

Evaluation des BMBF-Programms zur  
„Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen  
und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“  
– Erster Zwischenbericht –

Berlin, 17. Dezember 2013

**Forschungskonsortium:**

INTERVAL GmbH, Berlin

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

qualiNETZ – Beratung und Forschung GmbH, Duisburg

Forschungsprojekt:

Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“

Auftraggeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Forschungskonsortium

INTERVAL GmbH, Berlin

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

qualiNETZ – Beratung und Forschung GmbH, Duisburg

Projektleitung

Dr. Jörn Sommer

E-Mail: [j.sommer@interval-berlin.de](mailto:j.sommer@interval-berlin.de)

Telefon: 030 3744337-0

Telefax: 030 3744337-29

Autoren des Zwischenberichts

Günter Ratschinski

Jörn Sommer

Philipp Struck

Unter Mitwirkung von

Christoph Eckhardt

Kristin Otto

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Hintergrund der Evaluation</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Beschreibung des BOP aus der Perspektive der Evaluation</b> .....	<b>3</b>
2.1	Eckpunkte des BOP .....	3
2.2	Prozessdatenanalyse .....	6
<b>3</b>	<b>Überblick über das Gesamtdesign</b> .....	<b>11</b>
3.1	Aufgabenstellung und Leistungsbeschreibung.....	11
3.2	Erhebungsdesign der Evaluation .....	13
3.2.1	Das Erhebungsdesign im Überblick.....	13
3.2.2	Ausführungen zum qualitativen Panel (Untersuchungsblock A).....	14
3.2.3	Ausführungen zur bundesweiten Befragung von Trägern und Lehrkräften (Untersuchungsblock B) .....	16
3.2.4	Ausführungen zur quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern und der komplementären Befragung ihrer Lehrkräfte (Untersuchungsblock C) .....	17
3.2.5	Formative Elemente der Evaluation.....	18
3.2.6	Datenschutz .....	19
3.3	Theoretischer Hintergrund „Berufswahlkompetenz“ .....	19
3.3.1	Identität .....	20
3.3.2	Adaptabilität .....	21
3.3.3	Resilienz .....	22
<b>4</b>	<b>Berufswahlstatus und -kompetenz in Klasse 7</b> .....	<b>24</b>
4.1	Lernmotivation und Identität .....	25
4.1.1	Lernmotivation.....	25
4.1.2	Identität .....	27
4.1.3	Fallbeispiel Sara: Frühe Festlegung .....	27
4.2	Adaptabilität.....	28
4.2.1	Concern .....	29
4.2.2	Control .....	31
4.2.3	Curiosity.....	33
4.2.4	Confidence.....	36
4.3	Interviews und Fragebogen: Kreuzvalidierung .....	38
4.4	Resilienz.....	39
4.4.1	Interview-Ergebnisse zu Resilienz.....	40
4.4.2	Fallbeispiel Kevin: Negative Erfahrungen überwinden.....	40
4.5	Fazit und Ausblick .....	41
<b>5</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>44</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Größenunterschiede der BOP-Projekte .....	7
Tabelle 2: Verteilung nach Bundesländern.....	7
Tabelle 3: Identitätszustände nach Marcia (1980) .....	21
Tabelle 4: Facetten der Laufbahn-Adaptabilität .....	22
Tabelle 5: Stichprobe .....	24

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Träger nach Bundesländern.....	6
Abbildung 2: Häufigkeit angebotener Berufsfelder in Prozent der Träger .....	9
Abbildung 3: Häufigkeit für die Potenzialanalyse verwendeter Instrumente .....	10
Abbildung 4: Zeitliche Gliederung des qualitativen Panels (Untersuchungsblock A) .....	14
Abbildung 5: Beobachtung von Potenzialanalysen und Werkstatttagen .....	15
Abbildung 6: Zeitliche Gliederung der quantitativen Befragung (Untersuchungsblock C) ...	18
Abbildung 7: Berufliche Adaptabilität .....	39

## 1 Hintergrund der Evaluation

Mehrere Sachverhalte weisen auf einen nach wie vor großen Handlungsbedarf im Bereich der Berufsorientierung hin:

- Ein hoher Anteil auch aufgrund von unklaren Berufsvorstellungen abgebrochenen Ausbildungen,<sup>1</sup>
- ein eingeschränktes Berufswahlspektrum,<sup>2</sup>
- ein Berufswahlspektrum, welches auch gleichstellungspolitischen Zielen entgegen steht<sup>3</sup>
- oder das Fehlen klarer Berufsvorstellungen, welches sich negativ auf das Engagement am Übergang Schule Beruf auswirkt,<sup>4</sup>

Darüber hinaus wird sich von einer besseren Berufsorientierung auch eine Steigerung der Motivation der Schülerinnen und Schüler für ihr schulisches Lernen erhofft – um die Schule mit Abschluss zu verlassen oder um schulischen Leistungen zu verbessern und damit die Chance auf einen guten Ausbildungsplatz zu erhöhen.

Um die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern zu stärken, fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2008 das Programm zur „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ (BOP). Das BOP richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die einen Abschluss der Sekundarstufe I als höchsten Schulabschluss anstreben. Gefördert werden eine Potenzialanalyse, die in der Regel im 2. Halbjahr der Klasse 7 stattfindet und Werkstatttage in Klasse 8. Während der Potenzialanalyse stellen die Schülerinnen und Schüler zunächst ihre Neigungen und Kompetenzen fest. Danach haben sie bei den Werkstatttagen die Chance, zwei Wochen lang mindestens drei Berufsfelder kennenzulernen. Das Programm wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) administrativ und fachlich betreut. Seine Umsetzung erfolgt durch mehr als 400 hierfür geförderte Berufsbildungsträger in Kooperation mit den beteiligten Schulen. Seit Einführung des BOP im Jahr 2008 wurden bundesweit bereits knapp 300 Mio. € Fördermittel bewilligt.<sup>5</sup> Damit können rund 660.000 Schülerinnen und Schüler erreicht werden.

---

<sup>1</sup> Jugendliche, die ihre erste Berufsausbildung ohne Abschluss beenden, begründen dies insbesondere damit, dass die Ausbildung nicht zusagte/nicht das Richtige war (53 %, Mehrfachnennungen), gefolgt von Problemen mit Ausbildern, Lehrkräften, Kollegen oder Mitschülern (46 %). Beicht und Walden (2013), S. 9.

<sup>2</sup> 60,3 % der männlichen Jugendlichen und 75,4 % der weiblichen Jugendlichen haben sich im Jahr 2011 für einen der 25 meistgewählten Ausbildungsberufe entschieden. BMBF (2012), S. 18.

<sup>3</sup> Je nach Alter unterscheiden sich die Traumberufe, insbesondere in IT-Berufe schöpfen Frauen jedoch ihre Potenziale nicht aus und Gesundheitsberufe oder die Bürokauffrau dominieren. Vgl. BMFSFJ (2007), S. 15.

<sup>4</sup> Vgl. Reißig et al. (2008) und Eberhard/Ulrich (2006).

<sup>5</sup> Stand: November 2013

Das BIBB hat ein Untersuchungsteam mit der wissenschaftlichen Evaluation des BOP beauftragt, zu dem die INTERVAL GmbH, die Universität Hannover (Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung) und die qualiNETZ GmbH gehören. Die Evaluation hat eine Laufzeit von Anfang 2013 bis Mitte 2017. Hiermit wird der erste Zwischenbericht vorgelegt. Entsprechend der langen Laufzeit und Komplexität der Studie sowie erst beginnender erster Erhebungen legt dieser Zwischenbericht seinen Schwerpunkt darauf, die methodischen und theoretischen Hintergründe der Evaluation zusammenhängend zu beschreiben. Die Ergebnisse erster Erhebungen werden in diesem Kontext eher dazu genutzt, das Untersuchungsdesign zu veranschaulichen und weniger dazu, repräsentative Aussagen über die Berufswahlkompetenz der Zielgruppen zu treffen.

## 2 Beschreibung des BOP aus der Perspektive der Evaluation

### 2.1 Eckpunkte des BOP

Überbetriebliche oder vergleichbare Berufsbildungsstätten führen im Rahmen des BOP die Berufsorientierung i. d. R. durch **zwei paarweise durchgeführte Angebote** im außerschulischen Lernort durch: Die Potenzialanalyse und die Werkstatttage. Ausnahme von dieser Regel gelten in Bundesländern, in denen eine Potenzialanalyse systematisch bereits durch die schulischen Lehrkräfte erfolgt (Hessen und Baden-Württemberg), und wo über das BOP nur die Durchführung der Werkstatttage gefördert wird. Die Potenzialanalyse muss auch hier den Werkstatttagen vorgelagert sein..

**Die Potenzialanalyse**, die i. d. R. im 2. Halbjahr der Klasse 7 stattfindet und bis zu drei Tage dauert, „bezieht sich insbesondere auf die individuelle Kompetenzen, Neigungen, Interessen und die jeweiligen Entwicklungspotenziale der Jugendlichen“.<sup>6</sup> Obgleich einige Träger für die Potenzialanalyse auf etablierte Verfahren der Kompetenzfeststellung zurückgreifen, gibt die Richtlinie nur Kriterien vor, innerhalb derer eigene Verfahren genutzt werden können. Gegenstand ist keine Lernstandskontrolle, sondern sind personale, soziale und methodische Kompetenzen, denn das Ziel der Potenzialanalyse ist ein doppeltes: Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, „sich mit eigenen Zielen in Beruf und Privatleben auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens weiter zu entwickeln,“ andererseits sollen die „Ergebnisse [...] als Grundlage einer sich anschließenden individuellen Förderung [dienen]“.<sup>7</sup> Damit diese Ziele erreicht werden, müssen individuelle Rückmeldungen in Einzelgesprächen ebenso wie das Herausarbeiten von Entwicklungspotenzialen Bestandteil der Potenzialanalyse sein.

Die 2010 bestimmten Qualitätsstandards der Potenzialanalyse sind gemäß der Förderrichtlinie verbindlich. Sie umfassen Vorgaben zu den Rahmenbedingungen (z. B. Umsetzung außerhalb schulischer Unterrichtsräume oder Nutzung bereits etablierter Instrumente der Dokumentation), allgemeine pädagogische Prinzipien (z. B. Managing Diversity, Lebens- und Arbeitsweltbezug, Transparenzprinzip sowie Einsatz von geschultem Personal) und konkrete Vorgaben für die systematische Beobachtung (z. B. Trennung von Bewertung und kriteriengeleiteter, verhaltensorientierter Beobachtung sowie Rotation der Beobachtenden und Beobachtungsschlüssel von 1 zu 4). Darüber hinaus wurden für die Potenzialanalyse Handreichungen mit weiterführenden Qualitätskriterien und Anregungen für die praktische Umsetzung entwickelt.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> BMBF (2011). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 6. Dezember 2011.

<sup>7</sup> Vgl. BMBF (2010). An dieser Stelle ist explizit formuliert, dass die Potenzialanalyse auch Hinweise auf berufliche Neigungen geben kann, mit ihr jedoch noch keine Berufswahlentscheidung zu treffen ist.

