht nur zur Informationsgewinnung für einen ersten Überblick, sondern auch dazu, bei den Ratsuchenden ihr Einverständnis zur Mitwirkung an einer Gruppendiskussion und einer telefonischen Nachbefragung einzuholen.⁵¹

Beim Kurzfragebogen wurden neben der Zufriedenheit auch Beratungsanliegen, Beratungsinhalt, Beratungsdauer und Beratungsform sowie die soziodemographischen Daten der Ratsuchenden erhoben. Die Erhebung der soziodemographischen Daten, die oft auch durch Monitoringsysteme (siehe Kapitel 3.2.) erhoben werden, ermöglicht, einen guten Überblick über die erreichte Zielgruppe zu gewinnen. In diesem Fall war ersichtlich, dass die meisten Ratsuchenden weiblich (72 Prozent), ledig (61 Prozent), zwischen 20 und 39 Jahren alt (54 Prozent) sind und deren höchster Schulabschluss ein Abitur oder Fachabitur (39 Prozent) ist.⁵²

47 Vgl. Sverko et al. 2002, Seite 194 f.

48 Vgl. Sverko et al. 2002, Seite 203.

49 Vgl. ebenda, Seite 203.

50 Vgl. Crowley 1992, Seite 344, nach Sverko et al. 2002, Seite 203 f.

51 Vgl. Strobel/Tippelt 2009, Seite 15.

52 Vgl. Strobel 2010, Seite 37.

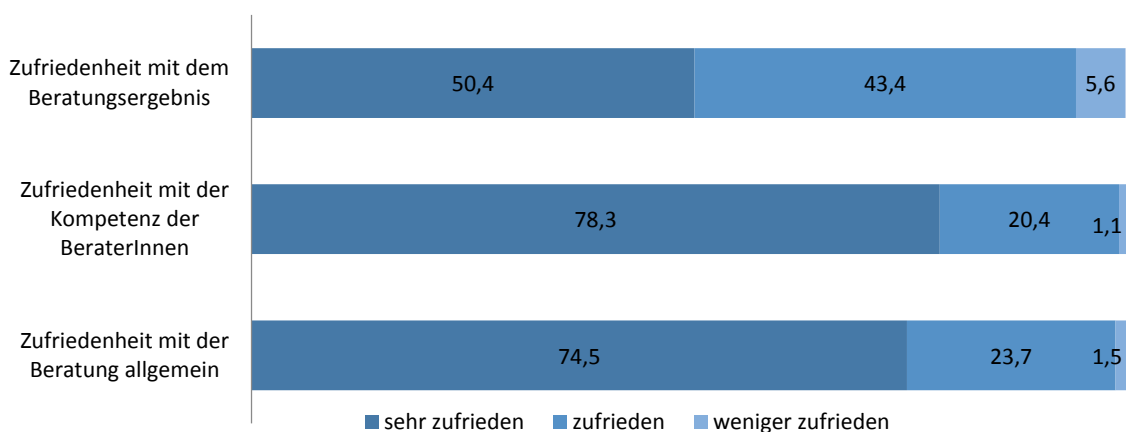
Bezogen auf Themen bei der Beratung zeigte sich, dass der Schwerpunkt auf klassischen Bildungsberatungsthemen, wie dem Finden einer passenden Weiterbildung, der Planung des beruflichen Werdeganges, die berufliche Neuorientierung und die Schullaufbahnberatung ist. Die individuelle Beratungszeit, bei welcher pro Ratsuchenden ein bis zwei Stunden vorgesehen sind, ist ein zentrales Qualitätskriterium der Beratungsstelle München. Der Kurzfragebogen zeigte, dass in der Praxis die Beratungsdauer vom Alter der Ratsuchenden abhängt. So nehmen jüngere Ratsuchende eine kürzere Beratungszeit von unter einer Stunde in Anspruch, wohingegen Ältere ein bis zwei Stunden der Beratungszeit in Anspruch nehmen.⁵³

Die Zufriedenheit der Ratsuchenden, die ein zentraler Bestandteil des Kursfragebogens war und als wichtiger Erfolgsfaktor angesehen wird, wurde in drei Aspekte gegliedert:

- die Zufriedenheit mit der Beratung allgemein;
- die Zufriedenheit mit der Kompetenz des/ der BeraterIn;
- die Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis.

Die Auswertung des Kurzfragebogens zeigt, dass die Zufriedenheit der Ratsuchenden unmittelbar nach der Beratung durchgängig hoch ist. Lediglich bei dem Beratungsergebnis zeigt sich, dass die Kategorie »sehr zufrieden« nicht ganz so ausgeprägt ist, ein Großteil der Ratsuchenden jedoch trotzdem zufrieden mit dem Beratungsergebnis ist.⁵⁴ Abbildung 2 veranschaulicht im Detail die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten der Beratung.

Abbildung 2: Ergebnisse zur Zufriedenheit



Quelle: Strobel (2010), Seite 37 (n = 1.042–1.053)

Zusätzlich wurde auch die Zufriedenheit der NutzerInnen bei der telefonischen Nachbefragung (methodisch wird auf die Nachbefragung in Kapitel 3.4.1 eingegangen), welche fünf bis zehn Wochen nach der Beratung durchgeführt wurde, erhoben. Diese Ergebnisse wurden der Zufriedenheit unmittelbar nach der Befragung gegenübergestellt. Interessant ist, dass bei der Nachbefragung deutlich weniger NutzerInnen sehr zufrieden mit dem Beratungsergebnis sind (50 Prozent direkt nach der Befragung vs. 25 Prozent bei der Nachbefragung). Erklärt kann dies damit werden, dass den NutzerInnen erst nach einiger Zeit bewusst wurde, dass viele Schritte zur Erreichung der Beratungsziele mit Anstrengung verbunden sind und somit das Beratungsergebnis teils schwer umzusetzen war.⁵⁵

⁵³ Vgl. ebenda, Seite 37.

⁵⁴ Vgl. ebenda, Seite 37.

⁵⁵ Vgl. Strobel/ Tippelt 2009, Seite 60.

3.1.3 Feedback-Erhebung der Dresdner Bildungsbahnen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Kurzer Fragebogen am Ende der Beratung.

Indikatoren: Zufriedenheit mit der Organisation der Beratungstermine, der Beratungsatmosphäre, der beratenden Person, den Inhalten der Beratung, den Empfehlungen der BeraterIn, dem Beratungsergebnis; Frage, ob die KundInnen das Angebot weiterempfehlen würden.

Stärken: Kompakte Methode zur ersten Orientierung.

Grenzen: Misst eigentlich nicht die Wirkung der Beratung, sondern nur die Zufriedenheit. Die Zufriedenheit ist ein komplexer Indikator, dessen Messung wissenschaftlich sehr umstritten ist.

Land: Deutschland

Die Dresdner Bildungsbahnen haben zwei verschiedene Instrumente, um die Meinung ihre KundInnen zu erheben. Ein Instrument ist ein kurzer Feedback-Bogen, den alle Ratsuchenden nach Ende der Beratung gebeten werden, auszufüllen. Das andere Instrument ist ein längerer Feedback-Fragebogen, der im Zuge der jährlichen Evaluation eingesetzt wird.⁵⁶ Auf diese Form der Nachbefragung wird in Kapitel 3.4 eingegangen bzw. speziell auf die Nachbefragung der Dresdner Bildungsbahnen in Kapitel 3.4.2. In diesem Abschnitt liegt der Fokus nun auf dem Kurzfragebogen direkt nach der Beratung. In diesem wird die Zufriedenheit der KundInnen mit folgenden Bereichen erhoben:⁵⁷

- Organisation der Beratungstermine
- Beratungsatmosphäre
- Beratende Person
- Inhalt der Beratung
- Empfehlungen der BeraterIn
- Beratungsergebnis

Die Zufriedenheit wird auf einer Skala von 1 (sehr zufrieden) bis 6 (sehr unzufrieden) erhoben. Zusätzlich werden mit dem Kurzfragebogen auch die soziodemographischen Daten der KundInnen eruiert. Am Ende haben die KundInnen noch die Möglichkeit, in einem freien Textfeld Anmerkungen – ob nun Lob oder Kritik – zu hinterlassen. Die KundInnen werden abschließend auch noch gefragt, ob sie das Angebot weiterempfehlen würden. Vom Umfang umfasst dieser Feedback-Fragebogen zwei Seiten, wobei diese mit wenig Text und sehr übersichtlich gestaltet wurden.⁵⁸

Im Jahr 2010 zeigt die Auswertung des kurzen Feedback-Bogens, dass die KundInnen mit der Beratung mehrheitlich sehr zufrieden sind. Ausnahmslos alle KundInnen gaben an, dass sie das Beratungsangebot der Dresdner Bildungsbahnen weiterempfehlen würden. Zusätzlich sind sämtliche Ratsuchende mit dem Inhalt und den Ergebnissen der Beratung sowie den Empfehlungen der BildungsberaterInnen zufrieden bis sehr zufrieden.⁵⁹

Wie oben bereits erwähnt, müssen diese Ergebnisse mit dem Wissen betrachtet werden, dass die Zufriedenheit ein komplexes Thema ist und durch subjektive Erwartungen und die allgemeine Lebenszufriedenheit der Befragten stark beeinflusst werden kann. Die Ergebnisse dienen somit nur der ersten Orientierung.

Kombiniert wird dieser kurze Fragebogen bei der Wirkungsmessung durch eine einmal jährlich stattfindende Evaluation, die eine umfangreiche Nachbefragung der KundInnen umfasst. Diese wird in Kapitel 3.4.2 erläutert.

⁵⁶ Vgl. Merle / Kehler 2011, Seite 30.

⁵⁷ Vgl. ebenda, Seite 57.

⁵⁸ Vgl. ebenda, Seite 57.

⁵⁹ Vgl. ebenda, Seite 30.

3.2 Monitoring und Vergleich mit anderen Statistiken

In der Bildungs- und Berufsberatung ist das Sammeln von Monitoringdaten ein alltäglicher Vorgang. Bei einem Monitoring werden systematische und kontinuierliche Daten zu bestimmten Vorgängen oder Prozessen gesammelt und analysiert. Zentral dabei ist der zeitliche Faktor der regelmäßigen Durchführung. Ziel dabei ist es, die Soll-Situation mit der Ist-Situation zu vergleichen, um bei Bedarf eingreifen zu können.⁶⁰

Um das Monitoring von der Evaluation abzugrenzen, ist es hilfreich, die jeweiligen Leitfragen zu betrachten. Die Leitfrage des Monitorings lautet: »Are we doing the things right?«, wohingegen die Leitfrage der Evaluation lautet: »Are we doing the right things?«⁶¹ Das Ziel eines Monitorings ist es, zu bestimmen, ob der Prozess im Einklang mit den geplanten Vorgaben steht. Die Evaluation untersucht dahingegen, ob die Ziele erreicht werden, und beleuchtet die Effizienz, Effektivität, Wirkung und Nachhaltigkeit des Prozesses. Das Monitoring ist dabei ein kontinuierlicher Prozess mit regelmäßigen Auswertungen und Reflexionen. Die Evaluation beleuchtet die Situation zu einem bestimmten Moment und ist, auch wenn ein Prozess oder Vorgang mehrfach evaluiert werden kann, doch im Grunde ein einzelner Einblick, der nicht kontinuierlich wiederholt wird.⁶²

In der Praxis werden die Begrifflichkeiten Monitoring und Evaluation oft synonym verwendet. Durch die lauter werdenden Forderungen, öffentlich finanzierte Leistungen und somit auch die Bildungsberatung zu legitimieren und deren Wirkung aufzuzeigen, erweitert sich auch das Aufgabenspektrum von Monitoring und Evaluation. Dadurch werden Evaluationen nicht mehr einmalig, sondern regelmäßig durchgeführt, und das Monitoring fokussiert neben den Entwicklungsverläufen auch auf Wirkungszusammenhänge, was die klare Abgrenzung noch schwieriger macht.⁶³

Konkrete Wirkungszusammenhänge werden durch ein Monitoring im Allgemeinen nicht erfasst.⁶⁴ Die Monitoringdaten können aber in Kombination mit anderen Daten aus anderen Statistiken oder Erhebungen Aufschluss über die Wirkung der Beratung geben.

Die Monitoringdaten sind jedoch eine wichtige Basis für die Wirkungsmessung. Die genaue Dokumentation, wer zur Beratung kommt und was das Ergebnis der Beratung ist, kann die spätere Wirkungsmessung bzw. die Interpretation der Ergebnisse erheblich erleichtern. Bereits Berechnungen zu Beratungszahlen/-dauer etc. oder Vergleiche zwischen Regionen und Anbietern liefern wertvolle Informationen für die Steuerung. Zusätzlich können auch die Beratungszahlen den aufgewandten Ressourcen gegenübergestellt werden, wie in Kapitel 3.8 veranschaulicht wird. Um aus den Monitoring jedoch eine Wirkungsmessung zu machen, bedarf es einer Kombination mit anderen Methoden, wie beispielsweise der Nachbefragung etc., welche in den späteren Kapiteln vorgestellt werden.

Welche Daten innerhalb des Monitoring gesammelt werden, hängt von dem jeweiligen Zugang ab. Meist ist es so: Je niederschwelliger der Zugang ist, desto weniger Daten werden erhoben, je höherschwelliger der Zugang hingegen ist, desto mehr Daten werden erhoben. Aber auch bei sehr niederschweligen Projekten, bei welchen die KlientInnen oft anonym sind und es sich teils nur um kurze KlientInnenkontakte handelt, werden doch zum Monitoring grundlegende soziodemographische Daten (wenn auch oft durch Fremdeinschätzung der BeraterInnen), wie z.B. das Alter, das Geschlecht und das Thema der Beratung, gesammelt. Allgemein werden meist folgende Daten gesammelt:

60 Vgl. Käpplinger et al. 2014, Seite 219.

61 Vgl. GIZ 2011, Seite 28 f.

62 Vgl. GIZ 2011, Seite 28 f.

63 Vgl. Käpplinger et al. 2014, Seite 219.

64 Vgl. Stockmann 2004, Seite 9 f.

- Soziodemographische Daten (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund);
- Daten zur Bildungs- und Erwerbsbiographie (höchster Bildungsabschluss, Erwerbsstatus);
- Daten zur Beratung (Anlass, Form der Beratung, Thema der Beratung, Ergebnis).

Es ist im Zusammenhang mit der Datenerhebung immer wichtig zu überlegen, welche Daten regelmäßig im Monitoring erhoben werden sollen und welche ausschnittsweise bei einer Evaluation. Datenerhebung verursacht immer Kosten, und nicht alle Daten liefern einen Mehrwert für die Beleuchtung des Prozesses und die Optimierung des Angebotes. Es geht also darum, das Monitoring immer wieder auf seine Effizienz und Effektivität zu überprüfen und unnötige »Datenfriedhöfe« zu vermeiden.⁶⁵ Andererseits muss immer mitbedacht werden, dass die Nacherhebung von fehlenden Daten oft unmöglich ist.

Durch den Vergleich von Monitoringdaten mit anderen Statistiken ist es möglich, nützliche Erkenntnisse zu ziehen, welche den Handlungsbedarf sowohl auf der Mikro- wie auch auf der Makroebene aufzeigen.⁶⁶ Die Mikroebene bezeichnet dabei die konkrete Handlungs- und Prozessebene und die Makroebene die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Zusammenhänge.

3.2.1 Dokumentationssystem ausgebaut zur Wirkungsmessung

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Monitoring-/Dokumentationssystem, das zur Wirkungsmessung ausgebaut wurde (direkte Nachbefragung und Follow-up mit Online-Fragebogen).

Indikatoren: Soziodemographische Daten; Daten zur Bildungs- und Erwerbsbiographie; Beratungsanlässe, Beratungsinhalte und Beratungsergebnisse; Teilnahme an Bildung; berufliche Entwicklung.

Stärken: Spannende Indikatoren der »Teilnahme an Bildung« und der »beruflichen Entwicklung«, die auch den verschiedenen Indikatoren des Dokumentationssystems gegenübergestellt werden können (z.B. Beratungsanlässe etc.).

Grenzen: Misst nur die kurzfristige und mittelfristige Wirkung (bis zu zehn Wochen nach der Beratung) und keine langfristige Wirkung.

Land: Deutschland

Ein gutes Beispiel stellt das Dokumentations- und Auswertungssystem der Koordinierungs- und Evaluierungsstelle (KES) in Berlin dar, welches seit 2015 durch eine Wirkungsmessung erweitert wurde.

Seit 2007 betreibt der KES-Verbund ein Online-Dokumentations- und Auswertungssystem für die öffentlich geförderte Berliner Bildungsberatung. Sowohl während als auch nach der Beratung werden diverse soziodemographische, bildungs- und erwerbsbiographische Daten als auch Angaben zum Beratungsprozess und Beratungsergebnis dokumentiert. Diese dienen sowohl den jeweiligen Beratungseinrichtungen zur Prozessbeobachtung, Prozesssteuerung und Prozessbewertung (Mikroebene) als auch einem periodischen Monitoring der gesamten Berliner Bildungsberatung (Makroebene).⁶⁷

Dieses Dokumentations- und Auswertungssystem dient der Falldokumentation und erhebt folgende Daten:⁶⁸

- Zugang zur Beratung: Wie hat der/die Ratsuchende von der Beratung erfahren; Art der Kontaktaufnahme.
- Soziodemographische Daten: Geschlecht, Alter, Nationalität, Migrationshintergrund, Wohnort / Bezirk.
- Bildungsbiographie: Bildungsniveau, Fachrichtung des erlernten Berufes etc.

⁶⁵ Vgl. Käßlinger et al. 2014, Seite 223.

⁶⁶ Vgl. Käßlinger et al. 2014, Seite 223.

⁶⁷ Vgl. Komosin / Kruse 2015, Seite 13 f.; Käßlinger et al. 2014, Seite 220 f.

⁶⁸ Vgl. Komosin / Kruse 2015, Seite 13 f.; Peitel 2009, Seite 155.

- Erwerbsbiographie: Erwerbsstatus, Berufserfahrung, absolvierte Weiterbildungen.
- Lebensphasenorientierte Kategorien: Beratungsanlass, persönliche Situation, Motivation.
- Beratungsinhalte: Beratungsinhalte bzw. in der Beratung gesetzte Schwerpunkte.
- Folgeaktivitäten und -gespräche: Vereinbarte Ziele bzw. Beratungsergebnisse.

Die quartalsweise stattfindende statistische Auswertung umfasst dabei folgende Bereiche:⁶⁹

- Anzahl der Beratungen
- Geschlechterverhältnis
- Migrationshintergrund
- Zugang zur Beratungsstelle
- Altersverteilung
- Beratungsschwerpunkt
- Schulausbildung
- Berufs- und Ausbildungsniveau
- Erwerbsstatus
- Grund der Arbeitslosigkeit
- Weiterbildungssparten (bei Beratungen zu beruflicher Weiterbildung)
- Art und Dauer der Beratung

Neben Häufigkeitsauswertungen können durch die Daten auch folgende Fragestellungen beantwortet werden:⁷⁰

- Welche Personengruppe nimmt das Angebot vor allem wahr bzw. nicht wahr?
- Was sind vorwiegende Anlässe der Beratung?
- Woher haben die Ratsuchenden von dem Angebot erfahren?
- Gibt es regionale Unterschiede?
- Gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Beratungsangeboten (z.B. zwischen mobiler und stationärer Beratung)?

Das Monitoring ermöglicht eine Ausrichtung der geförderten (Weiter-)Bildungsberatung an den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Berliner Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik.

Im Detail verbessert das Monitoring den Erkenntnis- und Steuerungsprozess in der Berliner (Weiter-)Bildungsberatung, erhöht die Transparenz der Ressourcengerechtigkeit bei der Zielgruppenerreichung und zielt auch auf die Steigerung der Ausschöpfung von vorhandenen Bildungsreserven – das bisher ungenutzte Potenzial der Bevölkerung – und eine verbesserte Annäherung an die Bildungs-Benchmarks der EU⁷¹ ab.

Auf die Wirkung der Beratung kann anhand der durch das Dokumentationssystem erhobenen Daten nicht geschlossen werden. Um den politischen Forderungen gerecht zu werden, wurde das bestehende Dokumentations- und Auswertungssystem zu einem Wirkungsmonitoring ausgebaut.⁷² Abbildung 3 veranschaulicht das seit 2015 bestehende Ergebnis dieses Ausbaues.

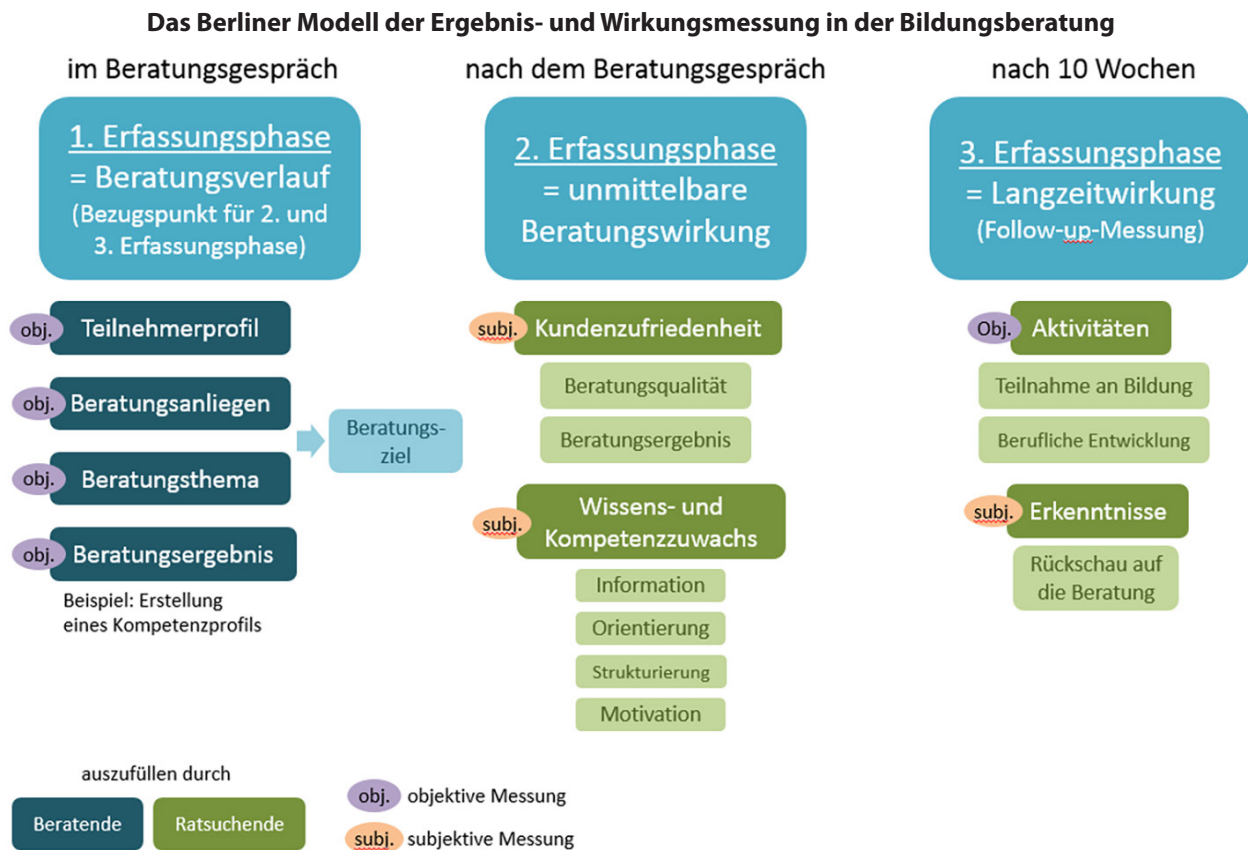
⁶⁹ Vgl. Peitel 2009, Seite 156f.

⁷⁰ Vgl. ebenda, Seite 156f.

⁷¹ Vgl. ebenda, Seite 165f.

⁷² Vgl. Käßlinger et al. 2014, Seite 221.

Abbildung 3: Ausbau des Dokumentationssystems zur Wirkungsmessung



Quelle: Kruse 2015

In Abbildung 3 ist ersichtlich, dass es insgesamt drei Erfassungsphasen gibt. Für die Wirkungsmessung sind vor allem die 2. und 3. Erfassungsphase zentral, wobei die hier erhobenen Daten mit der ersten Erfassungsphase synchronisiert werden. Somit können die Wirkungsindikatoren auch in Zusammenhang mit den soziodemographischen Merkmalen der Beratenen, den Beratungsanlässen, Beratungsleistungen und Beratungsergebnissen analysiert werden.⁷³ Die beiden Nachbefragungen, also sowohl die direkte Nachbefragung als auch das Follow-up, basieren auf einem Online-Fragebogen. Die Beratenen bekommen nach dem abgeschlossenen Beratungsprozess (das bedeutet, dass kein Folgetermin vereinbart wird) per E-Mail die Einladung, an der Online-Befragung teilzunehmen. Durch den Link und einen persönlichen Zugangscode ist die Teilnahme an der Befragung möglich.

Bei der Konzeption der Wirkungsmessung werden zwei übergeordnete Ziele herangezogen, welche die Ableitung der Indikatoren vorgeben. Das erste Ziel bezieht sich gemäß der OECD-Definition darauf, dass die Bildungsberatung Individuen dabei unterstützen soll, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen. Das zweite Ziel bezieht sich auf eine Verbesserung der Situation der Beratenen am Arbeitsmarkt und eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung von am Arbeitsmarkt benachteiligten Personen.⁷⁴

Aufbauend auf diese Ziele werden die Indikatoren auf zwei Ebenen entwickelt. Auf der ersten Wirkungsebene geht es um die unmittelbare Wirkung der Beratung, die direkt nach der Beratung gemessen wird (siehe 2. Erfassungsphase in Abbildung 3). Das erste Indikatorenset auf der ersten Wirkungsebene misst die KundInnenzufrie-

⁷³ Vgl. Komosin/Kruse 2015a, Seite 5 f.

⁷⁴ Vgl. ebenda, Seite 1 f.

denheit, wobei davon ausgegangen wird, dass der Erfolg der Beratungstätigkeit sich daran messen lässt, inwiefern aus KundInnensicht gut beraten wurde.⁷⁵ Das hier angewandte Indikatorenset setzt sich wie folgt zusammen:⁷⁶

- Zufriedenheit mit der Beratungsstelle,
- Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis,
- Zufriedenheit mit der Kompetenz des / der Beratenden,
- Zufriedenheit führt zur Weiterempfehlung.

Das zweite Indikatorenset auf der ersten Wirkungsebene misst, inwieweit die Entscheidungs- und Handlungskompetenzen der Beratenen durch die Beratung gestärkt wurden. Dies geschieht durch das Indikatorenset »Wissens- und Informationszuwachs«, welches sich aus dem IOSM-Modell der k.o.s. GmbH ableitet. Demnach ist die beratene Person nach der Beratung:⁷⁷

- informierter (in Bezug auf das Anliegen und die möglichen beruflichen und bildungsbezogenen Optionen),
- orientierter (bezüglich eigener Potenziale und realistischer Ziele),
- strukturierter (in Bezug auf das Vorgehen zur Erreichung der neuen Ziele) und
- motivierter (bezüglich der eigenen Ziele im Verständnis von Eigensinn und Umsetzungswillen).

Tabelle 2 veranschaulicht durch einen Ausschnitt des Fragebogens, wie diese Indikatoren operationalisiert wurden. Dabei wurden Aussagen gewählt, die jeweils auf einen konkreten Kompetenzzuwachs schließen lassen.⁷⁸

Tabelle 2: Fragen im Fragebogen, um den Wissens- und Informationszuwachs zu messen

	Ja	Eher ja	Eher nein	Nein
Ich konnte meine Ideen einbringen.				
Ich konnte meine Fragen klären.				
Ich habe passende Informationen erhalten.				
Ich weiß jetzt besser, wo ich nützliche Informationen finde.				
Ich kann nun besser mit ähnlichen Fragen umgehen.				
Mir ist jetzt klarer, was ich erreichen möchte.				
Ich kann nun besser meine nächsten Schritte planen.				

Quelle: Komosin / Kruse 2015a, Seite 7 f.

Auf der zweiten Wirkungsebene wird die mittelfristige Wirkung gemessen, welche sich auf bildungs- und berufsbezogene Aktivitäten der Beratenen und die Umsetzung der Beratungsergebnisse bezieht. Dabei wird folgendes Indikatorenset erhoben:⁷⁹

- Teilnahme an Bildung;
- Berufliche Entwicklung;
- Umsetzung des Beratungsergebnisses.

⁷⁵ Vgl. ebenda, Seite 3.

⁷⁶ Vgl. ebenda, Seite 3.

⁷⁷ Vgl. ebenda, Seite 3.

⁷⁸ Vgl. ebenda, Seite 3.

⁷⁹ Vgl. ebenda, Seite 4.

Die berufliche Entwicklung der Beratenen wird dabei in differenzierter Weise operationalisiert, da der Erfolg einer Bildungsberatung nicht zwingend in einen Statuswechsel mündet. Die Teilnahme an Bildung wird durch Aktivitäten im tertiären und quartären Bereich gemessen, wobei bereits begonnene und in Kürze beginnende Teilnahmen an Bildung inkludiert werden.⁸⁰ Tabelle 3 veranschaulicht den konkreten Fragenaufbau in dem Fragebogen.

Tabelle 3: Veranschaulichung der Fragen zur Bildungsbeteiligung bzw. zur beruflichen Entwicklung

In der Zeit seit der Beratung habe ich... (mehrere Nennungen möglich)	
<input type="checkbox"/>	... eine Bildungsmaßnahme / einen Bildungsweg begonnen oder werde in Kürze beginnen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Berufliche Weiterbildung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterfortbildung)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Berufsausbildung, auch verkürzt (Umschulung, Nachqualifizierung)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Studium
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Deutschkurs / Integrationskurs
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Nachholen eines Schulabschlusses
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Praktikum / Berufserkundung / Berufsvorbereitung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
<input type="checkbox"/>	... eine Arbeit gefunden oder aufgenommen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Beruflicher Einstieg / Wiedereinstieg
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Beruflicher Aufstieg
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Arbeitsplatzwechsel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Minijob / Zeitarbeit / Leiharbeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Freiwilligenarbeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
<input type="checkbox"/>	... meine Situation am Arbeitsplatz verbessern oder verändern können.
<input type="checkbox"/>	... mich beworben oder berufliche Kontakte geknüpft / ausgebaut.
<input type="checkbox"/>	... meine Selbständigkeit auf- oder ausgebaut.
<input type="checkbox"/>	... eine Finanzierung oder Förderung geklärt / beantragt.
<input type="checkbox"/>	... eine Veranstaltung oder weitere Beratung besucht.
<input type="checkbox"/>	... sonstiges gemacht / erreicht: _____
<input type="checkbox"/>	... noch nichts gemacht.

Quelle: Komosin / Kruse 2015a, Seite 9 f.

In einer extra Frage wurde erhoben, ob die Beratenen das Beratungsergebnis umsetzen konnten. In einer offenen Frage wurde zusätzlich nach Hindernissen bei der Umsetzung gefragt.⁸¹

Zusätzlich werden die Teilnehmenden, sowohl in der Erfassungsphase 2 als auch der Erfassungsphase 3, nach ihrer Einschätzung gefragt, inwiefern die Beratung die zukünftigen bzw. getroffenen Entscheidungen beeinflusst hat.⁸²

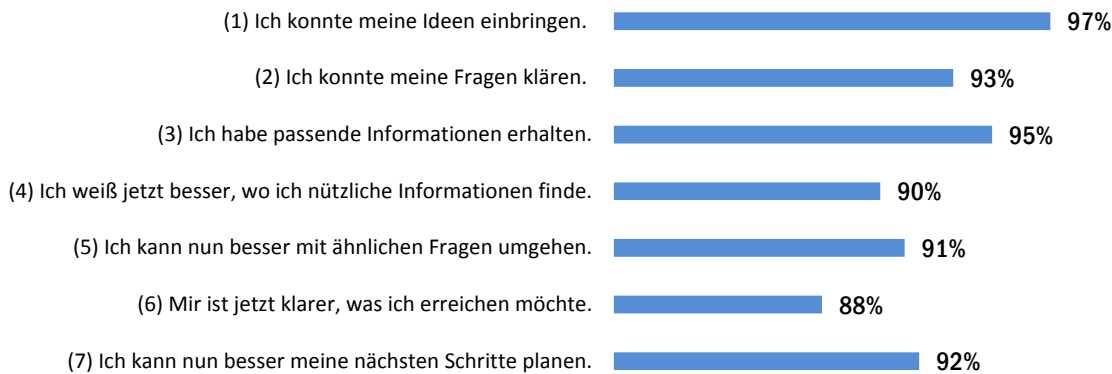
Erste Auswertungen im 1. Halbjahr 2015 zeigen nach subjektiver Einschätzung der Befragten einen deutlichen Wissens- und Informationszuwachs. Konkrete Zahlen dazu sind in Abbildung 4 ersichtlich.

⁸⁰ Vgl. ebenda, Seite 4.

⁸¹ Vgl. ebenda, Seite 10.

⁸² Vgl. ebenda, Seite 4.

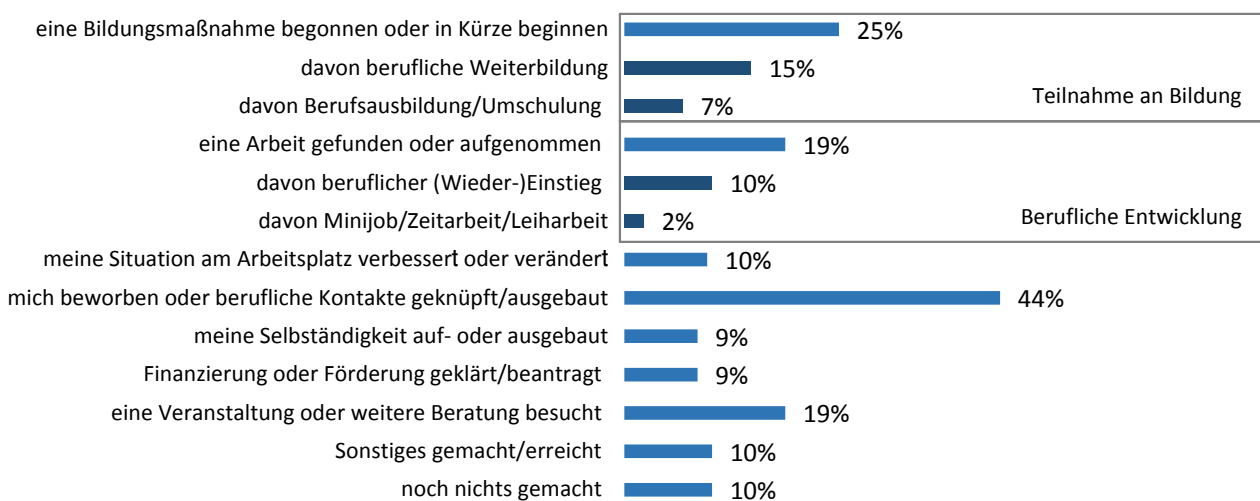
Abbildung 4: Einschätzung der Befragten zum Wissens- und Informationszuwachs



Quelle: Komosin / Kruse 2015c, zugesendete Auswertungen

Die Auswertung der Nachbefragung zeigt weiters, dass 25 Prozent der Befragten zehn Wochen nach der Beratung an Bildungsmaßnahmen teilnehmen oder teilnehmen werden. Zusätzlich zeigt die Auswertung, dass 19 Prozent der Beratenen eine Arbeit gefunden oder aufgenommen haben. Weiters zeigt sich bei der beruflichen Entwicklung, dass sich 44 Prozent der Befragten zehn Wochen nach der Beratung beworben haben oder berufliche Kontakte geknüpft / ausgebaut haben.⁸³ Im Detail veranschaulicht Abbildung 5 die Entwicklungen nach zehn Wochen.

Abbildung 5: Teilnahme an Bildung und berufliche Entwicklungen nach der Beratung

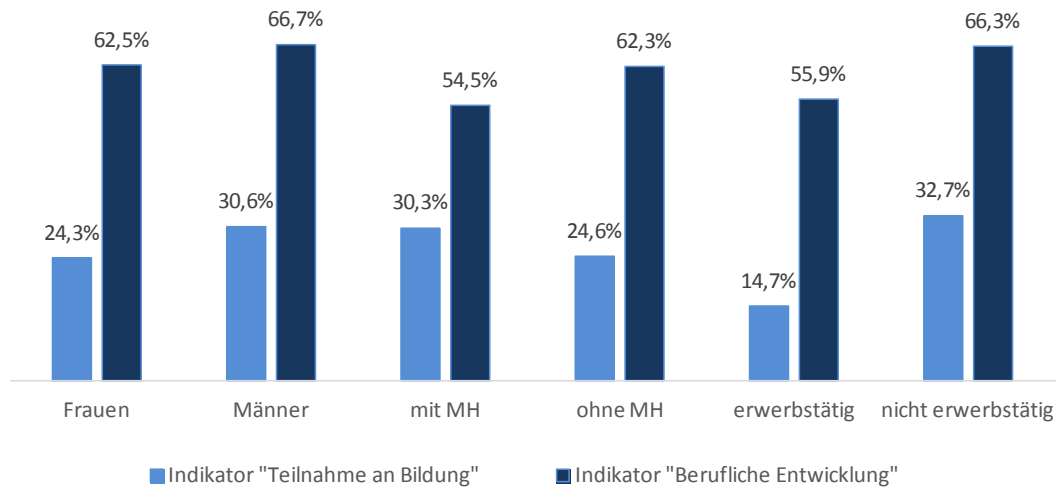


Quelle: Vgl. Komosin / Kruse 2015c, zugesendete Auswertungen

Der Indikator »Teilnahme an Bildung« beruht direkt auf der Anzahl der Teilnahmen an Bildungsmaßnahmen und beträgt 25 Prozent. Der Indikator »Berufliche Entwicklung« wird auf Basis der Teilindikatoren »eine Arbeit gefunden oder aufgenommen«, »meine Situation am Arbeitsplatz verbessern oder verändern können«, »mich beworben oder berufliche Kontakte geknüpft / ausgebaut« und »meine Selbständigkeit auf- oder ausgebaut« gebildet und gibt dabei den Anteil der Befragten an, die mindestens einen dieser Teilindikatoren ausgewählt haben. Dieser Anteil beträgt 63 Prozent.⁸⁴ Diese beiden Indikatoren werden in Abbildung 6 ausgewertet nach soziodemographischen Merkmalen dargestellt.