<sup>8</sup> Lippegau-Grünau/Stolze (2010) und Lippegau-Grünau/Voigt (2012). Darin z. B. die Anregung, Schulungen der Fachkräfte nicht nur auf die Produktschulungen zu beschränken, sondern auch auf die Besonderheiten der Zielgruppe auszuweiten.

In den **Werkstatttagen**, die in der 8. Klasse stattfinden sollen, gehen die Schülerinnen und Schüler für die praktische Erprobung verschiedener Berufsfelder i. d. R.<sup>9</sup> für zwei Wochen in die Berufsbildungsstätte. Um dabei einer einseitigen Erprobung gegenzusteuern, bestehen Vorgaben hinsichtlich der Berufsfelder.<sup>10</sup> Die Werkstatttage verfolgen nach der Förderrichtlinie explizit fünf Ziele: 1) Durch die praktische Einweisung und Informationen in mindestens drei von mindestens fünf anzubietenden Berufsfeldern sollen die Jugendlichen einen realistischen Einblick in den Ausbildungsalltag auf dem Stand der Technik erhalten. 2) Die Entwicklung persönlicher Vorstellungen und Präferenzen der Jugendlichen soll unter Anleitung gefördert werden. 3) Die Jugendlichen sollen ihre Kompetenzen praktisch erproben und dabei ihre persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen erleben. 4) Sie sollen Ihre Kompetenzen in Beziehung setzen können zu realen betrieblichen Anforderungen und Arbeitswelten. 5) Sie sollen sich selbst besser einschätzen können. Implizit<sup>11</sup> ergibt sich aus der mit der Förderrichtlinie geforderten engen Kooperation zwischen Träger, Schule und weiteren Akteuren ein sechstes Ziel: 6) Die Ergebnisse der Werkstatttage bilden eine Grundlage für die weitere individuelle Förderung und Berufsorientierung.

Qualitätskriterien für die Werkstatttage und Anforderungen an die Umsetzung sind in der Förderrichtlinie definiert. Hierzu zählen

- Merkmale der quantitativen und qualitativen Untersetzung: z. B. Gruppengrößen von maximal 15 Schülerinnen und Schüler (bei Förderschulen zehn), Maßnahmeumfang von mindestens 80 Stunden mit einem Praxisanteil von mind. 65 Stunden, von anderen Ausbildungsmaßnahmen getrennte Durchführung auf dem Stand der Technik, individuelle Betreuung durch eine Projektleitung, pädagogische Schulung des betreuenden Personals,
- allgemeine Vorgaben zu den Rückmeldungen und der Ergebnissicherung: z. B. Dokumentation der festgestellten Fähigkeiten in Form eines Zertifikates mit Nennung der erprobten Berufsfelder, separates Dokumentieren des erkennbaren Förderbedarfs und
- Vorgaben zur Kooperation: z. B. sollen Eltern einbezogen werden, die Anwesenheit von Lehrkräften wird erwartet ebenso die Information weiterer lokaler Akteure, wie beispielsweise Agenturen für Arbeit.

Im Vergleich zur Gesamtdauer eines vieljährigen Prozesses der Berufsorientierung stellt das BOP somit zwar nur eine **relativ kurze aber eine intensive Intervention** dar. Bei einer geeigneten Umsetzung und durch den Lernortwechsel bietet das BOP die Chance

<sup>9</sup> Möglich sind auch über mehrere Wochen gestreckte Werkstatttage, sie müssen jedoch zumindest „im engen zeitlichen Zusammenhang erfolgen“.

<sup>10</sup> Mindestens 5 von 18 möglichen Berufsfeldern müssen die Berufsbildungsstätten anbieten, jeweils drei die Schülerinnen und Schüler wählen. Sie sind in 2 Blöcke geteilt (Produktion/Handwerk/Technik und Dienstleistungen/Wirtschaft/Soziales), aus jedem Block muss mindestens ein Berufsfeld angeboten werden.

<sup>11</sup> Explizit heißt es in der Förderrichtlinie lediglich, dass die „Potenzialanalyse“ zur weiteren individuellen Förderung im schulischen Prozess und die „Ergebnisse der Berufsorientierungsmaßnahme insgesamt im weiteren Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen genutzt werden“ sollen.



einer Anregung, sich mit der Berufswahl stärker auseinanderzusetzen und die Berufswahlkompetenz weiterzuentwickeln. Wie nachhaltig und damit umfangreich dieser Impuls den nachfolgenden Entwicklungsprozess stärken kann, wird voraussichtlich auch von einer geeigneten **Einbettung in die schulische Berufsorientierung** (wie dem systematischen Aufgreifen von individuellen Ergebnissen des BOP in der nachfolgenden Bewerbungsphase) sowie den Regelunterricht abhängen. Insbesondere die Erreichung der übergreifenden Ziele des BOP, die Erhöhung der schulischen Motivation, Verringerung der Abgänge ohne Schulabschluss und Optimierung der Übergänge von der Schule in den Beruf<sup>12</sup> dürfte – so die noch zu überprüfende Arbeitshypothese der Evaluation – zu einem großen Teil durch diese Rahmenbedingungen mit determiniert werden.

Für **die Förderung** stellen die Berufsbildungsstätten Anträge beim BIBB für eine bestimmte Zahl von Potenzialanalysen und Werkstatttage mit einer bestimmten Auswahl von Schulen, die eine Zusammenarbeit mit der Berufsbildungsstätte durch eine Absichtserklärung (letter of intent) bestätigen.<sup>13</sup> Je Schülerin und Schüler beträgt der Zuschuss 300 Euro für die Werkstatttage und 200 Euro für die Potenzialanalyse.<sup>14</sup> Seit Einführung der Förderrichtlinie vom 6. Dezember 2011 werden die Anträge zwischen dem 1. Januar und 1. März eines Jahres für den Zeitraum Januar des folgenden bis August des übernächsten Jahres gestellt. In der Förderrichtlinie von 2010 war der Förderzeitraum noch nicht vorgegeben/reglementiert. Die Zeitspanne folgt der Idee, dass innerhalb eines Antrags eine Schülerkohorte von Anfang des zweiten Halbjahres der 7. Klasse bis Abschluss der 8. Klasse im BOP begleitet wird.

Bei der Evaluation ist zu berücksichtigen, dass die Förderrichtlinien verschiedener Jahre sich hinsichtlich ihrer Vorgaben unterscheiden. In der Förderrichtlinie von 2010 war z. B. nur geregelt, dass die Werkstatttage praktische Erprobungen in drei Berufsfeldern umfassen müssen – noch ohne zu bestimmen, dass das Angebot der Berufsbildungsstätte an Berufsfeldern größer sein muss, um Wahlmöglichkeiten zu bieten. Und in der ersten Förderrichtlinie von 2008 war eine „berufsübergreifende Kompetenzfeststellung“ noch Bestandteil der Werkstatttage und nicht (wie die heutige Potenzialanalyse) zweites Element des BOP, so dass Ausführungen zur Qualität der Potenzialanalyse bzw. Kompetenzfeststellung damals noch fehlten.

<sup>12</sup> Vgl. BMBF (2011) (Förderrichtlinie, Punkt 1.1.3).

<sup>13</sup> Bei der Auswahl unter den grundsätzlich förderfähigen Anträgen werden durch das BIBB neben Kriterien der regionalen Verteilung Qualitätskriterien und die insgesamt verfügbaren Mittel berücksichtigt.

<sup>14</sup> Zzgl. 100 Euro bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine Kofinanzierung durch Eigen- oder Drittmittel (ohne SGB III) ist erforderlich.

## 2.2 Prozessdatenanalyse

Aus der Antragsrunde 2012<sup>15</sup> liegen 254 bewilligte Förderanträge vor, die nachfolgend analysiert beschrieben werden. Hierbei ist zu beachten, dass im Schuljahr 2012/2013 eine deutlich größere Zahl von Trägern<sup>16</sup> (403) Potenzialanalysen oder Werkstatttage umsetzen. Diese Differenz ist in der Überlappung der zwei Förderrichtlinien begründet: Einige Träger haben 2012 noch keinen Antrag gestellt, weil ihre Zuwendungsbescheide nach den Richtlinien von 2010 noch bis Ende 2013 oder sogar Ende 2014 laufen. 2012 war die erste Antragsrunde mit festen Antrags- und Bewilligungszeiträumen. Wie sich die Zahl von Anträgen und Trägern weiter entwickelt, werden die Auswertungen zukünftiger Antragsrunden ergeben.

Gut die Hälfte der Träger ist eine **überbetriebliche Berufsbildungsstätte** (52,2 %), knapp die Hälfte versteht sich als eine vergleichbare Einrichtung (47,8 %).

Nur in Thüringen wird das BOP (aufgrund des dort flächendeckenden Länderprogramms BERUFSSTART Plus) nicht umgesetzt, ansonsten verteilt sich die Zahl der Träger wie in Abbildung 1 dargestellt auf die Bundesländer.

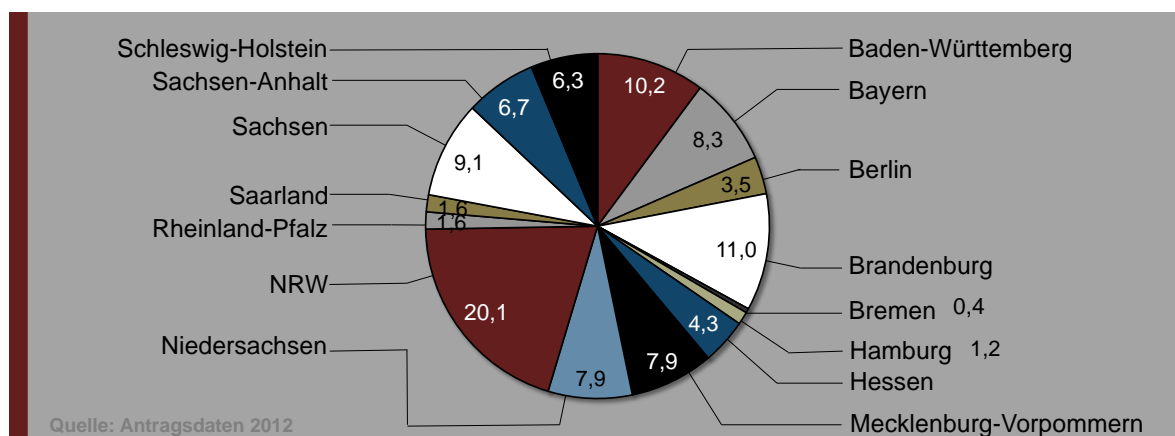


Abbildung 1: Verteilung der Träger nach Bundesländern

Dabei ist zu beachten, dass die Träger mit unterschiedlich vielen Schulen zusammenarbeiten und das BOP dort mit unterschiedlich vielen Schülerinnen und Schülern umsetzen, so dass sich die Verteilung nach Ländern jeweils verschiebt. In den kleinsten Projekten

<sup>15</sup> Bis 2011 liegen die Prozessdaten (Anträge ebenso wie Projektabrechnungen) nur in Akten- bzw. Papierform vor, was deren Auswertung erheblich erschwert. Mit der Antragsrunde 2012 wurde ein elektronisches Antragsverfahren eingeführt, ein elektronisches Abrechnungsverfahren folgte 2013 (für Projekte der Antragsrunde 2012). Da weder die Projektumsetzungen der Antragsrunde 2012 noch die Bewilligungen aus der Antragsrunde 2013 abgeschlossen sind, können bislang nur die Anträge von 2012 mit vertretbarem Aufwand ausgewertet werden.