⁸³ Vgl. Komosin / Kruse 2015c, zugesendete Auswertungen.

⁸⁴ Vgl. ebenda.

Abbildung 6: Teilnahme an Bildung / Berufliche Entwicklung nach soziodemographischen Merkmalen

Quelle: Komosin / Kruse 2015c, zugesendete Auswertungen; MH = Migrationshintergrund

In Abbildung 6 ist folglich ersichtlich, dass 24,3 Prozent der ratsuchenden Frauen, zehn Wochen nach der Beratung in einer Bildungsmaßnahme sind oder in Kürze eine beginnen. 62,5 Prozent der beratenen Frauen haben sich zehn Wochen nach der Beratung beruflich entwickelt. Ähnlich sieht es bei den männlichen Ratsuchenden aus: Zehn Wochen nach der Beratung nehmen 30,6 Prozent an einer Bildungsmaßnahme teil bzw. starten in Kürze mit einer und 66,7 Prozent haben sich beruflich entwickelt. Zusätzlich sind in Abbildung 6 Ergebnisse zur Teilnahme an Bildung und der beruflichen Entwicklung nach dem Migrationshintergrund und dem Erwerbsstatus ersichtlich.

Die Auswertung der Nachbefragung zeigt weiters, dass 71,8 Prozent der Befragten ihre Beratungsergebnisse umsetzen konnten.⁸⁵

Die Ergebnisse der ersten Auswertung der Wirkungsmessung zeigen folglich, dass die Kombination aus einem detaillierten Monitoring und einer Wirkungsmessung detaillierte Analysen ermöglichen und aufschlussreiche Ergebnisse zur Wirkung der Beratung liefern können.

3.2.2 Dresdner Bildungsbahnen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Verknüpfung von Monitoringdaten mit den integrierten Erwerbsbiographie-Daten des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB); Vergleich mit Kontrollgruppe.

Indikatoren: Erwerbsverläufe, Teilnahme an Weiterbildung.

Stärken: Umfangreicher Datensatz.

Grenzen: Zeitraum der Untersuchung ist sehr kurz.

Land: Deutschland

Bei der Wirkungsanalyse der Dresdner Bildungsbahnen wurden die mit dem Dokumentations- und Auswertungssystem der Koordinierungs- und Evaluierungsstelle (KES) erhobenen Daten mit den Daten der Bevöl-

⁸⁵ Vgl. ebenda.

kerung in Dresden verglichen.⁸⁶ Dieses Dokumentations- und Auswertungssystem wird neben Berlin auch in Dresden eingesetzt und wurde bereits in Kapitel 1.2.1 beschrieben. Bei der Wirkungsanalyse der Dresdner Bildungsbahnen wurden konkret drei Datensätze verwendet:⁸⁷

1. Integrierte Erwerbsbiographien des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) – Auszug für Dresden: Beinhaltet integrierte Erwerbsbiographien auf Personenebene, sprich den Erwerbsverlauf (Arbeitsmarktstatus, Leistungsbezug, Maßnahmenteilnahme etc.) einzelner Personen.
2. KES-Daten: Informationen über Personen, die an einer Bildungsberatung teilgenommen haben (soziodemographische Daten etc.).
3. Adressdaten der Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Daten zu Personen und ein dazugehöriger Datenschlüssel, um die Daten der KES-Statistik mit den integrierten Erwerbsbiographien des IAB zu verbinden.

Mit Hilfe des Datenschlüssels konnten die KES-Daten mit den dazugehörigen integrierten Erwerbsbiographien des IAB verknüpft werden. Dazu wurden die bei den KES-Daten erhobenen Daten (Vorname, Nachname, Wohnort, Geburtsdatum, Geschlecht) herangezogen, um sie mit den dazugehörigen Daten der Adressdatenbank der Bundesagentur für Arbeit zu verbinden. War dieser Schritt erfüllt, konnten durch einen Datenschlüssel die KES-Daten mit den integrierten Erwerbsbiographien des IAB verbunden werden. Bei den integrierten Erwerbsbiographien des IAB sind die Daten nämlich durch eine nicht-systematische Personenidentifikationsnummer verschlüsselt und somit anonymisiert. Der Datenschlüssel ermöglicht eine Zuordnung von Personen zu dieser nicht-systematischen Personenidentifikationsnummer und somit die Verbindung der Datensätze.⁸⁸

Durch diese Verknüpfung der Daten konnten für die Wirkungsanalyse 802 in den Dresdner Bildungsbahnen beratene Personen mit dem IAB Datensatz verknüpft werden, und diese bilden somit die Grundlage der weiteren Analyse. Verglichen wurden diese Personen mit der des IAB erfassten Bevölkerung in Dresden. Da die Beratungen im Zeitverlauf von April 2010 bis Dezember 2011 stattgefunden haben, wurde zum Vergleich die Dresdner Bevölkerung im Mai 2010 und im Oktober 2011⁸⁹ herangezogen.⁹⁰

Das Ziel des Projektes war es, die Wirkung im Hinblick auf die weitere Erwerbskarriere der Beratenen zu analysieren. Bei der Wirkungsanalyse wurde die Methode des statistischen Matchings durchgeführt. Diese Methode wird im Detail in Kapitel 3.7 (Studien mit Kontrollgruppendesign) dargestellt. Der Datensatz ermöglichte jedoch nur eine kurzfristige Wirkung, da nur Daten für ca. zwei Jahre zur Verfügung stehen. In diesem kurzen Zeitraum zeigt sich im Vergleich zur nichtberatenen Kontrollgruppe tendenziell ein leicht negativer Effekt auf die Erwerbsverläufe der Personen, die eine Beratung erhalten haben.⁹¹ Beispielsweise steigen zunächst die Tage in Arbeitslosigkeit von Personen, die beraten wurden, im Vergleich zur Kontrollgruppe an. Es gibt jedoch Hinweise, dass sich dieser Effekt nach knapp zwei Jahren umkehrt, da nach diesem Zeitraum eine leichte Tendenz zu erkennen ist, dass die beratenen Personen insgesamt tendenziell weniger Tage in Arbeitslosigkeit verbracht haben.⁹²

Bei den Nichtbeschäftigten zeigt sich deutlich ein positiver Effekt hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung, welche arbeitsmarktpolitisch gefördert wird. Dieser Effekt wird vermutlich statistisch auch noch unterschätzt, da nicht-geförderte Weiterbildung in den IAB-Daten nicht enthalten ist.⁹³

86 Vgl. Schanne / Weyh 2014, Seite 20.

87 Vgl. ebenda, Seite 16 f.

88 Vgl. ebenda, Seite 18.

89 Der Oktober wurde als Betrachtungszeitraum gewählt, da er weniger saisonale Effekte hat als der November und Dezember.

90 Vgl. Schanne / Weyh 2014, Seite 19 f.

91 Vgl. Schanne / Weyh 2014, Seite 42 f.

92 Vgl. ebenda, Seite 31.

93 Vgl. ebenda, Seite 43.

Schanne und Weyh stellen abschließend die Vermutung auf, dass der Zeitraum zur Wirkungsmessung von bis zu zwei Jahren noch zu kurz ist, um die Wirkung vollends beurteilen zu können. Da bei Analysen der Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik die Wirkung analog auch erst nach mehr als zwei Jahren sichtbar wird, scheint es sinnvoll, die in dieser Studie untersuchte Gruppe von Beratern in drei bis fünf Jahren nochmals zu betrachten.⁹⁴

3.3 Analyse der Beratungsgespräche

Eine weitere Möglichkeit, die Wirkung von Beratung zu beleuchten, ist es, die Beratungsgespräche selbst in den Blick zu nehmen. Der Fokus liegt dabei auf der Mikroebene, also darauf, was im Beratungsgespräch passiert.⁹⁵ Es handelt sich dabei um eine etwas andere Form, die Wirkung von Beratung zu fassen: Im Gegensatz zu vielen anderen Studien wird dabei der Beratungsprozess selbst in den Augenschein genommen, wodurch klar wird, welche einzelnen (Kommunikations-)Elemente wie wirken. Es wird beleuchtet, was in der Beratung passiert und wie ein Beratungsgespräch abläuft. Es geht um eine sehr unmittelbare Wirkung, nämlich darum, wie einzelne Elemente im Beratungsgespräch wirken, sprich, zu was einzelne Impulse im Gespräch führen.

Bei der Analyse von Beratungsgesprächen wird ein qualitativer Zugang gewählt, bei welchem die wortwörtlichen Protokolle von Beratungsgesprächen analysiert werden. Dabei gibt es viele verschiedene Auswertungsmethoden. Es kann hier nicht auf die einzelnen Methoden eingegangen werden, sondern diese werden beim jeweiligen Fallbeispiel erläutert. Gemeinsam ist den methodischen Zugängen eine inhaltsanalytische Grundstruktur, bei welcher der Inhalt und der Ablauf von Beratungsgesprächen im Detail analysiert werden. Bei der Analyse können auch noch spezielle Fragen an den Text gestellt werden, beispielsweise warum eine bestimmte Äußerung gemacht wurde oder wozu eine konkrete Äußerung führt.

Diese Form der Wirkungsmessung gibt neue Einblicke zum Prozess und Ablauf der Beratung sowie deren unmittelbare Wirkung. Dadurch können auch Chancen und Möglichkeiten der Beratung aufgezeigt werden, die dann bewusst genutzt werden können. Wichtig ist es, durch solche Analysen die entwickelte Theorie der Bildungsberatung zu festigen und darauf aufbauend auch neue praktische Konzepte der Beratung zu entwickeln.⁹⁶

3.3.1 Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Dialogmusteranalyse (Identifikation und Analyse von dialogmusterspezifischen und dialogmusterunspezifischen Zielen sowie Auswertung wichtiger Schlüsselstellen).

Fokus: Beleuchtung des Prozesses der Entscheidungsfindung; Frage: Wie realisiert sich Beratung und welche Schritte und Abfolgen kehren wieder?

Stärken: Umfassende Analyse von Beratungsgesprächen und somit detailliertes Wissen über die einzelnen Faktoren, die den Beratungsprozess bestimmen.

Grenzen: Kein Wissen über die Wirkung der Beratung, die über das Beratungsgespräch hinausgeht.

Land: Deutschland

⁹⁴ Vgl. ebenda, Seite 43.

⁹⁵ Vgl. Käpplinger et al. 2014, Seite 224.

⁹⁶ Vgl. Gieseke et al. 2014, Seite 100.

Bei den hier beleuchteten Beratungsgesprächen steht die Entscheidungsfindung im Vordergrund. Dabei geht es um die berufliche Entwicklung, die persönlichen Bildungsinteressen und die Ausdifferenzierung eigener Kompetenzprofile.⁹⁷ Das konkrete Forschungsinteresse lag dabei nicht im Sinne einer Qualitätssicherung darin, das Gelingen der Beratung zu untersuchen, sondern zu beleuchten, wie sich Beratung in der Praxis realisiert. Konkret wurden dabei die wiederkehrenden Schritte und Abfolgen in der Beratung untersucht.⁹⁸ Zusätzlich wurde Folgendes gefragt:⁹⁹

- Welche Dialogstruktur liegt vor?
- Welchen Wissensinput entsprechend dem Beratungsauftrag gibt es seitens der BeraterInnen?
- Welche Rolle übernehmen die Ratsuchenden?
- Wie wirken diese einzelnen Handlungsanforderungen als Praktik in der Beratung zusammen?

Als Datenmaterial lagen der Untersuchung 30 Tonbandaufzeichnungen von Beratungsgesprächen zu den Themen »Übergänge zwischen Schule und Ausbildung«, »Berufliche Weiterbildung« und »Berufliche Rehabilitation« vor. Die BeraterInnen in diesen Gesprächen haben zusätzlich ein Interview zu ihren Ansprüchen an die Beratung und ihrer Beratungspraxis gegeben. Die Beratenen wurden selbstverständlich über den Mitschnitt der Gespräche informiert und nach ihrem Einverständnis gefragt.¹⁰⁰

Eine vierköpfige Arbeitsgruppe analysierte das Datenmaterial mehrfach und beleuchtete es auch mit Studierenden in Übungen. Ausgewertet wurde mit dem Computerprogramm MAXQDA. In Summe wurden bei der Analyse 15 Oberkategorien zur Beschreibung der Beratungsverläufe induktiv erschlossen sowie deduktiv – angeleitet aus veröffentlichten und empfohlenen Verlaufsschemata – herausgearbeitet.¹⁰¹ Bei einem induktiven Vorgehen werden die Kategorien aus dem Textmaterial entwickelt, und dabei wird von einzelnen Beobachtungen auf einen Zusammenhang geschlossen. Bei einem deduktiven Vorgehen werden aus der Theorie Kategorien abgeleitet und im Textmaterial überprüft.¹⁰²

In Anlehnung an Matthias Kohl (1986)¹⁰³ wurde das Material in Hinblick auf Kommunikationsziele untersucht, die sequenziell strukturiert wurden. Kohl unterscheidet zwischen dialogmusterspezifischen und dialogmusterspezifischen Kommunikationszielen, wobei letztere Teilziele zur Erreichung übergeordneter Ziele sind.¹⁰⁴ In diesem Fall geht es um die pädagogische Praktik der Berufs- und Bildungsberatung als Gesprächsformat, in welchem in Anlehnung an Kohls Unterscheidung dialogmusterspezifische und dialogmusterspezifische Kommunikationsziele beleuchtet werden. Als Beispiel für ein Teilziel in Beratungsgesprächen kann die Abklärung des Beratungsanliegens gesehen werden, als übergeordnetes Ziel die Unterstützung bei der beruflichen Orientierung.¹⁰⁵

Der Zugang über die Kommunikationsziele hat den Vorteil, dass von Anfang an eine systematische Annäherung an das Material möglich ist, und es somit Aufschluss über Beratungsabläufe (spezifische Ziele) als auch über zentrale Aspekte, wie die Beziehungsgestaltung und den Handlungsradius der Ratsuchenden (unspezifische Ziele) gibt. Dadurch grenzt sich diese Analyse bewusst von klassischen Gesprächsanalysen ab, in welchen chronologisch und sequenziell, rekonstruktiv, vorgegangen wird.¹⁰⁶

Konkret läuft die Analyse der Beratungsgespräche in drei Schritten ab, die in folgendem Abschnitt erläutert werden:

97 Vgl. ebenda, Seite 79.

98 Vgl. ebenda, Seite 81.

99 Vgl. ebenda, Seite 81 f.

100 Vgl. ebenda, Seite 82.

101 Vgl. ebenda, Seite 82.

102 Vgl. Mayring 2000, Seite 36 f.

103 Vgl. Kohl 1986.

104 Vgl. Kohl 1986, Seite 56 f., nach Gieseke et al. 2014, Seite 82.

105 Vgl. ebenda, Seite 83.

106 Vgl. ebenda, Seite 83.

Schritt 1: Beschreibung der dialogmusterspezifischen Ziele (Teilziele)

Die von der Forschungsgruppe erarbeiteten dialogmusterspezifischen Teilziele lassen sich auf alle Beratungsgespräche anwenden, allerdings findet sich nicht jedes Teilziel in jedem Gespräch wieder. Die dialogmusterspezifischen Kommunikationsziele – sprich, die erarbeiteten Kategorien für die Analyse des Verlaufsprozesses – sind folgende:¹⁰⁷

- Abklärung des Beratungsanliegens,
- Feststellung der individuellen Berufseinstiegsbedingungen,
- Klärung des bisherigen Engagements,
- Klärung der Berufsvorstellungen, Wünsche und (eigenen) Interessen,
- Informationsweitergabe zu den Berufsausbildungs- oder Studienwünschen, ihrer Bedeutung und ihren Inhalten (Alternativen),
- Suche nach alternativen Berufsausbildungs- oder Studienmöglichkeiten,
- Suche nach Adressen von Ausbildungsstätten oder (Fach-)Hochschulen zum Wunschgebiet,
- Anleitung zum Vorgehen bei der Recherche für Ausbildung, Praktikum oder Studium,
- Sichtung und Bewertung der Bewerbungsunterlagen sowie Überarbeitungshinweise,
- Hinweise für die Ausbildungs- oder Studiums-Suche (Vorgehen) und
- Klärung der weiteren Zusammenarbeit.

Schritt 2: Beschreibung der dialogmusterspezifischen Ziele (übergeordnete Ziele)

Im folgenden Arbeitsschritt werden die dialogmusterspezifischen (Teil-)Ziele identifiziert und beschrieben. Die zwei übergeordneten unspezifischen Ziele bilden die Beziehungsgestaltung durch die BeraterInnen und der kommunikative Handlungsradius der Ratsuchenden. Diese eher abstrakten Dimensionen werden in Sequenzmuster ausdifferenziert, um die Identifikation der jeweiligen Textstellen im Beratungsgespräch zu ermöglichen.¹⁰⁸ Diese Sequenzmuster werden in Tabelle 4 dargestellt, welche als Analysefolie für das vorliegende Transkript dient.

Tabelle 4: Analysefolie für die Transkripte

	Aktivität zur Beziehungsgestaltung durch den / die BeraterIn	Aktivität zur Erweiterung des kommunikativen Handlungsradius des / der Ratsuchenden
Sequenzmuster 1	Verstehen (beziehungsförderliche Verständnis-/Präzisionsfragen, keine neue Themeneinführung oder reine Verständnisfragen)	Entwicklung eigener Anfragen / Meinungen / Ideen des / der Ratsuchenden
Sequenzmuster 2	Reagieren 2.1 Intervenieren (Vereinbarungen, Umlenkungen, Aufforderungen, Steuerungen) 2.2 Spiegeln (Verbalisierung emotionaler Inhalte) 2.3 Interpretieren (Vermutungen)	Erfahrungsräume eröffnen (Beratende) / Erfahrungsräume nutzen (Ratsuchende) (neue Denkanstöße, Erfahrungswweitergabe, keine reine Wissensweitergabe, in Alternativen denken)
Sequenzmuster 3	Bewerten (direkte / indirekte Meinungsäußerungen)	Anregung durch den / die BeraterIn zur Selbstreflexion / -exploration des / der Ratsuchenden (Aufforderung zur eigenen Hinterfragung, Nachdenken über eigene Motivation)

Quelle: Gieseke et al. 2014, Seite 87

¹⁰⁷ Vgl. ebenda, Seite 84.

¹⁰⁸ Vgl. ebenda, Seite 88 f.

Schritt 3: Herausarbeitung und Auswertung der neuralgischen Sequenzen

An dieser Stelle werden die neuralgischen Sequenzen, also die Schlüsselmomente im Verlauf des Beratungsgesprächs, dargestellt, herausgearbeitet und ausgewertet. Konkret werden unter neuralgischen Sequenzen Gelenkstellen verstanden, in welchen die BeraterInnen Aussagen der Ratsuchenden durch eine Form von Interpretation, Wertung und Spiegelung ausdeuten. In chronologischer Reihenfolge werden hier diese Gelenkstellen in ihrer Verschränkung mit dialogmusterspezifischen und dialogmusterunspezifischen Zielen betrachtet.

In folgenden grauen Kästen wird beispielhaft dargestellt, wie diese 3 Analyseschritte in der Studie umgesetzt wurden.

Praxisbeispiel

Analysierter Fall: Eine Ratsuchende, die offensichtlich schon einmal eine Beratung in Anspruch genommen hat, kommt auf Eigeninitiative zur Beratung. Als Schülerin wollte sie Architektur studieren, hat die Schule jedoch vor der Matura abgebrochen. Sie holte dann die Fachhochschulreife nach, studierte jedoch nicht Architektur, sondern begann ein Wirtschaftsstudium. Die Belastungssituation macht deutlich, dass ihr dieses Studium aber nicht zusagt. In der Beratung möchte sie die Ziele neu abklären.¹⁰⁹

Schritt 1: Beschreibung der dialogmusterspezifischen Ziele

Auf folgende Weise wurden die dialogmusterspezifischen Ziele herausgearbeitet und beschrieben:

Der Einstieg des Beratungsgesprächs gestaltet sich durch die »Abklärung des Beratungsanliegens«, bzw. schließt, wie im vorliegenden Fall, an die vorherige Beratung an.¹¹⁰

Ratsuchende: »Und zwar, ich weiß nicht, was für Informationen Sie schon über mich haben? Im Moment bin ich offiziell Studentin an der F. Berufs- [...] school [...] Ähm, aber das gefällt mir überhaupt nicht.«¹¹¹

Die »Feststellung der individuellen Berufseinstiegsbedingungen« wird im Beratungsverlauf durch divergierende Themenschwerpunkte hinterfragt und ist an die jeweiligen Themen gebunden. So werden die Themen Abitur (Zeile 20–25), das Wartesemester (Zeile 239–252), Hinweise auf Testmöglichkeiten zur Fähigkeitserschließung bzgl. des Berufswunsches (Zeile 259–453) sowie die Wohnortfrage (Zeile 873–909) besprochen und dabei die individuellen Bedingungen für den Berufswunsch Architektur abgesteckt.¹¹²

Die »Klärung des bisherigen Engagements« bezieht sich auf das Berufsfeld Architektur, wobei dabei auf Vorerfahrungen in diesem Bereich durch Praktika, Hobbies oder begonnene Ausbildungen eingegangen wird. Beispielsweise wird von einem absolvierten Praktikum gesprochen (Zeile 27–94), um mit diesem einen Ausbildungsplatz zu erhalten (Zeile 106–123). Dieser Ausbildungsplatz wurde jedoch abgesagt, weshalb sich die Ratsuchende für ein Wirtschaftsstudium entschieden hat (Zeile 125–141). Die Erfahrungen aus dem ersten Semester zieht sie heran, um den Berufswunsch zu überdenken (Zeile 143–174).¹¹³

Bei der »Klärung der Berufsvorstellungen, Wünsche und (eigenen) Interessen« werden individuelle Erfahrungen sowie Deutungen zu Themen herangezogen, die Anschlussmöglichkeiten für die Berufsvorstellungen bieten. Dabei geht es darum, Wunschvorstellungen sowie Brücken in den Wünschen sichtbar zu machen.¹¹⁴

109 Vgl. ebenda, Seite 84.

110 Vgl. ebenda, Seite 84 f.

111 Ebenda, Seite 85.

112 Vgl. ebenda, Seite 85.

113 Vgl. ebenda, Seite 85.

114 Vgl. ebenda, Seite 85.

Berufswunsch Architektin, Ratsuchende: »[...] weil ich eigentlich, schon seit ich mich erinnern kann, mein Traumberuf Architektin war.« (Zeile 35–36)¹¹⁵

Idee Bauingenieurin, Ratsuchende: »[...] Jetzt habe ich noch eine andere [...] Idee sag ich mal, hat sich mir aufgetan und zwar, is ja ich hab, mich natürlich auch ähm informiert, auch was die Jobchancen angeht und [...]« (Zeile 254–256)¹¹⁶

Zusätzlich schildert die Ratsuchende auch den Umschwung von dem Traumberuf Architektur hin zum Wirtschaftsstudium (Zeile 96–104), und die Beraterin bringt später die Frage ein, ob der Architekturberuf über ein Studium oder über eine Ausbildung erreicht werden soll (Zeile 176–252).¹¹⁷

In dieser Form wird das gesamte Interview auf die dialogmusterspezifischen Ziele hin analysiert.

Schritt 2: Beschreibung der dialogmusterspezifischen Ziele

Auf folgende Weise wurden die dialogmusterspezifischen Ziele herausgearbeitet und beschrieben:

Bei dem Ziel der Beziehungsgestaltung stellt das Verstehen das erste Sequenzmuster dar, welches sich im Fallbeispiel in einer exemplarischen Sequenz findet:¹¹⁸

Beraterin: »Also nicht die Leistung, die jetzt Probleme [...] bringt, sondern es ist wirklich äh [...] das Inhaltliche, was Sie überhaupt nicht [...] in irgendeiner Weise anspricht.« (Zeile 160–172)¹¹⁹

Die zweite Sequenz Reagieren impliziert drei Unterteilungen, um das breite Spektrum der Reaktionsmöglichkeiten der Beratenden abzubilden. Für das Intervenieren findet sich ein Beispiel in der Reaktion der Beraterin auf die emotionale Schilderung der Ratsuchenden zum Ende des Praktikums:¹²⁰

Beraterin: »Sie haben das Praktikum auch gemacht zur, ähm, zur Erreichung der Fachhochschulreife.« (Zeile 87–88)¹²¹

Eine exemplarische Sequenz für das Spiegeln findet sich in der Reaktion der Beraterin auf die Schilderung der Ratsuchenden, welche Problemlage sich für sie durch die Alkoholabhängigkeit des Vorgesetzten ergab:¹²²

Beraterin: »Das war dann sehr unangenehm für Sie.« (Zeile 73)¹²³

Als Beispiel für das Interpretieren im Beratungsprozess ist die Deutung der Beraterin als Reaktion auf die Überlegung zum Studienabbruch zu nennen:¹²⁴

Beraterin: »Und Sie überlegen jetzt, doch wieder irgendwo in die Architektur zurückzugehen.« (Zeile 176–177)¹²⁵

In dieser Form werden für das gesamte Interview die dialogmusterspezifischen Ziele herausgearbeitet.

115 Ebenda, Seite 85.

116 Ebenda, Seite 85.

117 Vgl. ebenda, Seite 85 f.

118 Vgl. ebenda, Seite 88.

119 Ebenda, Seite 88.

120 Vgl. ebenda, Seite 88.

121 Ebenda, Seite 88.

122 Vgl. ebenda, Seite 88.

123 Ebenda, Seite 88.

124 Vgl. ebenda, Seite 88.

125 Ebenda, Seite 88.

Schritt 3: Herausarbeitung und Auswertung der neuralgischen Sequenzen

Hier wird beispielhaft die Auswertung einer neuralgischen Sequenz (Schlüsselsequenz) beschrieben:

Dialogmusterspezifisches Teilziel: Informationen zu den Berufsausbildungs-/Studienwünschen, ihren Bedeutungen und Inhalten (Zeile 277–357).¹²⁶

Die Ratsuchende hat als Alternative zum Architekturberuf und dem Desinteresse am begonnenen Wirtschaftsstudium die Idee, Bauingenieurin zu werden. Dieser Beruf wird ihres Wissens nach in Zukunft gebraucht. Die Beraterin stimmt zu, hakt aber gleichzeitig, was den schulischen Lebenslauf betrifft, nach, indem sie nach den Gründen für den Schulabbruch fragt. Die Ratsuchende berichtet vom Tod ihrer Oma und dass sie darauffolgend Migräne hatte und kaum zur Schule ging, orientierungslos wurde und nicht mehr ihren Zielen folgen konnte. Die Beraterin interveniert weiter und fragt, in welchen Fächern es Wissensdefizite gab.¹²⁷

Die Ratsuchende gesteht ein: »Ja, Mathe war natürlich problematisch dann, ähm, ja« (Zeile 290).¹²⁸

Darauf folgt folgender Dialog:

Beraterin: »Darauf wollt ich nämlich ...«

Ratsuchende: »Ja.«

Beraterin: »... so'n bisschen ...«

Ratsuchende: »Ja.«

Beraterin: »... hinaus, weil Bauingenieurswesen, ich betone mal Ingenieurswesen ...«

Ratsuchende: »Ja.«

Beraterin: »... ist ein Studiengang, der vielleicht als Architektur ...«

Ratsuchende: »Ja.«

Beraterin: »... die Mathematik als Grundlagenfach hat und die Physik [...], aber Sie werden wahnsinnig viel für Mathe und Physik tun müssen.« (Zeile 290–311)¹²⁹

Die Beraterin fragt die Ratsuchende, ob diese die schulischen Voraussetzungen für das BauingenieurInnenwesen hat. Sie prüft dies anhand von Noten, geht dabei aber gezielt mit einer Vermutung auf Mathematik und Physik zu. Für diese Fächerauswahl gibt es vorab keine Hinweise. In dieser Sequenz verbindet sich hohe Beziehungsabhängigkeit, die zum Misslingen eines Ziels führen kann, mit der Annahme von einer geringen Leistungsfähigkeit in Mathematik. Hierfür gab es keinen Hinweis, aber seitens der Beraterin bestimmt implizit das mitgeführte Wissen und ihre Erfahrung das Gespräch.¹³⁰

In dieser Form wurden alle Schlüsselstellen im Transkript analysiert.

Als Ergebnis zeigt sich, dass Beratungsvorgehen eine hohe Komplexität aufweist und eine starke Steuerungsstruktur zu erkennen ist. Neben vielen Reaktionsaufforderungen der Beraterin, auf Interventionen, Interpretationen und Spiegelungen zu antworten, gibt diese auch das Angebot, offene Räume zur individuellen Reflexion zu nutzen. Diese werden zwar nicht immer genutzt, jedoch bringt die Ratsuchende in bestimmten Momenten eigene Ideen, Vorschläge und auch Aktivitätsnachweise ein.¹³¹

¹²⁶ Ebenda, Seite 96.

¹²⁷ Vgl. ebenda, Seite 96.

¹²⁸ Ebenda, Seite 96.

¹²⁹ Ebenda, Seite 96.

¹³⁰ Vgl. ebenda, Seite 96.

¹³¹ Vgl. ebenda, Seite 99.

Die Herausforderung für die Beratung liegt darin, mehrere Ebenen zu verschränken: Die Voraussetzungen der Ratsuchenden, Wissensstrukturen über faktisch gegebene berufliche Entwicklungsmöglichkeiten (inhaltliche Ebene) und das Ausloten individueller Interessen (Beziehungsebene). Dies passiert durch intervenierendes, provokatives Nachfragen, das sowohl der Verunsicherung als auch der Stärkung der individuellen Entscheidungsfähigkeit dient.¹³²

Die Verschränkung der dialogmusterspezifischen Teilziele der Berufswahl mit den dialogmusterspezifischen Zielen der Kommunikationsstrategien zeigt deutlich, dass die Beraterin die Zielsetzung hat, an den ersten grundlegenden Berufswunsch anzuknüpfen und die Ratsuchende mit der Herausforderung konfrontiert, die eigene Entscheidungsfindung zu stärken.¹³³

Durch diese Analyse lassen sich die pädagogischen Aufgaben der Entscheidungsfindung über sehr individuelle Lernprozesse nachvollziehen und fordern dazu heraus, sich im Detail noch mehr mit dieser Mikroebene zu beschäftigen. Dabei ist das Ziel nicht die Normierung der Beratungsprozesse im Sinne einer so genannten »Effizienzsteigerung«, sondern die Detailkenntnis einzelner Faktoren, die den Beratungsprozess bestimmen.¹³⁴

3.3.2 Inhaltsanalyse von Gutschein-/Prämienberatungen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Inhaltsanalyse von Tonbandaufnahmen von Beratungsgesprächen.

Fokus: Beleuchtung der Abfolge von Aktivitäten im Gespräch mit der Frage: Warum und wozu wird eine Äußerung getätigt und wie reagiert der/die GesprächspartnerIn?

Stärken: Neuer Blickwinkel auf Beratung; beleuchtet, wie einzelne Aktivitäten im Gespräch »wirken«; zeigt Chancen und Möglichkeiten von Beratungsgesprächen auf.

Grenzen: Fokussiert nur auf unmittelbare »Wirkung« im Gespräch. Perspektive der Ratsuchenden und der BeraterInnen wird nicht erhoben (z.B. durch Interview).

Land: Deutschland

Im Zuge dieses Dissertationsprojektes wurden Gutschein-/Prämienberatungen aufgezeichnet und einer Sequenzanalyse unterzogen. Dabei handelt es sich um die obligatorische Beratung, die den deutschen Weiterbildungsgutschein vorgeschaltet ist. Die BeraterInnen wurden mit einem Tonbandgerät ausgestattet und gebeten, ihre Beratungsgespräche aufzuzeichnen. Davor sollten selbstverständlich die Ratsuchenden informiert und deren Einverständnis eingeholt werden.¹³⁵

Die Beratungsgespräche wurden vollständig transkribiert und mit einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurden die Transkripte, also die Verschriftlichungen der Tonbandaufnahmen, segmentiert, sprich in thematische Sinnabschnitte gegliedert. Anschließend wurden die Aussagen der GesprächspartnerInnen der Reihe nach, Schritt für Schritt, analysiert. Die Analyse orientierte sich dabei an den Fragen, warum und wozu eine Äußerung zu einem Gesprächszeitpunkt getätigt wurde und wie der/die GesprächspartnerIn auf diese Aussage reagiert. Ziel war es, zu rekonstruieren, nach welchen Prinzipien die Beratung¹³⁶ »(...) als Abfolge von Aktivitäten zustande kommt, aus denen eine Prozessgestalt entsteht.«¹³⁷

¹³² Vgl. ebenda, Seite 99.

¹³³ Vgl. ebenda, Seite 99 f.

¹³⁴ Vgl. ebenda, Seite 100.

¹³⁵ Vgl. Käßlinger / Stanik 2014, Seite 144 ff.

¹³⁶ Vgl. ebenda, Seite 147.

¹³⁷ Deppermann 2001, Seite 54, nach Käßlinger / Stanik 2014, Seite 147.

In folgendem Abschnitt wird nun die Analyse eines Fallbeispiels dargestellt. Dabei handelt es sich um ein knapp 29-minütiges Beratungsgespräch aus dem Jahr 2010, das von einem erfahrenen Berater in einer Weiterbildungsberatungsstelle geführt wurde. Die Analyse wurde, wie bereits erläutert, chronologisch durchgeführt, wobei hier bei der Darstellung einzelne, spannende Passagen herausgegriffen werden.¹³⁸

Fallbeispiel: Analyse des Beratungsgesprächs mit Herrn RS¹³⁹:

Segment 4: Erklärung über die Genehmigung der angestrebten Fortbildung (Zeile 75–128)¹⁴⁰

RS spricht die Weiterbildung an, indem er auf mitgebrachte Kursinformationen zeigt und das Angebot benennt. B (Berater) nimmt den Titel der Veranstaltung zum Anlass, um zu prüfen, ob es sich um eine persönliche oder berufliche Fortbildung handelt: »Genau. Genau, und wenn hier steht, ›Tue deinem Körper Gutes‹ dann ist nicht Ihr Körper gemeint, sondern Sie wollen das professionell für Kunden anbieten. Das ist der berufliche Zusammenhang, ne?« (Zeile 81 ff.)¹⁴¹ Dadurch werden erneut die formalen Zugangsvoraussetzungen für die Genehmigung des Gutscheins ins Zentrum gerückt. Mit dem Fragepartikel »ne« scheint B eine Bestätigung für seine Vermutung zu erwarten. RS problematisiert daraufhin mitsteuernd eine solche eindeutige Differenzierung. Er verweist darauf, im Feld berufstätig werden zu wollen; erklärt dann aber, dass er dafür selbst »heil« (Zeile 87)¹⁴² sein muss. B reagiert darauf mit Verständnis, begründet jedoch seine Frage damit, dass er danach fragen muss, ob es sich um eine berufliche Weiterbildung handelt und stellt erneut eine diesbezügliche Frage: »Aber das ist bei Ihnen ja eindeutig beruflicher Bereich, ne?« (Zeile 95 f.).¹⁴³ Mit dem erneuten Fragepartikel möchte B eine Bestätigung seiner Einschätzung. RS stimmt zwar dem Berater zu, nimmt dies aber zum Anlass, um seinen Steuerbescheid darzulegen und zu erzählen, dass er sich fortbilden muss, da er sehr wenig verdient. Weiter berichtet er von seiner Situation und dass er fotografiert, schreibt und musiziert, was finanziell offensichtlich nicht ertragreich ist. B fragt nach, ob die Weiterbildung RS tatsächlich ein weiteres Standbein eröffnen wird, worauf keine klare Antwort folgt. B beendet das Thema, indem er festhält, dass die Weiterbildung den Fördervoraussetzungen entspricht. RS beginnt erneut von seinem Interesse an der Fortbildung zu berichten und spricht von den Referenzen der Ausbilderin. B reagiert zurückhaltend mit Rezeptionssignal »Okay mhm« (Zeile 114). B nimmt die Situation zum Anlass, RS darauf hinzuweisen, die Fortbildung als Möglichkeit des Netzwerkers zu nutzen, und gibt dann erneut an, dass der Kurs den formalen Zugangsvoraussetzungen entspricht. B macht dadurch indirekt deutlich, dass die Prüfung der Konditionen der Bildungsberatung im Vordergrund steht und die Gesprächsangebote von RS (prekäre Beschäftigungssituation etc.) nicht als Gegenstand der Beratung zu vertiefen sind.