<sup>16</sup> Die Angrenzung einzelner Träger ist nicht in jedem Fall eindeutig – einige Träger stellten für ihre Berufsbildungsstätten unterschiedlicher Standorte getrennte Anträge (bis zu 13), obgleich sich ihre Umsetzungskonzepte von Standort zu Standort nicht unterscheiden müssen. Da dem Evaluationsteam keine Informationen darüber vorliegen, wie groß in diesen Fällen die Unabhängigkeit eines Standorts faktisch ist, werden die standortspezifischen Anträge wie die von Anträgen dritter Träger behandelt, d. h. so, als seien ihre Träger institutionell voneinander unabhängig.

wurde die Umsetzung für nur 50 Schülerinnen und Schüler beantragt, im größten für 3 850 (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Größenunterschiede der BOP-Projekte**

Anzahl Schülerinnen und Schüler je Träger	Prozent der Träger
50 bis unter 100	9,8
100 bis unter 200	22,1
200 bis unter 300	13,4
300 bis unter 500	20,1
500 bis unter 1000	22,4
1 000 bis 3 850	12,2

Quelle: Antragsdaten 2012

Dies ist insbesondere in Nordrhein-Westfalen auffällig: Auf NRW entfallen z. B. nur ein Fünftel der Träger, aber bereits ein Viertel der Schulen – und knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im BOP (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2: Verteilung nach Bundesländern**

Angaben in Prozent	Träger	Schulen	Schülerinnen und Schüler
N	254	1 923	127 049
Baden-Württemberg	10,2	11,8	5,9
Bayern	8,3	9,5	7,6
Berlin	3,5	3,1	3,8
Brandenburg	11,0	7,5	8,4
Bremen	0,4	0,5	0,9
Hamburg	1,2	1,6	1,4
Hessen	4,3	3,8	4,6
Mecklenburg-Vorpommern	7,9	5,6	4,9
Niedersachsen	7,9	6,4	8,5
Nordrhein-Westfalen	20,1	24,9	30,9
Rheinland-Pfalz	1,6	4,4	2,2
Saarland	1,6	1,8	1,9
Sachsen	9,1	10,2	7,6
Sachsen-Anhalt	6,7	4,5	4,7
Schleswig-Holstein	6,3	4,5	6,9

Quelle: Antragsdaten 2012

Entsprechend der bundeslandspezifischen **Schulformen** lassen sich diese nicht immer in eindeutige gemeinsame Kategorien zusammenfassen.<sup>17</sup> Der Anteil der Förderschulen unter allen Schulen beträgt 20,5 %, allerdings wird das BOP hier meist mit deutlich geringe-

<sup>17</sup> Auf Gesamtschulen und „sonstige Schulformen“ entfallen zusammen 33,1 % der Schulen – auf Hauptschulen 24,6 %, Realschulen 21,7 %, Förderschulen 20,5 %.

ren Fallzahlen umgesetzt – der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler liegt lediglich bei 9,7 %.<sup>18</sup>

Die Mehrheit der Träger bietet die **Werkstatttage im Wochenblock** an (218 von 254), nicht alle von ihnen möchten sich jedoch bereits im Antrag darauf festlegen und geben an, sowohl Wochenblöcke als auch die Durchführung in Teilabschnitten anzubieten – vermutlich möchten sie diese Frage in Abstimmung mit den Schulen und deren Wünschen entscheiden.<sup>19</sup>

Entsprechend der Förderrichtlinie müssen mindestens fünf **Berufsfelder** angeboten werden, acht von neun Trägern gehen jedoch über diese Mindestanforderung noch hinaus. Etwa die Hälfte der Träger bietet die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler bei der praktischen Erprobung in den Werkstatttagen zwischen acht und zwölf Berufsfeldern auswählen. Dieses große Angebot wird oftmals nur dadurch erreicht, dass die Träger mit anderen Berufsbildungsstätten kooperieren (26,0 %). Allerdings ist das durchschnittliche Angebot unter den miteinander kooperierenden Berufsbildungsstätten kaum größer als unter denen, welche die Werkstatttage alleine umsetzen.<sup>20</sup> Dies spricht dafür, dass gerade die Berufsbildungsstätten, die alleine nur ein begrenztes Angebot an Berufsfeldern hätten, von der Möglichkeit einer Kooperation Gebrauch machen (müssen).

Die Berufsfelder sind dem Block I „Produktion/Handwerk/Technik“ und Block II „Dienstleistung/Wirtschaft/Soziales“ zugeordnet. Aus Block I werden durchschnittlich 4,6 Berufsfelder angeboten und aus Block II 4,1 Berufsfelder. Nur eine Minderheit von 18 Berufsbildungsstätten bietet in einem der Blöcke nur das Minimum von einem Berufsfeld an. 66,5 % der Berufsbildungsstätten haben in beiden Blöcken ein Angebot von jeweils drei oder mehr Berufsfeldern.

Unter den Berufsfeldern sind Metall/Kunststoff, Holz und Farbe und Raumgestaltung die häufigsten Angebote – Textil, Leder und Bekleidung sowie Naturwissenschaften werden von weniger als jedem zehnten Träger angeboten (vgl. Abbildung 2).

---

<sup>18</sup> Dies kann zum einen an der Größe der Förderschulen liegen aber auch daran, dass Förderschülerinnen und -schüler nur dann in BOP gefördert werden können, wenn sie (mindestens) einen Sek-I-Abschluss anstreben.

<sup>19</sup> 151 Träger bieten die Werkstatttage nur im Block an, 67 sowohl im Block als auch in Teilabschnitten und 36 nur in Teilabschnitten.

<sup>20</sup> Durchschnittlich 9,1 Berufsfelder (kooperierend) statt Ø 8,6 (alleine umsetzend). Auch zwischen den ÜBS (Ø 8,9 Berufsfelder) und den vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Ø 8,4) gibt es keinen großen Unterschied in der Breite des Angebots.

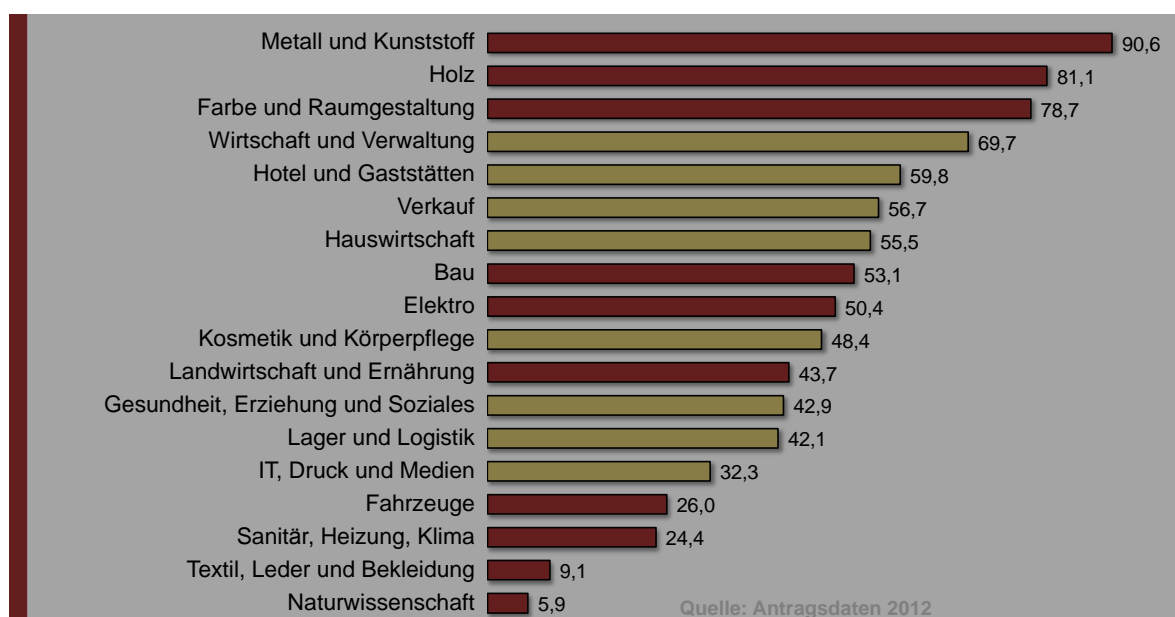


Abbildung 2: Häufigkeit angebotener Berufsfelder in Prozent der Träger

Welche Berufsfelder letztlich von den Schülerinnen und Schülern gewählt werden, ist aus diesen Daten jedoch noch nicht zu entnehmen.

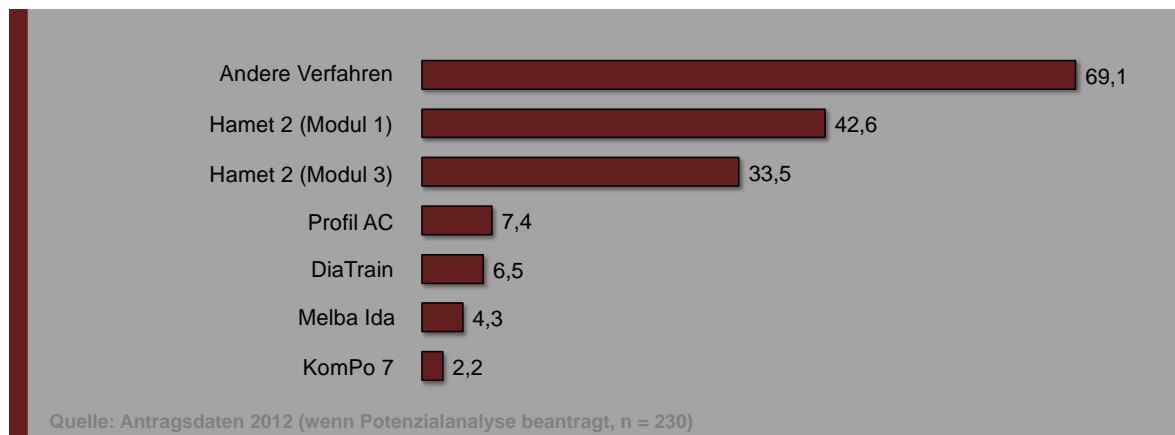
Für die Beantragung von **Potenzialanalysen** gelten länderspezifische Besonderheiten, je nachdem, ob die Potenzialanalysen bereits in Verantwortung der Schulen durchgeführt werden sollen. So durften aus der Antragsrunde 2012 in Baden-Württemberg nur Potenzialanalysen für Realschülerinnen und -schüler über das BOP gefördert werden, in Hessen nur für Förderschülerinnen und -schüler. Von den 24 Trägern, die keine Potenzialanalysen beantragten, kamen somit 17 aus Baden-Württemberg und vier aus Hessen. Aber auch in Niedersachsen, Bayern und NRW beantragte je ein Träger nur die Werkstatttage, ohne Potenzialanalyse – was in jedem Fall deren Durchführung durch Dritte implizieren sollte. Vor dem gleichen Hintergrund liegt die Zahl der Schülerinnen und -schüler, für die Potenzialanalysen beantragt werden, oftmals unter der Zahl der Schülerinnen und -schüler, für die Werkstatttage beantragt werden (29,1 % der Anträge).

Somit stellten 230 Träger Anträge für Potenzialanalysen. Von diesen führten 200 die Potenzialanalysen selbst durch und 30 arbeiten bei der Durchführung der Potenzialanalyse mit Kooperationspartnern zusammen.

Für die beantragten Potenzialanalysen werden seitens der Träger i. d. R. drei Tage (78,3 %) oder zumindest zwei Tage (19,6 %) angesetzt. Die Spannweite reicht von einem bis zu fünf Tagen.

In vielen Anträgen wird auf etablierte Kompetenzfeststellungsverfahren zurückgegriffen, insbesondere auf Hamet 2, Modul 1 (Berufliche Basiskompetenzen) sowie Modul 3 (Soziale Kompetenzen), ferner Profil AC, DiaTrain, Melba/Ida und KomPo 7. Zu einem großen Teil werden jedoch parallel verschiedene Verfahren eingesetzt – insbesondere eine Viel-

zahl von „anderen Verfahren“ (69,1 %), die sich aus den vorliegenden Daten nicht näher charakterisieren lassen, und hinter denen voraussichtlich oftmals trägerinterne Instrumente stehen (vgl. Abbildung 3).



**Abbildung 3: Häufigkeit für die Potenzialanalyse verwendeter Instrumente**

Vor dem Hintergrund des Beitrags des BOP zur Bildungsketten-Initiative des BMBF spielte in der Antragsrunde 2012 bei der Auswahl der Anträge eine wichtige Rolle, ob an den kooperierenden Schulen auch Berufseinstiegsbegleitungen tätig waren.<sup>21</sup> Der Anteil der kooperierenden Schulen mit einer Berufseinstiegsbegleitung betrug danach gut ein Viertel (25,8 %). Die im Rahmen der Evaluation anstehenden Befragungen der Träger und Schulen werden auch der Frage nachgehen, wie sich die Schnittstelle zwischen den Berufseinstiegsbegleitungen und dem Berufsorientierungsprogramm in der Praxis gestaltet.

<sup>21</sup> Im Bewertungsprozess waren dadurch – über die Einhaltung von Qualitätskriterien hinaus – zusätzliche Punkte zu bekommen.

### 3 Überblick über das Gesamtdesgin

#### 3.1 Aufgabenstellung und Leistungsbeschreibung

„Primäres Ziel der Evaluation ist“ gemäß der Leistungsbeschreibung vom Oktober 2012 „herauszufinden, ob die mit dem BOP verbundenen Zielsetzungen [...] erreicht werden“. Die für das BOP formulierten Zielsetzungen lassen sich dabei einer Wirkungskette zuordnen, die bei operativen Zielen auf der Implementationsebene beginnt und über maßnahmennahe Ziele und Folgewirkungen bis hin zu Fernzielen im Kontext der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ reicht:

- Zu den **Zielen auf der Implementationsebene** zählt z. B., dass die Schülerinnen und Schüler „realistische Einblicke in den Ausbildungsalltag“ erhalten, oder dass die Jugendlichen dabei unterstützt werden, ihre „eigene Fähigkeiten, Interessen und Neigungen zu entdecken und sie in Bezug zu den Anforderungen der Arbeitswelt zu setzen“. Ihre Erreichung hängt primär von einer geeigneten Umsetzung des BOP ab.
- **Maßnahmennahe Ziele** wären z. B., dass das Interesse an einer dualen Ausbildung geweckt, das geschlechtsspezifische Berufswahlspektrum erweitert, die Berufswahlkompetenz erhöht oder die Motivation zum schulischen Lernen gestärkt wird. In welchem Umfang bei welchen Schülerinnen und Schülern diese Ziele erreicht werden, hängt – so die Programmtheorie – auch vom BOP ab, darüber hinaus jedoch auch in nicht zu vernachlässigender Weise von vielen individuellen, familiären und schulischen Einflussfaktoren.
- Eine passgenaue Auswahl von Betriebspraktika und Ausbildungsplätzen und erfolgreichere Übergänge von der Schule in die duale Berufsausbildung können als mögliche **Folgewirkungen** der maßnahmennahen Ziele verstanden werden. Sie werden durch Berufswahlkompetenz und schulische Erfolge begünstigt. Jedoch werden sie auch durch Rahmenbedingungen des (lokalen) Ausbildungsmarktes beeinflusst und realisieren sich erst in deutlicher zeitlicher Verzögerung zum BOP.
- Als **Fernziel oder übergreifendes Ziel** des BOP gilt auch die erfolgreiche Einmündung in einen Beruf und damit die Sicherung des Fachkräftenachwuchses. Das BOP kann möglicherweise einen Beitrag dazu leisten, für seine „Sicherung“ kann das BOP allerdings nicht alleinverantwortlich gemacht werden.<sup>22</sup>

Darüber hinaus ist es jedoch auch Aufgabe der Evaluation, Einflussfaktoren auf die Erreichung dieser Ziele zu untersuchen, den Transfer guter Praxis mit Beiträgen für unterschiedliche Zielgruppen zu unterstützen und Handlungsempfehlungen für die Optimierung des Programms abzuleiten. Formative Aufgaben der Evaluation unterstützen damit die summativen.

<sup>22</sup> Die Sicherung des Fachkräftenachwuchses ist aus diesem Grund nicht primärer Untersuchungsgegenstand der Evaluation.



Daraus folgen fünf zentrale Fragenkomplexe für die Evaluation:

1. Fördert die Teilnahme am BOP die Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler? Dazu zählen Bereitschaften und Fähigkeiten, sich z. B. mit Berufswahlfragen auseinander zusetzen, Interessen und Anforderungen zu erkunden und Schritte im Berufswahlprozess zu planen und umzusetzen – Auf das Konzept der Berufswahlkompetenz wird in den Abschnitten 3.3 und 4 noch näher eingegangen.
2. Führt die Auseinandersetzung mit der Praxisrelevanz von Schule (in Hinblick auf Ausbildung) zur Erhöhung der schulischen Lernmotivation? In diesem Zusammenhang sind schulische Lernergebnisse zu erheben und Zusammenhänge zum BOP zu untersuchen.
3. Welche Wege gehen die Schülerinnen und Schüler nach dem BOP? Dies betrifft zunächst die schulischen Betriebspraktika, später auch den Übergang von der Schule in den Beruf. Über die Beschreibung hinaus sind diese Wege aus der Perspektive der Programmzielstellungen zu bewerten und die Zurechenbarkeit zum BOP analysieren.
4. Wie ist das BOP in lokale Konzepte der Berufsorientierung eingebunden, bzw. inwieweit trägt es zur Initiierung oder Weiterentwicklung dieser Konzepte bei?
5. Von welchen Einflussfaktoren hängen die Erfolge des BOP ab? Hierbei sollen explizit auch – aber nicht ausschließlich – die im Rahmen des Programms bereits definierten Qualitätsstandards des BOP auf ihre empirische Evidenz hin untersucht werden.<sup>23</sup>

Das Erhebungsdesign der Evaluation wurde in zwei Schritten bestimmt. Die Leistungsbeschreibung vom Oktober 2012 gab ein zu einem großen Teil qualitatives Untersuchungsdesign vor. Hiernach waren die oben genannten Fragenkomplexe primär anhand von hundert Schülerinnen und Schülern (netto) zu untersuchen, die am BOP teilnahmen und die über den Zeitraum von mehreren Jahren qualitativ interviewt und im BOP beobachtet werden sollten – eingebettet in qualitative Erhebungen bei Beteiligten und einer Kontrollgruppe (vgl. Details in Abschnitt 3.2). Quantitativ sollte lediglich eine Befragung von Trägern und beteiligten Schulen umgesetzt werden. Entsprechend der Leistungsbeschreibung und des daran orientierten Angebots startete die Evaluation zunächst auf dieser Basis. Aus der gemeinsamen Diskussion zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer ergab sich, dass eine Reihe von (in der Leistungsbeschreibung nicht explizit formulierten) Untersuchungsfragen nur bei einer Ergänzung des Untersuchungsdesign zu beantworten wären, z. B. zur Differenzierung der Programmwirkung auf unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Der dies betreffende ergänzende quantitative Untersuchungsblock wurde im September 2013 vereinbart.

<sup>23</sup> Werden die Qualitätsstandards von allen Trägern des BOP immer vollständig eingehalten, wird die Zurechenbarkeit des Erfolgs zu einzelnen Qualitätsmerkmalen statistisch nicht möglich sein. Nur wenn einzelne Träger Standards unterschreiten, kann empirisch überprüft werden, ob die Erfolge hier niedriger ausfallen. Auch von daher ist es Aufgabe zu untersuchen, inwieweit diese Standards eingehalten werden.



## 3.2 Erhebungsdesign der Evaluation

### 3.2.1 Das Erhebungsdesign im Überblick

Die zentralen Erhebungen der Evaluation lassen sich grob gegliedert drei verschiedenen Untersuchungsblöcken zuordnen:

#### **Untersuchungsblock A)** Überwiegend qualitativer Untersuchungsblock

- **A<sub>1</sub>)** Es werden verteilt auf verschiedene Bundesländer 250<sup>24</sup> Schülerinnen und Schüler wiederholt von der 7. Klasse an bis ein halbes Jahr nach Abgang von der Schule interviewt und mit ihrer Zustimmung während der Potenzialanalyse und Werkstatttage beobachtet. Die Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenz ist dabei Themenschwerpunkt (ergänzt um Fragen der schulischen Motivation und Übergänge). Einbezogen werden dabei auch Schülerinnen und Schüler, die nicht an den Angeboten des BOP teilgenommen haben, um Vergleiche ihrer Entwicklungen zu ermöglichen (Kontrollgruppendesign).
- **A<sub>2</sub>)** Es werden diese Interviews und Beobachtungen durch Interviews mit den jeweils zuständigen Lehrkräften, Eltern, Berufsbildungsstätten und Netzwerkpartnern ergänzt, um unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen einbeziehen und gemeinsam auswerten zu können.

#### **Untersuchungsblock B)** Quantitativer Untersuchungsblock mit Befragung von Berufsbildungsstätten und Schulen

- **B)** Es sollen jährlich jeweils alle beteiligten Berufsbildungsstätten und je Bildungsstätte zwei ausgewählte Schulen schriftlich zu ihren Erfahrungen mit dem BOP und seiner Umsetzung befragt werden. Diese Befragung erfolgt bundesweit, unabhängig von den Untersuchungsblöcken A und C.