Segment 6.2: Suche nach geeignetem Seminartitel für das administrative Protokoll (Zeile 186–208)¹⁴⁴

Nach einer kurzen Pause erkundigt sich B bei RS, wie man das Seminar im Protokoll nennen soll: »›Vier Tage Heilung‹ ist ein guter Seminartitel, aber den Bildungsinhalt, den wollen wir neutraler nennen.« (Zeile 186 ff.)¹⁴⁵ Dabei fällt das latent paternalisierende Personalpronomen »wir« auf, das eher aus Arzt- / Ärztin-PatientInnen-Gesprächen bekannt ist. RS reagiert, indem er die Inhalte der Weiterbildung als Verbindung von Chakrentherapie, Schamanismus und Triyoga bezeichnet. B weist diesen Vorschlag ab, da er einen »übergeordneten Begriff« (Zeile 194)¹⁴⁶ sucht. Sie einigen sich auf den Titel »Heilungsmethoden: Chakrentherapie, Schamanismus und Yoga.« Es fällt auf, dass B die Seminarinhalte entfallen

¹³⁸ Vgl. Käpplinger / Stanik 2014, Seite 146 f.

¹³⁹ Vgl. ebenda, Seite 147 ff.

¹⁴⁰ Vgl. ebenda, Seite 149.

¹⁴¹ Ebenda, Seite 149.

¹⁴² Ebenda, Seite 149.

¹⁴³ Ebenda, Seite 149.

¹⁴⁴ Vgl. ebenda, Seite 152.

¹⁴⁵ Ebenda, Seite 152.

¹⁴⁶ Ebenda, Seite 152.

sind und er umgangssprachlich nachfragt: »Wie heißt es jetzt? Dann-. Also Sie haben das besser drauf als ich« (Zeile 201 f.).¹⁴⁷ Dabei wirkt B distanziert zu der angestrebten Weiterbildung von RS, ohne auf die Inhalte erneut einzugehen. Denkbar wäre an dieser Stelle, weitere Nachfragen zu stellen, ob eine solche Weiterbildung RS tatsächlich neue und/oder bessere Beschäftigungsaussichten verschaffen. Dies und seine Vorgehensweise, einen alternativen Seminartitel einzutragen, stützt die Deutung, dass es in der Beratung nicht um eine kritische Prüfung oder eventuelle Nicht-Ausstellung des Gutscheines geht, sondern primär darum, die formalen Förderkonditionen mit dem Kurs in Einklang zu bringen.

Auf diese in dem Fallbeispiel dargestellte Weise werden alle Segmente der Beratungsgespräche analysiert und interpretiert. Die Interpretationen werden anschließend mit einer theoretischen Perspektive zusammengeführt und diskutiert.¹⁴⁸ Dabei warnen die Autoren davor, vorschnelle Schlussfolgerungen zu ziehen und die Funktion der Gutscheinberatung lediglich auf die Prüfung einer korrekten Gutscheinvergabe zu reduzieren. Dabei wäre der Berater lediglich ein Machtpraktiker, und es scheint plausibel, die Gutscheinberatung professionstheoretisch von »richtiger« Bildungsberatung abzugrenzen.¹⁴⁹

Dies würde dem hier analysierten Fall allerdings nicht gerecht und würde wichtige Aspekte vernachlässigen. Der Berater übernimmt nämlich nicht alle bildungspolitischen Vorgaben für die Gutscheinbewilligung. So erfolgt die Prüfung der Fördervoraussetzungen nicht gründlich, sondern nur partiell selektiv.¹⁵⁰

Zusätzlich wird bei der Analyse ersichtlich, dass die vorab getroffene Entscheidung von dem Ratsuchenden nicht reflektiert wird oder keine Alternativen entwickelt werden. Dies wäre von der Administration allerdings schon gewünscht. Es wird nicht aufgegriffen, ob die Weiterbildung realistisch die Beschäftigungsperspektiven verbessert und erwerbsbiographisch schlüssig ist. Der bei den KlientInnen oft vorhandene Vorstellung, bei der Beratung handle es sich lediglich um eine »Bildungscheck-Ausgabestelle«, wird nicht entgegengewirkt. Dem Beratungsauftrag wird, obwohl sich mehrere Chancen für eine Reflexion über den Weiterbildungswunsch bieten, nicht gefolgt.¹⁵¹

Dies alles verleitet zu einem Gedankenspiel über ein alternatives Vorgehen des Beraters: Dieser könnte beispielsweise in Situationen, in welchen andere Problemlagen des Ratsuchenden ersichtlich werden (z.B. die berufliche Perspektive oder die prekäre Beschäftigungssituation), bei der Sondierung helfen, was die Weiterbildungsteilnahme dazu beitragen könnte, die Situation zu verbessern. Die vom Ratsuchenden gewünschte Weiterbildung könnte von Inhalt und Nutzen her reflektiert und auf mögliche (bessere) Alternativen hinterfragt werden. Hierbei stellt sich jedoch wieder die Frage, ob es legitim ist, wenn der Berater die Entscheidung des Ratsuchenden hinterfragt, wenn dieser keine Zweifel oder einen Beratungsbedarf äußert.¹⁵²

Über die Gründe, warum der Berater einer Reflexion ausweicht, lässt sich hier allerdings nur spekulieren. Um darüber Aussagen treffen zu können, wäre es sinnvoll, Interviews mit den BeraterInnen zu führen.¹⁵³

Ein zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass sich sowohl in dem hier vorgestellten Fallbeispiel als auch in vielen weiteren Fällen gezeigt hat, dass Gutscheinberatungen oft beraterrelevante Chancen enthalten, welche aufgegriffen werden könnten. Die oft vorgebrachten Hinweise, dass Gutscheinberatung keine wirkliche Beratung sei, scheinen daher vorschnell getroffen zu sein. Es scheint also durchaus sinnvoll, zu überlegen, wie die Potenziale von Gutscheinberatungen zukünftig genutzt werden können.¹⁵⁴

147 Ebenda, Seite 152.

148 Vgl. ebenda, Seite 156.

149 Vgl. ebenda, Seite 156.

150 Vgl. ebenda, Seite 157.

151 Vgl. ebenda, Seite 157.

152 Vgl. ebenda, Seite 157.

153 Vgl. ebenda, Seite 157 f.

154 Vgl. ebenda, Seite 159.

Bezogen auf die Wirkungsmessung ist die Stärke der beiden vorgestellten Beispiele zur Analyse der Beratungsgespräche, dass diese genau im Beratungsprozess ansetzen, in welchem die Wirkung entsteht und sich entfaltet bzw. entfalten kann. Bezogen auf das Input-Prozess-Output-Modell der Wirkungsmessung, setzen folglich diese Analysen im Prozess an, die bei vielen anderen Methoden der Wirkungsanalyse nicht beleuchtet werden.

Zusätzlich veranschaulichen diese beiden Beispiele, dass die Wirkungsforschung aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln und auch mit unterschiedlichen Intentionen betrieben werden kann.

3.4 Einmalige Nachbefragung

Einmalige Nachbefragungen messen die Wirkung der Bildungs- und Berufsberatung mit einem zeitlichen Abstand zur Beratung. Im Gegensatz zur Feedback-Erhebung, die unmittelbar nach der Beratung stattfindet, legen die Nachbefragungen den Fokus weniger auf die Zufriedenheit als vielmehr auf die Wirkung. Dabei können sowohl die mittelfristigen wie auch die langfristigen Wirkungen, je nach zeitlichem Abstand zur Beratung, erhoben werden. Auch die unmittelbaren Wirkungen können in einer solchen Befragung nachträglich abgefragt werden. Im Unterschied zu Längsschnittstudien, die die gleiche Stichprobe mindestens zweimal befragen, erhebt die einmalige Nachbefragung, wie der Name bereits sagt, die Daten nur einmal. Oft wird die einmalige Nachbefragung mit einer kurzen Feedback-Erhebung gekoppelt, die einen ersten Einblick in die Zufriedenheit und Wirkung gibt. Auch wenn es durch diese Kombination zwei Erhebungszeitpunkte gibt, muss zur Abgrenzung zur Längsschnittanalyse betont werden, dass hier nur einmal eine umfangreiche standardisierte Erhebung stattfindet.

3.4.1 Einmalige Nachbefragung einer Beratungseinrichtung in München

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Telefonische Nachbefragung mit qualitativen Interviews.

Fokus: Umsetzung der Beratungsergebnisse, persönlicher Nutzen der Beratung für Ratsuchende, Auswirkung der Beratung auf den weiteren Bildungsweg.

Stärken: Qualitativer Zugang ermöglicht eine detailliertere Erfassung von der »Umsetzung der Beratungsergebnisse«.

Grenzen: Wirkungsmessung ist nur ein kleiner Teil der Untersuchung, wodurch die Interviews und deren Ergebnisse nicht so umfangreich sind.

Land: Deutschland

Im Zeitraum von Mai 2006 und Dezember 2008 wurde in München der Aufbau einer »Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle« wissenschaftlich begleitet, wobei neben vielfältigen Bereichen auch die Wirkung untersucht wurde.

Methodisch wurden zur Wirkungsmessung qualitative telefonische Interviews mit 40 NutzerInnen durchgeführt. Diese füllten direkt nach der Beratung einen Kurzfragebogen zur Zufriedenheit aus und wurden im Zuge dessen gefragt, ob sie auch bei der telefonischen Nachbefragung teilnehmen möchten. Die telefonische Nachbefragung hat einmalig ca. fünf bis zehn Monate nach der Beratung stattgefunden.¹⁵⁵ Inhaltlich wurden bei der telefonischen Nachbefragung folgende Punkte behandelt:¹⁵⁶

¹⁵⁵ Vgl. Strobel/Tippelt 2009, Seite 15 f.

¹⁵⁶ Vgl. ebenda, Seite 16.

- Bedeutung des Beratungsprozesses für die Ratsuchenden.
- Persönlicher Nutzen des Angebotes für die Ratsuchenden.
- Auswirkungen der Beratung auf den weiteren Bildungsweg.

Zusätzlich wurde auch die Zufriedenheit der NutzerInnen erhoben, welche der erhobenen Zufriedenheit unmittelbar nach der Befragung gegenübergestellt wurde (nähere Informationen dazu in Kapitel 3.1.2).¹⁵⁷

Bei der Langzeitwirkung ist zu erkennen, dass die meisten NutzerInnen die Ergebnisse aus der Beratung meist umsetzen konnten. Dabei ging es neben konkreten Bildungsanliegen auch um das Aufzeigen von Möglichkeiten, die Erhöhung der Motivation oder die Prüfung bereits eingeschlagener Wege. Personen, die die Beratungsergebnisse nicht oder nur teilweise umsetzen konnten, nannten den hohen Zeitaufwand und zu hohe Kosten bei Weiterbildungsmaßnahmen, veränderte Lebensumstände oder das Finden einer Arbeitsstelle als Hindernisse dafür, die geplante Weiterbildung nicht umzusetzen.¹⁵⁸ Bei den erfolgreich umgesetzten Beratungsergebnissen werden folgende Aspekte häufig genannt:¹⁵⁹

- Motivationssteigerung: Ein Großteil der NutzerInnen fühlte sich nach der Beratung motivierter, ihren Bildungsweg zu planen und weitere Schritte anzugehen.
- Beginn einer Fortbildung oder Kursteilnahme: Es wurde an in der Beratung erarbeiteten Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen.
- Schulwechsel/Schulverbleib: Durch die Beratung konnte die Entscheidung gefällt werden, die Schule zu wechseln oder in der Schule zu verbleiben.
- Arbeit gefunden/ Ausbildung begonnen: Durch Hinweise in der Beratung haben sich die NutzerInnen erfolgreich an bestimmten Stellen oder für eine bestimmte Ausbildung beworben.

Bei den Ergebnissen dieser Studie ist zu erkennen, dass durch den qualitativen Zugang im Detail erfasst werden konnte, was konkret unter der erfolgreichen Umsetzung der Beratungsergebnisse zu verstehen ist. Quantitative Zugänge zeigen oft nicht, was hinter dem Aspekt »Umsetzung der Beratungsergebnisse« steckt.

3.4.2 Nachbefragung bei den Dresdner Bildungsbahnen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Fragebogen ein Jahr nach der Beratung.

Indikatoren: »Gelungenes Lernen« (der / die Ratsuchende kann nach der Beratung motivierter, orientierter, informierter und strukturierter mit seinem Beratungsanliegen umgehen als zuvor).

Stärken: Misst gut die unmittelbare und mittelfristige Wirkung. Hilfreiche Operationalisierung von gelungenem Lernen.

Grenzen: Es wird nicht erhoben, inwiefern es konkrete Veränderungen im Leben der TeilnehmerInnen gegeben hat, wie z.B. die Teilnahme an einer Weiterbildung, das Finden eines Jobs etc.

Land: Deutschland

Wie in Kapitel 3.1.3 erläutert, wird bei den Dresdner Bildungsbahnen direkt nach der Beratung eine kurze Feedback-Erhebung durchgeführt. Eine detailliertere Rückmeldung der KundInnen erhalten die Dresdner Bildungsbahnen durch die jährliche Evaluation. Durch den zeitlichen Abstand zwischen der Beratung und der Befragung ist zu vermuten, dass die Befragten den Gesamtprozess der Beratung besser reflektiert haben und auch der Einfluss der situationalen sozialen Erwünschtheit deutlich geringer ist als bei der Feedback-Erhebung.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Vgl. ebenda, Seite 60.

¹⁵⁸ Vgl. ebenda, Seite 59.

¹⁵⁹ Vgl. ebenda, Seite 59.

¹⁶⁰ Vgl. Merle/Kehler 2011, Seite 30.

Konkret umfasst die Beratung dabei folgende drei Themenblöcke:¹⁶¹

- Rahmenbedingungen der Beratung (zeitlich, organisatorisch und sachlich);
- Beratungsprozess;
- Ergebnis der Beratung.

Für die Messung der Wirkung ist vor allem der Themenblock »Ergebnis der Beratung« interessant. Hier werden jene Faktoren erfasst, die laut dem »Qualitätskonzept für Bildungsberatung« der k.o.s. GmbH darüber entscheiden, ob in der Beratung »gelungenes Lernen« stattgefunden hat.¹⁶² »Gelungenes Lernen« hat diesem Konzept zufolge dann stattgefunden, wenn der/ die Ratsuchende nach der Beratung motivierter, orientierter, informierter und strukturierter mit seinem Beratungsanliegen umgehen kann als zuvor.¹⁶³ Damit zielt der hier verwendete Fragebogen bereits auf die Wirkung der Bildungs- und Berufsberatung ab, wobei dabei konkret das »gelungene Lernen« beleuchtet wird. Gemessen wird dieses gelungene Lernen mit folgenden Fragen, welche auf einer Skala von 1 (Trifft gar nicht zu) bis zu 5 (Trifft sehr zu) zu bewerten sind.¹⁶⁴

Tabelle 5: Fragen um das gelungene Lernen zu messen

	Trifft gar nicht zu			Trifft sehr zu	
	1	2	3	4	5
Ich gehe mit einem guten Gefühl aus der Beratung.					
Ich bin mir darüber im Klaren, was für mich die nächsten Schritte sind.					
Ich habe alle wichtigen Fragen von dem / der BeraterIn beantwortet bekommen.					
Ich fühle mich bestärkt, weitere Schritte alleine zu gehen.					
Ich kann zukünftig besser mit ähnlichen Situationen umgehen.					
Ich weiß, wo ich weitere Unterstützung bekomme.					
Ich weiß nach wie vor nicht, was ich tun soll.					
Ich kann meine Anliegen und meine Ziele vor anderen begründen.					
Ich werde die erarbeiteten Ziele der Beratung in die Tat umsetzen.					
Die Fragen des / der BeraterIn haben mich zu neuen Gedanken angeregt.					
Die Informationen und mitgegebenen Materialien haben mir geholfen.					
Ich werde die Bildungshaltestellen in meinem Umfeld weiterempfehlen.					
Durch die Beratung hat sich etwas an meiner Situation verändert.					
Ich werde mich mit anderen Bildungsfragen wieder an die Bildungshaltestellen wenden.					

Quelle: Merle / Kehler 2011, Seite 58

161 Vgl. ebenda, Seite 30.

162 Vgl. ebenda, Seite 30.

163 Verweisen auf k.o.s. GmbH.

164 Vgl. Merle / Kehler 2011, Seite 58.

Befragt wurden die KundInnen überwiegend per Online-Fragebogen, auf Wunsch wurde der Fragebogen in Papierform versandt. Kontaktiert wurden 267 Personen, wobei 42 Prozent an der Befragung teilgenommen haben.¹⁶⁵

Bezogen auf das »gelungene Lernen« zeigt die Evaluation, also in Hinblick auf die Zustimmung zu einzelnen ausgewählten Fragen, folgende Ergebnisse:¹⁶⁶

- 80 Prozent der Befragten geben an, dass sie wissen, wo sie weitere Unterstützung einholen können und bekommen.
- 84 Prozent der Befragten schätzen ein, dass sie ihre Anliegen und Ziele vor anderen Personen begründen können.
- 61 Prozent der Befragten geben an, mit zukünftigen ähnlichen Situationen besser umgehen zu können;
- 72 Prozent der Befragten äußern, sie seien motiviert, die in der Beratung erarbeiteten Ziele in die Tat umzusetzen.

Daraus schließen die AutorInnen, und zwar aufgrund der Selbsteinschätzung der Befragten im Fragebogen, dass ein Großteil der Befragten im Anschluss informierter, orientierter, strukturierter und motivierter ist.¹⁶⁷ Dabei ist zu erkennen, dass sich durch diesen Fragebogen sowohl die unmittelbaren als auch die mittelfristigen Wirkungen, also beispielsweise der Grad an Information, Orientierung und Motivation, messen lassen. Eine leichte Tendenz in Richtung langfristige Wirkung, welche sich auf Veränderungen im Leben der Ratsuchenden bezieht, ist daran zu erkennen, dass knapp 70 Prozent der Befragten der Aussage zustimmen, »durch die Beratung hat sich etwas an meiner Situation positiv verändert«. ¹⁶⁸ Allerdings deutet diese Frage die langfristigen Wirkungen nur leicht an, da konkrete Veränderungen nicht erfragt werden. So kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Befragten an einer Weiterbildung teilgenommen haben oder ob sich die Arbeitssituation positiv verändert hat. Um darüber Aussagen treffen zu können, bedarf es einer konkreten Fragenformulierung, denn bei der hier verwendeten Formulierung kann die positive Veränderung der Situation sich auch auf eine Einstellungsveränderung etc. beziehen.

3.4.3 Fokusgruppen zur Grundlagenanalyse mit einmaliger Nachbefragung

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Fokusgruppen zur Grundlagenanalyse und Fragebogen.

Indikatoren: Outcome auf der beruflichen und persönlichen Ebene sowie auf der Bildungsebene; Zufriedenheit mit der Beratung; aktive Beteiligung von TeilnehmerInnen und BeraterInnen.

Stärken: Output wird auf mehreren Ebenen (beruflich, persönlich etc.) gemessen; große internationale Studie für mehrere Länder und Ländervergleich.

Grenzen: Aktive Beteiligung wird nicht in Zusammenhang mit Output analysiert, was allerdings möglich gewesen wäre.

Land: Dänemark (Studie umfasst Finnland, Island, Norwegen und Schweden, wobei hier als Fallbeispiel Dänemark gewählt wurde)

Eine in Skandinavien durchgeführte Wirkungsmessung zeichnet sich durch einen besonders ganzheitlichen Zugang aus. Zum einen werden als Grundlage für die Nachbefragung mehrere Fokusgruppen befragt, zum anderen wird in der Nachbefragung nicht nur auf die Wirkung fokussiert, sondern auch darauf, ob die Be-

¹⁶⁵ Vgl. ebenda, Seite 58.

¹⁶⁶ Vgl. ebenda, Seite 32.

¹⁶⁷ Vgl. ebenda, Seite 32.

¹⁶⁸ Vgl. ebenda, Seite 32.

fragten nach ihrer Beratung die Möglichkeit hatten, aktiv an der Evaluation und Verbesserung des Angebotes mitzuwirken.¹⁶⁹

Durchgeführt wurde das Projekt von einem internationalen Forschungsteam, welches die Messung sowohl in Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden durchführte und zum Abschluss einen Ländervergleich zog. Die in allen Ländern gleiche verwendete Methode wird hier am Beispiel von Dänemark vorgestellt.

Methodisch können zwei Forschungsphasen unterschieden werden. In der ersten Phase wurden zur Grundlagenanalyse Fokusgruppen mit TeilnehmerInnen, BeraterInnen und ManagerInnen durchgeführt. In der zweiten Phase wurde eine Online-Befragung bei TeilnehmerInnen durchgeführt.¹⁷⁰

Die Entscheidung für die Fokusgruppen wurde getroffen, da wenig Grundlagenforschung vorhanden war und die Ergebnisse eine wichtige Basis für die Fragebogenentwicklung darstellten. Insgesamt wurden in jedem Land sechs bis acht Fokusgruppen abgehalten. Diese waren teilstrukturiert, wobei ein Leitfaden für die Diskussion genutzt wurde, jedoch genug Freiraum für Diskussionen gelassen wurde. Die Fokusgruppensitzungen dauerten je 1,5 Stunden, wurden aufgezeichnet und transkribiert und mit einer Themenanalyse ausgewertet. Jedes Partnerland erstellte als Abschluss einen Bericht zu den nationalen Ergebnissen.¹⁷¹

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde ein Online-Fragebogen erstellt. Zielgruppe waren TeilnehmerInnen von Bildungs- und Berufsberatung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Aufgrund verschiedener nationaler rechtlicher Bestimmungen konnte in Island und Schweden der Link zum Online-Fragebogen von den ForscherInnen direkt an die TeilnehmerInnen gesandt werden, wohingegen in Dänemark, Finnland und Norwegen der Link von den Bildungsinstitutionen verschickt wurde. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass in Dänemark, Finnland und Norwegen weniger TeilnehmerInnen den Fragebogen ausgefüllt haben.¹⁷²

In der Erhebung sollten nur TeilnehmerInnen teilnehmen, die in den letzten zwei Jahren Bildungs- und Berufsberatung in Anspruch genommen haben. Dafür wurde im Fragebogen eine Einstiegsfrage kreiert, die danach fragte, ob in den letzten zwei Jahren Bildungs- und Berufsberatung in Anspruch genommen wurde. Nur jene, die diese Frage mit »Ja« beantworten konnten, wurden gebeten, den restlichen Fragebogen zu beantworten.¹⁷³

Der Fragebogen startet mit einem allgemeinen Teil, der erhebt, welche Form der Bildungs- und Berufsberatung in Anspruch genommen wurde (Face-to-Face, telefonisch etc.) und wie oft diese Beratung in Anspruch genommen wurde. Zusätzlich wurde erfragt, wie die TeilnehmerInnen von dem Beratungsangebot erfahren haben.¹⁷⁴ Daraus war ersichtlich, dass ein Großteil (82 Prozent) der TeilnehmerInnen ein persönliches Einzelgespräch in Anspruch genommen haben, wohingegen 36 Prozent eine Beratung bei einer Lehrperson hatten, 25 Prozent an einer Gruppenberatung teilnahmen, 24 Prozent telefonisch und 16 Prozent online beraten wurden. Zusätzlich war ersichtlich, dass ein Großteil der TeilnehmerInnen mehrere Beratungseinheiten in Anspruch nahm. So wurden bei den persönlichen Beratungen 79 Prozent, bei den Gruppenberatungen 82 Prozent, bei den Online-Beratungen 72 Prozent, bei der telefonischen Beratung 66 Prozent und bei der Beratung durch Lehrpersonen 82 Prozent mehr als einmal beraten.¹⁷⁵ Daraus wird ersichtlich, dass bei dieser Studie die Wirkung von verschiedenen Beratungsleistungen inkludiert ist, wobei bei der weiteren Analyse nicht zwischen den verschiedenen Formen der Beratung unterschieden wird. Das bedeutet, dass bei den Ergebnissen bei der Wirkung nicht auf eine spezifische Beratungsform geschlossen werden kann, sondern die Ergebnisse auf einer allgemeinen Ebene angesiedelt sind.

169 Vgl. Vilhjálmsdóttir et al. 2011, Seite 25 f.

170 Vgl. ebenda, Seite 25.

171 Vgl. ebenda, Seite 25.

172 Vgl. ebenda, Seite 26.

173 Vgl. ebenda, Seite 29.

174 Vgl. ebenda, Seite 29.

175 Vgl. ebenda, Seite 32.

Im zweiten Teil des Fragebogens wird auf den Outcome der Bildungs- und Berufsberatung fokussiert. Dabei wurden die TeilnehmerInnen gebeten, bei verschiedenen Aussagen anzugeben, inwiefern sie auf sie selbst zutreffen. Tabelle 6 veranschaulicht die konkreten Aussagen.^{176, 177}

Tabelle 6: Ausschnitt aus dem Fragebogen mit den konkreten Aussagen zum Beratungsoutput

	Trifft gar nicht zu			Trifft sehr zu	
	1	2	3	4	5
Die Beratung hat mich ermutigt, meine Ausbildung fortzusetzen.					
Die Beratung hat mir geholfen, Bildungsentscheidungen zu treffen.					
Die Beratung hat mir geholfen, andere Lebensentscheidungen zu treffen.					
Die Beratung führte zu neuen beruflichen oder bildungsbezogenen Kontakten.					
Die Beratung hat mir bei der Jobsuche geholfen.					
Die Beratung hat mir geholfen, berufliche Entscheidungen zu treffen.					
Die Beratung steigerte mein Selbstbewusstsein.					
Ich habe durch die Beratung neue Lernwege kennengelernt.					
Ich habe gelernt, Karrierepläne zu machen.					
Ich habe durch die Beratung etwas über meine Fähigkeiten gelernt.					
Ich habe durch die Beratung etwas über meine Interessen gelernt.					
Ich habe neue Fähigkeit für die Job- und Ausbildungssuche erworben.					
Ich habe neue Fähigkeiten zur Karriereentwicklung erworben.					
Ich habe neue Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung erworben.					

Quelle: Vilhjálmsdóttir et al. 2011, Seite 230

Im letzten und größten Teil des Fragebogens werden die Möglichkeiten der aktiven Beteiligung der TeilnehmerInnen auf die Gestaltung, Evaluation und Verbesserung des Beratungsangebotes beleuchtet.¹⁷⁸ Da es in diesem Handbuch jedoch um die Analyse der Wirkung geht, wird dieser Teil hier ausgespart.

Bei der Analyse der Ergebnisse bezüglich des Outcomes der Beratung wurde zwischen drei Ebenen unterschieden: Der Ausbildungsebene sowie der beruflichen und persönliche Ebene. Diesen Ebenen wurden die einzelnen Aussagen nach faktorenanalytischer Überprüfung zugeordnet. In Abbildung 7 ist ersichtlich, wie viele TeilnehmerInnen den Aussagen zugestimmt haben (»trifft sehr zu« und »trifft zu«).¹⁷⁹

¹⁷⁶ Vgl. ebenda, Seite 230.

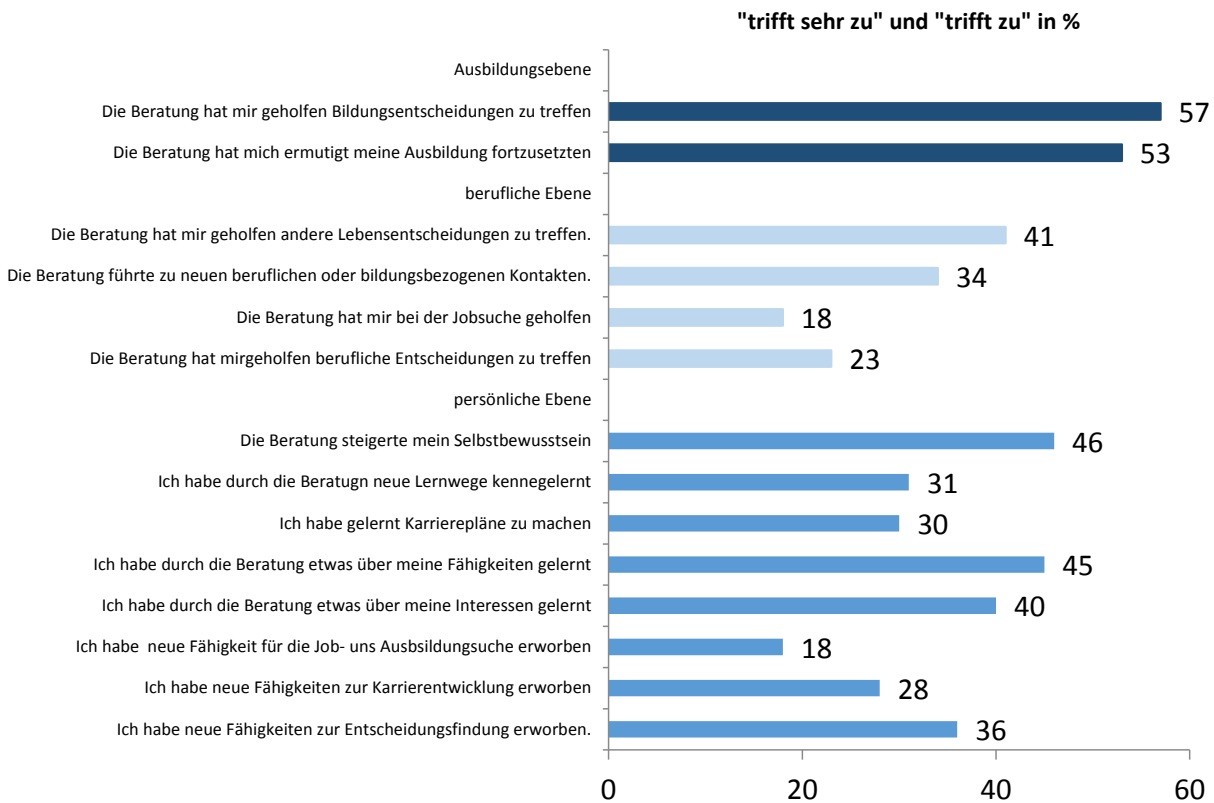
¹⁷⁷ Die Reihenfolge der Fragen aus dem Fragebogen wurde hier zwecks Leserlichkeit leicht geändert.

¹⁷⁸ Vgl. ebenda, Seite 29.

¹⁷⁹ Vgl. ebenda, Seite 29.

Abbildung 7 zeigt, dass vor allem die Aussagen auf der Ausbildungsebene Zustimmung fanden. So stimmten 57 Prozent der TeilnehmerInnen zu, dass die Beratung ihnen geholfen hat, Bildungsentscheidungen zu treffen, und 53 Prozent stimmten zu, dass die Beratung sie ermutigt hat, ihre Ausbildung fortzusetzen. Auch auf der Ebene des persönlichen Outputs fanden einige Statements starke Zustimmung: So stimmten 46 Prozent der TeilnehmerInnen zu, dass die Beratung ihr Selbstbewusstsein gesteigert hat, und 45 Prozent stimmten zu, dass sie mehr über ihre Fähigkeiten gelernt haben. Auf der beruflichen Ebene fand vor allem das Statement, dass die Beratung geholfen hat, andere Lebensentscheidungen zu treffen, Zustimmung (41 Prozent).

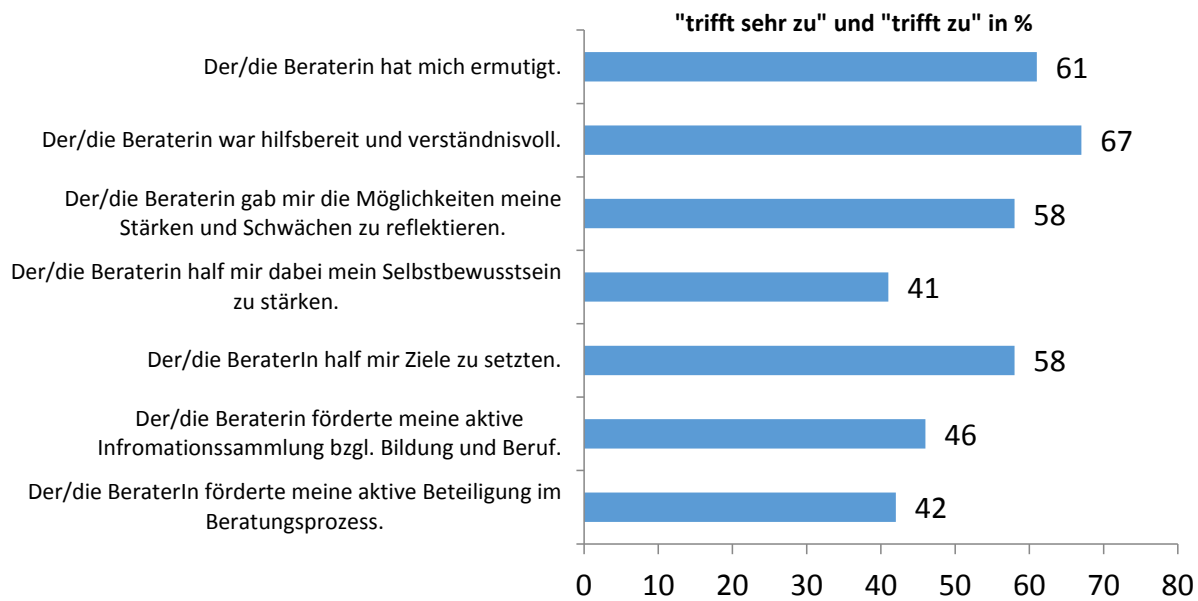
Abbildung 7: Veranschaulichung des Outputs



Quelle: Vilhjálmssdóttir et al. 2011, Seite 33, n = 159

In einem weiteren Schritt wurde der Einfluss, den die BeraterInnen auf die Beratungsprozesse bzw. den Output genommen haben, gemessen. Auch dabei mussten die TeilnehmerInnen auf einer Skala von 1 bis 5 angeben, inwiefern sie den angeführten Statements zustimmen. Wie in Abbildung 8 ersichtlich wird, haben zwischen 67 Prozent und 58 Prozent der TeilnehmerInnen zugestimmt, dass der / die BeraterIn hilfsbereit und verständnisvoll war, sie ermutigt hat, ihnen geholfen hat, ihre Stärken und Schwächen zu reflektieren und ihnen bei der Zielsetzung geholfen hat.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Vgl. ebenda, Seite 29.

Abbildung 8: Aktivitäten der BeraterInnen

Quelle: Vilhjálmssdóttir et al. 2011, Seite 34, n = 159

Zusätzlich wurde in Zusammenhang mit dem Output der Beratung die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen erhoben. Die TeilnehmerInnen mussten dabei auf einer Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 7 (sehr zufrieden) ihre Zufriedenheit beurteilen. Das Ergebnis war eine durchschnittliche Zufriedenheit von 5,2. Die Zufriedenheit wurde auch nach verschiedenen demographischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Bildungslevel) ausgewertet, wobei keine signifikanten Unterschiede zu erkennen waren. Tendenziell zeigt sich, dass Frauen und ältere Personen etwas zufriedener mit der Beratung sind.¹⁸¹

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die TeilnehmerInnen auch nach ihrer aktiven Beteiligung am Beratungsprozess gefragt wurden. Auch hierbei sollten sie verschiedene Statements auf einer Skala von 1 (Trifft gar nicht zu) bis zu 5 (Trifft sehr zu) bewerten. Dabei wurde ersichtlich, dass 73 Prozent der TeilnehmerInnen das Gefühl haben, allgemein aktiv am Beratungsprozess teilgenommen zu haben, 70 Prozent schätzen ein, aktiv an Plänen und Zielen gearbeitet zu haben, 64 Prozent stimmen zu, dass sie aktiv Informationen zu Arbeit und Bildung gesucht haben, 62 Prozent schätzen ein, auch während der Beratungssitzungen aktiv Informationen gesucht zu haben bzw. über sich selbst reflektiert zu haben, und 61 Prozent stimmen zu, während der Beratung ihre Stärken und Schwächen reflektiert zu haben.¹⁸²

Zusätzlich sollten die TeilnehmerInnen auf einer Skala von 1 (sehr passiv) bis zu 7 (sehr aktiv) allgemein ihre persönliche Beteiligung an dem Beratungsprozess einstufen. Dabei zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen ihre aktive Beteiligung durchschnittlich bei 5,4 einstufen.¹⁸³

Leider wurde die aktive Beteiligung der TeilnehmerInnen nicht direkt in Zusammenhang mit dem Outcome der Beratung analysiert. Zusätzlich wird in dieser Studie erhoben, wie die TeilnehmerInnen die Aktivitäten der BeraterInnen einschätzen, aber auch das wird nicht in Zusammenhang mit dem Outcome untersucht. Allgemein wäre es interessant, den Zusammenhang zu beleuchten, wie das, was in der Beratung abgelaufen ist, mit dem Outcome zusammenhängt. Wie bereits erwähnt wird in dieser Studie dieser Zusammenhang jedoch nicht hergestellt, und es konnte auch in keiner anderen Studie eine Analyse dieses Zusammenhanges festgestellt werden.

¹⁸¹ Vgl. ebenda, Seite 29 f.

¹⁸² Vgl. ebenda, Seite 35.

¹⁸³ Vgl. ebenda, Seite 35 f.

3.5 Längsschnittstudien im Paneldesign

Wenn Veränderungen analysiert werden sollen, gelten Längsschnittanalysen als der »Königsweg«. Die Veränderungen werden dabei durch den Vergleich von Momentaufnahmen erschlossen, wobei empirische »Beobachtungen«, die zu verschiedenen Zeitpunkten auf vergleichbare Weise erhoben wurden, verglichen werden.¹⁸⁴ Längsschnittstudien sind dabei nicht an spezifische Erhebungsmethoden geknüpft.¹⁸⁵ Es können beispielsweise sowohl quantitative Befragungen wie auch qualitative Interviews geführt werden. Die Erhebung kann mehrmals, muss jedoch mindestens zweimal stattfinden, und die Zeitintervalle müssen bei allen Werten ident sein.¹⁸⁶

Eine Möglichkeit, Längsschnittstudien umzusetzen, ist das Paneldesign. Bei Paneldesigns werden die gleichen Inhalte zu mehreren Zeitpunkten bei der gleichen Stichprobe erhoben, d.h., es werden die gleichen Personen befragt. Dadurch ermöglichen es Paneldesigns, Veränderungen auf individueller Ebene nachzuvollziehen.¹⁸⁷ Voraussetzung dafür ist, dass die Personen zu jedem Erhebungszeitpunkt eindeutig einem Code oder einer Personenkennzahl zuordenbar und damit identifizierbar sind.

Eine Problematik bei Panelstudien ist das Wegfallen von Personen aus der Stichprobe durch Verweigerung, Nichterreichbarkeit etc. Diese so genannte »Panelmortabilität« gilt es, möglichst gering zu halten,¹⁸⁸ so beispielsweise durch gute AdressdatInnenpflege oder durch den Aufbau einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung bei den Interviews.

Durch Längsschnittstudien können hinsichtlich des Verbleibs in Bildung und Beschäftigung sowie des Verlaufes von bildungs- und berufsbezogenen Veränderungen wichtige Ergebnisse gewonnen werden.¹⁸⁹ Zu bedenken ist dabei, dass langfristige Wirkungen immer von vielfältigen Faktoren bedingt sein können und der spezifische Beitrag der Bildungs- und Berufsberatung schwer zu belegen bzw. herauszufiltern ist.¹⁹⁰ Der Einfluss von Drittvariablen kann durch die Bildung einer Kontrollgruppe kontrolliert werden, worauf in Kapitel 3.7 eingegangen wird.

Auch muss bei Längsschnittstudien bedacht werden, dass diese sehr zeitintensiv und dadurch auch sehr kostenaufwendig sind.¹⁹¹

3.5.1 Zweimalige Nachbefragung in der Schweiz

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Quantitative Erhebung inklusive offener Fragen für eine qualitative Auswertung; Erhebung vor und nach der Beratung plus zwei Nachbefragungen.

Indikatoren: Probleme bei der Berufswahl, Lebenszufriedenheit; Umsetzung der vereinbarten Ziele.

Stärken: Kombination aus quantitativen und qualitativen Zugängen.

Grenzen: Breite Gruppe an TeilnehmerInnen lässt keine Rückschlüsse auf die Wirkung bei spezifischen Gruppen zu. Qualitativer Teil ist vergleichsweise wenig umfangreich.

Land: Schweiz

184 Vgl. Strehmel 2000, Seite 98.

185 Vgl. Diekmann 2002, Seite 272.

186 Vgl. ebenda, Seite 277.

187 Vgl. ebenda, Seite 267.

188 Vgl. ebenda, Seite 271.

189 Vgl. Käpplinger et al. 2014, Seite 228.

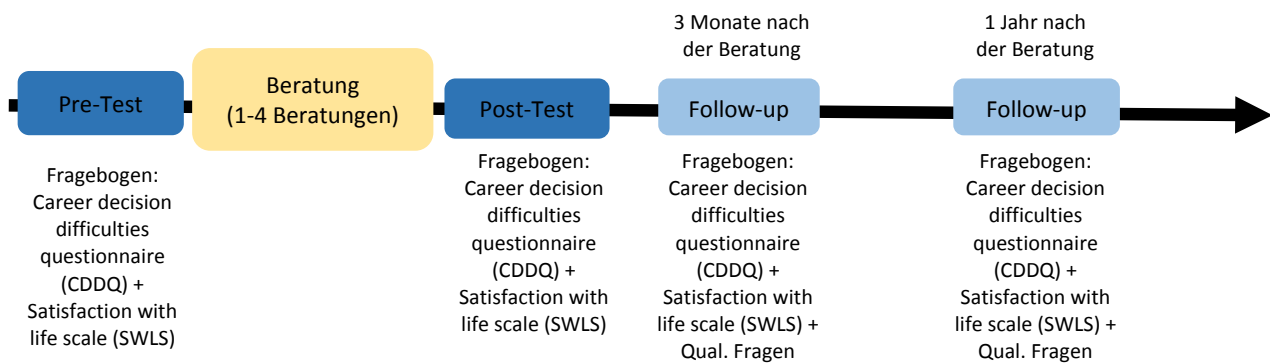
190 Vgl. Krötzl 2011, Seite 189.

191 Vgl. Bortz/Döring 2005, Seite 565.

Perdrix et al. beleuchten den Langzeiteffekt von einer Face-to-Face-Bildungsberatung, wobei sie sowohl quantitative wie auch qualitative Daten erheben.¹⁹² Die Beratung war kostenpflichtig, wobei der Preis je nach Erwerbsstatus variierte. Durchgeführt wurde die Beratung von StudentInnen des Masterprogrammes Bildungs- und Berufsberatung unter Supervision von erfahrenen BeraterInnen. Die Beratung bestand aus vier bis fünf Sitzungen zu je einer Stunde.¹⁹³ Quantitativ wurden die Problematiken der TeilnehmerInnen bei der Berufswahl und deren Lebenszufriedenheit während und nach der Beratung beleuchtet. Zusätzlich wurden die Kurzzeiteffekte mit den Langzeiteffekten verglichen. Diese Variablen wurden gewählt, um berufliche und auch nicht-berufliche Auswirkungen der Bildungsberatung zu messen, wie eben die Wirkung auf das allgemeine Wohlbefinden. Qualitativ wurde erhoben, inwiefern berufliche Ziele nach der Bildungsberatung auch umgesetzt wurden.¹⁹⁴

Erhoben wurden die Kurzzeitwirkung mit einem Pre- und Post-Test und die Langzeitwirkung mittels eines Follow-ups drei Monate und eines weiteren Follow-ups ein Jahr nach der Beratung.¹⁹⁵ Abbildung 9¹⁹⁶ veranschaulicht den Forschungsverlauf.

Abbildung 9: Forschungsverlauf



Die Untersuchungsgruppe besteht konkret aus 199 TeilnehmerInnen aus der französischsprachigen Schweiz. Davon sind 101 Personen weiblich und 98 Personen männlich. Die Altersspanne reicht von 14 bis 56 Jahren. 68 Prozent der TeilnehmerInnen sind SchülerInnen oder StudentInnen und 32 Prozent erwerbstätige Personen, die Voll- oder Teilzeit arbeiten. 89 Prozent der TeilnehmerInnen haben die Schweizer Staatsbürgerschaft, der Migrationshintergrund wurde nicht extra erhoben. Alle TeilnehmerInnen haben freiwillig an der Beratung teilgenommen.¹⁹⁷

Das Beratungsangebot hat eine große Bandbreite an TeilnehmerInnen, was die quantitativen Ergebnisse verzerren könnte, da die Personen an verschiedenen Punkten in ihrer beruflichen Laufbahn stehen. Dies machte eine getrennte Auswertung nach Altersgruppen notwendig. So wurden zwei Altersgruppen gebildet: Die 12- bis 21-Jährigen (144 Personen) und die 22- bis 56-Jährigen (55 Personen). Diese Unterscheidung wurde mit der Annahme getroffen, dass Personen unter 21 Jahren eine erstmalige Berufswahl treffen und Personen ab 22 einen Wechsel im Berufsleben andenken.¹⁹⁸

Wie bei allen Längsschnittstudien spielt auch bei dieser der Verlust von TeilnehmerInnen im Laufe der Studie eine Rolle. Am Pre- und Post-Test haben alle 199 TeilnehmerInnen teilgenommen, an je einem Follow-up

192 Vgl. Perdrix et al. 2011, Seite 565.

193 Vgl. ebenda, Seite 569.

194 Vgl. ebenda, Seite 567.

195 Vgl. ebenda, Seite 567.

196 Vgl. Bortz / Döring 2005, Seite 565.

197 Vgl. ebenda, Seite 567.

198 Vgl. ebenda, Seite 567.

haben 126 (63 Prozent) Personen teilgenommen und an beiden Follow-ups haben 84 (67 Prozent) Personen teilgenommen. Die Verlustrate beträgt folglich zwischen 33 Prozent und 37 Prozent. Von den 126 Personen, die mindestens an einem Follow-up teilgenommen haben, haben wiederum 78 (62 Prozent) an der qualitativen Befragung teilgenommen, die mittels offener Fragen in die Datenerhebungsphase integriert wurde.¹⁹⁹

Die Probleme bei der Berufswahl wurden mit dem »Career decision difficulties questionnaire« (CDDQ) erhoben. Dieser inkludiert drei Kategorien an Problemen: (1) Mangel an Berufswahlbereitschaft, (2) Mangel an Information und (3) Inkonsistente Informationen. Der Fragebogen wurde beim Pre- und Post-Test und bei beiden Follow-ups angewandt. Die Zufriedenheit mit dem Leben wurde mit der »Satisfaction with Life Scale« (SWLS) erhoben, welche auch an allen vier Erhebungspunkten angewandt wurde.²⁰⁰ Ausgewertet wurde mit (multivariaten) Varianzanalysen für die gesamten Werte des CDDQ und für die Werte der einzelnen Kategorien und Subkategorien des CDDQ.²⁰¹

Bei der qualitativen Erhebung wurden offene Fragen in den beiden Follow-ups in den schriftlichen Fragebogen integriert. Diese sollten dazu dienen, die berufliche Entwicklung aus Sicht der TeilnehmerInnen zu analysieren.²⁰² Die offenen Fragen, welche die TeilnehmerInnen beantworten sollten, lauteten wie folgt:²⁰³

- Bitte beschreiben Sie präzise die Veränderungen in Ihrem beruflichen und privaten Leben während der letzten drei (neun) Monate.
- Haben Sie den Eindruck, dass Sie die Ziele, die Sie in der Beratung gesetzt haben, erreicht haben oder dabei sind, sie zu erreichen?

Vor der zweiten offenen Frage sollten die TeilnehmerInnen auf einer vierstufigen Skala einschätzen, ob sie ihre beruflichen Ziele gänzlich, teilweise, nicht besonders oder überhaupt nicht erreicht haben. Im Anschluss sollten sie offen über die Erreichung der Ziele berichten.²⁰⁴

Ausgewertet wurde mittels eines Codierverfahrens, konkret nach der Themenanalyse von Boyatzis.²⁰⁵ Dabei wurde sowohl induktiv wie auch deduktiv vorgegangen.²⁰⁶ Bei einem induktiven Vorgehen werden aus dem Text Kategorien entwickelt und dabei von einzelnen Beobachtungen auf einen Zusammenhang geschlossen, bei einem deduktiven Vorgehen werden aus der Theorie Kategorien abgeleitet und überprüft.²⁰⁷ Im Anschluss wurde mittels dem Kappa-Koeffizient von Cohen²⁰⁸ die interrater-Reliabilität eingeschätzt. Dabei werden die Ergebnisse des Codierverfahrens mit den Antworten der TeilnehmerInnen verglichen, um die Übereinstimmung zu bestimmen und damit die Messungsunabhängigkeit von der / dem ForscherIn (Rater) zu berechnen.²⁰⁹

Bei den quantitativen Auswertungen zeigt sich bei den Kurzzeiteffekten eine deutliche Abnahme der Probleme bei der Berufswahl. Die signifikanten Rückgänge waren bei der Lücke an Informationen und bei den inkonsistenten Informationen zu erkennen, wobei bei dem Mangel an Berufswahlbereitschaft keine signifikante Änderung erkannt werden konnte. Die Zufriedenheit mit dem Leben zeigt als Kurzzeiteffekt einen deutlichen Anstieg.²¹⁰

Bei den Langzeiteffekten – gemessen zwischen Post-Test und letztem Follow-up – ergab sich eine weitere Abnahme der Probleme bei der Berufswahl, wobei sich dies vor allem bei jüngeren TeilnehmerInnen zeigte. In-

199 Vgl. ebenda, Seite 567.

200 Vgl. ebenda, Seite 567 f.

201 Vgl. ebenda, Seite 569 ff.

202 Vgl. ebenda, Seite 568.

203 Vgl. ebenda, Seite 568.

204 Vgl. ebenda, Seite 568.

205 Vgl. Boyatzis (1998).

206 Vgl. Perdrix et al. 2011, Seite 568.

207 Vgl. Mayring 2000, Seite 36 f.

208 Vgl. Cohen 1960.

209 Vgl. Perdrix et al. 2011, Seite 568 f.

210 Vgl. ebenda, Seite 570.

interessant ist dabei, dass vor allem der Mangel an Berufswahlbereitschaft abnahm, welcher bei den Kurzzeiteffekten keine Veränderung zeigte. Bei der Zufriedenheit mit dem Leben zeigten sich keine signifikanten Veränderungen. Bei konkreter Betrachtung der Subskalen zeigte sich vor allem bei der Unentschlossenheit ein signifikanter Rückgang.²¹¹

In dieser Studie ist gut der Unterschied zwischen Lang- und Kurzeiteffekten zu erkennen, was verdeutlicht, dass es durchaus Sinn macht, bei Langzeiteffekten einen größeren Zeitraum für die Untersuchung zu wählen.

Bei den qualitativen Ergebnissen kristallisierten sich vier verschiedene Karrierewege heraus. Dem ersten Karriereweg, nämlich der Umsetzung der vereinbarten Ziele, folgten 64 Prozent der TeilnehmerInnen. zwölf Prozent der TeilnehmerInnen setzten ihre Ziele teilweise um, und zwölf Prozent veränderten die Ziele. Bei weiteren zwölf Prozent gab es keine Veränderung was ihre Ziele und deren Erreichung betrifft.²¹² Wichtig zu beachten ist dabei, dass dies die Sicht der TeilnehmerInnen ist und nicht die Messung spezifischer Faktoren (Erwerbsstatus etc.).

3.5.2 Mehrfache Nachbefragung in England

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Ein Post-Test durch einen quantitativen Fragebogen und vier qualitative Nachbefragungen.

Indikatoren: Subjektive Einschätzung der Nützlichkeit seitens der TeilnehmerInnen, Entwicklung im Erwerbsstatus und Bildungsstand der TeilnehmerInnen, Typologie der Entscheidungsstile und deren Anforderungen an die Beratung.

Stärken: Erhebung über langen Zeitraum.

Grenzen: Die Beratung, die die TeilnehmerInnen erhalten haben, variiert sehr stark.

Land: England

Bimrose et al. haben in England eine qualitative Längsschnittstudie durchgeführt. Dabei wurden mit einem Paneldesign insgesamt 50 Beratene innerhalb von fünf Jahren viermal nachbefragt. Direkt nach der Beratung wurden die TeilnehmerInnen mittels eines Fragebogens zu dem Beratungsgespräch befragt. Dabei wurde unter anderem die Einschätzung zur Beratungssituation und dem/der jeweiligen BeraterIn erfragt, etwaige Veränderungen bei dem Wissensstand oder der Sichtweise sowie deren Einschätzung, ob die Beratung nützlich war und woran sie dies erkennen.²¹³ Dieselben Fragen wurden den jeweiligen BeraterInnen sowie ExpertInnen gestellt, die das Beratungsgespräch auf Tonband nachgehört haben. Zusätzlich wurden soziodemographische Daten der TeilnehmerInnen erhoben.²¹⁴

Bei der Auswahl der Fälle wurden TeilnehmerInnen von vielen verschiedenen Bildungsberatungsanbietern in England ausgewählt. Wichtig war, dass diese ein Beratungsgespräch mit BeraterInnen hatten und nicht nur eine kurze Information oder einen Ratschlag erhielten.²¹⁵ Trotzdem variieren die Beratungsgespräche stark nach Intensität, Dauer, Anliegen der TeilnehmerInnen und Erfahrungshintergrund der BeraterInnen. Zusätzlich wurden sowohl Erstberatungen wie auch Folgeberatungen in die Stichprobe aufgenommen. Auch wenn versucht wurde, ein allgemeines Bild der Wirkung von Bildungsberatung zu gewinnen, muss kritisch angemerkt werden, dass die unterschiedlichen Formen der Bildungsberatung

²¹¹ Vgl. ebenda, Seite 570.

²¹² Vgl. ebenda, Seite 572.

²¹³ Vgl. Bimrose et al. 2004, Seite 152 f.

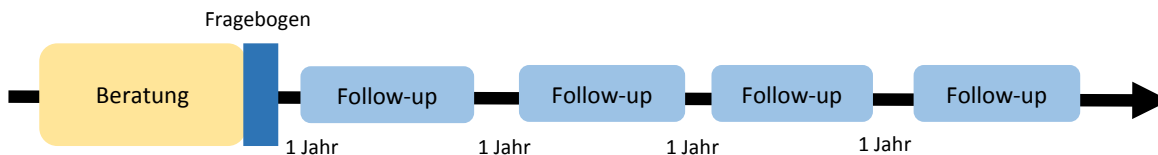
²¹⁴ Vgl. ebenda, Seite 16.

²¹⁵ Vgl. ebenda, Seite 13.

auch unterschiedliche Wirkungen haben können,²¹⁶ was bei der Interpretation der Ergebnisse mitgedacht werden muss.

Von den 50 Beratenen konnten bei der ersten Nachbefragung nach einem Jahr noch 45 Personen, nach zwei Jahren 36 Personen, nach drei Jahren 30 Personen und nach vier Jahren noch 29 Personen erfolgreich interviewt werden.²¹⁷ Somit konnten 29 Personen erfolgreich über vier Jahre begleitet werden.²¹⁸ Abbildung 10 veranschaulicht nochmals deutlich den Forschungsverlauf.

Abbildung 10: Forschungsverlauf



Die Interviews wurden telefonisch geführt und beinhalteten jeweils die berufliche Entwicklung und das Fortkommen im letzten Jahr.²¹⁹ In den Nachbefragungen wurden konkret folgende Themen fokussiert:²²⁰

- Momentane Situation und Veränderungen;
- Berufliche Entwicklung und Veränderungen über die letzten zwölf Monate bzw. fünf Jahre,
- Umsetzungen des in der Beratung erstellten Aktionsplans;
- Reflexion über das anfängliche Beratungsgespräch und dessen Nützlichkeit bzw. Infos zu etwaigen zusätzlich in Anspruch genommenen Beratungen;
- Wissenszuwachs bzw. Perspektivenänderungen durch die Beratung und deren Einfluss auf die weitere Entwicklung;
- zukünftige Unterstützungsmöglichkeiten, um zukünftige berufliche Ziele zu erreichen;
- Selbstreflexion der Beratenen über die Entwicklung und Ereignisse der letzten Jahre;
- Treffen von Entscheidungen sowie Einflüsse und Barrieren (bezogen auf Career-Management-Skills, Resilienz und Anpassungsfähigkeit);
- Zukunftspläne für die nächsten Jahre.

Während im ersten und zweiten Interview nur kurz auf einen Wissenszuwachs und eine Perspektivenveränderung aufgrund der Bildungsberatung eingegangen wurde, wurde bei der dritten und vierten Nachbefragung im Jahr 2007 und 2008 zusätzlich detailliert die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen, bezogen auf einen Zuwachs von Wissen und Selbstvertrauen und die Entwicklung des Career-Management-Skills erfragt.²²¹ Dabei wurde konkret nach Veränderungen und Entwicklungen in folgenden Bereichen gefragt:²²²

Entwicklungen bezogen auf:

- Zunahme des Selbstvertrauens;
- Anstieg des Vertrauens in Skills;
- Wissen über persönliche Optionen und Möglichkeiten;
- Bewusstsein für eigene Fähigkeiten;
- Verständnis, was einem gefällt oder nicht gefällt.

²¹⁶ Vgl. ebenda, Seite 26.

²¹⁷ Vgl. ebenda, ebenda, Seite 15.

²¹⁸ Vgl. ebenda, Seite 12.

²¹⁹ Vgl. ebenda, Seite 13.

²²⁰ Vgl. Bimrose et al. 2008, Seite 13; Bimrose et al. 2005, Seite 71 f.; Bimrose et al. 2006, Seite 58; Bimrose et al. 2007, Seite 46 ff.

²²¹ Vgl. Bimrose et al. 2007, Seite 47; Bimrose et al. 2008, Seite 47.

²²² Vgl. ebenda, Seite 47.

Neue Skills in den Bereichen:

- Kommunikation;
- Lebenslauf- und Bewerbungsschreiben;
- Jobsuche und Recherche;
- Selbstreflexion.

Zusätzlich wurde bei der dritten und vierten Nachbefragung im Jahr 2007 und 2008 in den Interviews danach gefragt, wie die TeilnehmerInnen Entscheidungen trafen und welche Einflüsse und Barrieren es dabei gab.²²³

Bei allen Interviews wurden außerdem der Erwerbsstatus und der höchste Bildungsstand der Beratenen bzw. diesbezügliche Entwicklungen im Laufe der fünf Jahre erhoben.²²⁴ Dabei war zu erkennen, dass es bei 58 Prozent der Befragten keine Veränderungen beim Bildungsstand gab, wohingegen 42 Prozent eine (Weiter-)Bildung besucht haben. Vier Personen haben dabei eine Weiterbildung besucht, die nichts an ihrem Bildungslevel geändert hat, wohingegen acht Personen durch den Besuch einer (Aus-)Bildung ihren Bildungslevel erhöhen konnten.²²⁵ Auch beim Beschäftigungsstatus der Beratenen gab es vielfache Veränderungen. So waren zu Beginn der Studie 34 Prozent der TeilnehmerInnen arbeitslos, wohingegen es nach fünf Jahren nur mehr drei Prozent waren, die Vollzeitbeschäftigung ist von 31 Prozent auf 45 Prozent gestiegen, wobei sie zwischenzeitlich auch schon bei 62 Prozent lag, und die Teilzeitbeschäftigung ist von zehn Prozent auf 31 Prozent gestiegen. Die anderen TeilnehmerInnen befinden sich, abgesehen von zwei Personen, die aus gesundheitlichen Gründen nicht arbeiten können, in Aus- oder Weiterbildung.²²⁶

Eine zentrale Thematik der Studie war die Einschätzung der Nützlichkeit der Bildungsberatung seitens der TeilnehmerInnen. Diese wurde bereits im ersten Fragebogen erhoben und auch in den vier Nachbefragungen immer wieder thematisiert. Interessant ist dabei, dass direkt nach der Bildungsberatung 98 Prozent der TeilnehmerInnen die Beratung als nützlich einstufen, dies nach vier Jahren jedoch nur mehr 69 Prozent der TeilnehmerInnen finden.²²⁷ Zusammenfassend ist aus Sicht der TeilnehmerInnen eine Beratung dann nützlich, wenn sie folgende Funktionen erfüllt: »providing access to specialist information; providing insights, focus, and clarification; motivating; increasing self-confidence and self-awareness; and / or structuring opportunities for reflection and discussion«. ²²⁸

86 Prozent der TeilnehmerInnen, die an allen vier Nachbefragungen teilgenommen haben, haben während ihrer Bildungsberatung einen Entwicklungsplan festgelegt. Zwei Jahre nach der Beratung arbeiten 52 Prozent, drei Jahre nach der Beratung sogar wieder 66 Prozent und vier Jahre nach der Beratung 41 Prozent an der Umsetzung dieses Plans. Bei diesen 41 Prozent (zwölf Personen) hat sich der Entwicklungsplan jedoch im Laufe der Zeit beispielsweise durch andere Beratungssitzungen adaptiert, und nur vier Personen arbeiten an der Umsetzung des ursprünglichen Plans.²²⁹

Zusätzlich konnte ein deutlicher Zuwachs an Selbstvertrauen, Wissen über persönliche Möglichkeiten, Bewusstsein über Unsicherheiten und Veränderungen am Arbeitsmarkt und Verständnis über eigene Bedürfnisse und Abneigungen identifiziert werden. Einige TeilnehmerInnen weisen jedoch nach wie vor eine deutliche Lücke im Vertrauen in die eigenen Skills, Erfahrungen und Fähigkeiten, einen Job zu finden und Entscheidungen zu treffen, auf.²³⁰ Weiters konnte auch ein deutlicher Zuwachs von Career-Management-Skills verzeichnet werden.²³¹

223 Vgl. Bimrose et al. 2007, Seite 47 f.; Bimrose et al. 2008, Seite 104.

224 Vgl. Bimrose et al. 2008, Seite 17 ff.

225 Vgl. ebenda, Seite 17 ff.

226 Vgl. ebenda, Seite 20 f.

227 Vgl. ebenda, Seite 61.

228 Ebenda, Seite VI.

229 Vgl. ebenda, Seite 72.

230 Vgl. Bimrose et al. 2007, Seite 15.

231 Vgl. ebenda, Seite 41.

3.5.3 Mehrfache Nachbefragung inklusive Kontrollgruppe

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Nachbefragung mit Fragebögen und Kontrollgruppe.

Indikatoren: Teilnahme an Bildung und Weiterbildung; Arbeitszufriedenheit; Einkommen.

Stärken: Kombination aus der Methode Nachbefragung und Kontrollgruppe; umfangreicher Datensatz.

Grenzen: Untersuchen nur beschäftigte Personen, was den Blick etwas eingeschränkt; Verlust vieler junger Personen aus der Untersuchungsgruppe wegen Umzug, was eine Verzerrung der Ergebnisse bedingen kann.

Land: Großbritannien

Killeen und White untersuchen in ihrer Studie die Wirkung der öffentlich bereitgestellten Bildungs- und Berufsberatung in England für erwachsene beschäftigte Personen.²³² Dabei fokussieren sie auf die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung, erworbene Qualifikationen, Veränderungen in der Arbeitszufriedenheit, Veränderungen beim Einkommen und die berufliche Entwicklung.²³³

Methodisch wurde ein Sample von BeratungsteilnehmerInnen in einem Zeitraum von zwei Jahren insgesamt zweimal mit einem Fragebogen nachbefragt. Die erste Nachbefragung fand persönlich zwölf bis 15 Monate nach der Beratung statt und die zweite telefonisch acht bis zehn Monate nach der ersten Nachbefragung. Zusätzlich wurden die TeilnehmerInnen mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die TeilnehmerInnen stammten von acht »Training and Enterprise Councils« und einer lokalen Behörde für Karriereservice. Bei der Kontrollgruppe handelt es sich um beschäftigte Personen, die durch ein Matchingverfahren anhand der Kriterien von Region, Geschlecht, Alter, Qualifikation und Jobzufriedenheit den Beratenen zugeordnet wurden, wobei auch die Jobzufriedenheit in beiden Gruppen gleich verteilt war.²³⁴ Die Methode des Kontrollgruppendesigns wird in Kapitel 3.7 genauer beschrieben, an dieser Stelle wird das Beispiel bezogen auf die Nachbefragung vorgestellt. Bei der Gruppe der Beratenen wurden mit postalischen Fragebögen oder einer Telefonbefragung die nötigen Hintergrundinformationen (zusätzliche soziodemographische Daten etc.) erhoben. Auch zur Kontrollgruppe wurden die Hintergrundinformationen per Telefoninterview erhoben.²³⁵

Insgesamt wurden 2.700 Beratene kontaktiert, von welchen 1.612 Personen den Fragebogen zu den Hintergrundinformationen retourniert bzw. ihre Angaben telefonisch gemacht haben. Von diesen Personen gingen noch einige verloren, da sie nicht damit einverstanden waren, erneut kontaktiert zu werden oder weil sie nicht beschäftigt waren und daher aus dem Sample genommen wurden. Somit blieben 1.250 Personen übrig.²³⁶ Dem gegenüber stand eine Kontrollgruppe von 2.000 Personen, die aus einem Pool von 5.000 Personen ausgewählt wurde. Bei der ersten Nachbefragung nahmen 65 Prozent (768 Personen) der 1.612 Beratenen und 59 Prozent (1.019) der Kontrollgruppe teil. Bei der zweiten Nachbefragung haben 72 Prozent der Beratenen (514 Personen) und 84 Prozent der Kontrollgruppe (813 Personen) teilgenommen.²³⁷ Ein zentraler Grund dafür, dass viele Personen aus dem Sample verloren gingen, ist der Umzug aus der Untersuchungsgegend von vielen jungen Personen, was wiederum die Ergebnisse verzerren kann.²³⁸ Erhoben wurden die Daten bei der ersten Nachbefragung persönlich und bei der zweiten telefonisch.²³⁹

²³² Vgl. Killeen/ White 2000, Seite 11.

²³³ Vgl. ebenda, Seite 1.

²³⁴ Vgl. ebenda, Seite 1.

²³⁵ Vgl. ebenda, Seite 1.

²³⁶ Vgl. ebenda, Seite 18.

²³⁷ Vgl. ebenda, Seite 2.

²³⁸ Vgl. ebenda, Seite 18.

²³⁹ Vgl. ebenda, Seite 1 f.

Erhoben wurden dabei folgende Variablen:²⁴⁰

- Alter
- Geschlecht
- Kinder im betreuungspflichtigen Alter
- Migrationshintergrund
- Bildungshintergrund
- Teilnahme an Weiterbildung initiiert vom Arbeitgeber im letzten Jahr
- Teilnahme an Weiterbildung aus Eigeninitiative im letzten Jahr
- Erwerbsstatus (Unselbständig/Selbständig)
- Arbeitszeit (Vollzeit/Teilzeit)
- Jobwechsel in den letzten 5 Jahren
- Intention für Weiterbildung
- Intention für Jobwechsel
- Intention für Tätigkeitswechsel
- Jobzufriedenheit
- etc.

Bei einem Vergleich der TeilnehmerInnen der Beratung mit der allgemeinen arbeitenden Bevölkerung zeigt sich, dass die Beratenen tendenziell eher kinderlos, jung und eher gut qualifiziert sind. 60 Prozent der Beratenen waren Frauen und 60 Prozent waren ohne Migrationshintergrund. Im Vergleich zur allgemein arbeitenden Bevölkerung arbeiten die Beratenen seltener in Teilzeit und sind auch seltener selbständig.²⁴¹

Allgemein zeigen sich in der Gruppe der Beratenen eine hohe Jobmobilität sowie ein besonders niedriges Level an Arbeitszufriedenheit. Ein großer Teil der Beratenen war auf der Suche nach einem neuen Job oder Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung. Dementsprechend gaben auch zwei Drittel der Untersuchungsgruppe an, die Beratung in Anspruch genommen zu haben, da sie ihren Job / ihre Karriere ändern oder Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten einholen wollten.²⁴²

Die Beratenen sehen die erhaltene Beratung zum großen Teil in einem positiven Licht, und 80 Prozent stufen sie als sehr hilfreich bzw. ziemlich hilfreich ein.²⁴³

Ein deutlich positiver Zusammenhang konnte bei der Teilnahme an Bildung und Weiterbildung festgestellt werden. So nehmen TeilnehmerInnen nach der Beratung deutlich häufiger an einer Vollzeitaus- oder Weiterbildung teil als Personen der Kontrollgruppe. Vor der Beratung konnte zwischen den beiden Gruppen kein Unterschied in Bezug auf die Teilnahme an Aus- und Weiterbildung festgestellt werden.²⁴⁴ Konkret nahmen im ersten Jahr nach der Beratung 30 Prozent und im zweiten Jahr 20 Prozent der Beratenen an einer Aus- oder Weiterbildung teil. Diese war zum großen Teil individuell organisiert bzw. bezahlt. Diejenigen, die an einer selbstinitiierten Aus- oder Weiterbildung teilnahmen, waren doppelt so viele wie Personen der Kontrollgruppe.²⁴⁵

Wie bereits erwähnt, hatte die Gruppe der Beratenen im Vergleich zur beschäftigten Bevölkerung eine besonders hohe Jobzufriedenheit. Diese hat sich jedoch im ersten Jahr nach der Beratung stark verbessert und im zweiten Jahr, wenn auch nur leicht, weiter verbessert. Allerdings lässt sich in der Kontrollgruppe, welche aufgrund des Matchingverfahrens ein ähnlich hohes Level an Jobzufriedenheit aufweist, im Zuge

²⁴⁰ Vgl. ebenda, Seite 117.

²⁴¹ Vgl. ebenda, Seite 2 f.

²⁴² Vgl. ebenda, Seite 3.

²⁴³ Vgl. ebenda, Seite 3.

²⁴⁴ Vgl. ebenda, Seite 4.

²⁴⁵ Vgl. ebenda, Seite 4.

der zweijährigen Beobachtung eine ähnlich gute Verbesserung bei der Jobzufriedenheit feststellen. Im Detail hat sich vor allem die Zufriedenheit mit der Arbeitszeit und den zukünftigen Aufstiegschancen verbessert.²⁴⁶ Dieses eher negative Ergebnis, was die Wirkung der Beratung angeht, dass nämlich die Jobzufriedenheit auch ohne Beratung steigt, könnte durch eine unbekannte Variable, die nicht beobachtet werden konnte oder die nicht erhoben wurde, erklärt werden.²⁴⁷ Beispiele wären informelle Hilfe oder Beratung von Familie, Freunden etc.²⁴⁸

Bezogen auf das Einkommen konnten keine nachweisbaren Veränderungen durch die Beratung bzw. Unterschiede zur Kontrollgruppe festgestellt werden. Aber es war ersichtlich, dass beratene Personen eher in eine Vollzeitbeschäftigung wechseln, was sich wiederum positiv auf das Einkommen auswirkt.²⁴⁹

Einschränkend angemerkt werden muss, dass die Ergebnisse der Untersuchung nur für die beschäftigten Personen gelten und nicht für Arbeitslose oder Personen in Schulungen übertragen werden können. Diese Gruppe ist oft durch völlig andere Kriterien und Bedürfnisse gekennzeichnet.

Zusätzlich muss mitgedacht werden, dass die Ergebnisse auch nicht unmittelbar auf alle beschäftigten Personen übertragen werden können, da ein spezielles Beratungsservice untersucht wurde. Dieses bietet zu einer bestimmten Zeit ein bestimmtes Service, das eine spezielle Zielgruppe erreicht und dabei eine bestimmte Wirkung hat. Bei anderen Angeboten mit anderen Zielgruppen kann die Wirkung wiederum variieren.²⁵⁰

3.6 Kompetenzmessung vor und nach der Beratung

Eine weitere Methode zur Wirkungsmessung besteht darin, die Kompetenzänderung bei den TeilnehmerInnen durch eine Beratung zu messen. Dafür werden deren Kompetenzen, meistens die Berufswahlreife, vor bzw. nach der Beratung gemessen. Zusätzlich ist es auch möglich, die Kompetenzen noch in einem Follow-up längere Zeit nach der Beratung zu messen.

Für die Messung werden meist gut etablierte und getestete Messinstrumente eingesetzt. Dabei kann nur eines dieser Messinstrumente eingesetzt werden oder eine Kombination aus mehreren Messinstrumenten. Oft wird auch noch im Detail analysiert, inwiefern die Wirkung, also hier die Kompetenzveränderung, sich nach Alter, Geschlecht etc. bei den TeilnehmerInnen unterscheidet.

Diese Art der Wirkungsmessung misst zwar den Indikator der Berufswahlreife sehr im Detail und oft in einzelne darin enthaltene Kompetenzen aufgeschlüsselt, fokussiert allerdings zumeist auch nur auf diesen einen Faktor und kann daher kaum etwas über andere Indikatoren aussagen. Zusätzlich sind die Ergebnisse meist auch nur auf eine bestimmte Beratungsform, nämlich jene, welche in der Studie angewandt wurde, beschränkt. Eine Stärke dieses Zugangs ist es jedoch, dass die Ergebnisse aufgrund der etablierten und mehrfach getesteten Messinstrumente meist sehr zuverlässig sind, und die Methode gut mit anderen Zugängen (Follow-ups, Kontrollgruppen) kombinierbar ist.

²⁴⁶ Vgl. ebenda, Seite 5.

²⁴⁷ Vgl. ebenda, Seite 5.

²⁴⁸ Vgl. ebenda, Seite 7.

²⁴⁹ Vgl. ebenda, Seite 6.

²⁵⁰ Vgl. ebenda, Seite 23.

3.6.1 Messung der Berufswahlreife nach zwei verschiedenen Beratungsformen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Messung der Berufswahlreife vor und nach der Beratung; Analyse der Career-Management-Stile.

Indikatoren: Berufswahlreife.

Stärken: Analyse der Wirkung zweier verschiedener Beratungsformen; umfassende und bewährte Messinstrumente.

Grenzen: Studien dieser Art fokussieren bei der Wirkungsmessung nur auf einem Indikator – die Berufswahlreife – und geben zwar diesbezüglich detaillierte Auskunft, sind aber allgemein von den Wirkungsindikatoren weniger breit aufgestellt.