#### **Untersuchungsblock C)** Quantitative Befragungen von Schülerinnen und Schülern:

- **C<sub>1</sub>)** Es ist eine quantitative Befragung von Schülerinnen und Schülern (BOP-Teilnehmende und Kontrollgruppe) im Panel (Längsschnitt) mit drei Erhebungswellen in der 7., 8. und 9. Klasse geplant. Anders als im Untersuchungsblock A erfolgt die Befragung über einen standardisierten Fragebogen, dafür werden jedoch wesentlich höhere Fallzahlen angestrebt (n = 1 800).
- **C<sub>2</sub>)** Es wird einmalig eine quantitative Querschnittsbefragung von Schülerinnen und Schülern (BOP-Teilnehmende und Kontrollgruppe) bei Abgang von der Schu-

<sup>24</sup> Es wird mit einer Stichprobengröße von brutto 250 Schülerinnen und Schülern (inkl. Kontrollgruppe) begonnen, da im Rahmen des mehrjährigen Panels mit vielen Ausfällen zu rechnen ist und am Ende noch mindestens 100 BOP-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer dabei sein sollen.

le im Jahr 2015 durchgeführt (n = 1 500), um frühzeitig Erkenntnisse auch zum Übergang Schule Beruf zu erhalten.

- **C<sub>3</sub>** Schließlich werden Lehrkräfte aus diesen Klassen zur Umsetzung des BOP und ggf. anderer Berufsorientierungsansätze befragt, um daraus Erklärungen für ggf. größere oder geringere Berufsorientierungserfolge in den befragten Klassen zu gewinnen.

Erste qualitative Interviews aus Untersuchungsblock A haben vor den Sommerferien 2013 begonnen, der Untersuchungsblock B ist nach den Sommerferien 2013 angelaufen, Untersuchungsblock C startet Anfang 2014. Im Juni 2017 wird die Evaluation abgeschlossen. Nachfolgend wird die Umsetzung der Untersuchungsblöcke vertieft dargestellt.

### 3.2.2 Ausführungen zum qualitativen Panel (Untersuchungsblock A)

#### *Wiederholte qualitative Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Beobachtungen*

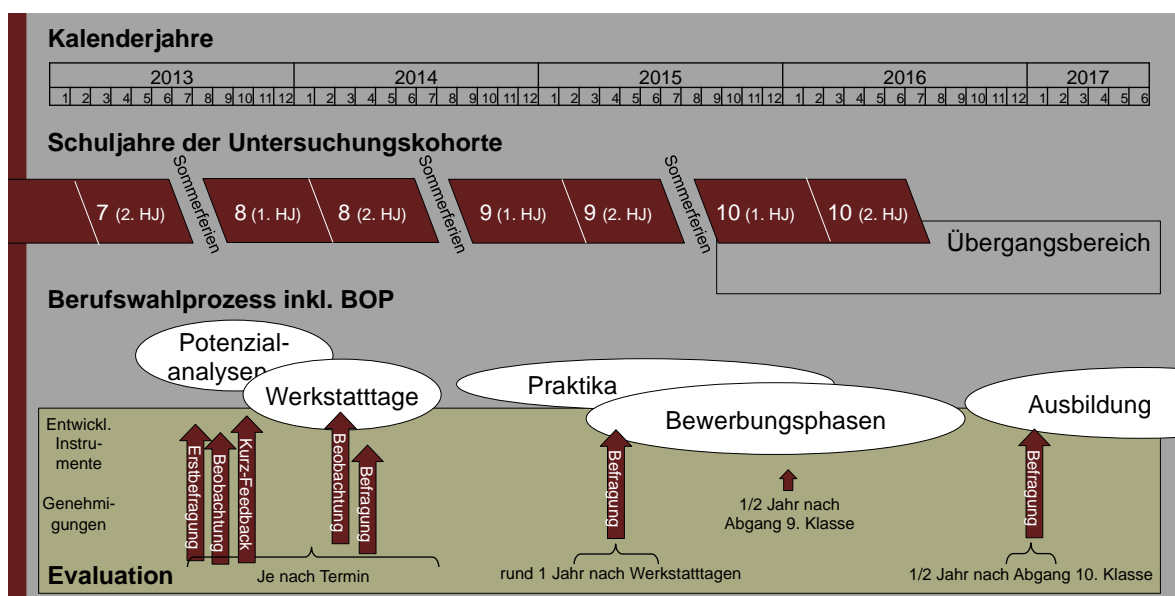
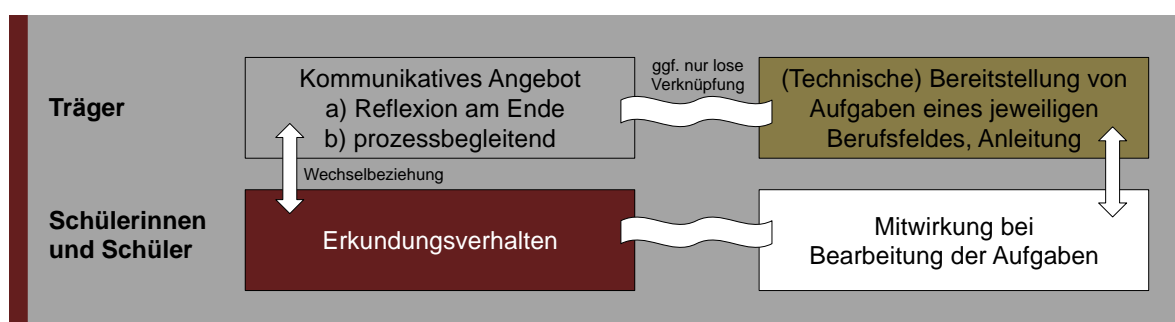


Abbildung 4: Zeitliche Gliederung des qualitativen Panels (Untersuchungsblock A)

Die Schülerinnen und Schüler werden ein erstes Mal vor ihrer Teilnahme am BOP bzw. vor Beginn der Potenzialanalysen interviewt (überwiegend leitfadengestützt, ergänzt um einige standardisierte Fragen). Nach der Potenzialanalyse füllen sie einen kurzen Feedback-Fragebogen hierzu aus. Nach ihrer Teilnahme an den Werkstatttagen in Klasse 8 werden sie ein zweites Mal interviewt. Die Untersuchung wird mit einem dritten Interview in der Bewerbungsphase in Klasse 9 fortgesetzt und durch ein letztes Interview ein halbes Jahr nach Abgang von der Schule abgeschlossen (vgl. Abbildung 4). Die Kontrollgruppe wird zu den gleichen vier Zeitpunkten befragt.

Während der Potenzialanalysen und der Werkstatttage ist das Untersuchungsteam mit mehreren Personen anwesend, um deren Umsetzung und das Verhalten aller Beteiligten

zu beobachten. Für die Kontrollgruppe entfallen die Beobachtungen hier. Die Beobachtungen der Evaluation beziehen sich jedoch nicht darauf, die Kompetenzen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu erheben – dies bleibt Aufgabe der pädagogischen Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätten. Vielmehr verfolgen die Beobachtungen einerseits das Ziel, Daten zur Umsetzung der Angebote zu ermitteln und andererseits die Art und Weise der Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf diese Angebote und ihre Mitwirkung zu erheben. Dabei werden, wie in der Abbildung 5 veranschaulicht nicht nur die Aufgaben aus der Potenzialanalyse oder den Berufsfeldern der Werkstatttage und die Mitwirkung an diesen Aufgaben in den Blick genommen, sondern parallel dazu deren kommunikative Einbettung.



**Abbildung 5: Beobachtung von Potenzialanalysen und Werkstatttagen**

Die Beobachtungen des kommunikativen Angebots seitens der Träger und/oder der begleitenden Lehrkräfte erheben Daten dazu, inwieweit ein Raum geschaffen wird, der Schülerinnen und Schüler motiviert, sich mit den Anforderungen konkreter Berufsfelder auseinanderzusetzen und ein aktives Erkundungsverhalten als Herausforderung des eigenen Berufswahlprozesses zu begreifen. Beobachtet wird z. B., inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, sich einzubringen, ob die Kommunikation eher asymmetrisch erfolgt, wie hoch die Selbstbestimmung ist, welche Solidarität und Motivation Mitarbeitende des Trägers ausstrahlen und ob die Kommunikation eng auf konkrete ausbildungstypische Aufgaben begrenzt wird oder übergreifende Fragen zu Beruf und Berufswahl mit aufnimmt, und nicht zuletzt, welche Hilfestellungen sie für den individuellen Reflexionsprozess geben. Darüber hinaus wird beobachtet und analysiert, wie die Ziele und Vorgaben des Programms sich im Konzept wiederfinden und welche Besonderheiten in der Durchführung zu berücksichtigen sind.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist für die Schülerinnen und Schüler freiwillig und auch vom Einverständnis ihrer Eltern abhängig. Voraussichtlich werden 13 Klassen in die qualitative Untersuchung einbezogen.<sup>25</sup> Die ersten drei halbstündigen Einzelinterviews werden jeweils während der Unterrichtszeit in den Schulen durchgeführt. Das Interview nach Abgang von der Schule wird i. d. R. ebenfalls dort geführt, wobei die Befragten (die

<sup>25</sup> Die genaue Zahl einbezogener Klassen hängt noch von der Mitwirkungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern in den Klassen ab.

dann keine Schülerinnen und Schüler mehr sind) hierfür eine Aufwandsentschädigung erhalten.

### ***Einbettung der qualitativen Interviews in begleitende Erhebungen***

Die komplementären Befragungen von beteiligten Bildungsträgern, Netzwerkpartnern, Lehrkräften und Eltern der 250 Schülerinnen und Schüler haben drei Ziele:

1. Es sollen ergänzende Informationen zu den Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Sie kennen die Schülerinnen und Schüler teils seit langem oder können Erfahrungen mit dem BOP, z. B. auch zu schulischen Lernergebnissen, in Bezug setzen.
2. Es ist zu erheben, genau welche Aktivitäten während oder zusätzlich zum BOP durchgeführt wurden, um die Berufsorientierung zu fördern.
3. Rahmenbedingungen dieser Akteure sind zu bestimmen, die sich auf die Förderung der Berufswahlkompetenz auswirken, z. B. die Einbettung des BOP in schulische oder regionale Gesamtkonzepte

Alle Eltern erhalten einmalig, nach den Werkstatttagen, einen Fragebogen. Ansonsten werden Bildungsträger, Lehrkräfte, Netzwerkpartner und Elternvertreterinnen bzw. -vertreter zum Teil telefonisch und zum Teil vor Ort interviewt. Diese leitfadengestützten qualitativen Interviews erfolgen nach Durchführung von Potenzialanalysen und Werkstatttagen sowie in der späteren Bewerbungsphase und nach Abgang von der Schule. Die Befragungen der Lehrkräfte zu ihren schulischen Aktivitäten zielen nicht darauf, deren Arbeit zu evaluieren. Es wird nur herauszuarbeiten sein, welchen Einfluss sie auf den Erfolg des BOP haben und inwieweit sie dessen Wirkungen mitbestimmen und wahrnehmen. Durch den Beitrag des BOP zur BMBF-Initiative Bildungskette wird in diesen einbettenden Interviews speziell auch auf die Berufseinstiegsbegleitung eingegangen. Auch hier geht es nicht darum, diese zu evaluieren, sondern die Schnittstellen zwischen Berufseinstiegsbegleitung und BOP zu untersuchen und ggf. Optimierungsbedarf aufzuzeigen.