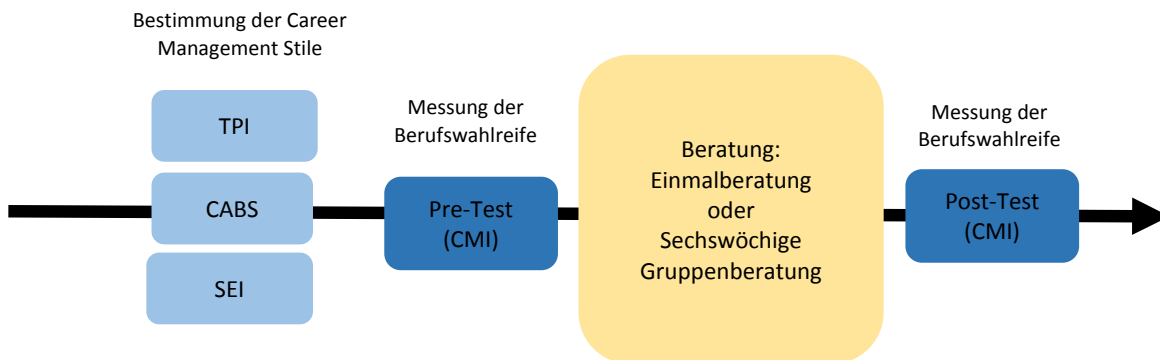
Land: Portugal

Janeiro et al. untersuchen, inwiefern der Besuch eines Beratungsangebotes die Berufswahlreife der TeilnehmerInnen verändert. Dabei unterscheiden sie zwischen zwei verschiedenen Beratungsangeboten, nämlich einer Einmalberatung und einer sechswöchigen Beratung. Zusätzlich beleuchten sie den Unterschied in der Wirkung auf die verschiedenen Career-Management-Stile.²⁵¹ Bei den Career-Management-Stilen wurde zwischen der anpassungsfähigen, oberflächlichen, unsicheren und der pessimistischen Gruppe unterschieden.²⁵²

Konkret haben 319 SchülerInnen aus öffentlichen Schulen an der Studie teilgenommen, wobei nur 265 SchülerInnen an allen drei Stufen der Untersuchung teilgenommen haben. Die SchülerInnen verteilen sich auf die neunte und zwölfte Schulstufe und befinden sich somit direkt vor der Berufswahl.²⁵³

Bei der Untersuchung wurde ein Design mit Pre- und Post-Test angewandt: die Fragebögen vor der Beratung als Pre-Test, die Teilnahme an der Beratung und der Fragebogen nach der Beratung als Post-Test. Es gibt folglich zwei Erhebungszeitpunkte, den Pre-Test vor der Beratung und den Post-Test nach der Beratung. Den konkreten Forschungsverlauf veranschaulicht Abbildung 11.

Abbildung 11: Forschungsverlauf



Vor der Beratung wurden sowohl Fragebögen zur Bestimmung der Career-Management-Stile wie auch ein Fragebogen zur Messung der Berufswahlreife eingesetzt.²⁵⁴

²⁵¹ Vgl. Janeiro et al. 2014, Seite 115.

²⁵² Vgl. ebenda, Seite 116.

²⁵³ Vgl. ebenda, Seite 117.

²⁵⁴ Vgl. ebenda, Seite 117.

Zur Bestimmung der Career-Management-Stile wurden folgende Fragebögen eingesetzt:²⁵⁵

- **Time Perspektive Inventory (TPI):** Dieser Fragebogen misst die Zeitperspektive und reflektiert dabei Einstellungen, Werte und Überzeugungen die Zeit betreffend. Aussagen, die dabei bewertet werden sollen, sind z.B.: »Ich habe viele Projekte für meine Zukunft«; »Ich denke mit Enthusiasmus an die Zukunft«; »Ich finde, das Leben sollte von Tag zu Tag gelebt werden« etc.
- **Career Attributions Beliefs Scale (CABS):** Dieses Instrument beschäftigt sich mit dem subjektiven Attributionstheorien zu erfolgreichen und verfehlten Karrieren. Dieser Fragebogen beleuchtet, in welchem Ausmaß die Schüler glauben, dass ihre Karriere von internen Faktoren abhängt (Kompetenzen, harte Arbeit etc.), das Versagen von internen Faktoren abhängt (Mangel an Kompetenzen etc.) und zu welchem Anteil sowohl Erfolg wie auch Versagen von externen Faktoren abhängen (Glück, Hilfe etc.).
- **Self-Esteem Inventory (SEI):** Dieser Test misst den Selbstwert auf vier Ebenen: einer allgemeinen Ebene, einer sozialen Ebene, einer akademischen bzw. schulischen Ebene und einer familiären Ebene.

Zur Messung der Berufswahlreife wurde der Career Maturity Inventory (CMI) Form C eingesetzt. Dieser wurde nach der Beratung wiederholt eingesetzt, um die Veränderung in der Berufswahlreife zu messen.²⁵⁶

Der CMI Form C ist eine überarbeitete Version des CMI Form B1 und umfasst vier Skalen:²⁵⁷

- **Skala 1** misst das Ausmaß, mit dem ein Individuum in den Prozess der Berufswahl involviert ist.
- **Skala 2** erhebt, inwiefern das Individuum sich mit der Berufswelt auseinandersetzt und Informationen zu Berufen und Anforderungen sucht.
- **Skala 3** misst das Vertrauen, das das Individuum in seine Fähigkeit hat, eine sinnvolle Berufswahl bzw. andere berufliche Entscheidungen zu treffen,
- **Skala 4** misst das Ausmaß, in welchem das Individuum bei beruflichen Entscheidungen den Rat von Dritten sucht.

Wie der Career Maturity Inventory inhaltlich konkret aufgebaut ist, ist in Tabelle 7 ersichtlich. Dabei sind in Tabelle 7 einzelne Statements des CMI Form C wiedergegeben, welchen die TeilnehmerInnen entweder zustimmen oder nicht zustimmen konnten.

²⁵⁵ Vgl. ebenda, Seite 117 f.

²⁵⁶ Vgl. ebenda, Seite 118.

²⁵⁷ Vgl. ebenda, Seite 118.

Tabelle 7: Career Maturity Inventory (CMI) – Form C

	I agree	I disagree
1. There is no point in deciding on a job when the future is so uncertain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I know very little about the requirements of jobs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I have so many interests that it is hard to choose just one occupation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Choosing a job is something that you do on your own.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I can't seem to become very concerned about my future occupation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I don't know how to go about getting into the kind of work I want to do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Everyone seems to tell me something different; as a result I don't know what kind of work to choose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. If you have doubts about what you want to do, ask your parents or friends for advice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I seldom think about the job that I want to enter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I am having difficulty in preparing myself for the work that I want to do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I keep changing my occupational choice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. When it comes to choosing a career, I will ask other people to help me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I'm not going to worry about choosing an occupation until I am out of school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I don't know what courses I should take in school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I often daydream about what I want to be, but I really have not chosen an occupation yet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I will choose my career without paying attention to the feelings of other people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. As far as choosing an occupation is concerned, something will come along sooner or later.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I don't know whether my occupational plans are realistic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. There are so many things to consider in choosing an occupation, it is hard to make a decision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. It is important to consult close friends and get their ideas before making an occupational choice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. I really can't find any work that has much appeal to me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. I keep wondering how I can reconcile the kind of person I am with the kind of person I want to be in my occupation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. I can't understand how some people can be so certain about what they want to do.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. In making career choices, one should pay attention to the thoughts and feelings of family members.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: Savickas / Porfeli 2011, Seite 367 f.

Die SchülerInnen wurden bei der Beratung auf zwei verschiedene Gruppen aufgeteilt. Eine der Gruppen erhielt eine Einmalberatung, die andere eine sechswöchige Gruppenberatung. Durchschnittlich nahmen je 22 Schüler-

Innen an den Maßnahmen teil. Die Einmalberatung fand in der Gruppe statt und dauerte 1,5 Stunden. Dabei erhielten die SchülerInnen relevante Informationen über andere Bildungs- und Beratungsangebote sowie zu entsprechenden Berufen und Karrierewegen. Die sechswöchige Gruppenberatung wurde extra für diese Untersuchung konzipiert und umfasste drei Module. Die Module beinhalteten je zwei Sessions, die je 1,5 Stunden dauerten, wobei wöchentlich eine Session abgehalten wurde.²⁵⁸ Inhaltlich ging es konkret um Folgendes:²⁵⁹

1. Modul: umfasst die Bereiche Karriereplanung, Zeitperspektive, die Reflexion des persönlichen Lebensweges und den Aufbau von Selbstwertgefühl;
2. Modul: beschäftigt sich mit dem beruflichen Selbstkonzept und reflektiert berufliche Interessen, Werte, Eignungen etc.;
3. Modul: vermittelt konkrete Bildungs- und Berufsinformationen und entwickelt ein konkretes Berufsprojekt.

Für die Auswertung der Career-Management-Stile wurden die TeilnehmerInnen entsprechend der Ergebnisse aus TPI, CABS und SEI vier Clustern zugeordnet. Es folgten regressionsanalytische und varianzanalytische Auswertungen von Pre- und Post-Test unter Berücksichtigung der Career-Management-Stile, der Schulstufen und Beratungsart.²⁶⁰

Bei der Analyse zeigte sich, dass bei den beruflichen Coping Stilen am häufigsten der anpassungsfähige und der oberflächliche Cluster vertreten waren. Der anpassungsfähige und der unsichere Cluster waren geschlechtsbezogen ausbalanciert, wohingegen im pessimistischen Cluster mehr Frauen und im oberflächlichen Cluster mehr Männer vertreten waren.

Allgemein konnte bei den SchülerInnen eine deutliche Verbesserung ihrer Berufswahlreife zwischen Pre- und Post-Test festgestellt werden. Dabei gab es keinen Unterschied zwischen den Schulstufen. Die SchülerInnen, die das sechswöchige Beratungsangebot besucht haben, haben ihre Berufswahlreife deutlich mehr verbessert als jene, die die Einmalberatung besucht haben. Zusätzlich was ersichtlich, dass die Einmalberatung hauptsächlich bei den SchülerInnen des »oberflächlichen« beruflichen Coping Stils eine Verbesserung bei der Berufswahlreife mit sich brachte. Die sechswöchige Beratung wirkte zwar bei allen Clustern, allerdings am stärksten bei den unsicheren, pessimistischen und oberflächlichen Clustern, bei dem anpassungsfähigen Cluster gab es kaum eindeutige Änderungen.²⁶¹

3.6.2 Messung der Berufswahlreife in der Schweiz

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: 4-Gruppen-Untersuchungsdesigns nach Solomon mit Follow-up und randomisierter Zuordnung.

Indikatoren: Berufswahlreife (Berufsentscheidung, Laufbahnplanung, Berufserkundung und berufliche Identifikation) auch nach Geschlecht, Schulform und Nationalität.

Stärken: Kombination verschiedener Methoden (Kontrollgruppe, Follow-up); gut etablierte Instrumente zur Kompetenzmessung; Kontrolle, inwiefern ein Pre-Test die Ergebnisse verzerrt.

Grenzen: Studien dieser Art fokussieren bei der Wirkungsmessung nur auf einen Indikator, nämlich die Berufswahlreife, und geben zwar diesbezüglich detaillierte Auskunft, sind aber allgemein von den Wirkungsindikatoren weniger breit aufgestellt. Die Ergebnisse des Follow-ups, nämlich dass die Kontrollgruppe nach zwölf Wochen auch einen Zuwachs an Berufswahlreife aufweist, zeigen, dass im Feld auch Einflussfaktoren auf die Berufswahlreife wirken, die in dieser Studie nicht erfasst wurden.

Land: Schweiz

²⁵⁸ Vgl. ebenda, Seite 118.

²⁵⁹ Vgl. ebenda, Seite 118.

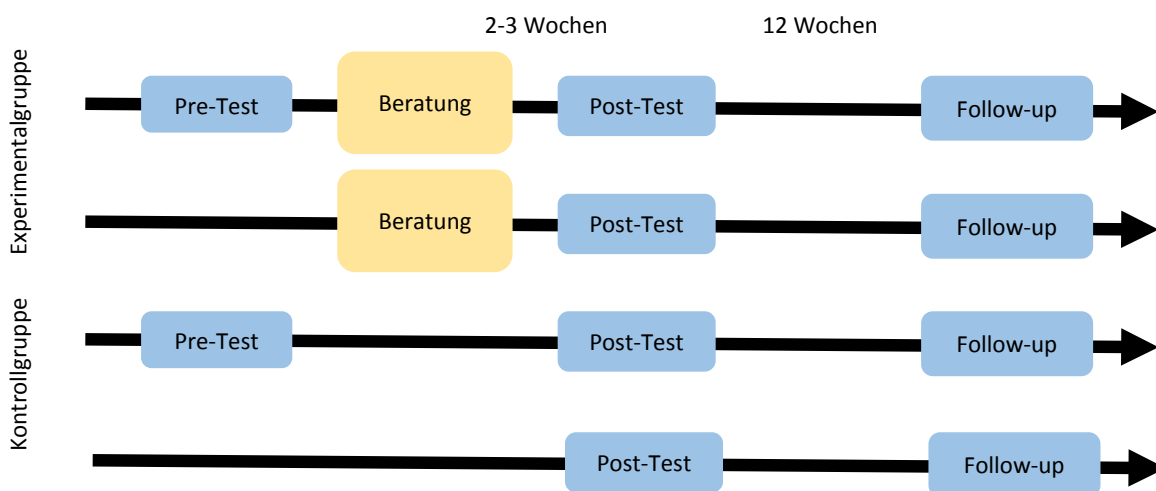
²⁶⁰ Vgl. ebenda, Seite 118.

²⁶¹ Vgl. ebenda, Seite 120f.

Hirschi und Läge untersuchen die Wirkung eines Berufswahl-Workshops bei jungen Erwachsenen. Dabei beleuchten sie konkret die Veränderung der Berufswahlreife durch die Beratung und analysieren auch mögliche Unterschiede nach Geschlecht, Schultyp und Nationalität. Dieser Detailanalyse liegt die Hypothese zugrunde, dass männliche Schüler mit Schweizer Nationalität aus Schulen mit höheren Anforderungen bessere Berufsausbildungschancen haben.²⁶²

Methodisch wird die Berufswahlreife vor und nach der Beratung sowie drei Monate nach der Beratung gemessen. Die Ergebnisse werden auch mit einer Kontrollgruppe, die keine Beratung erhalten hat, verglichen. Zusätzlich wird noch kontrolliert, ob der Pre-Test vor der Beratung die Ergebnisse beeinflusst.²⁶³ In Anwendung des 4-Gruppen-Untersuchungsdesigns nach Solomon²⁶⁴ mit einem Follow-up nach drei Monaten wurden zwei Beratungsgruppen und zwei Kontrollgruppen unterschieden. Eine der jeweiligen Gruppen hatte immer den Pre-Test gemacht, die andere nur den Post-Test und das Follow-up.²⁶⁵ Abbildung 12 veranschaulicht nochmals genau den Ablauf der Untersuchung.

Abbildung 12: Forschungsverlauf mit 4-Gruppen-Untersuchungsdesigns nach Solomon



Insgesamt haben 368 SchülerInnen der Sekundarschule aus fünf verschiedenen Schulen und 16 unterschiedlichen Klassen an der Untersuchung teilgenommen. Regional fand die Studie im ländlichen deutschsprachigen Teil der Schweiz statt. Beim Pre-Test, der Beratung und dem Post-Test befanden sich die SchülerInnen in der siebenten Schulstufe, bei dem Follow-up Test befanden sie sich zu Beginn der achten Schulstufe. Konkret waren die SchülerInnen in einem Alter von zwölf bis 16 Jahren. Von den 368 SchülerInnen nahmen 334 an allen drei Messpunkten an dem Test teil.²⁶⁶

Die Untersuchungsgruppe teilt sich in 156 SchülerInnen, die eine Beratung erhalten haben und 178 SchülerInnen in der Kontrollgruppe. Bei den Beratenden haben 32 Prozent nicht am Pre-Test teilgenommen, um auch dessen möglichen Einfluss auf die Ergebnisse zu messen. Ansonsten besteht die Gruppe zu 51 Prozent aus weiblichen und 49 Prozent männlichen SchülerInnen, 63 Prozent kommen aus Schulen mit hohen Anforderungen, hingegen 27 Prozent aus Schulen mit normalen Anforderungen, 82 Prozent haben die Schweizer und 17 Prozent eine andere Nationalität. In der Kontrollgruppe haben 23 Prozent keinen Pre-Test gemacht, 49 Prozent sind weibliche und 51 Prozent männliche SchülerInnen, 63 Prozent sind aus Schulen mit hohen Anforder-

262 Vgl. Hirschi/Läge 2008, Seite 98.

263 Vgl. ebenda, Seite 98.

264 Vgl. Salomon 1949.

265 Vgl. Hirschi/Läge 2008, Seite 100.

266 Vgl. ebenda, Seite 98.

rungen und 83 Prozent haben die Schweizer Nationalität. Die Gruppe der SchülerInnen ohne Pre-Test wurde mit Absicht klein gefasst, um für verschiedene statistische Berechnungen eine genügend große Gruppe an Pre-Test-TeilnehmerInnen zu haben.²⁶⁷

Mithilfe von gut etablierten und getesteten Skalen wurde die Berufswahlreife gemessen. Dabei wurden vier Aspekte herausgegriffen, aus denen sich die Berufswahlreife zusammensetzt: Berufsentscheidung, Laufbahnplanung, Berufserkundung und berufliche Identifikation.²⁶⁸ Welche konkreten Messinstrumente herangezogen wurden, wird in Tabelle 8 veranschaulicht.

Tabelle 8: Aspekte der Berufswahlreife und Messinstrumente

Aspekte der Berufswahlreife	Messinstrumente
Berufsentscheidung	Career Maturity Inventory (CMI)*
Laufbahnplanung	Career Development Inventory (CDI)
Berufserkundung	Respective Scale des Career Development Inventory (CDI)
Berufliche Identifikation	Vocational Identity Scale (VIS)

* Details zum Inhalt und Aufbau CMI siehe Kapitel 3.6.1

Die Schulen wurden durch eine Randomisierung der Beratungsgruppe oder der Kontrollgruppe zugeteilt. Es wurde darauf verzichtet, die Individuen einzeln den Gruppen zuzuteilen, da durch die Schulen schon »natürliche« Gruppen im Feld existierten. Durch eine multivariante Varianzanalyse wurde anhand der Pre-Tests nachgewiesen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. Es wurde bewusst nicht nach Klassen zu der Beratungs- und Kontrollgruppe getrennt, da vermutet wurde, dass die Akzeptanz seitens der SchülerInnen und LehrerInnen größer ist, wenn die ganze Schule dasselbe Angebot erhält.²⁶⁹

Insgesamt fanden 15 Berufswahl-Workshops statt, bei welchen eine Gesamtdauer von 5,5 Stunden auf zwei Halbtage aufgeteilt wurde. Zwischen den zwei Teilen des Workshops waren zehn Tage Pause. Es gab pro Workshop immer neun bis 15 TeilnehmerInnen. Der Berufswahl-Workshop inkludierte eine Erläuterung der Abschnitte und des Prozesses der Berufswahl, eine Selbstreflexion zu Interessen, Skills, Werten etc., das Kennenlernen der verschiedenen Möglichkeiten nach der Schule, das Entdecken individueller Optionen, eine detaillierte Recherche von zwei Zukunftsoptionen, einen Vergleich der Alternativen und das Erstellen eines Plans für die Zukunft.²⁷⁰

Die SchülerInnen haben den Post-Test zwei bis drei Wochen nach der Beratung bzw. bei der Kontrollgruppe ohne Beratung gemacht und zwölf Wochen später das Follow-up. Bei Pre-Test, Post-Test und Follow-up wurden jeweils die gleichen Fragebögen ausgefüllt.²⁷¹

Bei den Ergebnissen zeigt sich nach einer multivariante Varianzanalyse, dass der Pre-Test weder auf den Post-Test noch auf das Follow-up eine signifikante Wirkung hat. Bei der allgemeinen Wirkung war durch eine weitere multivariante Varianzanalyse zu erkennen, dass beim Pre-Test kein Unterschied zwischen den Gruppen besteht, jedoch bei beiden Post-Tests die SchülerInnen, die eine Beratung erhalten haben, einen

267 Vgl. ebenda, Seite 98.

268 Vgl. ebenda, Seite 99 f.

269 Vgl. Hirschi / Läge 2008, Seite 100.

270 Vgl. ebenda, Seite 101.

271 Vgl. ebenda, Seite 101.

deutlich höheren Wert bei allen Bereichen (Berufsentscheidung, Laufbahnplanung, Berufserkundung und berufliche Identifikation) in den Ergebnissen erzielten. Bei dem Post-Test waren die Unterschiede in allen Bereichen signifikant. Beim Follow-up zwölf Wochen später waren die Unterschiede zur Berufsentscheidung und zu Laufbahnplanung nicht mehr signifikant. Der sich verkleinernde Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe erklärt sich nicht durch ein Abnehmen der Berufswahlreife bei den Beratenen, sondern durch eine Zunahme bei der Kontrollgruppe. Nach Geschlecht, Schulform und Nationalität konnten bei den Ergebnissen keine signifikanten Unterschiede identifiziert werden.²⁷² Zu den Ergebnissen muss kritisch angemerkt werden, dass hier eventuell Einflussfaktoren mitwirken, die in der Studie nicht beachtet wurden, da die Kontrollgruppe nach zwölf Wochen auch einen positiven Zuwachs in der Berufswahlreife zu verzeichnen hatte. Interessant wäre hier also zu beleuchten, welche Faktoren auch in der Kontrollgruppe zu einem Zuwachs an Berufswahlreife geführt haben.

3.7 Studien mit Kontrollgruppendesign

Eine weitere Methode, um die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung zu messen, ist ein experimentelles oder quasi-experimentelles Design mit Kontrollgruppen. Dieser Methode liegt die Annahme zu Grunde, dass die auf die Bildungsberatung bezogene Wirkung ohne Einsatz dieser Maßnahme ausbleibt und dadurch mit dem Einsatz einer Kontrollgruppe die konkrete Wirkung auf die TeilnehmerInnen gemessen werden kann.

Bei einem Kontrollgruppendesign werden mindestens zwei Gruppen gebildet: Eine Gruppe, die an der Bildungs- und Berufsberatung teilnimmt (Experimentalgruppe) und eine Kontrollgruppe, die nicht an dieser Maßnahme teilnimmt.²⁷³ Eine Möglichkeit der Zuordnung von Personen zur Experimentalgruppe oder Kontrollgruppe ist die Randomisierung, im Englischen RCT – Randomized Controlled Trail. Bei dieser werden die Personen durch Zufall der jeweiligen Gruppe zugeordnet. Darin besteht der Hauptvorteil eines experimentellen Designs, dass eben durch diese Randomisierung sämtliche auch unbekannte Drittvariablen neutralisiert werden.²⁷⁴

In der Praxis kann diese Randomisierung oft nicht durchgeführt werden, da die Personen nicht durch Zufall den jeweiligen Gruppen zugeordnet werden können. In solchen Fällen wird auf ein quasi-experimentelles Design zurückgegriffen, bei welchem »natürliche Gruppen« miteinander verglichen werden.²⁷⁵ Quasi-experimentelle Experimente sind sozusagen Experimente ohne Randomisierung.²⁷⁶ Diese sind im Vergleich zu einem experimentellen Design weniger aussagekräftig. Die Kontrolle der personenbezogenen Störvariablen ist bei Quasi-Experimenten besonders wichtig.²⁷⁷ Zusätzlich kann es neben methodischen Problemen, eine Kontrollgruppe zu bilden, auch ethische Probleme geben, da es ethisch problematisch sein kann, eine Gruppe von Personen von einer Maßnahme auszuschließen.²⁷⁸

272 Vgl. ebenda, Seite 104 ff.

273 Vgl. Bortz / Döring 2005, Seite 116.

274 Vgl. Diekmann 2002, Seite 297.

275 Vgl. Bortz / Döring 2005, Seite 117.

276 Vgl. Diekmann 2002, Seite 290.

277 Vgl. Bortz / Döring 2005, Seite 117.

278 Vgl. ebenda, Seite 116.

3.7.1 Experimenteller Feldversuch mit Bildungsgutscheinen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Experimentelles Design mit Experimentalgruppe und Kontrollgruppe.

Indikatoren: Teilnahme an Weiterbildung, Inanspruchnahme des Gutscheins.

Stärken: Möglichkeit eines experimentellen Designs, wodurch viele Fehlerquellen von quasi-experimentellen Designs ausgeschlossen werden. Misst die Wirkung des Gutscheines abhängig von verschiedenen Nominalwerten und mit / ohne begleitender Beratung.

Grenzen: Kann langfristige Wirkung nicht messen.

Land: Schweiz

Ein Anwendungsbeispiel für eine Wirkungsmessung, das im Gegensatz zu vielen quasi-experimentellen Designs die Möglichkeit hat, ein experimentelles Design anzuwenden – sprich die Personen durch Zufall der Kontroll- bzw. Experimentalgruppe zuzuordnen – ist eine Schweizer Studie zur Wirkung des Bildungsgutscheines.

In dieser Studie wurde das experimentelle Design gewählt, da die Wirkung des Bildungsgutscheines nur verlässlich gemessen werden kann, wenn auch beleuchtet wird, wie das Verhalten von Personen ohne Gutschein aussieht. Denkbar wäre zwar, bei der allgemeinen Einführung eines Bildungsgutscheines die Situation vor und nach der Einführung zu vergleichen, wobei jedoch Faktoren wie die Konjunkturzyklen das Ergebnis verfälschen würden. Möglich wäre auch ein Vergleich zwischen Kantonen und Ländern, in denen Gutscheinmodelle existieren, mit jenen, in denen keine solchen Modelle existieren. Dabei können die Ergebnisse jedoch dadurch verfälscht werden, dass in den verschiedenen Ländern und Kantonen unterschiedliche Rahmenbedingungen herrschen und diese Faktoren die Ergebnisse verfälschen.²⁷⁹ Folglich war es am sinnvollsten, ein experimentelles Design mit Kontrollgruppen zu wählen, um möglichst viele Fehlerquellen zu vermeiden.

Das Experiment ermöglichte es, zeitgleich Personen in ihrem Verhalten zu beobachten, die abgesehen von dem Erhalt bzw. Nicht-Erhalt des Bildungsgutscheines, unter identischen Bedingungen leben und arbeiten. Dadurch lässt sich verlässlich die Wirkung des Bildungsgutscheines messen.²⁸⁰ Zusätzlich ermöglichte das Experiment, im Gegensatz zu tatsächlich eingeführten Pilotprojekten, dass verschiedene Ausgestaltungen des Gutscheines, vor allem bezogen auf seinen Nominalwert und den Einfluss einer Begleitmaßnahme wie einer Weiterbildungsberatung, beleuchtet werden können. Es kann folglich untersucht werden, wie die Wirkung sich abhängig vom Nominalwert des Gutscheines verändert und wie der finanzielle Anreiz alleine und mit einer begleitenden Beratung wirkt.²⁸¹

Bei der Durchführung des Experimentes hat das Forschungsteam davon profitiert, dass die Schweizer Arbeitskräfteerhebung (SAKE) im Jahr 2006 aus finanziellen Gründen die Stichprobe verringern musste. Von jenen Personen, die aus der Stichprobe herausgefallen sind, wurden zufällig 2.400 Personen ausgewählt, die einen Gutschein zugesandt bekamen. Die Personen, die in der Stichprobe der SAKE Erhebung geblieben sind, haben keinen Gutschein erhalten und dienten als Kontrollgruppe. Dabei wurde aus Datenschutzgründen auch das Einverständnis der Personen eingeholt, ihre Daten für das Gutscheinexperiment zu verwenden.²⁸²

²⁷⁹ Vgl. Wolter / Messer 2009, Seite 6.

²⁸⁰ Vgl. ebenda, Seite 6.

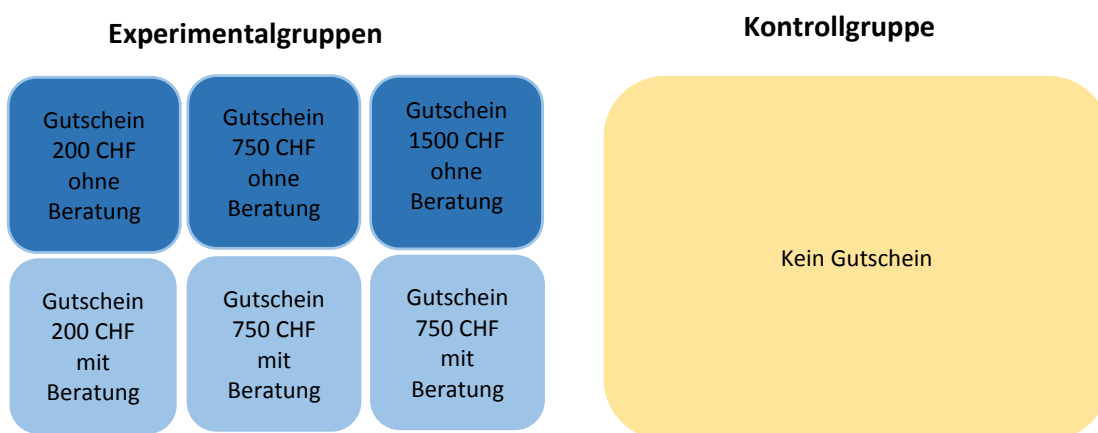
²⁸¹ Vgl. ebenda, Seite 6.

²⁸² Vgl. ebenda, Seite 7.

Sowohl die Kontroll- als auch die Experimentalgruppe wurden bei der SAKE-Erhebung befragt, und es wurde ein Zusatzfragemodul zum detaillierten Weiterbildungsverhalten der Befragten inkludiert. Es waren folglich Daten von 2005, ein Jahr vor dem Experiment und Daten nach dem Experiment von 2006/2007 vorhanden.²⁸³

Die Experimentalgruppe wurde in Subgruppen geteilt, welche jeweils unterschiedliche Formen des Bildungsgutscheines erhalten hatten. Die Hälfte der GutscheineempfängerInnen erhielt zusätzlich eine Telefonnummer, unter welcher gratis eine Weiterbildungsberatung zur Verfügung stand. Der Nominalwert des Gutscheines wurde in drei Gruppen geteilt. Ein Drittel erhielt einen Gutschein im Wert von 200 CHF, ein Drittel im Wert von 750 CHF und ein Drittel im Wert von 1.500 CHF. Der Gutschein berechnete zur vollständigen oder teilweisen Bezahlung eines Kurses und konnte durch Einsendung an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie – gemeinsam mit der Kursbestätigung – eingelöst werden.²⁸⁴ Abbildung 13 veranschaulicht die Zusammensetzung von Experimental- und Kontrollgruppe.

Abbildung 13: Zusammensetzung der Experimental- und Kontrollgruppe



Von den 2.437 Gutscheinen wurden insgesamt 449 Gutscheine beansprucht, was einer Einlösquote von 18,4 Prozent entspricht. Die Weiterbildungsbeteiligung in der Kontrollgruppe beträgt 34 Prozent, und jene der Experimentalgruppe ist um 15 Prozent bis 20 Prozent höher. 22 Prozent der TeilnehmerInnen haben kostenpflichtige Weiterbildungen in Anspruch genommen, den Gutschein jedoch nicht eingelöst. Mehrheitlich lässt sich das dadurch erklären, dass die ArbeitgeberInnen die Weiterbildung bezahlt haben. Teilweise liegt es daran, dass die Personen schon vor dem Erhalt des Gutscheines die Weiterbildung geplant und bezahlt haben. Falls diese Personengruppe im Falle des früheren Erhalts des Gutscheines diesen eingelöst hätten, wäre jedoch nicht die Mehrnachfrage an Weiterbildung gestiegen, sondern es nur zu einem Mitnahmeeffekt gekommen.²⁸⁵

Wie aufgrund theoretischen Vorwissens vermutet, wurden die Bildungsgutscheine verstärkt von Personen mit höherem Bildungsniveau in Anspruch genommen. Der Alterseffekt, nämlich dass die Weiterbildungsbeteiligung im Alter sinkt, konnte jedoch durchbrochen werden. In Bezug auf das Alter hat der Gutschein zu einer gleichmäßigen Weiterbildungsbeteiligung geführt. Sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe haben Frauen verstärkt an Weiterbildung teilgenommen. Zwischen Stadt und Land konnten keine Unterschiede in der Nutzung des Gutscheines festgestellt werden, allerdings nutzten Erwerbstätige den Gutschein deutlich häufiger als Nicht-Erwerbstätige, wodurch der Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen diesen beiden Gruppen verstärkt wurde.²⁸⁶

²⁸³ Vgl. Wolter / Messer 2009, Seite 7.

²⁸⁴ Vgl. ebenda, Seite 7.

²⁸⁵ Vgl. ebenda, Seite 6.

²⁸⁶ Vgl. Wolter / Messer 2009, Seite 6 f.

Bezogen auf die Preisintensität zeigte sich, dass zwar allgemein mit der Höhe des Nominalwerts des Gutscheines die Höhe der Einlösquote steigt, nicht-erwerbstätige Personen aber vor allem den mittleren Nennwert eingelöst haben.²⁸⁷ Zusätzlich wurde entdeckt, dass der Nennwert des Gutscheines eine gewisse Höhe benötigt, um die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen, da niedrige Gutscheine deutlich weniger eingelöst wurden und wenn, dann vollständig dem Mitnahmeeffekt zum Opfer gefallen sind – die Personen hätten also auch ohne Gutschein eine Weiterbildung gemacht.²⁸⁸

Der Mitnahmeeffekt nimmt bei steigender Bildung zu. Das bedeutet, dass Personen mit höherer Bildung den Gutschein zwar häufiger einlösen, dies die Weiterbildungsbeteiligung allerdings nicht steigert. Trotzdem muss betont werden, dass auch Personen, die früher nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, durch den Gutschein an Weiterbildung teilnehmen, also auch bildungsfernere Personen erreicht werden können.²⁸⁹

Bezogen auf die begleitende Beratung war zu erkennen, dass Gutscheine mit Beratung nicht öfter eingelöst wurden, was für die Fachdiskussion, in welcher die Beratung als Einflussfaktor oft vor der finanziellen Unterstützung gesehen wird, ein interessantes Ergebnis ist.²⁹⁰

Mittels eines Datenvergleiches zur Weiterbildungsteilnahme vor dem Experiment konnte analysiert werden, dass auch Personen, die in den Vorjahren nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, mit dem Gutschein dann doch an Weiterbildung teilnahmen. Das bedeutet, dass der Gutschein durchaus in der Lage ist, Personen zur Weiterbildung zu motivieren.²⁹¹

Bezogen auf die nachhaltige Wirkung des Bildungsgutscheines kann die Studie leider kaum Auskunft geben, da nur bis maximal einem Jahr nach der Weiterbildung Daten erhoben wurden. Trotzdem wurde versucht, kurzfristige Arbeitsmarkteffekte zu messen. Diese Analyse zeigt jedoch, dass sich die Personen, die sich 2006 mit dem Gutschein an Weiterbildung beteiligt haben, 2007 nicht von den Personen, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, unterscheiden (z.B. durch höhere Löhne etc.).²⁹²

Allgemein lässt sich sagen, dass ein Gutschein, solange sein Wert nicht unter einen bestimmten Nennwert fällt, durchaus die Weiterbildungsbeteiligung steigern kann. Auch Personen aus bildungsfernen Schichten können erreicht werden, allerdings nur jene, die Weiterbildung nicht negativ gegenüber stehen, sondern nur einen zusätzlichen Anreiz brauchen, was eher einen geringen Teil der bildungsferneren Schichten betrifft, aber doch ein Erfolg ist.²⁹³

3.7.2 Feldexperiment mit einer Beratungsintervention

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Experimentelles Design mit Experimentalgruppe und Kontrollgruppe.

Indikatoren: Career-Management-Reife; Fähigkeit, mit Rückschlägen umzugehen; psychische Gesundheit etc.

Stärken: Möglichkeit eines experimentellen Designs, wodurch viele Fehlerquellen von quasi-experimentellen Designs ausgeschlossen werden. Misst auch den mittelfristigen Effekt.

Grenzen: Langfristige Effekte werden nicht gemessen.

Land: Finnland

287 Vgl. ebenda, Seite 8.

288 Vgl. ebenda, Seite 9 f.

289 Vgl. ebenda, Seite 10.

290 Vgl. ebenda, Seite 9.

291 Vgl. ebenda, Seite 10.

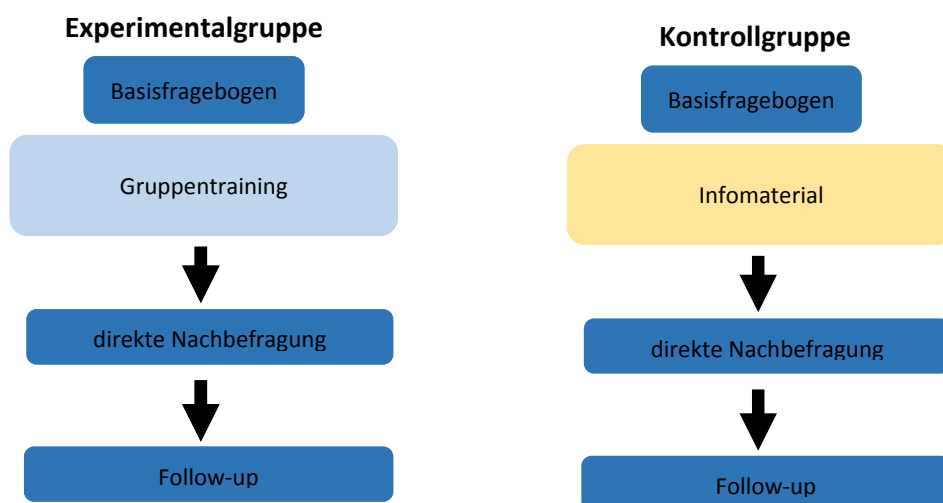
292 Vgl. ebenda, Seite 12 ff.

293 Vgl. ebenda, Seite 12.

Ein weiteres experimentelles Feldexperiment, das sich zwar nicht mit einer üblichen Bildungs- und Berufsberatung beschäftigt, jedoch ein spannendes Beispiel darstellt, ist das finnische Projekt von Vuori et al., das die Wirkung einer ressourcenorientierten Bildungsintervention auf die Career Management Skills und die Gesundheit von Erwerbstätigen beleuchtet. Die Zielgruppe der Untersuchung waren erwerbstätige Personen, die über ihre ArbeitgeberInnen rekrutiert wurden. Insgesamt wurden 43 Organisationen angeschrieben, von denen 17 an der Studie teilnahmen. Diesen Organisationen wurde das gesamte Beratungsmaterial und eine Trainingsausbildung für die Beratungsintervention angeboten, um die Intervention selbständig durchführen und diese Methode auch nach der Studie nutzen zu können. Die Organisationen mussten jedoch zustimmen, dass sie das Beratungsprogramm Personen aus der Kontrollgruppe nicht vor Beendigung der Studie zugänglich machten.²⁹⁴ Hierbei kann man gut eine ethische Problematik erkennen, da eine Gruppe von Personen gezielt von einer Maßnahme ausgeschlossen wird. Solche ethischen Problematiken treten in experimentellen Feldversuchen häufig auf, weshalb oft ein quasi-experimentelles Design gewählt wird, was hier allerdings nicht der Fall ist.

Von diesen 17 Organisationen meldeten sich 718 Personen freiwillig für die Teilnahme an der Studie. Diese wurden vorab darüber informiert, dass es zwei Gruppen in der Studie gibt: eine, die an einem Gruppentraining teilnimmt und eine, die Infomaterialien bekommt. Die TeilnehmerInnen mussten vorab der zufälligen Zuteilung zu den beiden Gruppen zustimmen und einen Basisfragebogen ausfüllen.

Abbildung 14: Überblick Experimental- und Kontrollgruppe



Die 718 TeilnehmerInnen setzten sich zu 88 Prozent aus Frauen und nur zwölf Prozent aus Männern zusammen. 57 Prozent der TeilnehmerInnen hatten Matura, 38 Prozent einen Kollegabschluss und 22 Prozent einen Universitätsabschluss, sprich alle TeilnehmerInnen hatten ein hohes Bildungsniveau. 81 Prozent der TeilnehmerInnen arbeiten im privaten Sektor und ein Großteil (89 Prozent) berichtet, einen sicheren Job zu haben.²⁹⁵

Durch eine Zufallsauswahl (Randomisierung) wurden die Personen entweder der Gruppe der TrainingsteilnehmerInnen (369 Personen) oder der Gruppe, die schriftliche Materialien erhalten (249 Personen), zugeteilt. Nach dem Training bzw. nach Erhalt der schriftlichen Materialien bekamen die TeilnehmerInnen erneut einen Fragebogen, um die unmittelbare Wirkung zu messen, wobei 570 Personen diesen retournierten. Um die Langzeiteffekte zu messen, wurde nach sieben Monaten erneut ein Fragebogen versendet, welchen 613 Personen retournierten.²⁹⁶

²⁹⁴ Vgl. Vuori et al. 2011, Seite 276.

²⁹⁵ Vgl. Vuori et al. 2011, Seite 276.

²⁹⁶ Vgl. ebenda, Seite 276f.

Die Trainingsintervention wurde von organisationsinternen TrainerInnen durchgeführt, die vom Forschungsteam eine viertägige Einschulung bekamen. Der Interventionsworkshop dauerte meist eine Woche und wurde in vierstündigen Vormittagseinheiten abgehalten. Ziel war es, die Fähigkeit der effizienten Arbeitssuche, die Motivation und die Entwicklung von Career-Management-Skills zu fördern.²⁹⁷

Die Kontrollgruppe erhielt in derselben Woche, in welcher die Experimentalgruppe das Training hatte, die Infomaterialien zugesandt und am Ende der Woche auch den Fragebogen. In diesem Fragebogen wurde auch erhoben, ob die TeilnehmerInnen die Infomaterialien gelesen hatten oder nicht. Da sich bei der Analyse zeigte, dass zwischen den Gruppen, die die Unterlagen gelesen und jenen, die sie nicht gelesen hatten, kein Unterschied besteht, wurde die Kontrollgruppe fortlaufend als eine Gruppe gehandhabt.²⁹⁸

Um zu kontrollieren, ob die Randomisierung erfolgreich war und die TeilnehmerInnen in den Gruppen vergleichbar verteilt sind, wurden die soziodemographischen Merkmale der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe verglichen. Dabei zeigten sich weder beim sozioökonomischen Hintergrund noch bei den Ergebnissen des Basisfragebogens, der zu Beginn der Studie ausgefüllt wurde, Unterschiede.²⁹⁹

Der eingesetzte Fragebogen bei der Basiserhebung, der direkten Nachbefragung und dem Follow-up nach sieben Monaten besteht aus vielen Teilbereichen und inkludiert darin unterschiedliche etablierte Skalen. Konkret setzt sich der Fragebogen wie folgt zusammen:³⁰⁰

- **Demographische Daten:** Erhebung durch Standardfragebogen;
- **Career-Management-Reife:** Messung durch zwei Skalen: (1) Selbsteffizientes Career-Management, (2) Fähigkeit, mit Rückschlägen umzugehen;
- **Depressive Symptome:** Gemessen durch die 13 Items des Beck Depression Inventory;
- **Erschöpfungsanzeichen:** Erhebung durch die drei Dimensionen des Maslach Burnout Inventory General Survey;
- **Arbeitsengagement:** Gemessen durch die Utrecht Work Engagement Scale;
- **Mentale Ressourcen:** Erhoben durch drei Items des Work Ability Index;
- **Intention zur Frühpensionierung:** Wurde durch eine konkrete Frage bzgl. des In-Betracht-Ziehens einer Frühpension erhoben.

Zusätzlich wurden die TeilnehmerInnen direkt nach dem Workshop nach ihrer Einschätzung über diesen befragt.

Interessant ist die Zusammensetzung der vom Forschungsteam selbst kreierten Skalen zur Messung der Career-Management-Reife. Diese Skala setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Der Skala zur Erhebung des selbsteffizienten Career-Managements und der Skala zur Erhebung der Fähigkeit, mit Rückschlägen umzugehen. Auf der Skala zur Erhebung des selbsteffizienten Career-Managements sollten die TeilnehmerInnen ihre Zuversicht in folgenden Punkten bewerten:³⁰¹

- Herausforderungen in der Arbeit als Möglichkeiten des Lernens zu sehen;
- Probleme in der Arbeit lösen zu können;
- Fähigkeit, neue Dinge zu lernen;
- bei Bedarf den Job wechseln zu können;
- aktiv und kräftig zu bleiben;
- sich um die eigene Gesundheit kümmern zu können;

297 Vgl. ebenda, Seite 277.

298 Vgl. ebenda, Seite 277.

299 Vgl. ebenda, Seite 277 f.

300 Vgl. ebenda, Seite 278 f.

301 Vgl. ebenda, Seite 278.

- Stress in der Arbeit managen zu können;
- eine Balance zwischen Arbeit und Familie zu halten;
- sich in der Arbeit durchzusetzen;
- Konflikte in der Arbeit lösen zu können.

Bei der Erhebung der Fähigkeit, mit Rückschlägen umzugehen, sollten die TeilnehmerInnen folgende Fragen auf einer Skala von 1–5 bewerten:³⁰²

- Haben Sie einen Notfallplan im Fall eines Rückschlages?
- Denken Sie, Sie können sich auch nach möglichen Schwierigkeiten und Rückschlägen auf ihre Karriere konzentrieren?
- Denken Sie, Sie können nach möglichen Schwierigkeiten und Rückschlägen Ihre Karriere fortsetzen?

Bei der Analyse wurden die Ergebnisse der Messungen der Variablen vor der Intervention (Gruppentraining oder Materialien) jeweils mit den Messungen direkt nach der Intervention und jenen sieben Monate nach der Intervention verglichen und anschließend den Ergebnissen der Kontrollgruppe gegenüber gestellt. In einem weiteren Schritt wurde anhand der Variablen »depressive Symptome, Erschöpfungsanzeichen und Alter« beleuchtet, ob gewisse Personengruppen besonders von der Intervention profitieren.³⁰³

Bei den Ergebnissen zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen die Intervention selbst und den persönlichen Nutzen daraus allgemein als positiv eingestuft haben. Die Analyse der Daten zeigt, dass die Intervention unmittelbar Wirkung zeigt und die Career-Management-Reife in der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant steigt. Außerdem zeigt sich, dass die depressiven Symptome und die Intention, in Frühpension zu gehen, in der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant zurückgingen. Die mentalen Ressourcen stiegen hingegen an. Allerdings konnte kein signifikanter Rückgang der Erschöpfungsanzeichen identifiziert werden.³⁰⁴

Die Analyse zeigte weiter, dass die Wirkung bei Personen mit starken depressiven Symptomen und starken Erschöpfungsanzeichen sowie bei jungen Personen am stärksten war, sprich diese Personengruppen am meisten von der Intervention profitierten. Auch jene Personen, die ihre Arbeitssituation als »unsicher« eingestuft haben, profitierten besonders von der Intervention, was sich vor allem darin zeigte, dass die Intention, in Frühpension zu gehen, zurückging. Schlussendlich konnte beim Follow-up nach sieben Monaten noch festgestellt werden, dass die unmittelbare Wirkung der steigenden Career-Management-Reife sich langfristig positiv auf die Gesundheit und die Karriere (mentale Ressourcen, Engagement) auswirkt.³⁰⁵

3.8 Ökonomische Kosten-Nutzen-Analysen

Bei einer Kosten-Nutzen-Analyse wird ein ökonomischer Zugang gewählt und die Kosten und der Nutzen für die Beratung auf monetärer Ebene gegenübergestellt. Voraussetzung für eine solche Berechnung ist es, dass die Kosten und der Nutzen monetär erfassbar sind. Monetär nicht oder schwer fassbare Wirkungen, wie beispielsweise die persönliche Entwicklung, körperliche und physische Verbesserungen etc. können bei einer solchen Berechnung nicht mit einbezogen werden.³⁰⁶

³⁰² Vgl. ebenda, Seite 78.

³⁰³ Vgl. ebenda, Seite 279f.

³⁰⁴ Vgl. ebenda, Seite 280.

³⁰⁵ Vgl. ebenda, Seite 281.

³⁰⁶ Vgl. Schanne / Weyh 2014, Seite 41.

3.8.1 Exemplarische Kosten-Nutzen-Analyse der Dresdner Bildungsbahnen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Monetäre Gegenüberstellung von Nutzen und Kosten.

Indikatoren: Kosten für die Beratung; Erwerbseffekt (höhere Einkommen / Sozialabgaben / Steuern); Einspareffekt von Sozialleistungen.

Stärken: Sehr strukturierter übersichtlicher Zugang; Hard Facts bieten klare Grundlage zur Argumentation.

Grenzen: Nicht-monetär fassbare Wirkung kann nicht mit einbezogen werden; Effekte beruhen meist auf Schätzungen.

Land: Deutschland

Für die Dresdner Bildungsbahnen haben Albrecht et al. eine exemplarische Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt. Dabei erzielt die Bildungsberatung ein positives Ergebnis, wenn der Gesamtnutzen für alle Individuen größer ist als die Gesamtkosten der Bildungsberatung.³⁰⁷

$$\text{Differenz des Nutzens} = \text{Gesamtnutzen für alle Individuen} - \text{Gesamtkosten der Bildungsberatung}$$

Die Gesamtkosten der Bildungsberatung hängen dabei von der Anzahl der TeilnehmerInnen ab. Je mehr TeilnehmerInnen mit einem positiven individuellen Nutzen teilnehmen, desto höher ist der Gesamtnutzen. Zusätzlich hängt diese Berechnung von dem Zeitpunkt der Betrachtung ab. Bei kurzfristigen Betrachtungen fallen die Kosten für den Ausbau der Bildungsberatung relativ stark ins Gewicht, da sie nur für einen kurzen Zeitraum umgelegt werden können.³⁰⁸

Bei den Dresdner Bildungsbahnen entstanden im Zeitraum für 24 Monate Gesamtkosten in der Höhe von 1,2 Millionen Euro. Umgerechnet auf ein Jahr betragen die Kosten der Bildungsberatung somit 623.335 Euro. Tabelle 10 veranschaulicht dabei die konkrete Aufschlüsselung dieser Kosten.³⁰⁹

Tabelle 10: Investitionskosten und laufende Kosten für 24 Monate der Dresdner Bildungsbahnen

Art der Kosten	Summe
Investitionskosten	33.178,96 €
Computerausstattung	13.490,70 €
Büroausstattung	46.669,66 €
Laufende Kosten	
Raummierte für Bildungshaltestellen	51.897,76 €
Raummierte für Projektleitung	9.143,53 €
Geringwertige Wirtschaftsgüter	7.820,90 €
Büromaterial	3.702,83 €
Geschäftsbedarf	30.073,71 €
Literatur	2.394,80 €
Gehalt Projektleitung	98.268,53 €
Gehalt BildungsberaterInnen (12 Personen)	877.028,28 €
Marketing	73.000,00 €
	1.153.330,34 €
Gesamtkosten	1.200.000,00 €

Quelle: Albrecht et al. 2012, Seite 29

³⁰⁷ Vgl. Albrecht et al. 2012, Seite 28.

³⁰⁸ Vgl. ebenda, Seite 28.

³⁰⁹ Vgl. ebenda, Seite 29.

Der Nutzen wird in diesem Beispiel anhand vier fiktiver Fallbeispiele exemplarisch für ein Jahr berechnet. Dabei bezieht sich ein Beispiel auf den Erwerbseffekt und drei Beispiele auf den Einspareffekt von Sozialleistungen.³¹⁰

Für den Erwerbseffekt wird gemäß theoretischer Überlegungen durch die Beratung ein Plus von zehn Prozent beim Einkommen angenommen. Aufgrund der damit verbundenen Steuern und Sozialabgaben lässt sich ein Erwerbseffekt von 2.083 Euro berechnen.³¹¹ Die konkreten Berechnungen veranschaulicht Tabelle 11.

Tabelle 11: Fallbeispiel für die exemplarische Berechnung des Erwerbseffekts

	Vor Teilnahme an Bildungsberatung	Nach Teilnahme an Bildungsberatung
Brutto-Jahreseinkommen	50.000 €	55.000 €
Netto-Jahreseinkommen	33.109 €	36.026 €
Steuern	6.915 €	8.433 €
Sozialabgaben	9.976 €	10.541 €
Summe Steuern und Sozialabgaben	16.891 €	18.974 €
Erwerbseffekt		2.083 €

Anmerkung: Zu Grunde gelegt wurde die Steuerklasse 3 in Deutschland (verheiratet, ohne Kind). Der Einspareffekt wurde dabei nur für die staatlichen Steuer- und Sozialabgaben für den Zeitraum von einem Jahr berechnet.
Quelle: Albrecht et al. (2012), Seite 30

Bei den Berechnungen für den Einsparungseffekt wird davon ausgegangen, dass bei den TeilnehmerInnen durch die Beratung eine anstehende Arbeitslosigkeit verhindert werden kann. Der Einspareffekt wird somit aus der Einsparung der Ausgaben für Arbeitslosengeld für je ein Jahr berechnet und ergibt für die drei fiktiven Beispiele 50.714 Euro. Tabelle 12 veranschaulicht die Berechnungen im Detail.

Tabelle 12: Fallbeispiele für die exemplarische Berechnung des Einspareffektes

	Nach Teilnahme an Bildungsberatung (Arbeitslosigkeit kann verhindert werden)
Fallbeispiel 1	
Brutto-Jahreseinkommen	42.000 €
Netto-Jahreseinkommen	28.500 €
Arbeitslosengeld I (67 Prozent des Netto-Lohns)	19.100 €
Einspareffekt	19.100 €
Fallbeispiel 2	
Brutto-Jahreseinkommen	36.000 €
Netto-Jahreseinkommen	25.185 €
Arbeitslosengeld I (67 Prozent des Netto-Lohns)	16.874 €
Einspareffekt	16.874 €

³¹⁰ Vgl. ebenda, Seite 29.

³¹¹ Vgl. ebenda, Seite 30.

Fallbeispiel 3	
Brutto-Jahreseinkommen	30.000 €
Netto-Jahreseinkommen	22.000 €
Arbeitslosengeld I (67 Prozent des Netto-Lohns)	14.740 €
Einspareffekt	14.740 €
Einspareffekt insgesamt	50.714 €

Anmerkung: Zu Grunde gelegt wurde die Steuerklasse 3 in Deutschland (verheiratet, ohne Kind). Der Einspareffekt wurde dabei nur für die Höhe des Arbeitslosengeldes I berechnet; zusätzliche Sozialabgaben, die durch die Arbeitsagentur gedeckt werden, wurden nicht einbezogen.

Quelle: Albrecht et al. 2012, Seite 31

Alle vier Fallbeispiele gemeinsam können somit einen Erwerbs- und Einspareffekt von 52.797 Euro realisieren. Daraus lässt sich errechnen, dass im Jahr 47 Fälle dieser Art notwendig sind, um die Kosten der Bildungsberatung zu decken. Bezogen auf rund 1.075 Beratungsfälle im Jahr entspricht das 4,4 Prozent der KundInnen³¹² – diese Erwerbs- und Einsparungseffekte müssen also bei 4,4 Prozent der KundInnen erreicht werden, um die Kosten zu decken.

3.8.2 Ökonomischer Nutzen der Bildungsberatung für Erwachsene

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Gegenüberstellung von Steuereinnahmen und Sozialausgaben vor und nach der Beratung.

Indikatoren: Erwerbsstatus der TeilnehmerInnen; Steuereinnahmen, Sozialausgaben.

Stärken: Sehr strukturierter übersichtlicher Zugang, Hard Facts bieten klare Grundlage zur Argumentation.

Grenzen: Umfangreiche und aufwendige Datenerhebung als Grundlage. Nicht jede Wirkung ist monetär fassbar.

Land: Niederlande

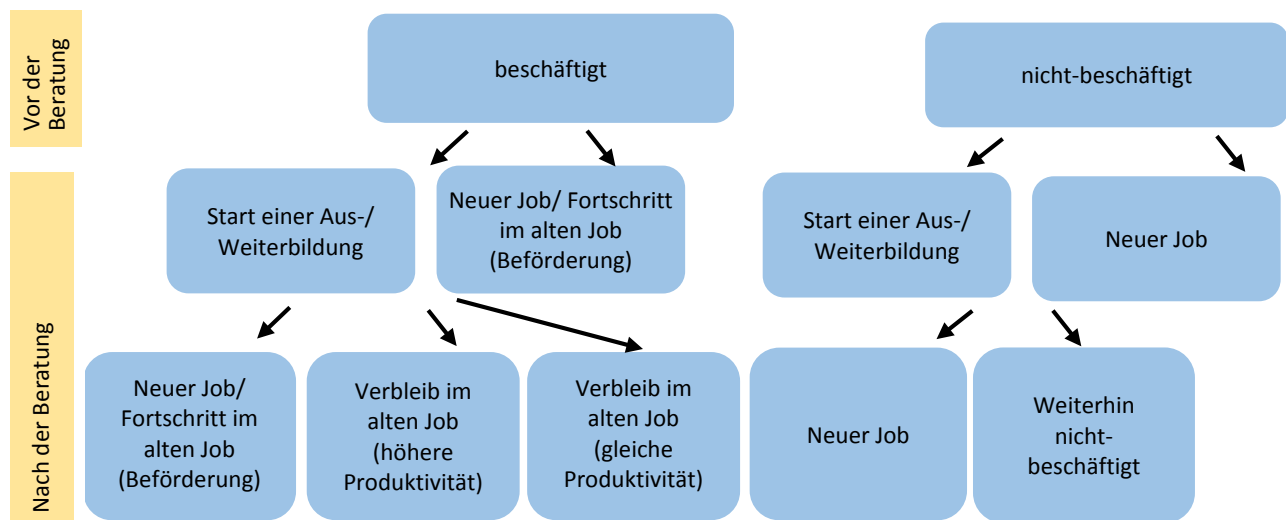
In diesem Projekt wird in einem ökonomischen quantifizierenden Zugang die Wirkung der Bildungsberatung für Erwachsene in den Niederlanden gemessen. Konkret wird die Wirkung der Bildungs- und Berufsberatung auf die niederländische Wirtschaft gemessen.³¹³

Grundüberlegungen der Berechnung sind die Quantifizierung des Lern- und Arbeitsmarkt-Outcomes durch den Vergleich der Situation der TeilnehmerInnen vor und nach der Beratung. Dabei wird beispielsweise das Finden eines neuen Jobs durch eine vor der Beratung arbeitslose Person durch das neue Einkommen und das Einsparen der Sozialleistungen quantifizierbar.³¹⁴ Welche möglichen Varianten des Outcomes die Beratung dabei haben kann, veranschaulicht Abbildung 15.

³¹² Vgl. Albrecht et al. 2012, Seite 30.

³¹³ Vgl. Regional Forecasts 2008, Seite 26.

³¹⁴ Vgl. ebenda, Seite 26 f.

Abbildung 15: Ansatz, um den ökonomischen Nutzen von Bildungs- und Berufsberatung zu messen

Quelle: Regional Forecasts (2008), Seite 32

Um die Wirkung nicht zu überschätzen, wird von der Brutto-Wirkung ein Wert abgezogen, der abschätzt, inwiefern die Situation der TeilnehmerInnen sich auch ohne die Beratung verändert hätte. Denn es kann nicht angenommen werden, dass eine Person, die arbeitslos ist, ohne Beratung immer arbeitslos bleibt. Somit wird, um die Wirkung nicht zu überschätzen, die Netto-Wirkung berechnet.³¹⁵

Diese Berechnungen basieren auf vielen detaillierten Daten, deren Erhebung relativ aufwendig und umfangreich ist.³¹⁶ Grundlage dieser ökonomischen Berechnung sind somit ein detailliertes Monitoringsystem oder mehrere Fragebögen zur Erhebung der einzelnen Daten. Zusätzlich müssen die Daten zu mehreren Zeitpunkten erhoben werden, um alle benötigten Details zu erhalten, wie zum Beispiel die Aufnahme eines Jobs.

Die ökonomische Messung der Wirkung lässt sich in folgenden Schritten nachvollziehen.

Schritt 1: Situation vor der Beratung

Um die Wirkung zu berechnen, gilt es in einem ersten Schritt die Situation vor der Bildungsberatung quantitativ zu erfassen. Dabei geht es darum, zu kalkulieren, wie viel die TeilnehmerInnen an der Beratung vor der Beratung zur Volkswirtschaft beitragen bzw. der Volkswirtschaft kosten. Folgende Informationen sind dabei von Bedeutung:³¹⁷

- Anzahl der TeilnehmerInnen im Untersuchungszeitraum – beispielsweise in einem Jahr.
- Erwerbsstatus der TeilnehmerInnen
 - Beschäftigte: Beschäftigungsumfang, Sektor, Funktion, Gehalt, Einkommensteuer, Versicherungsabgaben, höchste abgeschlossene Ausbildung.
 - Arbeitslose: Erhaltene Sozialleistungen, höchste abgeschlossene Ausbildung.
 - Personen Vollzeit in Bildung: Erhaltene Sozialleistungen, Fortschritt in der (Aus-)Bildung, höchste abgeschlossene Ausbildung.
 - Personen in Weiterbildung: Erhaltene Sozialleistungen, Fortschritt in der (Aus-)Bildung, höchste abgeschlossene Ausbildung.
 - Ökonomisch inaktive Personen: Erhaltene Sozialleistungen, Fortschritt in der (Aus-)Bildung, höchste abgeschlossene Ausbildung.

³¹⁵ Vgl. ebenda, Seite 26 f.

³¹⁶ Vgl. ebenda, Seite 30.

³¹⁷ Vgl. ebenda, Seite 27 f.

Die ökonomische Beteiligung der KlientInnen, die in die Nutzenberechnung mit einbezogen wird, inkludiert dabei das Gehalt, die Steuern und die Versicherungsbeiträge der Beschäftigten. Die Kosten, die in die Berechnung einbezogen werden, sind die Sozialleistungen, die an Arbeitslose und nicht beschäftigte Personen gezahlt werden. In die Berechnung nicht einbezogen werden Kosten für Aus- und Weiterbildung.

Schritt 2: Situation nach der Beratung

In einem weiteren Schritt geht es darum, die Situation nach der Bildungsberatung zu erfassen, konkret den Lern- und Arbeitsmarkt-Outcome. Dabei geht es darum, die Veränderungen bei der ökonomischen Beteiligung der TeilnehmerInnen und die Kosten der TeilnehmerInnen an der gesamten niederländischen Volkswirtschaft zu beleuchten. Dabei werden folgende Elemente erfasst:³¹⁸

- Lerneffekt: Start mit Weiterbildung, Weiterbildung geplant, größere Lernmotivation.
- Beschäftigungsaufnahmen: Vormalig arbeitslose Personen oder Personen in Ausbildung nehmen eine Beschäftigung an.
- Fortschritte in der Beschäftigung: Weiterentwicklungen im derzeitigen Job (z.B. Beförderung) bzw. Jobwechsel.
- Arbeitslos: Personen sind nach wie vor arbeitslos.

Um die Wirkung zu berechnen sind folgende Informationen von Bedeutung:³¹⁹

- Lerneffekt: Lerneffekte im Sinne von bestandenen Aus- und Weiterbildungen und dem erreichten Bildungslevel und Arbeitsmarkteffekt nach der Bildung (z.B. Beschäftigung/ Arbeitslosigkeit). Dabei werden bei jenen, die beschäftigt sind, Sektor, Funktion, Gehalt, Einkommensteuer, Versicherungsabgaben etc. und bei jenen, die arbeitslos sind, die Kosten bzgl. Sozialleistungen berechnet.
- Beschäftigungsaufnahme: Beschäftigungsumfang, Sektor, Funktion, Gehalt, Einkommensteuer, Versicherungsabgaben.
- Fortschritte in der Beschäftigung: Veränderungen bzgl. Beschäftigungsumfang, Sektor, Funktion, Gehalt, Einkommensteuer, Versicherungsabgaben.

Schritt 3: Berechnung der Brutto-Wirkung

Aufbauend auf die Informationen von Schritt 1 und Schritt 2 kann nun die Brutto-Wirkung der Beratung berechnet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Steuern und Einkommen etc. mit mehr Personen in Arbeit höher sind und die Sozialausgaben mit weniger arbeitslosen Personen niedriger. Die Brutto-Wirkung ist dabei die Differenz zwischen der ökonomischen Beteiligung (GVA und Steuereinnahmen) und den Kosten für Sozialleistungen nach der Beratung und vor der Beratung.³²⁰

$$\text{Brutto-Wirkung} = \text{Situation nach der Beratung} - \text{Situation vor der Beratung}$$

Schritt 4: Berechnung der Netto-Wirkung

Bei der Messung der Wirkung der Beratung ist es wichtig, mitzudenken, dass ein Teil des Effektes auch ohne die Inanspruchnahme der Beratung eingetreten wäre. So können beispielsweise potenzielle TeilnehmerInnen eine Beschäftigung finden auch ohne die Beratung in Anspruch zu nehmen, und es kann nicht automatisch angenommen werden, dass alle arbeitslosen Personen ohne Bildungsberatung arbeitslos bleiben. Zusätzlich muss auch mitgedacht werden, dass die Jobs, die von BeratungsteilnehmerInnen gefunden werden, für andere Personen nicht mehr zur Verfügung stehen.³²¹

³¹⁸ Vgl. ebenda, Seite 27 f.

³¹⁹ Vgl. ebenda, Seite 27 f.

³²⁰ Vgl. ebenda, Seite 28 f.

³²¹ Vgl. ebenda, Seite 29.

Folglich ist davon auszugehen, dass die in Schritt 3 errechnete Brutto-Wirkung überschätzt ist und es wichtig ist, die Netto-Wirkung zu berechnen. Dies geschieht dadurch, dass von der gesamten Wirkung (brutto) jene Effekte abgezogen werden, die auch ohne die Bildungsberatung geschehen wären (Effekt ohne Intervention). Zusätzlich wird von der gesamten Wirkung auch abgezogen, dass jene Arbeit, die eine ratsuchende Person annimmt, den anderen Arbeitsuchenden nicht mehr zur Verfügung steht (Verdrängungseffekt).³²² Konkret wird dabei folgende Formel verwendet:

$$\text{Netto-Wirkung} = \text{Brutto-Wirkung} - \text{Effekt ohne Intervention} - \text{Verdrängungseffekt}$$

Schritt 5: Finanzpolitische Netto-Wirkung

Bei verschiedenen ökonomischen Wirkungsmessungen werden auch die Kosten der Beratungsleistung in die Berechnung mit einbezogen, beispielsweise die Kosten pro TeilnehmerIn bzw. Beratung. Die AutorInnen des Regional Forecasts schlagen jedoch im Kontext einer makroökonomischen Perspektive vor, den steuerlichen Gewinn durch die Beratung den öffentlichen Ausgaben für Sozialleistungen gegenüber zu stellen. Dabei muss jedoch immer mitgedacht werden, dass die Wirkung von Bildungsberatung manchmal erst finanziell verzögert sichtbar wird, wie beispielsweise, dass sich ein Lernoutput erst später durch die Aufnahme einer Beschäftigung finanziell bewährt.³²³ Konkret wird die finanzielle Netto-Wirkung mit folgender Formel berechnet:

$$\text{Finanzpolitische Netto-Wirkung} = \text{Steuereinnahmen} - \text{Ausgaben für Sozialleistungen}$$

Tabelle 13 veranschaulicht in Zahlen die in Schritt 1 bis 5 durchgeführten Berechnungen. In diesem Beispiel wird angenommen, dass im Jahr 1.000 TeilnehmerInnen eine Beratung in Anspruch nehmen. Bei den anderen Zahlen handelt es sich um hypothetische Annahmen, um eine mögliche Berechnung zu veranschaulichen.

Tabelle 13: Wirkung der Bildungsberatung als hypothetisches Beispiel

	Vor der Beratung	Nach der Beratung	Brutto-Wirkung	Effekt ohne Intervention	Verdrängungseffekt	Netto-Wirkung
Anzahl an KlientInnen	1.000	1.000	Veränderung der Anzahl der KlientInnen je Erwerbsstatus (hypothetische Annahmen)			
Erwerbsstatus						
Vollzeitbeschäftigt	300	350	50	25	7	18
Teilzeitbeschäftigt	100	120	20	10	3	7
Selbständig	50	55	5	2	1	2
Vollzeit Bildung	100	105	5	2	0	3
Training	50	55	5	3	0	2
Arbeitslos	50	40	-10	-5	0	-5
Inaktiv	350	275	-75	-30	0	-45
Jährliche Bruttowertschätzung (£m)	12,7	14,7	2,0	1,0	0,3	0,7
Jährliches Einkommen (£m)	8,5	9,8	1,4	0,7	0,2	0,5
Jährliche Einkommensteuer und Versicherungsabgaben (£m)	2,4	2,7	0,4	0,2	0,1	0,1
Jährliche Sozialleistungen (£m)	2,0	1,6	-0,4	-0,2	0,0	-0,3
Jährliche Finanzpolitische Netto-Wirkung (£m)	0,4	1,2	0,8	0,4	0,1	0,4

Quelle: Regional Forecasts (2008), Seite 29

³²² Vgl. ebenda, Seite 26.

³²³ Vgl. ebenda, Seite 29.

Bei einer Kosten-Nutzen-Analyse wird ein ökonomischer Zugang gewählt, und die Kosten und der Nutzen für die Beratung auf monetärer Ebene gegenübergestellt. Voraussetzung für eine solche Berechnung ist es, dass die Kosten und der Nutzen monetär fassbar sind.

Monetär nicht oder schwer fassbare Wirkungen, wie beispielsweise die persönliche Entwicklung, körperliche und physische Verbesserungen etc. können bei einer solchen Berechnung nicht miteinbezogen werden.³²⁴

3.9 Meta-Analysen und systematische Reviews

Unabhängig von der Güte einer Untersuchung weisen sämtliche Methoden der Wirkungsmessung eine gewisse Fehlerwahrscheinlichkeit auf. Diese kann durch sekundäranalytische Aggregation, d.h. die systematische Zusammenfassung von Einzelstudien und deren Replikationen, minimiert werden.

An die Stelle der StudienteilnehmerInnen, deren Testwerte und Angaben in Einzelstudien zu einem Gesamtergebnis zusammengefasst werden, treten im Falle der Sekundäranalysen die Einzelstudien selbst, deren Ergebnisse wiederum gegenübergestellt und aggregiert werden.³²⁵

Die Grundideen sind hierbei jene, dass:

1. unsystematische Fehler durch die Aggregation von Primärstudien und ihren Replikationen eliminiert werden.³²⁶
2. systematische Fehler durch die Aggregation von Studien verschiedener AutorInnen und Forschungsgruppen aufgedeckt werden.³²⁷
3. unzulässige Generalisierungen durch den Vergleich von Studien, die sich hinsichtlich der Stichprobe, des Untersuchungszeitpunkts und der Untersuchungsbedingungen unterscheiden, aufgedeckt und durch die gegenüberstellende Darstellung von Subgruppen und Moderatoren ersetzt werden.³²⁸

Hierdurch soll der Gesamtforschungsstand möglichst präzise, d.h. möglichst valide, reliabel und generalisierbar, erfasst werden.³²⁹

Die beiden Instrumente, die vorwiegend zur sekundäranalytischen Aggregation wissenschaftlicher Ergebnisse genutzt werden, sind zum einen Meta-Analysen und zum anderen systematische Reviews.³³⁰ Während systematische Reviews einen deskriptiven, nichtsdestotrotz aber umfassenden Überblick über den Forschungsstand zu einem bestimmten Thema geben, fassen Meta-Analysen die quantitativen Ergebnisse sehr präziser Forschungsfragen zusammen. Systematische Reviews werden in der Regel zur Verwertung qualitativer Daten herangezogen; Meta-Analysen können ausschließlich genutzt werden, wenn quantitative Daten vorliegen.³³¹

324 Vgl. Schanne / Weyh 2014, Seite 41.

325 Vgl. Bortz / Döring 2005, Seite 627 f.

326 Vgl. Petticrew / Roberts 2006, Seite 21 f.

327 Vgl. Iyer / Graham 2012, Seite 271.

328 Vgl. Bortz / Döring 2005, Seite 523.

329 Vgl. ebenda, Seite 374.

330 Vgl. Huschka / Wagner 2012, Seite 3.

331 Petticrew / Roberts 2006, Seite 19.

Sowohl Meta-Analysen als auch systematische Reviews folgen dabei grob den folgenden drei Erhebungsschritten:

1. Identifikation geeigneter Studien

Der systematische Anspruch, den Meta-Analysen und systematische Reviews verfolgen, verpflichtet sie zu einer möglichst umfassenden Datensuche.³³² Da durch Publikations- und File-Drawer-Biases³³³ signifikante Ergebnisse und starke Effekte in der publizierten Literatur überrepräsentiert sind, muss neben einer Suche in elektronischen Datenbanken und der manuellen Suche in (Fach-)Bibliotheken auch der Versuch unternommen werden, so genannte »Graue Literatur«, d.h. nicht publizierte, wissenschaftliche und wissenschaftsnahe Literatur, ausfindig zu machen.

Dies gestaltet sich jedoch naturgemäß schwierig und kann beinahe ausschließlich durch Web-Suchen und den direkten Kontakt zu ExpertInnen geschehen.³³⁴ Da hierdurch die Inklusion niemals eine vollständige sein kann,³³⁵ wird zum Teil die Befürchtung geäußert, dass Meta-Analysen nicht zu einer Elimination von Fehlern, sondern vielmehr zu einer aufwärts gerichteten Fehlerspirale führen.³³⁶

Daher müssen auch die Ergebnisse von Meta-Analysen und systematischen Reviews als Überschätzung der wahren Effekte und höchstens als Obergrenze der zu vermutenden wahren Parameter gesehen werden.³³⁷ Eine Kontrolle des Einflusses der Publikations- und File-Drawer-Biases und eine Korrektur der gefundenen Ergebnisse sind unbedingt erforderlich.³³⁸

2. Kodierung und Beurteilung der Qualität der inkludierten Studien

Die Systematik der Herangehensweise besteht ferner darin, dass die Aggregation der Einzelstudien niemals unkritisch geschieht.³³⁹ Neben der Anwendung spezifischer Inklusionskriterien betreffend Stichprobe und Studiendesign ist es unerlässlich, die Primärstudien auch hinsichtlich ihrer Qualität zu beurteilen, da die Inklusion von Studien unterschiedlich hoher Qualität zu einer Verfälschung des aggregierten Ergebnisses führen würde.