### **3.2.3 Ausführungen zur bundesweiten Befragung von Trägern und Lehrkräften (Untersuchungsblock B)**

Jeweils nach den Sommerferien werden alle Bildungsträger, die sich am BOP beteiligen, zur genauen Umsetzung, ihrer Wahrnehmung von Erfolgen und ggf. aufgetretenen Problemen im vergangenen Schuljahr befragt. Getrennte Fragebögen werden dabei die Erfahrungen für die Projektleitungen und ihre pädagogischen Mitarbeitenden abbilden. Die Befragungen werden jährlich wiederholt, dabei werden jedoch wechselnde inhaltliche Schwerpunkte vertieft.

In den Bundesländern, in denen die Landesschulämter zustimmen, werden darüber hinaus je Bildungsträger auch zwei Lehrkräfte befragt, deren Klassen am BOP teilnahmen. Die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich einerseits darauf, wie sie die Umsetzung des BOP durch die Bildungsträger und die Entwicklungen ihrer Schülerinnen und Schüler wahrgenommen haben. Andererseits soll z. B. auch erhoben werden, inwieweit sie die Angebote des BOP schulisch vor- und nachbereitet haben, welche Probleme ggf. aufgetreten sind und wo sie Optimierungsbedarf sehen. Eine Evaluation der schulischen Angebote und bewertende Vergleiche zwischen einzelnen Bundesländern werden nicht erfolgen. Zu untersuchen ist jedoch, inwieweit die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen in den Bundesländern insgesamt die Umsetzung des BOP und sein Wirkpotenzial beeinflussen, und ob sich daraus Ansätze für eine ggf. sinnvolle Weiterentwicklung des BOP ableiten lassen.

### **3.2.4 Ausführungen zur quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern und der komplementären Befragung ihrer Lehrkräfte (Untersuchungsblock C)**

Der Untersuchungsgegenstand von Untersuchungsblock C deckt sich überwiegend mit dem von Untersuchungsblock A. Durch die unterschiedliche methodische Ausrichtung können jedoch andere Fragestellungen belastbar beantwortet werden. Über die standardisierte Befragung von Schülerinnen und Schülern mit großer Fallzahl wird es insbesondere möglich, Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von dem BOP zu quantifizieren und seine ggf. unterschiedlich starke Wirkung nach verschiedenen Untergruppen der Schülerinnen und Schüler zu differenzieren, z. B. getrennt nach Geschlecht, Migrations- oder Bildungshintergrund oder regionalen Gegebenheiten, wie dem Stadt-Land-Unterschied.

Für die standardisierte Befragung wird im Schuljahr 2013/2014 ein Panel mit bundesweit 180 Klassen aufgebaut (davon nehmen 120 am BOP teil, 60 Klassen bilden die Kontrollgruppe), beginnend mit der Klassenstufe 7. Die Schülerinnen und Schüler werden zu Beginn des zweiten Halbjahrs erstmalig mit einem Fragebogen befragt, der über ihre Lehrkräfte verteilt wird. Eine zweite Befragung erfolgt gegen Ende der 8. Klasse, wenn die Potenzialanalysen durchgeführt wurden und überwiegend auch die Werkstatttage. Das Panel wird mit einer dritten Befragung Ende der 9. Klasse abgeschlossen, da zu diesem Zeitpunkt erkennbar wird, inwieweit die Ergebnisse des BOP in der nachfolgenden Bewerbungsphase aufgegriffen wurden und zu ihrer Optimierung beitrugen. Die beteiligten Lehrkräfte werden zu diesem Zeitpunkt ebenfalls einen schriftlichen Fragebogen ausfüllen, in welchem sie insbesondere darlegen, wie sich der Berufsorientierungsprozess in dieser Klasse seit der 7. Klassenstufe gestaltete (vgl. Abbildung 6).

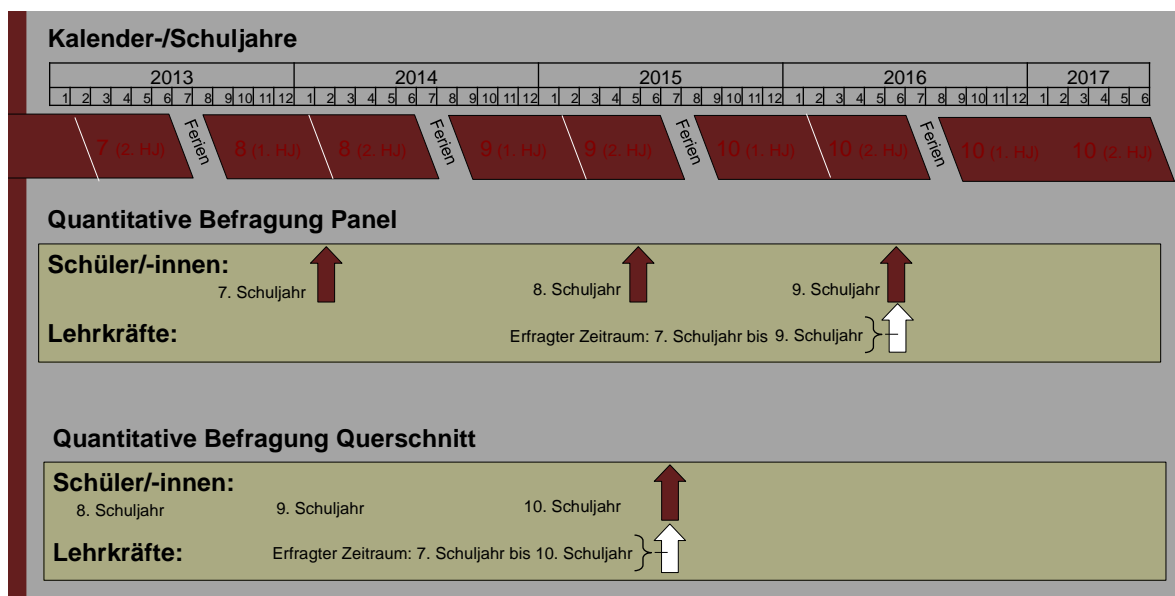


Abbildung 6: Zeitliche Gliederung der quantitativen Befragung (Untersuchungsblock C)

Die quantitative Querschnittsbefragung von Schülerinnen und Schülern umfasst 100 Abgangsklassen, davon 67, die am BOP teilnahmen, und 33 Kontrollgruppenklassen. Sie findet losgelöst von dem quantitativen Panel statt, um Erkenntnisse hierzu bereits 2015 generieren zu können.<sup>26</sup> Allerdings wird versucht, diese Querschnittsbefragung in den gleichen Schulen durchzuführen wie das Panel – mit einer zwei Jahrgänge früheren, d. h. älteren Kohorte. Ein früherer Zeitpunkt erschien nicht sinnvoll, weil in früheren Kohorten unsicher ist, ob das BOP, an dem die Schülerinnen und Schülern teilnahmen, bereits nach der aktuellen Förderrichtlinie durchgeführt wurde.

I. d. R. finden Angebote zur Berufsorientierung in der einen oder anderen Form in allen Schulen statt, die auf den Abschluss der Sekundarstufe 1 zielen. Im Rahmen des quantitativen Untersuchungsblocks C ist es aus diesem Grund nicht möglich, die Leistungen des BOP im Vergleich zur völligen Abwesenheit entsprechender Förderangebote zu messen. Vielmehr bezieht sich der Vergleich auf jene Formen der Berufsorientierung, die den aktuellen Status Quo widerspiegeln aber weniger umfangreich sind als das BOP.<sup>27</sup>

### 3.2.5 Formative Elemente der Evaluation

Über die drei beschriebenen Untersuchungsblöcke hinaus, stehen ergänzende punktuelle Erhebungen im Zusammenhang mit formativen Aufgaben der Evaluation. So wird bereits über die verschiedenen beschriebenen Erhebungen identifiziert, welche Träger gemeinsam mit beteiligten Schulen und dritten Netzwerkpartnern gute Praxis umsetzen – doch um diese für den Transfer anschaulich dokumentieren zu können, sind zumeist ergänzen-

<sup>26</sup> Wollte man den Übergang Schule Beruf in der Kohorte des Panels untersuchen, hätte man mit der Befragung bis 2017 warten müssen.

<sup>27</sup> Zum BOP alternative Angebote mit vergleichbarem Umfang, wie z. B. Berufsstart plus in Thüringen, sind entsprechend nicht als Kontrollgruppe zu zählen.



de Interviews mit den Beteiligten notwendig. Vor diesem Hintergrund wird das Untersuchungsteam in Ergänzung zu den umfangreicheren Erhebungen prozessbegleitend immer wieder mit ausgewählten Akteuren (insbesondere den Trägern und Schulen) in Kontakt treten und im Einvernehmen mit den davon Betroffenen vertiefende Informationen bei diesen recherchieren.

### 3.2.6 Datenschutz

Die strenge Einhaltung des Datenschutzes ist gesichert. Die Teilnahme an den Befragungen und Interviews erfolgt für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Netzwerkpartner grundsätzlich freiwillig.<sup>28</sup> Das Einverständnis der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder an der Evaluation wird zuvor schriftlich eingeholt und dabei die Zielstellung und das geplante Vorgehen beschrieben.

Um in den zwei Panel-Befragungen Angaben der Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre hinweg verbinden zu können und sie (nur im qualitativen Panel des Untersuchungsblocks A) auch gemeinsam mit den Angaben ihrer Eltern auswerten zu können, erfolgen die Interviews nicht anonymisiert. Vor der Auswertung werden die Namen jedoch codiert und von den inhaltlichen Informationen getrennt. Die Dokumentation der Ergebnisse erfolgt so, dass keine Rückschlüsse auf konkrete Personen mehr möglich sind. Dritte erhalten keinen Zugang zu den Namen und auch Lehrkräfte oder Eltern erfahren nicht, was einzelne Schülerinnen und Schüler antworten.

Bei der quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen entfällt der Bedarf einer Codierung, diese Befragung kann anonymisiert erfolgen.

Die Umsetzung der Evaluation ist an die Genehmigungen der jeweiligen Landesschulbehörden gebunden. Durch Auflagen, die hierbei jeweils gemacht werden, kann sich die konkrete Umsetzung von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Dies betrifft z. B. länderspezifische Datenschutzbestimmungen und Schreiben zur Information der Beteiligten, die Art und Weise, in der Fragebögen weitergeleitet werden oder die Frage von Verlosungen/Anreize unter den an der Evaluation Teilnehmenden.

### 3.3 Theoretischer Hintergrund „Berufswahlkompetenz“

Im Rahmen der BOP-Evaluation definieren wir Berufswahlkompetenz als hierarchisches System entwicklungsabhängiger Teilkompetenzen. Die wichtigste Komponente ist Laufbahn-Adaptabilität, die inzwischen von den meisten Expertinnen und Experten als zentral für Berufsentwicklungsprozesse angesehen wird. Flankiert wird Adaptabilität von Identität und Resilienz. Resilienz ist eine Bewältigungskompetenz widriger Lebensbedingungen, die besonders für Jugendliche mit schlechten Startchancen für Berufslaufbahnen gefordert

<sup>28</sup> Die Träger der Berufsbildungsstätten im BOP sind hingegen mit ihrer Förderung zur Mitwirkung an der Evaluation verpflichtet.

ist. Berufswahlkompetenz als Metakompetenz der drei Teilkompetenzen steht den Heranwachsenden in unterschiedlichem Maße als Ressource im Berufswahlprozess zur Verfügung.

Diese Operationalisierung vereint neuere Konzeptionen der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Identität und Adaptabilität werden als Metakompetenzen anpassungsfähiger Laufbahnplanung beschrieben, welche durch die Veränderungen der Arbeitswelt erfordert werden (Savickas, 2011). Andere Autorinnen und Autoren definieren das verwandte Konzept der *Employability* über *Identität*, *Adaptabilität* und *Sozialressourcen* (Fugate, Kinicki & Ashford, 2004), oder *Vorstellungen über die berufliche Zukunft* über die Dimensionen *Adaptabilität*, *Optimismus* und *Wissen* (Rottinghaus, Day & Borgen, 2005). Operationalisierungen der *Berufsvorbereitung* über *Planung*, *Entscheidung* und *Vertrauen in die Realisierbarkeit* (Stringer, Kerpelman & Skorikov, 2011) sind in die Konzeption der Adaptabilität integriert.

Für Jugendliche mit schlechten Startchancen stellen Fragen der Berufsorientierung und Berufsentscheidungen besondere Herausforderungen dar, deren Bewältigung zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt. Wir postulieren für diese speziellen Anforderungen als dritte Teilkompetenz das Konzept der Resilienz.

### 3.3.1 Identität

Identität ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration (antizipierter) beruflicher Rollenmuster, Rollenskripte und Rollenerwartungen in das Selbst, sowie die Integration des Selbst in soziale (Berufs-) Rollen (Savickas, 2011). Spätestens mit Ende der Schulzeit wird Jugendlichen klar, dass der Berufseinstieg nicht ohne ihr Zutun vonstattengehen kann. Sie müssen sich über ihre Präferenzen klar werden, ihre Fähigkeiten und Stärken einschätzen können und berufliche Anforderungen in verschiedenen Ausbildungsgängen ermitteln, bevor sie eine Berufsentscheidung treffen können (Stoll, Vanotti & Schreiber, 2011). Sie erarbeiten sich eine berufliche Identität.

Nach Erikson und Marcia (1966) haben sie eine berufliche Identität erarbeitet, wenn sie sich nach gründlicher Exploration der beruflichen Optionen ihrer Berufsentscheidung sicher sind. Es ist eine Kombination aus Entscheidungssicherheit und Exploration. Lediglich im Sinne von Entscheidungssicherheit definiert Holland berufliche Identität als „... the possession of a clear and stable picture of one’s goals, interests and talents“ (Holland, 1997, 5). Items zur Exploration fehlen in seinem Konzept.

Während Erikson und Marcia das Identitätskonzept in der Adoleszenzforschung bestimmen, hat Hollands Definition die meiste Zustimmung der Berufswahlforschung gefunden. Inzwischen wird das Marcia-Modell auch häufiger in Berufswahlforschung angewendet, allerdings in einer neuen erweiterten Fassung. Exploration, die gründliche Untersuchung der beruflichen Optionen, wird unterteilt in „Exploration in die Breite“ und „Exploration in



die Tiefe“ und die Entscheidungssicherheit wird aufgespalten in „berufliche Festlegung“ und „Identifikation mit der Entscheidung“. Zusätzlich wird ein Faktor Reflexion angenommen. Diese Konzeption beruflicher Identität ist in der Skala *Vocational Identity Status Assessment (visa)* operationalisiert (Porfeli, Lee, Vondracek & Weigold, 2011). Die Ergebnisse lassen die Unterscheidung von sechs Identitätszuständen zu: Erworben, Suchend, Moratorium, Festgelegt, Diffus und Undifferenziert.

Für diesen ersten Zwischenbericht wird auch auf die klassische Vierfeldertafel der Identitätszustände von Marcia (1980) Bezug genommen, in der Entschiedenheit und Exploration in Beziehung gesetzt werden (siehe Tabelle 3).

**Tabelle 3: Identitätszustände nach Marcia (1980)**

	Exploration hoch (Krise)	Exploration niedrig (keine Krise)
Entschiedenheit und Verpflichtung hoch	<p><b>Entschiedene</b> <i>Erarbeitete Identität</i></p> <p>Bestimmte Lebensentscheidungen sind nach intensiver Exploration getroffen und die entsprechenden Lebensziele werden verfolgt</p>	<p><b>Festgelegte</b> <i>Übernommene Identität</i></p> <p>Exploration ist nicht notwendig, weil die Entscheidung seit langem feststeht. Keine oder nur eine leichte Identitätskrise</p>
Entschiedenheit und Verpflichtung niedrig	<p><b>Suchende</b> <i>Moratorium</i></p> <p>Es wird aktiv nach Lebenszielen gesucht, ohne bisher Perspektiven gefunden zu haben. Erleben der Identitätskrise</p>	<p><b>Diffuse</b></p> <p>Entwicklungsthemen sind noch nicht virulent. Es werden weder Ziele gesucht noch Entscheidungen angestrebt. Betroffene Jugendliche können jedoch schon in der Explorationsphase gewesen sein</p>

Diese Identitätsformen können als Interpretationsfolie für Interviewergebnisse und als Merkmale für Typisierungen dienen.

### 3.3.2 Adaptabilität

Adaptabilität ist eine allgemeine biografische Übergangskompetenz und eine wichtige Ressource für eine erfolgreiche Lebensgestaltung. Sie kommt bei Rollenübernahmen, Statuspassagen und Positionsveränderungen, aber auch bei der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen im gesamten Lebenslauf zum Tragen. Das Konzept der Laufbahn-Adaptabilität war zunächst Anpassung des klassischen Konzepts der Berufswahlreife an Einstellungen und Kompetenzen für berufsbezogene Entscheidungen im mittleren und hohen Erwachsenenalter (Super & Knasel, 1981) und später an technologische und soziale Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt (Savickas, 1997).

Mit steigendem Adaptabilitätsgrade sollte sich die Bereitschaft erhöhen, realistische Wahlen zutreffen und das Selbstkonzept erfolgreich in die Berufswelt einzubringen. Die Facetten der Adaptabilität ermöglichen selbstregulatorische Anpassungsvorgänge an berufsbezogene Herausforderungen.

Aufbauend auf Konzeptbildungen der Berufswahlreife operationalisierte Savickas Laufbahn-Adaptabilität zunächst mit den Komponenten Planung, Exploration und Entscheidung (Savickas, 1997, 255). Später wird Adaptabilität in vier Dimensionen aufgespalten, die sich griffig als **vier C** beschreiben lassen: **concern, control, curiosity und confidence** (Savickas, 2005). Jede Dimension entfaltet sich in **ABC, attitudes, beliefs und competencies**. Dieses Modell der Adaptabilität hat in der internationalen Berufswahlforschung breite Akzeptanz und Verbreitung gefunden.

In Vorarbeiten zur Evaluation des BOP haben wir festgestellt, dass Einstellungen (attitudes) und Überzeugungen (beliefs) inhaltlich deutliche Überlappung aufweisen. Wir haben deshalb das **A durch Action** (Handlung) ersetzt. Der Berufswahl- und Berufsorientierungsstatus von Heranwachsenden ist beobachtbar. Er kann an Handlungen festgemacht werden, wie Exploration, Planungsverhalten, Vermeidungs- oder Annäherungen an das Thema. Die etwas veränderte 12-Zellen-Matrix ist in Tabelle 4 aufgelistet.

**Tabelle 4: Facetten der Laufbahn-Adaptabilität**

	<b>Action</b> Handlung	<b>Belief</b> Überzeugung	<b>Competence</b> Kompetenz
<b>Concern</b> Anliegen	Annäherung / Vermeidung	Optimismus / Besorgnis	Planungs- kompetenz
<b>Control</b> Kontrolle	Planung, Verantwortung	Autonomie, Kompetenzerleben	Entscheidungs- kompetenz
<b>Curiosity</b> Neugier	Informationssuche, Exploration	Offenheit, Interesse, Informationsbereitschaft	Informations- kompetenz
<b>Confidence</b> Vertrauen	Proaktivität Initiative	Selbstvertrauen, Erfolgs-Antizipation	Problemlösungs- kompetenz

Diese Aspekte ermöglichen eine Verortung von Interviewaussagen und eine komplexe Kategorisierung von Entwicklungsständen.

### 3.3.3 Resilienz

Ebenso wie Adaptabilität ist Resilienz eine wichtige Komponente erfolgreicher Lebensgestaltung. Sie betrifft jedoch den speziellen Teil der Überwindung widriger Lebensumstände und -bedingungen. Das Konzept der Resilienz wurde ursprünglich für ein Bündel von Schutzfaktoren definiert, das Kinder davor bewahrt, trotz widriger und belastender Lebensumstände aktuell und im Laufe der späteren Entwicklung psychische, legale oder gesundheitliche Probleme zu entwickeln. Inzwischen wird es allgemeiner als Fähigkeit aufgefasst, internale und externale Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu nutzen (Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß & Brähler, 2005).

Es wurde zur allgemeinen Lebensbewältigungskompetenz, die auf Nutzung personaler Ressourcen (wie Intelligenz, Charme, Selbstwirksamkeit, Selbstwertschätzung u. a.) beruht.

Im beruflichen Kontext ist Resilienz die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung eigener Ressourcen zur Überwindung von Widerständen und Barrieren auf dem Weg zur beruflichen Zielerreichung. Besonders Jugendliche mit schwachen schulischen Voraussetzungen sollten davon profitieren.

Ob Resilienz als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, eine dynamische Prozesskomponente oder ein Entwicklungskonzept konzipiert ist, hängt vom Verwendungszusammenhang ab. Für Evaluationszwecke ist es vorteilhaft, Resilienz als eine Personen-Eigenschaft zu definieren, die mit Umwelteinflüssen und Erfahrungsinhalten variiert.

Die ursprüngliche Definition als Ensemble von Schutzfaktoren wird empirisch gestützt. In Meta-Analysen von 33 Studien mit über 30 000 Teilnehmern zeigten das Vorliegen von Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeit ( $r=.61$ ) und Selbstwertgefühl ( $r=.55$ ) deutlich höhere Korrelationen mit Resilienz auf als das Fehlen der Risikofaktoren Ängste ( $r=-.34$ ) und Depressionen ( $r=-.33$ ) (Lee et al., 2013).

## 4 Berufswahlstatus und -kompetenz in Klasse 7

Bis zum Zeitpunkt der Berichterstattung wurden 109 Schülerinterviews in vier Bundesländern (Schleswig-Holstein, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) geführt. Alle Schülerinnen und Schüler besuchten die 7. Klassenstufen und waren zumeist 13 Jahre alt (range: 12 bis 15, Mittel 13,1); das Verhältnis von Schülerinnen zu Schüler war nahezu ausgeglichen (51 % Mädchen, 49 % Jungen). Die absoluten Zahlen, die Verteilung der Schulformen und die Zuordnung von Interventions- und Kontrollgruppen sind aus Tabelle 5 zu ersehen.