Einbezogen werden hierbei sämtliche Faktoren, die nachweislich die Validität eines Studienergebnisses und die Güte einer Studie beeinflussen. Von Bedeutung sind insbesondere die Treatmentintegrität,³⁴⁰ die Teststärke³⁴¹ eines verwendeten Instruments, die Stichprobengröße und die Stichprobengüte.³⁴²

³³² Vgl. Petticrew/Roberts 2006, Seite 79–82.

³³³ Publikations- und File-Drawer-Biases beschreiben die Praxis, Studien mit bestimmten Eigenschaften, etwa mit signifikanten Ergebnissen, eher zu publizieren als andere. Dadurch stellt der Korpus publizierter Studien kein repräsentatives Abbild der durchgeführten Studien dar. Während File-Drawer-Biases meinen, dass AutorInnen sich gegen das Einreichen einer Studie entscheiden, beschreiben Publikationsbiases im engeren Sinn Publikationsentscheidungen vonseiten der ReviewerInnen und HerausgeberInnen.

³³⁴ Vgl. Petticrew/Roberts 2006, Seite 90.

³³⁵ Eine Analyse von 91 Meta-Analysen aus renommierten Journals der Jahre 2004 bis 2009 zeigte, dass zwar oft unpublizierte Studien inkludiert wurden, dass diese aber mit einer gewissen Häufigkeit nur Dissertationen und keine non-indexierten Untersuchungen umfassten (Ferguson & Brannick 2012). Insgesamt war die Zahl inkludierter unpublizierter Studien zudem gering und machte nie mehr als fünf Prozent des Gesamtstudienkorpus aus (ebenda).

³³⁶ Ferguson und Heene (2012) schätzen mithilfe ihrer Tandemmethode zur Feststellung von Publikationsbiases, dass rund 25 Prozent der Meta-Analysen potenziell von einem solchen betroffen sind, während Ferguson und Brannick (2012) einen Publikationsbias in 41 Prozent der Meta-Analysen aus einem repräsentativen Sample vermuten.

³³⁷ Vgl. Fiedler 2011, Seite 168–169.

³³⁸ Ein Überblick über Möglichkeiten, den Einfluss von Publikations- und File-Drawer-Biases abzuschätzen und korrigierend einzugreifen, findet sich etwa bei: Auspurg/Hinz 2011, Benjamini/Hechtlinger 2014, Weiß/Wagner 2011.

³³⁹ Vgl. Booth et al. 2012, Seite 29.

³⁴⁰ Die Treatmentintegrität beschreibt die Konsequenz, mit der Interventionen in der Praxis so umgesetzt wurden, wie es in der Theorie beschrieben und vorgesehen war.

³⁴¹ Die Teststärke meint die Wahrscheinlichkeit, mit der ein wahrer Sachverhalt durch einen Test festgestellt wird. Sie wird daher als Maß für die Aussagekraft eines Testinstruments verwendet.

³⁴² Vgl. z.B. Petticrew/Roberts 2006, Seite 127–131; Booth et al. 2012, Seite 104–112; Bradley/Brand 2013, Seite 797 f.; Kennedy 2014, Seite 9 ff.

Um zu gewährleisten, dass die Qualitätsbeurteilung auf eine kontrollierte und objektive Weise geschieht, wurden zahlreiche Instrumente und Checklisten entwickelt, von denen vor allem die 33-Item-Checklist von Cook und Campbell (1979) zur Beurteilung von quasi- oder nicht-experimentellen Untersuchungen und die Checkliste von Chalmers et al. (1981) zur Beurteilung von experimentellen Untersuchungen zentral sind. Da vermehrt auch die Aggregation qualitativer Daten geschieht, werden zunehmend deutlicher Bemühungen ersichtlich, übersichtliche Beurteilungskriterien für ebensolche zu erstellen. Bekannt wurde vor allem die Checkliste zur Beurteilung qualitativer Forschung von Spencer et al. (2003).

Diese Instrumente ermöglichen es, die Studienqualität in einem numerischen Wert zusammenzufassen, der dazu verwendet werden kann, die Studien vor ihrer Aggregation ihrer Aussagekraft entsprechend zu gewichten.

3. Quantifizierung und Ergebnisfindung

In welcher Art die Ergebnisfindung stattfinden kann, hängt von der Natur und Verteilung der Daten ab.

Handelt es sich um qualitative Daten, kann die Zusammenfassung ausschließlich deskriptiv, über systematische Reviews, erfolgen.³⁴³

Häufiger werden Aggregationen jedoch angewandt, wenn quantitative Daten vorliegen, wobei drei Auswertungsstrategien unterschieden werden können. Welche angemessen ist, resultiert daraus, inwiefern die Daten einer homogenen Verteilung folgen, d.h. inwiefern keine systematischen, subgruppenspezifischen Unterschiede bestehen. Dies kann mithilfe einer einfachen Homogenitätsanalyse festgestellt werden, die methodisch einer Varianzanalyse zur Feststellung von zufälligen gegenüber systematischen Varianzen entspricht.³⁴⁴

Besteht in diesem Sinn:

1. Homogenität, können Signifikanzen ausgezählt und eine durchschnittliche Effektstärke berechnet werden.³⁴⁵ Hierbei ist es Usus, die in die Zusammenfassung eingehenden Effektstärken je nach Stichprobengröße und erfasster Qualität unterschiedlich zu gewichten.
2. keine Homogenität, bedeutet dies, dass die Effektstärken sich in latenten Subgruppen systematisch unterscheiden. In einer Subgruppenanalyse kann durch den Vergleich von In- und Zwischen-Gruppen-Unterschieden festgestellt werden, ob homogene Subgruppen bestehen, die sich etwa hinsichtlich ihrer Personen- oder ihrer Umgebungsvariablen unterscheiden.³⁴⁶ Ist dies der Fall, kann eine aggregierte Effektstärke für jede Subgruppe berechnet werden.
3. keine Homogenität und keine In-Gruppen-Homogenität innerhalb von latenten Subgruppen, können keine aggregierten Effektstärken berechnet werden. In diesem Fall ist nur eine deskriptive Darstellung in Form eines systematischen Reviews möglich.³⁴⁷

Häufig werden die beiden Methoden der Meta-Analyse und des systematischen Reviews kombiniert angewandt, um sowohl qualitative als auch quantitative Resultate bestmöglich sichtbar zu machen. Gerade in der Wirkungsmessung kann davon profitiert werden, wenn nicht nur die Interventionswirkung an sich meta-analytisch quantifiziert wird, sondern auch die Prozess- und Begleitvariablen systematisch ausgewertet werden.

343 Vgl. Bortz/Döring 2005, Seite 627 f.

344 Vgl. Petticrew/Roberts 2006, Seite 217 f.

345 Vgl. ebenda, Seite 79–82.

346 Vgl. Bortz/Döring 2005, Seite 635 ff.

347 Vgl. Petticrew/Roberts 2006, Seite 79–82.

3.9.1 Effekte der Berufsorientierung auf die akademische Leistung von SchülerInnen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Meta-Analyse mit Homogenitätsüberprüfung und Subgruppenanalyse.

Indikatoren: Akademische Leistung im weiteren Sinn.

Stärken: Zum gegebenen Zeitpunkt erste systematische, nicht-narrative Aggregation zum Thema.

Schwächen: Kleinteilige Subgruppenanalyse mit Erhöhung des Alpha-Fehlerniveaus (als rein explorativ zu verstehen); wenig bis keine Korrektur von Publikations- oder File-Drawer-Biases.

Evans und Burck (1992) erfassten meta-analytisch die Stärke der Wirkung von Berufsorientierung auf die akademischen Leistungen von SchülerInnen.

Die unabhängige Variable »Berufsorientierung« wurde dabei darüber operationalisiert, inwiefern eine identifizierbare Intervention der Berufsorientierung gesetzt wurde (Versuchsgruppe) oder nicht (Kontrollgruppe).³⁴⁸

Die abhängige Variable »Akademische Leistung« wurde mithilfe von zehn Kriterien des Lernerfolges operationalisiert, die Kulturtechniken ebenso beinhalten wie soziale Kompetenzen und Soft Skills:

1. Erwerb von Kulturtechniken,
2. Konstruktive Arbeitseinstellung,
3. Leistungsmotivation,
4. Entscheidungsfähigkeit,
5. Soziale und interpersonelle Kompetenzen,
6. Selbstkenntnis,
7. Kenntnis des Bildungsmarktes,
8. Beschäftigungsfähigkeit,
9. Motivation, eine sinnvolle Beschäftigung zu finden, und
10. Kenntnis des Arbeitsmarktes.³⁴⁹

Ferner wurden Moderatoren erfasst, die später einer Subgruppenanalyse zugrunde gelegt wurden. Diese potenziell moderierenden Variablen lassen sich in acht Themenkreise gliedern:

1. Publikationsort und -zeitraum,
2. Studiendesign,
3. Bildungs- und Studiensetting,
4. Lehrmethode,
5. Charakteristika der Intervention,
6. Charakteristika der TeilnehmerInnen,
7. Operationalisierung der abhängigen Variable und
8. Stichprobengröße sowie Quantifizierung der Wirkung und Effektstärke.³⁵⁰

³⁴⁸ Vgl. Evans / Burck 1992, Seite 64.

³⁴⁹ Die konkrete Darstellung der Einzelkompetenzen findet sich bei Hoyt 1980. Vgl. Evans / Burck 1992, Seite 63.

³⁵⁰ Vgl. ebenda, Seite 64.

Entlang der dargestellten Vorgehensweise bei der Durchführung von Aggregationen wurden dabei folgende Erhebungsschritte unternommen:

1. Identifikation geeigneter Studien

Die Datensuche geschah vor allem mittels elektronischer Datenbanken, i.d.R. solcher mit bildungswissenschaftlichem oder bildungspsychologischem Hintergrund. Um Lücken jener Datenbanken zu schließen, wurde iterativ über Literaturverzeichnisse gesucht und Kontakt zu ExpertInnen aufgenommen.³⁵¹ Dabei wurde allerdings nur eine einzige zusätzliche Studie ausfindig gemacht; der Anteil »Grauer Literatur« am Literaturkorpus kann daher als überaus gering angesehen werden.

2. Kodierung und Beurteilung der Qualität der inkludierten Studien

Insgesamt wurden dabei 750 Artikel gefunden. Jene reduzierten sich nach kritischer Bewertung und Anwendung der Inklusionskriterien auf $N = 67$ Studien mit $n = 159.243$ SchülerInnen.³⁵² Die Studien produzierten 909 Einzelergebnisse, die, gewichtet auf Basis der Stichprobengröße und damit der Studienpräzision, aggregiert wurden. Zusätzlich wurden die dargestellten Moderatoren herangezogen, um die Studien zu kodieren und etwaige Subgruppen ausfindig zu machen.

3. Quantifizierung und Ergebnisfindung

Da ausschließlich Studien inkludiert wurden, die auf einem Kontrollgruppendesign basierten, konnten die einzelnen Effektstärken einheitlich über den angezeigten Schätzer nach Glass (1976) berechnet werden:³⁵³

$$\text{Effektstärke (ES)} = \frac{(X_v - X_k)}{S_k}$$

Dem Usus entsprechend wird hierbei die Mittelwertsdifferenz der durchschnittlichen Testwerte in der Versuchsgruppe (X_v) und der durchschnittlichen Testwerte in der Kontrollgruppe (X_k) an der Standardabweichung der Testwerteverteilung in der Kontrollgruppe (S_k) normiert.

Über alle $N = 67$ Studien hinweg ergab sich eine gewichtete Effektstärke von $ES = 0,16$.³⁵⁴ Die Berufsorientierung zeigte also einen höchstens kleinen Effekt³⁵⁵ auf die akademische Leistung. Die durchschnittlich erreichten Testwerte zur akademischen Leistung der SchülerInnen, die Berufsorientierung erhielten, stieg von der 50. auf die 56. Perzentile³⁵⁶ an.

Die Subgruppenanalyse auf Basis der Moderatoren machte evident, dass der Effekt der Berufsorientierung nicht über alle Gruppen homogen verteilt ist. So erwies sich der positive Effekt der Berufsorientierung auf die akademische Leistung größer, wenn:

1. die Intervention in den Fächern Mathematik oder Englisch geschah,
2. das Ausgangsniveau der SchülerInnen ein durchschnittliches war,
3. die Intervention bereits im zweiten Jahr in Folge gesetzt wurde,

³⁵¹ Vgl. ebenda, Seite 64.

³⁵² Vgl. ebenda, Seite 64 f.

³⁵³ Vgl. ebenda, Seite 64.

³⁵⁴ Vgl. ebenda, Seite 66.

³⁵⁵ Die gängige Klassifizierung der Effektstärken von Mittelwertvergleichen weist Werte von $ES = 0,2$ als klein, solche von $ES = 0,5$ als mittel und solche von $ES = 0,8$ als groß aus.

³⁵⁶ Perzentile beschreiben Werte eines Individuums im Vergleich zu den Werten anderer Individuen aus einem Kollektiv. Im Anschluss an die Berufsorientierung zeigten also 56 Prozent der GesamtschülerInnen eine schlechtere Leistung als jene, die die Intervention erhielten.

4. die Interventionsintensität bei 151 bis 200 Stunden pro Schuljahr lag³⁵⁷ und
5. die Intervention in der Primärstufe (ISCED Level 1) geschah.³⁵⁸

Während der geringe aber positive Effekt der Berufsorientierung also gruppenübergreifend festgestellt werden konnte, war der Erfolg in einigen Subgruppen größer als in anderen.

3.9.2 Effekte der Bildungsberatung auf Leistungsvariablen von SchülerInnen

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Unabhängige Meta-Analysen mit Homogenitätsüberprüfungen und, im Falle von Inhomogenität, Subgruppenanalyse.

Indikatoren: Leistungskriterien aus dem kognitiven, behavioralen, affektiven und interaktionalen Bereich.

Stärken: Publikationsbiastests (Fail-Safe Number, Test auf Small Study Effects und Mittelwertsvergleich von publizierter und nicht publizierter Literatur).

Schwächen: Fehlende Inklusion von non-indexierten Studien.

Whiston, Tai, Rahardja und Eder (2009) versuchten einen meta-analytischen Überblick über die Effekte unterschiedlicher Interventionen der Bildungsberatung auf die Leistung von SchülerInnen.

Die unabhängige Variable »Bildungsberatung« wurde über das Setzen oder Nicht-Setzen einer Intervention, die nach den National Standards for School Counseling Programs³⁵⁹ in die Verantwortlichkeit von Bildungs- und BerufsberaterInnen an Schulen fällt, operationalisiert.³⁶⁰

Die abhängige Variable »Leistung« wurde über Leistungskriterien aus dem kognitiven, behavioralen, affektiven und interaktionalen Bereich operationalisiert.³⁶¹

Zusätzlich wurden verschiedene Moderatoren aus den drei Themenkreisen

1. Publikationsort und Publikationszeitraum,
2. Studiendesign und
3. Charakteristika der Intervention und der TeilnehmerInnen

erfasst.³⁶²

Entlang der dargestellten Vorgehensweise bei der Durchführung von Aggregationen wurden dabei folgende Erhebungsschritte unternommen:

1. Identifikation geeigneter Studien

Zusätzlich zu der Datensuche mittels allgemeiner ebenso wie bildungsbezogener elektronischer Datenbanken wurden Studien iterativ über Literaturverzeichnisse und bestehende Literaturreviews gesucht.³⁶³ Auch geschah eine manuelle Suche in Journals, die häufig zum Thema der Bildungsberatung publizieren. Da kein Kontakt zu

357 Konkret beziehen sich die 151 bis 200 Stunden auf neun Monate, was mit sechs bis sieben Wochenstunden gleichzusetzen ist. Sowohl höhere als auch niedrigere Interventionsintensität erwies sich als weniger nutzbringend.

358 Vgl. Evans / Burck 1992, Seite 66 f.

359 Vgl. Campbell / Dahir 1997.

360 Vgl. Whiston et al. 2009, Seite 39.

361 Vgl. ebenda, Seite 40.

362 Vgl. ebenda, Seite 39.

363 Vgl. Whiston et al. 2009, Seite 39.

ExpertInnen aufgenommen wurde, konnten keine non-indexierten Studien ausfindig gemacht werden. Der Anteil an Dissertationen, die ebenfalls dem Pulk der »Grauen Literatur« zugerechnet werden können, war jedoch vergleichsweise hoch.³⁶⁴

2. Kodierung und Beurteilung der Qualität der inkludierten Studien

Insgesamt wurden 325 Artikel gefunden, die auf N = 150 Studien reduziert wurden.³⁶⁵ Der Hauptgrund für die Elimination von Studien war die fehlende Angabe von Effektstärken, was meta-analytische Bemühungen unermöglicht. Aufgrund unterschiedlicher Berechnungsmethoden wurden diese Studien in N = 117 Artikel, die auf Kontrollgruppendesigns basieren, N = 32 Artikel, die auf Pretest-Posttest-Designs basieren, und N = 1 Artikel, der beides inkludiert, eingeteilt.³⁶⁶ Zusätzlich wurden die dargestellten Moderatoren herangezogen, um die Studien zu kodieren und etwaige Subgruppen ausfindig zu machen.

3. Quantifizierung und Ergebnisfindung

Um die Aggregation heterogener Studien zu vermeiden, wurde die meta-analytische Auswertung getrennt für Kontrollgruppendesigns, in denen Versuchs- und Kontrollgruppen einander gegenübergestellt werden, und für Pretest-Posttest-Designs, in denen das Leistungsniveau einer Stichprobe vor und nach dem Setzen einer Intervention verglichen wird, umgesetzt.

Betreffend die Meta-Analyse der auf Kontrollgruppendesigns basierenden Studien (N = 118; n = 16.296), berechnet über den bereits dargestellten Schätzer nach Glass (1976), wurde ein Gesamteffekt von ES = 0,3 festgestellt.³⁶⁷ Dies entspricht, gemäß der gängigen Klassifikation, einem kleinen bis mittelgroßen Effekt.³⁶⁸

Subgruppenanalytisch wurde ein besonders starker Effekt festgestellt, wenn:

1. die Interventionen »Bildungsberatung im Klassenverband« und »Bildungsberatung bei freiwilliger Konsultation« gesetzt wurden,³⁶⁹
2. die Intervention in der Sekundarstufe (ISCED Level 2) gesetzt wurde und
3. die Intervention unter Einbeziehung der Eltern oder durch nicht-klassifizierte Anbieter erfolgte.^{370, 371}

Am stärksten zeigte sich der Effekt auf behaviorale gefolgt von affektiven Kriterien.³⁷²

Der Meta-Analyse der auf Pretest-Posttest-Designs basierenden Studien (N = 33; n = 2.015) wurde die Berechnung der Differenz der durchschnittlichen Testwerte zu zwei Zeitpunkten, bereinigt durch die Korrelation zwischen jenen Ergebnissen, zugrunde gelegt. Die Effektstärke über alle Einzelstudien betrug ES = 0,07, was einem irrelevanten Effekt entspricht.³⁷³ Die Homogenitätsanalyse wies zudem nicht darauf hin, dass der Verteilung Subgruppen zugrunde liegen.

Insgesamt zeigen sich also signifikante und relevante Gruppenunterschiede zwischen Personen, die Bildungsberatung erhielten, und solchen, die sie nicht erhielten; die Veränderungen innerhalb einer Gruppe erwiesen sich in einem vorgegebenen Zeitraum jedoch als nicht beträchtlich.

364 Vgl. ebenda, Seite 41 und Seite 45.

365 Vgl. ebenda, Seite 39.

366 Vgl. ebenda, Seite 39.

367 Vgl. ebenda, Seite 41.

368 Vgl. ebenda, Seite 41.

369 Andere Interventionen, die kodiert wurden, umfassen etwa »Bildungsberatung im Schulverband« und »Individuelle Aktivitäten«.

370 Andere AnbieterInnen, die kodiert wurden, umfassen etwa BeraterInnen, BeraterInnen in Ausbildung, Peers oder Kombinationen.

371 Vgl. Whiston et al. 2009, Seite 42–44.

372 Vgl. ebenda, Seite 43.

373 Vgl. ebenda, Seite 45.

3.9.3 Moderierende Erfolgsfaktoren in der Bildungs- und Berufsberatung

Eckdaten zur Wirkungsmessung

Methode: Unabhängige Meta-Analysen auf Basis von Subgruppenanalysen.

Indikatoren: Moderatoren auf die Wirksamkeit der Bildungs- und Berufsberatung.

Stärken: Umfassende Forschungsfrage und Datensuche; Publikationsbiastests (nicht näher bezeichnet); eng gesetzte Qualitätskriterien.

Schwächen: Exploratives Vorgehen ohne explanative Festlegung der Moderatoren und der abhängigen Variablen; keine gezielte Suche nach »Grauer Literatur«.

Whiston, Brecheisen und Stephens (2003) schufen einen umfassenden, meta-analytischen Überblick über die Einflussfaktoren auf die Effektivität der Bildungs- und Berufsberatung. Damit begegneten sie dem wachsenden Qualitätssicherungsanspruch in der Beratung.

Die unabhängige Variable »Bildungs- und Berufsberatung« wurde gemäß Spokane und Oliver (1983, Seite 100) operationalisiert: Interventionen der Bildungs- und Berufsberatung umfassen dabei »any treatment or effort intended to enhance an individual's career development or to enable the person to make better career-related decisions«.

Die abhängige Variable »Erfolg« wurde über das Erreichen der Zielsetzungen der Bildungs- und Berufsberatung aus den drei Themenkreisen

1. Bildungs- und berufsbezogene Entscheidungsfähigkeit (beispielsweise Erwerb eines adäquaten Selbstbildes und Berufswahlreife),
2. Bildungs- und berufsbezogene Fähigkeiten (beispielsweise Wissen über den Arbeitsmarkt und den Bewerbungsprozess), und
3. Bewertung der Beratung (beispielsweise Zufriedenheit mit der Beratung und Beurteilung der Wirksamkeit durch die KlientInnen)

operationalisiert.³⁷⁴

Zudem wurde eine Vielzahl an Moderatoren aus den Themenkreisen

4. Studiendesign,
5. Methodische Vorgehensweise,
6. Charakteristika der Intervention,
7. Operationalisierung der abhängigen Variable und
8. Charakteristika der Ergebnisdokumentation

erfasst.³⁷⁵

Besonders relevant für die Beantwortung der Fragestellung waren die Charakteristika der Intervention. Hierbei wurde etwa erfasst, inwiefern die Bildungs- und Berufsberatung in Einzelsettings oder Gruppen bzw. mit oder ohne Zuhilfenahme von Computern gesetzt wurde, wie lange die Intervention dauerte und wie viele Sitzungen sie umfasste. Auch wurde berücksichtigt, welche Eigenschaften die jeweiligen BeraterInnen aufwiesen.³⁷⁶

³⁷⁴ Vgl. ebenda, Seite 397.

³⁷⁵ Vgl. ebenda, Seite 394.

³⁷⁶ Vgl. ebenda, Seite 392.

Entlang der dargestellten Vorgehensweise bei der Durchführung von Aggregationen wurden dabei folgende Erhebungsschritte unternommen:

1. Identifikation geeigneter Studien

Die Identifikation geeigneter Studien geschah hauptsächlich über eine umfassende Datenbanksuche in der (bildungs-)psychologischen Datenbank PsycINFO und der bildungswissenschaftlichen Datenbank ERIC.³⁷⁷ Zusätzlich wurde iterativ über Literaturverzeichnisse und verwandte, publizierte Aggregationen gesucht. Von der gezielten Suche nach »Grauer Literatur« wird nicht berichtet, was blinde Flecken möglich macht.

2. Kodierung und Beurteilung der Qualität der inkludierten Studien

Insgesamt wurden 347 Artikel gefunden, die, nach Anwendung der Inklusionskriterien, auf N = 57 Studien mit n = 4.732 TeilnehmerInnen reduziert wurden.³⁷⁸ Inkludiert wurden lediglich Studien, in denen zwei oder mehrere Interventionen systematisch verglichen wurden, in denen die Zuteilung zu den Vergleichsgruppen randomisiert³⁷⁹ stattfand und in denen adäquate Effektstärken dokumentiert wurden.³⁸⁰ Hauptgründe für die Elimination von Studien waren die unzureichende Dokumentation von Effektstärken, die fehlende Darstellung einer Vergleichsgruppe, die nicht-randomisierte Zuteilung zu den Gruppen, oder die zu selektive Stichprobe.^{381, 382}

3. Quantifizierung und Ergebnisfindung

Die Studie setzte sich aus verschiedenen Meta-Analysen zusammen, in denen jeweils die Wirkung eines moderierenden Interventionscharakteristikums erfasst wurde. Dabei handelte es sich stets um Vergleiche verschiedener Interventionen; auf den Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die keine Intervention erhalten hatte, wurde verzichtet.

Demzufolge wurde auch kein Gesamteffekt der Bildungs- und Berufsberatung berechnet. Jedoch zeigte sich subgruppenanalytisch ein umso größerer Effekt der Intervention, wenn diese:

1. Kontakt mit einer realen Person mit Beratungsfunktion erhielten und nicht etwa nur computerbasiert stattfanden,
2. auf Workshops mit strukturiertem Ablauf aufbauten und
3. sowohl computerbasierte als auch Face-to-Face-Elemente enthielt.³⁸³

Die bemerkenswertesten Subgruppenunterschiede wurden hinsichtlich des Moderators der Beratung durch reale Personen festgestellt: Der tatsächliche, persönliche Kontakt der KlientInnen zu BeraterInnen erscheint daher unerlässlich und als wesentlichster Erfolgsfaktor in der Gestaltung der Bildungs- und Berufsberatung.³⁸⁴

377 Vgl. ebenda, Seite 393.

378 Vgl. ebenda, Seite 393 und Seite 396.

379 Eine randomisierte Zuteilung meint, dass die KlientInnen den Vergleichsgruppen nach dem Zufallsprinzip zugeordnet wurden.

380 Vgl. Whiston et al. 2003, Seite 393.

381 Eine Stichprobe wurde als zu selektiv angesehen, wenn nur eine bestimmte Subgruppe der Gesellschaft, also z.B. nur hispanische Personen, inkludiert worden waren.

382 Vgl. Whiston et al. 2003, Seite 393 f.

383 Vgl. ebenda, Seite 403 ff.

384 Vgl. ebenda, Seite 400.

4 Glossar

4-Gruppen-Untersuchungsdesigns nach Solomon

Versuchsplan zur Wirkungsmessung von Maßnahmen mit vier Vergleichsgruppen.

AkteurInnen

An einem Prozess / Projekt etc. Beteiligte oder Mitwirkende.

Aktivitätsnachweise

In diesem Zusammenhang der Beleg oder die Information über von den TeilnehmerInnen getätigte Aktionen.

Analyse

Systematische Untersuchung und Beleuchtung einer Thematik. Im Kontext der Sozialforschung ist eine Analyse eine systematische Untersuchung einer Thematik durch sozialwissenschaftliche Methoden.

Analysefolie

Ein Hilfsmittel zur Analyse von Forschungsmaterial, welches die Schwerpunkte und den Fokus festlegt.

Analyseschritte

Einzelne Schritte, die bei einer Untersuchung einer Thematik durchlaufen werden.

Anforderung

Unter Anforderung versteht man allgemein eine notwendige Gegebenheit, die jemand oder etwas mitbringen / erfüllen muss, um etwas zu erreichen. In diesem Fall ist eine Anforderung oft eine notwendige Fähigkeit, Kompetenz, eine spezielle Ausbildung etc., die eine Person für einen Job mitbringen muss.

Anlässe der Beratung

Anlässe sind Gründe, aus welchen die Beratung aufgesucht wurde.

Anonymität

Anonymität bedeutet, dass eine Person oder eine Gruppe nicht identifiziert werden kann.

Arbeitskräftepotenzial

Die Gesamtheit der der Wirtschaft zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte.

Arbeitsmarktstatus / Erwerbsstatus

Der Erwerbsstatus gibt die aktuelle berufliche Situation einer Person an, z.B. erwerbstätig, arbeitslos, in Ausbildung etc.

Auswertungsverfahren

Eine Methode, mit der ein Datensatz / Interview etc. ausgewertet wird.

Berufliche Identifikation

Das Ausmaß, in dem sich ein Teilnehmer / eine Teilnehmerin mit einem Beruf identifizieren, sprich den Beruf mit seiner Identität vereinbaren kann.

Berufserkundung

Die Auseinandersetzung mit den Tätigkeiten / Arbeitsbedingungen etc. eines bestimmten Berufes. Oft steht dies auch in Zusammenhang mit praktischen Arbeitserfahrungen in diesem Bereich.

Berufswahl

Bezeichnung für den Prozess, in dem sich das Individuum für ein Berufsfeld entscheidet, für die zugehörigen Positionen qualifiziert und sich (auch mehrfach) um eine dieser Positionen bewirbt. Die Berufswahl wird in Abhängigkeit der individuellen Neigung und Eignung getroffen.

Berufswahlreife / Berufswahlbereitschaft

Die individuelle Reife einer Person, um eine Entscheidung für einen Beruf zu treffen. Diese Reife entsteht durch die Aneignung / Entwicklung von entsprechenden Fähigkeiten, die Personen benötigen, um sich für einen Beruf zu entscheiden.

Beschäftigungsperspektiven

Die Aussicht, die bestimmte Personen / Gruppen etc. auf eine Beschäftigung haben.

Beschäftigungssituation

Die konkrete Ausgestaltung bzw. Rahmenbedingung der Beschäftigung von einer Person / Berufsgruppe etc. (z.B. Anstellungsverhältnis, Einkommen, offene Stellen in diesem Bereich etc.).

Bewertung

Die subjektive Wertzuschreibung bzw. Beurteilung von etwas, wie z.B. einer Beratungsleistung.

Beziehungsebene

Bezeichnet in diesem Fall die zwischenmenschliche Ebene zwischen BeraterIn und TeilnehmerIn im Kommunikationsprozess.

Bildungsbiographie / Bildungshintergrund

Die Bildungsgeschichte einer Person.

Bildungsentscheidungen

Eine Entscheidung für eine Aus- oder Weiterbildung.

Bildungsferne Schichten

Eine Gruppe von Personen, die eine Distanz zu Bildung aufweist.

Bildungsniveau / Bildungslevel / Bildungsgrad

Die höchste abgeschlossene Ausbildung einer Person.

Bildungsreserven

In diesem Zusammenhang ist das noch ungenutzte Bildungspotenzial der Bevölkerung gemeint.

BIP

Das Brutto-Inlandsprodukt (BIP) misst den Gesamtwert aller Waren und Dienstleistungen in einem Land innerhalb eines Jahres nach Abzug aller Vorleistungen. Bei den Vorleistungen ist der Wert der Waren und Dienstleistungen gemeint, die von anderen in- und ausländischen Wirtschaftseinheiten bezogen und im Zuge der Produktion verbraucht wurden.

Career-Management-Reife

Die individuelle Reife einer Person, um eine Entscheidung für einen Beruf oder eine Ausbildung/Weiterbildung zu treffen. Diese Reife entsteht durch die Aneignung/Entwicklung von entsprechenden Fähigkeiten, die Personen benötigen, um sich für einen Beruf zu entscheiden.

Career-Management-Skills

Fähigkeiten, die nötig sind, um die persönliche Bildungs- und Berufslaufbahn zu planen / organisieren etc.

Career-Management-Stile

Eine gewisse Haltung bzw. ein gewisser Zugang dazu, die persönliche Bildungs- und Berufslaufbahn zu planen bzw. zu organisieren.

Cluster

Eine Gruppe von Elementen / Personen mit denselben Eigenschaften / Merkmalen, die sich von anderen Gruppen durch diese unterscheiden.

Codierverfahren

Sozialwissenschaftliches Auswertungsverfahren von Texten. Dabei wird den einzelnen Textteilen ein Code bzw. Titel zugeordnet, der sich auf den Inhalt des Textes bezieht.

Community

Eine Community ist eine Gemeinschaft von Personen, die durch ein gemeinsames Interesse, eine regionale Nähe oder ihren gemeinsamen Tätigkeitsbereich etc. zusammenfinden.

Coping Stile

Coping Stile sind unterschiedliche Bewältigungsstrategien für bestimmte Situationen, in diesem Fall für berufliche Entscheidungen.

Datensatz

Digitale Sammlung von verschiedenen zusammengehörigen Daten.

Datenschlüssel

In diesem Fall ein Code, durch welchen zwei Datensätze, in welchen verschiedene Daten zu denselben Personen vorhanden sind, miteinander verknüpft werden. Der Code ermöglicht es, die jeweils gleiche Person in den verschiedenen Datensätzen zu identifizieren.

Deduktives Vorgehen

Eine Zugangsart in der Sozialforschung, bei welcher von der Theorie ausgehend Kategorien entwickelt werden, die dann bei der Analyse des Textmaterials überprüft werden.

Dialogmusterspezifische Kommunikationsziele

Fachbegriff von Matthias Kohl bei der Dialog-/Gesprächsanalyse, womit er Teilziele im Gespräch bezeichnet, die zur Erreichung übergeordneter Ziele dienen.

Dialogmusterunspezifische Kommunikationsziele

Fachbegriff von Matthias Kohl bei der Dialog-/Gesprächsanalyse, womit er übergeordnete Ziele im Gespräch bezeichnet.

Dialogstruktur

Der Ablauf bzw. Aufbau eines Gespräches zwischen zwei oder mehreren Personen.

Differenzierung

Eine Unterscheidung zwischen zwei oder mehreren Elementen.

Dokumentation

Eine meist schriftlich gesammelte/niedergelegte Information (Dokument), die gezielt wieder auffindbar ist und weiterverwendet werden kann.

Drittvariable

Der Begriff »Drittvariable« oder auch »Störvariable« kommt aus der Sozialforschung und bezeichnet einen Faktor, der das Ergebnis einer Untersuchung beeinflussen, von den ForscherInnen aber nicht verändert werden kann. Zur Kontrolle von diesen Faktoren gibt es in der Sozialforschung verschiedene Techniken.

Drop-out

»Drop-out(s)« bezeichnet eine oder mehrere Personen, die an einer bestimmten Aktivität nicht mehr teilnehmen, einer bestimmten Gruppe nicht mehr angehören oder gewisse Kriterien nicht mehr erfüllen.

Effekt

Die Folge oder Wirkung von etwas.

Effektstärke

Statistische Maßzahl zur Beschreibung der praktischen Relevanz statistisch signifikanter Ergebnisse.

Effektivität

Ist ein Maß für die Wirksamkeit, das angibt, wie nahe ein erzielt Ergebnis dem angestrebten Ergebnis gekommen ist.

Effizienz

Die Effizienz ist das Verhältnis von erreichtem Erfolg und dafür benötigten Mitteln. Es wird darauf abgezielt, mit möglichst geringen Mitteln einen möglichst großen Erfolg zu haben.

Eigeninitiative

Eine Person ergreift die Initiative bzw. setzt eine Handlung aus eigenem Antrieb.

Einlösquote

In diesem Fall der Prozentanteil, wie viele Bildungsgutscheine eingelöst wurden.

Einmalberatung

Eine einmalige Beratung. Im Gegensatz dazu kann eine Person mehrere Beratungsgespräche oder einen mehrteiligen Kurs in Anspruch nehmen.

Engagement

Der Einsatz bzw. die Anstrengung, die eine Person für etwas erbringt.

Entwicklungsplan

In diesem Fall ein Plan für die Zukunft bzw. zukünftige Schritte des/der Ratsuchenden, der/die am Ende einer Beratung erstellt wird/werden.

Erhebung

In der Sozialforschung wird damit die Sammlung von Daten bezeichnet.

Erhebungsinstrument / Instrument

Ein Werkzeug, das zur Sammlung von Daten herangezogen wird, z.B. ein Fragebogen.

Erhebungszeitpunkt

Der Zeitpunkt, zu welchem die Daten gesammelt werden. Eine Untersuchung kann auch zu mehreren Zeitpunkten Daten erheben, sprich mehrere Erhebungszeitpunkte haben.

Erwerbsbiographie

Beruflicher Werdegang einer Person.

Erwerbsstatistik

Statistische Daten zur beruflichen Situation von Personen.

Erwerbsverläufe

Der Erwerbsverlauf gibt die Abfolge der beruflichen Situation von Personen wieder, so ist z.B. eine Person am Anfang arbeitsuchend und nach einigen Monaten wieder erwerbstätig etc.

Evaluation

Eine systematische Untersuchung / Bewertung eines Projektes, Prozesses oder einer Organisation.

Evidenz

Mit Evidenz sind empirische Befunde bezeichnet, die eine Theorie oder Hypothese bestätigen oder verwerfen. Das bedeutet in Bezug auf die Wirkungsmessung nicht, dass mit einer Evidenz bereits der endgültige Beweis für (oder gegen) eine Wirkung vorliegt, dass aber der begründete, auf systematischer Analyse von Daten basierender, Verdacht besteht, dass es eine Beziehung zwischen der Beratung und der Wirkung gibt.

Exklusion

Die Exklusion bezeichnet den Ausschluss von einer Person / Gruppe etc. von etwas.

Experimentalgruppe

Die Gruppe in einem Experiment, bei welcher eine Intervention gesetzt wird. Im Gegensatz zur Kontrollgruppe, welche zum Vergleich herangezogen wird, ohne dass die Intervention stattfindet.

Experimentelles Design

Bezeichnet eine Untersuchung, bei der die unabhängige Variable (Erklärungsfaktor) bewusst manipuliert und die Veränderung der abhängigen Variable (erklärter Faktor) gemessen wird. Dabei werden mindestens zwei Versuchsgruppen verglichen, wobei zur Kontrolle von Störvariablen die Versuchspersonen durch Zufall den Versuchsgruppen zugeordnet werden.

Face-to-Face

Etwas findet Face-to-Face statt, wenn sich Personen persönlich treffen.

Fallbeispiel

Ein Beispiel, das die Ergebnisse veranschaulicht.

Feedback

Feedback wird eingesetzt, um die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sichtbar und erlebbar zu machen, wodurch »Blinde Flecken« in Bezug auf die eigene Person reduziert werden können. Feedback-Regeln:

1. Zuhören statt »Rechtfertigen und Argumentieren«.
2. Fairness (Ehrlichkeit) in der Rückmeldung statt »Fertigmachen« oder Solidarität.
3. Subjektivität statt allgemein anmaßender Wertungen.
4. Beschreibungen statt psychologischer Interpretationen.

Feldversuch

Ein Feldversuch oder auch Feldexperiment ist eine Untersuchung unter realen Bedingungen, im Gegensatz zu Experimenten in einem Labor.

Fertigkeiten

Erlernte oder erworbene Tätigkeiten, z.B. Klavierspielen, Lesen, Schreiben. Zur Umsetzung von Fertigkeiten werden Fähigkeiten benötigt.

File-Drawer-Bias

Siehe Publikationsbias.

Folgeberatungen

Bezeichnet in diesem Fall eine Beratung, die auf eine bereits vorhergehende Beratung folgt.

Follow-ups

Ein Follow-up bezeichnet hier eine nachfolgende Datenerhebung, die nach einem gewissen Zeitraum nach einer Intervention/einem Ereignis folgt. Meist hat auch bereits eine vorhergehende Datenerhebung stattgefunden.

Fördervoraussetzungen

Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um eine Förderung in Anspruch nehmen zu können.

Forschungsverlauf

Die Abfolge der einzelnen Schritte, die im Zuge einer Untersuchung getätigt werden.

Grundlagenanalyse

Eine Untersuchung, die grundlegendes Wissen erzeugt, und die Basis für weitere Entscheidungen/Untersuchungen etc. ist.

Handlungsradius

Bezeichnet die Handlungsmöglichkeiten einer Person oder Organisation etc.

Idealtyp

Der Idealtyp ist ein Konstrukt aus der Wissenschaft, das die soziale Wirklichkeit ordnet und erfasst. Dabei fokussiert er auf einzelne wesentliche Aspekte der Realität und überzeichnet diese oft mit Absicht. In der Realität kommt der Idealtyp in dieser zur Darstellung und Veranschaulichung gestalteten reinen Form nicht vor.

Indikatoren

Ein Indikator ist ein Hinweis auf einen bestimmten Sachverhalt oder ein bestimmtes Ergebnis. Bezogen auf die Messung von etwas sind Indikatoren Sachverhalte, anhand welcher etwas gemessen/festgemacht wird.

Individuen

Der Ausdruck bezeichnet einzelne Personen und wird meist verwendet, um darauf hinzuweisen, dass diese Person TrägerIn von Rechten, Verantwortung und Pflichten ist, oder um darauf hinzuweisen, dass die Person einzigartige Eigenschaften, Fähigkeiten etc. hat.

Induktives Vorgehen

Eine Zugangsart in der Sozialforschung, bei welcher aus den Textmaterialien ausgehend Kategorien entwickelt werden, aus welchen eine Theorie entwickelt wird.

Inhaltsanalyse

Sozialwissenschaftliche Methode, bei welcher der Inhalt von Texten/Interviews etc. analysiert wird.

Input-Prozess-Outcome-Modell / Output-Modell

Ein Modell, mit welchem die Wirkung von einer Intervention veranschaulicht und gemessen werden kann.

- Der Input ist eine Eingabe/Intervention/Beitrag, der von außen zugeführt wird und etwas bewirken soll.
- Ein Prozess ist der Ablauf eines Geschehens.
- Outcome/Output bezeichnet ein Resultat oder Ergebnis von einer Intervention. Outcome und Output werden oft synonym verwendet. In manchen Modellen wird zwischen den beiden Begriffen unterschieden, wobei die Definitionen dabei variieren.

Intention / Intendieren

Eine Absicht / Bestrebung einer Handlung.

Interessen

Interessen sind die Absichten und Ziele einer Person bzw. die Ausrichtung von Aufmerksamkeit und Absichten einer Person auf ein »Objekt« (z.B. Berufsfeld), dem ein subjektiver Wert (Prestige) zugeschrieben wird.

Interpretieren

Eine Interpretation ist allgemein eine Auslegung / Deutung bzw. Erklärung, bei der es um das Verstehen von etwas geht.

Interrater-Reliabilität

Ein Begriff aus der empirischen Sozialforschung, der das Maß der Übereinstimmung von Ergebnissen zum gleichen Objekt, die mit zwei unterschiedlichen Instrumenten gemessen wurden, bezeichnet.

Intervention / intervenieren

Eine Intervention ist eine geplante und gezielte Aktion. Zumeist greift diese Intervention in eine bestehende Situation / einen bestehenden Ablauf ein, um etwas zu bewirken.

Karriereentwicklung

Das Entwickeln eines Planes für den beruflichen Werdegang.

Kompetenz

Der Kompetenzbegriff umfasst eine Gesamtheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche oft auf bestimmte Anforderungen bezogen werden (z.B. Führungskompetenz, Fachkompetenz, Sozialkompetenz etc.), wie beispielsweise auf einen bestimmten Beruf / eine gewisse berufliche Position.

Kompetenzprofil

Das Kompetenzprofil enthält alle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse einer Person.

Konjunktur

Bezeichnet die Schwankungen aller wichtigen gesamtwirtschaftlichen Größen einer Volkswirtschaft.

Kontrollgruppe

Die Gruppe in einem Experiment oder Quasi- Experiment, die keine Intervention/Beratung erhält. Die Gruppe dient als Vergleichsgruppe, um zu beleuchten, inwiefern es ohne Intervention/Beratung auch eine Veränderung gibt.

Korrelation

Die Korrelation beschreibt die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Elementen / Merkmalen / Ergebnissen etc.

Ländervergleich

Ein Vergleich zwischen verschiedenen Ländern.

Laufbahn bzw. Laufbahngestaltung

Unter Laufbahn versteht man den beruflichen Werdegang bzw. den Karriereverlauf einer Person. Laufbahngestaltung meint das bewusste und aktive Planen der eigenen Karriere (also z.B. die Reflexion, in welche Richtung man sich entwickeln möchte, welche zusätzlichen Ausbildungen dazu notwendig sind usw.).

Laufbahnplanung

Die aktive Planung des beruflichen Werdegangs.

Längsschnittstudie

Ein sozialwissenschaftliches Forschungsdesign, welches Wandlungsprozesse untersucht. Dabei werden dieselben Daten zu mehreren Zeitpunkten erhoben.

Lebensentscheidungen

Entscheidungen, die eine Person bezogen auf ihr Leben trifft. Meist sind dabei größere und wichtigere Entscheidungen gemeint.

Leistungsbezug

Leistungsbezug bezeichnet in diesem Zusammenhang den Erhalt von Sozialleistungen (z.B. Arbeitslosengeld etc.).

Leistungsfähigkeit

Bezeichnet die Fähigkeiten einer Person, die Aufgaben in einem bestimmten Bereich zu bewerkstelligen.

Leitfaden

In diesem Fall eine Liste zentraler Fragen, die in einem Interview gestellt werden.

Lerneffekt

Meint in diesem Zusammenhang die Wirkung der Beratung bezogen auf die Bildung, z.B. inwiefern TeilnehmerInnen von Beratung anschließend an einer Aus- und Weiterbildung teilnehmen.

Matchingverfahren

Ist eine Methode in der empirischen Sozialforschung, bei der Objekte aufgrund ihrer gleichen Merkmale (Alter, Geschlecht) einander zugeordnet werden.

Methode

Eine Methode ist im Allgemeinen ein mehr oder weniger planmäßiges Verfahren zur Erreichung eines Zieles. In diesem Fall sind mit Methoden meist sozialwissenschaftliche Methoden zur Messung der Wirkung gemeint.

Migrationshintergrund

Migrationshintergrund hat eine Person, wenn sie oder eine/einer ihrer Vorfahren aus einem anderen Staat eingewandert sind.

Mikroebene / Makroebene

Analysen, die sich für die Mikroebene interessieren, beleuchten kleinformatige Prozesse, wie das Verhalten von Individuen. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich Analysen auf der Makroebene mit abstrakten begrifflichen Einheiten und gesamtgesellschaftlichen Phänomenen, wie beispielsweise gesellschaftliche, ökonomische und politische Zusammenhänge.

Mitnahmeeffekt

In diesem Fall bezeichnet Mitnahmeeffekt eine Wirkung, die auch ohne die Intervention (z.B. Beratung oder Bildungsgutschein) entstanden wäre und nur scheinbar auf die Intervention zurückzuführen ist.

Monitoring

Monitoring ist ein Überbegriff für eine Art der systematischen Erfassung oder Beobachtung eines Vorganges oder Prozesses.

Motivation

Unter Motivation ist eine Art »Antriebskraft« gemeint; sie bezeichnet das von einer emotionalen und neutralen Aktivität ausgehende Streben einer Person nach einem gewünschten Ziel.

Nachbefragung

Befragung, die mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung nach einer Intervention / Beratung durchgeführt wird.

Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit ist ein Handlungsprinzip zur Nutzung der Ressourcen, bei welchen die natürliche Erhaltung der Ressourcen im Vordergrund steht, indem auf deren natürliche Regenerationsfähigkeit geachtet wird.

Natürliche Gruppen

Gruppen, die nicht innerhalb einer Untersuchung gebildet werden, sondern schon vorab existieren, wie z.B. Schulklassen.

Neuralgische Sequenzen

Fachbegriff aus der Dialogmusteranalyse; bezeichnet Schlüsselmomente im Verlauf eines Beratungsgespräches.

Netto-Wirkung/ Brutto-Wirkung

Meint in diesem Zusammenhang, dass von der gesamten Wirkung der Beratung (Brutto-Wirkung) ein gewisser Wert abgezogen wird, da angenommen wird, dass es auch ohne Beratung Veränderungen gegeben hätte und nicht die ganze Veränderung / Wirkung auf die Beratung zurückzuführen ist.

Niederschwelligkeit

Niederschwelligkeit bezeichnet die Eigenschaft eines »Dienstes« bzw. »Produktes«, der / das von den NutzerInnen nur einen geringen Aufwand zu seiner Inanspruchnahme erfordert.

Normierung

Etwas wird vereinheitlicht bzw. der Norm / Regel angepasst.

NutzerInnen

In diesem Fall sind mit NutzerInnen die TeilnehmerInnen der Beratungsangebote gemeint.

Online-Fragebogen

Ein Fragebogen, der online beantwortet wird.

Operationalisierung

Bei einer Operationalisierung wird eine Gegebenheit messbar gemacht. Es wird überlegt, welche Faktoren diese Gegebenheit beobachtbar bzw. messbar machen. Dabei wird meist festgelegt, mit welchem Messinstrument welche Indikatoren (Hinweise) gemessen werden sollen.

Optimierung

Ein Prozess / Produkt etc. so verbessert, dass das bestmögliche Ergebnis erzielt werden kann.

Optionen

Optionen sind Möglichkeiten, die eine Person zukünftig hat.

Paneldesign

Ein Forschungsdesign, bei welchem die gleichen Inhalte zu mehreren Zeitpunkten bei den gleichen Personen erhoben werden.

Panelmortalität

Bezeichnet das Phänomen, dass bei einer Untersuchung (eigentlich einer Längsschnittuntersuchung) bei mehreren Nachbefragungen immer TeilnehmerInnen wegfallen, die nicht mehr an der Befragung teilnehmen.

Perspektive

In diesem Fall zukünftige Möglichkeiten oder Chancen.

Personenkennzahl / Personenidentifikationsnummer

Ein Code, der es ermöglicht, bestimmte Person in dem Datensatz zu identifizieren.

Perzentile

Perzentile beschreiben Werte eines Individuums im Vergleich zu den Werten anderer Individuen aus einem Kollektiv. Dabei wird die Verteilung in 100 umfangsgleiche Teile zerlegt.

Pessimismus

Ist eine Lebensauffassung mit einer Grundhaltung ohne positive Erwartungen und Hoffnungen.

Post-Test

In diesem Fall ein nach der Intervention / Beratung durchgeführter Test, um die Kompetenzen der TeilnehmerInnen nach der Intervention / Beratung zu messen. Dieser Post-Test wird meist mit einem Pre-Test, einer Messung vor der Beratung, verglichen.

Potenzial

Möglichkeiten / Fähigkeiten bzw. Chancen, die in etwas oder jemandem verborgen sind.

Praktika

Praktika sind praktische Arbeitserfahrungen in der Arbeitswelt.

Präzisierung

Eine Beschreibung oder Formulierung, die etwas noch deutlicher oder klarer macht.

Pre-Test

In diesem Fall ein vor der Intervention / Beratung durchgeführter Test, um die Kompetenzen der TeilnehmerInnen vor der Intervention / Beratung zu messen.

Problemlage

In diesem Fall eine schwierige Lebenssituation, in welcher sich eine Person befindet.

Produktivität

Die Produktivität ist eine wirtschaftliche Kennzahl, die das Verhältnis zwischen den erzeugten Gütern und den benötigten Mitteln angibt.

Publikationsbias

Publikations- und File-Drawer-Biases beschreiben die Praxis, Studien mit bestimmten Eigenschaften, etwa mit signifikanten Ergebnissen, eher zu publizieren als andere. Dadurch stellt der Korpus publizierter Studien kein repräsentatives Abbild der durchgeführten Studien dar. Während File-Drawer-Biases meinen, dass AutorInnen sich gegen das Einreichen einer Studie entscheiden, beschreiben Publikationsbiases im engeren Sinn Publikationsentscheidungen vonseiten der ReviewerInnen und HerausgeberInnen.

Qualifikation

Gesamtheit der subjektiven individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person. Im Zusammenhang mit statistischen Methoden werden damit meist formale schulisch / universitär erworbene Fähigkeiten bzw. im Konkreten Abschlüsse bezeichnet.

Qualität

Qualität (latein: qualitas = Beschaffenheit, Merkmal, Eigenschaft, Zustand) hat zwei Bedeutungen:

- a) Neutral: die Summe aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses.
- b) Bewertet: die Güte aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses.

Qualität ist die Bezeichnung einer wahrnehmbaren Zustandsform von Systemen und ihrer Merkmale, die in einem bestimmten Zeitraum anhand der Eigenschaften des Systems in diesem Zustand definiert wird.

Qualitative Sozialforschung

Eine zur Abkehr von der quantitativen Sozialforschung entstandene Strömung, die nicht mit messbaren Merkmalen arbeitet, sondern sich zu einzelnen Fällen hinwendet und diese möglichst umfassend und tiefgreifend erforscht. Durch die Hinwendung zu einzelnen Fällen kann die Forschung der Ganzheitlichkeit, Einmaligkeit, und den jeweiligen charakteristischen Eigenschaften eines Phänomens, Problems oder einer individuellen Person gerecht werden.

Qualitätskriterium

Eigenschaft, an welcher die Qualität gemessen / festgemacht wird.

Qualitätssicherung

Qualitätssicherung ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Ansätze und Maßnahmen zur Sicherstellung festgelegter Qualitätsanforderungen.

Quantitative Sozialforschung

Klassische empirische Sozialforschung, die mit messbaren numerischen Merkmalen und Größen arbeitet. Durch verschiedenste statistische Methoden werden die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen analysiert.

Randomisierung

Eine Methode der zufälligen Zuordnung von TeilnehmerInnen zu den verschiedenen Untersuchungsgruppen bei Experimenten.

Ratsuchende

In diesem Fall Personen, die eine Beratung in Anspruch nehmen.

Reaktionsmöglichkeiten

Hier bedeuten die Reaktionsmöglichkeiten die Bandbreite von verschiedenen Möglichkeiten einer Person, auf etwas zu reagieren.

Reduktion

Eine Reduktion ist eine Verringerung von etwas.

Reflexion / reflektieren

Reflexion ist die kritische Überprüfung der eigenen Denkinhalte. Bei der Reflexion soll auch eine Verbindung zur eigenen gesellschaftlichen Situation hergestellt werden, um zu überprüfen, welche Interessen den Inhalten zugrunde liegen. Ziel ist, den Sinn der Denkinhalte zu ermitteln.

Regression

Ein statistisches Analyseverfahren, um Zusammenhänge zu untersuchen.

Rekonstruktive Sozialforschung

Dies ist ein neuer Begriff in der qualitativen Sozialforschung und bezieht sich darauf, dass das Verstehen ein Versuch der Rekonstruktion (Nachvollziehen) von subjektiven Sichtweisen von Menschen ist.

Resignative Zufriedenheit

Dies bezieht sich in diesem Fall darauf, dass Personen aufgrund einer Entmutigung und Aussichtslosigkeit mit der aktuellen Situation zufrieden sind.

Ressourcen

Ressourcen (Fähigkeiten, Stärken, Fertigkeiten, Kenntnisse etc.) sind Güter und Mittel, mit deren Hilfe Macht und Lebensbeziehungen gestaltet werden. Sie sind das individuelle Kapital, das eingesetzt wird, um über einen bestimmten Weg ein gewünschtes Ziel zu erreichen bzw. ein begehrtes Gut zu erwerben.

Ressourcengerechtigkeit

Die gerechte Verteilung der Ressourcen zwischen den verschiedenen Personen.

Schullaufbahnberatung

Die Beratung zum schulischen Werdegang einer Person.

Schulverbleib

Bezeichnet in diesem Fall, dass eine Person in der Schule bleibt.

Sekundäranalyse

Wiederholte Analyse von Daten (Primärdaten).

Selbstwert

Zuversicht und Vertrauen in einen selbst sowie die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten etc.

Selbsteinschätzung

Personen stufen etwas aus ihrer eigenen subjektiven Perspektive ein.

Selbstreflexion / Selbstexploration

Das Nachdenken über sich selbst, die eigenen Ziele, Wünsche, Fähigkeiten etc.

Sequenz

Einzelne »kleine« Einheiten, die aufeinander folgen.

Signifikant / statistische Signifikanz

Ergebnisse werden als signifikant / bedeutsam bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall zustande gekommen sind, geringer ist als ein bestimmter – vorher festgelegter – Wert. Wenn Ergebnisse signifikant sind, dann sind sie aussagekräftig und nicht, bzw. sehr unwahrscheinlich, durch Zufall zustande gekommen.

Situationale soziale Erwünschtheit

In diesem Fall bezeichnet dies, dass Personen in einer Befragung ihre Antworten daran orientieren, was sie denken, was von anderen Personen erwünscht / gewollt ist.

Skalen

Eine Abbildung / Anordnung von Objekten nach einem Messvorgang oder einer Einschätzung in einem System von auf einander bezogenen Werten.

Skills

»Skills« bezeichnen eine Gesamtheit von Fähigkeiten und Kompetenzen.

Soziodemographische Merkmale / Daten

Die Soziodemographie ist ein häufig verwendeter Begriff der empirischen Sozialforschung und bezeichnet Bevölkerungsmerkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc.).

Spektrum

Bezeichnet in diesem Fall eine Vielfalt von etwas.

Spiegeln

In diesem Fall das Verbalisieren emotionaler Inhalte in Beratungsgesprächen. Der / die BeraterIn spricht vorhandene Emotionen direkt an.

Stichprobe / Sample

Teilmenge einer Gesamtheit, die unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt wurde. In der Sozialforschung ist es oft nicht möglich, die Gesamtheit einer Gruppe zu untersuchen, wodurch eine Teilmenge ausgewählt wird.

Subgruppen

Untergruppen einer größeren Gruppe.

Synonym

Als Synonym werden verschiedene sprachliche Ausdrücke bezeichnet, die den gleichen oder einen sehr ähnlichen Bedeutungsumfang haben.

Systematik

Eine planmäßige Sammlung und Einordnung von abstrakten Dingen, die zur Ordnung dienen.

Systematischer Review

Systematische Reviews unterscheiden sich von traditionellen und anderen Reviews durch gezielte Versuche, Fehler, insbesondere Data Selection Biases, zu vermeiden oder berechenbar zu machen. Dies ist besonders im Zuge der Datensuche evident, da hier gezielt auch »Graue Literatur« inkludiert wird.

Teststärke

Die Teststärke meint die Wahrscheinlichkeit, mit der ein wahrer Sachverhalt durch einen Test festgestellt wird. Sie wird daher als Maß für die Aussagekraft eines Testinstruments verwendet.

Themenanalyse

Sozialwissenschaftliche Methode, um Texte zu analysieren, wobei der Fokus auf den verschiedenen auftauchenden Themen liegt.

Transkript

Die wortwörtliche Niederschrift von einem Gespräch, die meist aufgrund einer Tonbandaufnahme angefertigt wird.

Transparenz

Bezeichnet die Durchsichtigkeit bzw. Nachvollziehbarkeit von etwas.

Treatmentintegrität

Die Treatmentintegrität beschreibt die Konsequenz, mit der Interventionen in der Praxis so umgesetzt wurden, wie es in der Theorie beschrieben und vorgesehen war.

Untersuchungsgruppe

Bezieht sich in diesem Fall auf alle TeilnehmerInnen der Untersuchung.

Validität

Die Validität bezeichnet die Gültigkeit von Aussagen, Ergebnissen und Theorien. Bezogen auf Messinstrumente ist die Validität ein Maß dafür, ob die bei der Messung erzeugten Daten, wie beabsichtigt, die zu messende Größe repräsentieren.

Varianzanalyse

Varianzanalysen bezeichnen eine Gruppe von statistischen Verfahren, welche Aufschlüsse über die hinter den Daten steckenden Gesetzmäßigkeiten geben.

Verdrängungseffekt

Meint in diesem Zusammenhang, dass wenn die TeilnehmerInnen nach der Beratung eine Arbeitsstelle finden, diese Arbeitsstelle anderen Arbeitssuchenden nicht mehr zur Verfügung steht.

Verlustrate

In diesem Fall der Prozentsatz für im Laufe einer Untersuchung verlorenen TeilnehmerInnen.

Verschränkung

Ineinandergreifen / Vermischung zweier oder mehrerer Elemente / Themen etc.

Verzerrung

In diesem Falle eine Verschiebung / Verfälschung von Ergebnissen.

Weiterbildung

Weiterführendes Lernen nach dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit über die betriebliche Weiterbildung hinaus, auch im Hinblick auf die Erweiterung der berufsüberschreitenden Allgemeinbildung.

Werte / Wertesystem

Das Wertesystem ist die Menge der Werte einer Person, einer Gruppe oder einer Gesellschaft, die hierarchisch und strukturiert geordnet ist (Wertehierarchie). Diese Werte sind wechselseitig miteinander verbunden. Das individuelle Wertesystem wird als Resultat aus den Lebenserfahrungen und der Sozialisation (der »Vergesellschaftung«) einer Person gebildet. Wertesysteme regulieren und steuern das Verhalten von Individuen und Gruppen.

Wirkungskette

Zeitliche Abfolge von verschiedenen Wirkungen / auftretenden Veränderungen.

Zeitintervalle

Zeitraum, in welchem z.B. eine Erhebung stattfindet.

Zielgruppe

Personengruppe, die ein Angebot erreichen soll / möchte.

Zielgruppenerreichung

Personengruppe, die ein Angebot tatsächlich erreicht hat. Diese Personengruppe wird meist anhand von Merkmalen wie Alter, Geschlecht etc. beschrieben.

Zugangsvoraussetzung

Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um Zugang zu einer Leistung etc. zu erhalten.

5 Literatur

- Albrecht, Martin / Geerdes, Sara-Izabella / Sander, Monika (2012): *Kosten-Nutzen-Modellierung Bildungsberatung: Vorstudie zur Kosten-Nutzen-Analyse von Bildungsberatung*. Berlin.
- Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud / Zeuner, Christine (2009): *Bildungsberatung im Dialog*. Band II: 13 Wortmeldungen. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 61. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehrens.
- Auspurg, Katrin / Hinz, Thomas (2011): What fuels publication bias? Theoretical and empirical analyses of risk factors using the Caliper test. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 231, Seite 636–660.
- Bacher, Johann (2002): Statistisches Matching: Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. In: *ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 51, Seite 38–66. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-199039> [13.4.2015].
- Benjamini, Yoav / Hechtlinger, Yotam (2014): Discussion: An estimate of the science-wise false discovery rate and applications to top medical journals by Jager and Leek. *Biostatistics*, 15, Seite 13–16.
- Bildungsberatung im Dialog (2008): *Toolbox: Tool 13*. www.bb-dialog.de/userfiles/file/ToolBBDialog_EvaluationFragebogen.pdf [3.12.2015].
- Bimrose, Jenny / Barnes, Sally-Anne / Hughes, Deirdre (2008): *Adult career progression and advancement: A five year study of the effectiveness of guidance*. London: Warwick Institute for Employment. University of Warwick Coventry. www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2008/eg_report_4_years_on_final.pdf [13.4.2015].
- Bimrose, Jenny / Barnes, Sally-Anne / Hughes, Deirdre / Orton, Michael (2007): *Navigating the labour Market Career Decision Making & The Role of Guidance*. Report for the Department for Education and Skills. Coventry: Warwick Institute for Employment Research. www.medicalcareers.nhs.uk/pdf/egreporto8.pdf [7.5.2015].
- Bimrose, Jenny / Barnes, Sally-Anne / Hughes, Deirdre (2006): *Developing career Trajectories in England. The Role of effective Guidance*. Report for the Department for Education and Skills. Coventry: Warwick Institute for Employment Research. www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2006/egreportnovo6.pdf [7.5.2015].
- Bimrose, Jenny / Barnes, Sally-Anne / Hughes, Deirdre (2005): *Effective Guidance one year on: Evidence from Longitudinal Case Studies in England*. Report for the Department for Education and Skills. Coventry: Warwick Institute for Employment Research. www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2005/egreportocto5.pdf [7.5.2015].
- Bimrose, Jenny / Barnes, Sally-Anne / Hughes, Deirdre / Orton, Michael (2004). *What is Effective Guidance? Evidence from Longitudinal Case Studies in England*. Report for the Department for Education and Skills. Coventry: Warwick Institute for Employment Research. www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2004/egr2004.pdf [13.4.2015].
- Booth, Andrew / Papaioannou, Diana / Sutton, Anthea (2012): *Systematic approaches to a successful literature review*. Thousand Oaks: Sage.

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bradley, Michael T./Brand, Andrew (2013): Sweeping recommendations regarding effect size and sample size can miss important nuances: A comment on »A comprehensive review of reporting practices in psychological journals«. *Theory & Psychology*, 23.
- Campbell, Chari A./Dahir, Carol A. (1997): *Sharing the Vision: The National Standards for School Counseling Programs*. Alexandria.
- Chalmers, Thomas/Smith, Harry/Blackburn, Bradley/Silverman, Bernard/Schroeder, Biruta/Reitmann, Dinah, et al. (1981): A method for assessing the quality of a randomized controlled trial. *Controlled Clinical Trials*, 2, Seite 31–49.
- Cohen, Jacob (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, Seite 37–46.
- Cook, Thomas/Campbell, Donald (1979): *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Crowley, Tony (1992). Computer-aided careers guidance: An investigation involving an artificial system. *British Journal of Guidance and Counselling*, 20, Seite 344–351.
- Deppermann, Arnulf (2001): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Diekmann, Andreas (2002): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Evans, James H./Burck, Harman D. (1992): The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counselling & Development*, 71(1), Seite 63–68.
- Ferguson, Christopher J./Brannick, Michael T. (2012): Publication bias in psychological science: Prevalence, methods for identifying and controlling, and implications for the use of meta-analyses. *Psychological Methods*, 17, Seite 120–128.
- Ferguson, Christopher J./Heene, Moritz (2012): A vast graveyard of undead theories: Publication bias and psychological science's aversion to the null. *Perspectives on Psychological Science*, 7, Seite 555–561.
- Fiedler, Klaus (2011): Voodoo correlations are everywhere – Not only in neuroscience. *Perspectives on Psychological Science*, 6, Seite 163–171.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria/Putensen, Maren (2014): Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. In: Schlüter, Anne (Hg.): *Beratungsfälle – Fallanalyse für Lern- und Bildungsberatung*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, Seite 79–102.
- GIZ – Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (2011): *Monitoring and evaluation for TVET-related development interventions. A guide for practitioners*. Cairo.
- Glass, Gene V. (1976): *Primary, secondary, and meta-analysis of research*. Educational researcher.
- Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hg.) (2011): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Herr, Edwin L. (2001): *The Cost/Benefits of Career Development Interventions: A Practitioner's Perspective*. Canadian Symposium of Career Development. Lifelong learning and Workforce Development.
- Hirschi, Andreas/Läge, Damian (2008): Increasing the career choice readiness of young adolescents: An evaluation study. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 8(2), Seite 95–110.
- Hooley, Tristram (2014): *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for effective Policy and Practice*. ELGPN Tool No. 3.

- Hoyt, Kenneth B. (1980): Evaluation of K-12 career education: A status report. Washington, D.C.: US Office of Health, Education and Welfare, Office of Education, Office of Career Education.
- Hughes, Deirdre (2002): The economic benefits of guidance. Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hughes, Deirdre/Bosley, Sara/Bowes, Lindsey/Bysse, Simon (2002): The Economic Benefits of Guidance. Centre for Guidance Studies, University Derby.
- Hughes, Deirdre/Gratton, Geoff (2009): Literature review of research on the impact of careers and guidance-related interventions. CfBT.
- Hundsnurscher, Franz/Weingand Edda (Hg) (1986): Dialoganalysen. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986. Tübingen
- Huschka, Denis/Wagner, Gert G. (2012): Data accessibility is not sufficient for making replication studies a matter of course. Social Science Research Network.
- Iyer, Ravi/Graham, Jesse (2012): Leveraging the wisdom of crowds in a data-rich utopia. Psychological Inquiry, 23, Seite 271–273.
- Janeiro, Isabel, Nunes/Mota, Luisa Paula/Ribas, Ana, Maria (2014): Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. Journal of Vocational Behavior. 85, Seite 115–124.
- Käpplinger, Bernd (2010): Nutzen von Bildungsberatung – Konzeptionelle Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, Seite 5–32.
- Käpplinger, Bernd/Lichte, Nina/Rämer, Sabine (2014): »Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!« Eine Systematisierung von Wirkungsanalysen und Bildungsberatung. In: Melter, Ingeborg/Kanelutti-Chilias, Erika/Stifter, Wolfgang (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, Bernd/Stanik, Tim (2014): Gutscheinerberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für die Beratung? In: Schlüter, Anne (Hg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für Lern- und Bildungsberatung. Seite 144–160.
- Kennedy, James E. (2014): Experimenter misconduct in parapsychology: Analysis manipulation and fraud. <http://jeksite.org/psi/misconduct.pdf> [6.7.15]
- Killeen, John/White, Michael (2000): The impact of Careers Guidance and Adult Employed people. London: Department for Education and Employment.
- Killeen, John/White, Michael/Watts, Anthony Gordon (1992): The Economic Value of Career Guidance. London: Policy Studies Institute.
- Kirkpatrick, Donald L. (1994). Evaluating Training Programs: The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Komosin, Birte/Kruse, Henning (2015a): Entwicklung eines Evaluationsinstruments zur Wirkungsmessung in der Berliner Bildungsberatung – Konzeptentwurf V 5.1 (Stand Februar 2015). KES-Verbund, Berlin.
- Komosin, Birte/Kruse, Henning (2015c): Zugesendete Auswertungen.
- Komosin, Birte/Kruse, Henning (2015b): Ergebnis- und Wirkungsmessung von Beratungs- und Coachingprozessen am Beispiel der Berliner Bildungsberatung. Eine Handreichung für Beratungsakteure und Entscheidungsträger. Berlin.
- Kohl, Matthias (1986): Zielstrukturen und Handlungsorganisation im Rahmen von Dialogmusterbeschreibungen. In: Hundsnurscher, Franz/Weingand Edda (Hg.): Dialoganalysen. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986. Tübingen Seite 51–68.
- Krötzel, Gerhard (2011): Bildungs- und Berufsberatung – Wirksamkeit evident machen. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kruse, Henning (2015): *Erfolge sichtbar machen – Wirkungsmessung als Instrument der Angebotssteuerung und des Qualitätsmanagements*. Vortrag, Berlin.
- Kuwan, Helmut (2012): *Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 1. Seite 6–9.
- Maguire, Malcom / Killeen, John (2003): *Outcomes from career information and guidance services*. National Institute for careers Education and Counselling (NICEC), OECD.
- Mayring, Philipp (2000). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Studium.
- Melter, Ingeborg / Kanelutti-Chilias, Erika / Stifter, Wolfgang (Hg.) (2014): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III – Wirkung – Nutzen– Sinn*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Merle, Sebastián / Kehler, Holger (2011): *Ein Jahr Bildungsberatung der Dresdner Bildungsbahnen*. Bildungsbüro »Dresdner Bildungsbahnen«, Landeshauptstadt Dresden.
- Peitel, Diana (2009): *Die Bedeutung von Dokumentationssystemen in der Bildungsberatung*. Am Beispiel der Berliner LernLäden und der mobilen Bildungsberatung. In: Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud / Zeuner, Christine (Hg.): *Bildungsberatung im Dialog*. Band II: 13 Wortmeldungen. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 61. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehrens, Seite 149–166.
- Perdrix, Sopie / Stauffer, Sarah / Masdonati, Jonas / Massoudi, Koorosh / Rossier, Jerome (2001): *Effectiveness of career counselling: A one year follow up*. In: *Journal of Vocational Behaviour* 80 (212), Seite 565–578.
- Regional Forecasts (2008): *Examining the Impact and value of EGSA to the Ni Economy*. Final Report. Oxford Economicity.
- Savickas, Mark L. / Porfeli, Erik J. (2011): *Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form*. *Journal of Career Assessment* 19(4), Seite 355–274.
- Schanne, Norbert / Weyh, Antje (2014): *Wirksamkeitsbetrachtung der Bildungsberatung der »Dresdner Bildungsbahnen«*. Eine quantitative Studie. IAB Projektbericht. <http://doku.iab.de/externe/2014/k140604jo2.pdf> [13.4.2015].
- Solomon, Richard, L. (1949): *An extension of control group design*. *Psychological Bulletin*, 46, Seite 137–150.
- Spencer, Liz / Ritchie, Jane / Lewis, Jane / Dillon, Lucy (2003): *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London: Government Chief Social Researcher's Office.
- Spokane, Arnold R. / Oliver, Laurel W. (1983). *The outcomes of vocational intervention*. *Handbook of vocational psychology*, 2, Seite 99–136.
- Stockmann, Reinhard (2004): *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren*. CEval Arbeitspapier Nr.9 Centrum für Evaluation. Saarbrücken.
- Strehmel, Petra (2000): *Workshop Methoden: Qualitative Längsschnittanalysen*. In: *Aus der Profession-Periodical issue – Heft 1, ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, Seite 98–100.
- Strobel, Claudia (2010): *Evaluationsergebnisse zur Münchner Beratungsstelle – Zufriedenheit und Wirkungen bei den Ratsuchenden*. *Die Magazin Thema Forum II/2010*. Seite 36–38. www.diezeitschrift.de/22010/bildungsberatung-01.pdf [23.7.2015].
- Strobel, Claudia / Tippelt, Rudolf (2009): *Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung*. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. München: Herbert Utz Verlag.
- Sverko, Branimir / Akik, Natasa / Babarovic, Toni / Brcine, Ana / Sverko, Iva (2002): *Validity of E-Advice: The Evaluation of an Internet-Based System for Career Planning*. *Journal for Educational and Vocational Guidance* 2, Seite 193–215.
- Vilhjálmsdóttir, Guðbjörg / Dofradóttir, Andrea G. / Kjartansdóttir, Guðrún Birna (2011): *Voice of users. Promoting quality of guidance for adults in the Nordic countries*. Nordic council of Ministers.

- Vuori, Jukka / Toppinen-Tanner, Salla / Mutanenet, Pertti (2011): Effects of Resource-Building Group Intervention on Career Management and Mental Health in Work Organizations: Randomized Controlled Field Trial. *Journal of Applied Psychology*, American Psychological Association, 2012, Vol. 97, No. 2, Seite 273–286.
- Watts, Anthony Gordon (1999): The Economic and Social benefit of Guidance. *Educational and Vocational Guidance. Bulletin*, 63.
- Weiß, Bernd / Wagner, Michael (2011): The identification and prevention of publication bias in the social sciences and economics. *Jahrbücher für Nationalökonomie & Statistik*, 231.
- Whiston, Susan C. / Brecheisen, Briana K. / Stephens, Joy (2003): Does treatment modality affect career counselling effectiveness? *Journal of Vocational Behaviour*, 62(3), Seite 390–410.
- Whiston, Susan C. / Tai, Wendi L. / Rahardja, Daryn / Eder, Kelly (2011): School counselling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counselling and Development*, 89(1), Seite 37–48.
- Wolter, Stefan C. / Messer, Dolores (2009): Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem experimentellen Feldversuch. Zusammenfassung und Einzelaspekte der Studienergebnisse. Bern.