**Tabelle 5: Stichprobe**

	weiblich	männlich	gesamt	Interventions- gruppe	Kontroll- gruppe
Förderschule	7	11	18	18	0
Hauptschule	10	11	21	21	0
Realschule	29	17	46	20	26
Gesamtschule	10	14	24	24	0
Summe	56	53	109	83	26

Die Eltern sind überwiegend Arbeiter, der meistgenannte Beruf des Vaters ist LKW-Fahrer (neun Nennungen), der der Mutter Putzfrau (zwölf Nennungen). 16 % der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund (17 von 109), d. h., entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind im Ausland geboren. Ihre Familien sind größer als der Bundesdurchschnitt. Die Schülerinnen und Schüler haben im Schnitt knapp zwei (1,8) meist ältere Geschwister, die z. T. als beruflichen Vorbilder dienen können. Ein Viertel (24 %) der Befragten sind Erstgeborene.

Die Interviews fanden von Mai bis Juli 2013 in Klassen- oder Funktionsräumen der Schulen statt und wurden von Mitarbeitern, Studentinnen und Studenten der Leibniz Universität Hannover nach einem Interviewleitfaden geführt. Sie dauerten 15 bis 42 Minuten, wurden auf Audiotapes aufgezeichnet und später in ein vorgegebenes Antwortmuster transkribiert. Am Ende der Sitzung füllten alle Teilnehmenden im Beisein der Interviewenden einen standardisierten 24-Item-Fragebogen zur Berufswahlkompetenz aus. Einige Schülerinnen und Schüler hatten dabei Verständnisfragen, die die Interviewenden klären konnten.

Das Studiendesign ist zwar qualitativ angelegt, aber die Höhe der Fallzahlen erlaubt auch die Ermittlung quantitativer Verteilungen. Bei den folgenden Ergebnisdarstellungen werden einleitend allgemeine Aussagetrends in prozentualen Häufigkeiten vorangestellt und dann illustrative Beispielaussagen angeführt. Wir versuchen damit, einer Kritik an der Praxis qualitativer Forschung zur Berufswahlthematik zu begegnen (Stead et al., 2012).

## 4.1 Lernmotivation und Identität

Zu einem späteren Zeitpunkt wird die Evaluation noch untersuchen, inwieweit das BOP die Motivation zum schulischen Lernen erhöht, z. B. dadurch, dass sie Schülerinnen und Schüler den praktischen Nutzen schulischen Lernens oder schulischer Abschlüsse für die Wunschberufe aufzeigt. Unter anderem, da die ersten Befragungen vor der Intervention des BOP erfolgten, stand diese Frage noch nicht im Fokus. In Vorbereitung dazu wurde jedoch in den Interviews schulische Lernmotivation von zwei verschiedenen Seiten beleuchtet.

- Einerseits wurde sie im Gespräch direkt angesprochen, unter anderem durch Thematisierung bevorzugter und abgelehnter Schulfächer, der Schulfächer, die schwerfallen, ob die Schule Spaß macht und was den Schülerinnen und Schülern an der Schule gefällt und missfällt.
- Andererseits wurde der speziellen Frage nachgegangen, wie stark die Voraussetzungen für ein *selbstbestimmtes Lernen* gegeben sind. Abgeleitet aus den Konzepten der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (Deci & Ryan, 2008) ist Schule *diesbezüglich* umso erfolgreicher, je besser sie postulierte Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler befriedigt, wie Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. So wurde nach Erfahrungen bei der selbstständigen Bearbeitung längerdauernder Projekte gefragt und inwieweit die Befriedigung dieser Bedürfnisse bereits erlebt wurde. In nachfolgenden Interviews wird in diesem Zusammenhang auch zu vertiefen sein, ob je nach Umsetzung das BOP einen Beitrag zur Förderung des selbstbestimmten Lernens leistet, indem es Raum für dieses Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit bietet.

Die berufliche Identität der Jugendlichen wurde nach dem Konzept von Marcia (1980) aus dem Grad der Entscheidungssicherheit (bzw. Verbindlichkeit der Entscheidung) und der Intensität der Explorationen beruflicher Optionen abgeleitet. Zusätzlich wurde Exploration – entsprechend neueren Konzeptionen der Identitätsforschung – in Exploration in die Breite und Exploration in die Tiefe differenziert.

Die Verbindlichkeit der Berufsentscheidung wurde durch die emotionale Bindung an den Beruf erfasst. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, ob sie Stolz in der angestrebten Berufsrolle empfinden. Als Ergebnisse von Explorationen wurde gewertet, wenn Jugendliche ihre Stärken und Schwächen nennen konnten und wussten, was im Beruf später auf sie zukommt.

### 4.1.1 Lernmotivation

Für Schülerinnen und Schüler ist es selbstverständlich zur Schule zu gehen. Die Hälfte geht gerne zur Schule, nur jede/jeder Siebte geht nicht gerne zur Schule, von den Mädchen gar nur jede 13te. Einer der eher seltenen Schüler, der nicht gerne zur Schule geht

(A-1004, m13), antwortete z. B. *„Nee, ähm, der Unterricht bringt halt nicht wirklich immer Spaß, nur manches so wie Sport, ähm und... (kurze Pause). Eigentlich geh ich hauptsächlich zur Schule, weil ich muss es ja sowieso.“* Hingegen antwortete ein Mädchen aus derselben Klasse (A-3005, w14) auf diese Frage: *„Ja, ähm, also, die meisten Lehrer sind eigentlich voll nett und denn mit meinen Freunden zusammen sein. Der Unterricht macht auch meistens Spaß.“*

Die Hauptattraktion der Schule sind die Mitschülerinnen und Mitschüler. 51 % gehen wegen der Freunde gerne zur Schule, nur jeder fünfte wegen der Lehrkräfte oder der Fächer und nur 16 % wegen der Gelegenheiten, etwas zu lernen. Es gibt kaum jemanden (nur 11 %), der nicht eine Abneigung gegen einige Fächer entwickelt hat (77 %). Bei 12 % ist die Abneigung auf viele Fächer generalisiert. Jedes vierte Mädchen hat mit keinem Schulfach Schwierigkeiten, bei den Jungen ist es nur jeder achte. Für die meisten Förderschülerinnen und Förderschüler bedeutete der Wechsel auf die Sonderschule eine erhebliche Entlastung.

Das absolute Lieblingsfach sowohl der Jungen als auch der Mädchen ist Sport vor Mathematik. Am unbeliebtesten ist Deutsch bei den Jungen und Mathematik bei den Mädchen. Das Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT) wird eher auf Nachfrage beurteilt und dann meist positiv. Ein 13-jähriger Hauptschüler (B-1006) z. B. findet den AWT-Unterricht allgemein gut:

*„Ja, der Unterricht ist ja eigentlich gut, weil dann kann man ja auch, so jetzt, so zum Beispiel so verschiedene Berufe vorher angucken, was man da so macht halt, und so.“* Ob der Unterricht zu Berufsentscheidungen führt, bezweifelt er. Auf die Frage, ob er denn mit Freunden beispielsweise im Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik über das Thema Berufswahl gesprochen habe, sagt er: *„Ja doch, das haben wir gemacht, im Fach, im Unterricht.“* I: Ja und, was habt ihr da gemacht? Schüler: *„Ja, äh, die haben halt gefragt, was man jetzt zum Beispiel später werden will.“* I: Und deine Klassenkameraden nennen dann einen Beruf? Schüler: *„Ja.“* I: Und glaubst du, dass sie das schon genau wissen oder sagen sie das nur? Schüler: *„Ich glaub nicht, dass die das schon genau wissen.“* I: Du meinst sie geben nur eine Antwort? Schüler: *„Ja“.*

Gelegenheiten, Autonomie und eigene Kompetenz zu erleben sind nicht häufig. Gut die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler haben schon einmal Aufgaben über eine längere Zeit bearbeitet, auf die sie ihrer Wahrnehmung nach stolz sein konnten. Meist waren das Projekte oder Referate in der Schule (Zeppelin, AKW bauen, Plakat erstellen) oder Aktionen in der Freizeit (Sport, Feuerwehr). Einige nannten diesbezüglich auch, ihren Vätern bei Aufgaben aus dem Berufs- oder Privatbereich geholfen zu haben (Auto reparieren, Garten gestalten, im Familienbetrieb mithelfen).



#### 4.1.2 Identität

Bis auf sechs der 109 Schülerinnen und Schüler können alle einen Berufswunsch nennen. Das Spektrum der Berufe ist weit gestreut. Die Spitzenreiter sind Tischler/-in und Tierpfleger/-in mit fünf Nennungen vor Koch/Köchin, Altenpfleger/-in und Kindergärtner/-in mit jeweils vier Nennungen.

Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen ist sich seiner Entscheidung sicher, stärker die Jungen als die Mädchen. Von ihnen waren fast alle stolz, das selbst gesetzte Berufsziel später zu erreichen. Aber fast die Hälfte (43 %) gibt gleichfalls an, dass sie ihre Stärken und Schwächen noch nicht kennen und nur 60 % ahnen, was im Beruf auf sie zukommt, Mädchen seltener (48 %) als Jungen (70 %).

Der ungewöhnlich hohe Prozentsatz von Berufswünschen<sup>29</sup> mag auch Ergebnis pädagogischer Programme sein. Alle Schülerinnen und Schüler einer kleinen Schule z. B. (133 Schüler in zehn Klassen, 17 Lehrkräfte) haben einen Berufswahlpass angelegt. Deshalb können alle mindestens einen Berufswunsch nennen. Die Wahl ist allerdings eher vorläufig. Alle sind für weitere Anregungen offen. Einige würden auch Berufsentscheidungen der Eltern für sich akzeptieren. Das kognitive Niveau der Klasse ist sehr unterschiedlich. Einige haben deutliche Schwierigkeiten im sinnentnehmenden Lesen. Andere leben in belastenden familiären Situationen, die sie in den Interviews teils sehr bewegt schildern.

Gemessen an den oben beschriebenen Marcia-Kriterien (vgl. Tabelle 3) haben 43 % einen diffusen Identitätsstatus und 34 % sind ohne Exploration festgelegt. Lediglich 7 % haben sich eine berufliche Identität erarbeitet und 16 % sind im Moratorium (auf der Suche). Ein Beispiel für frühe Festlegungen ist Sara (A-1008) (vgl. Abschnitt 4.1.3). Sie weiß bereits genau, was sie einmal werden möchte; sie kann erklären, was genau sie erreichen möchte und arbeitet bereits heute auf ihr Ziel hin. Im Marcia-Modell ist Sara dem Entwicklungsstand „Festgelegt“ zuzuordnen, obwohl sie noch intensiv exploriert, allerdings nicht mehr in die Breite, sondern in die Tiefe. Dieses Beispiel zeigt, dass das Marcia-Modell weiterentwickelt werden sollte, indem stärker zwischen einer Exploration in die Tiefe und einer in die Breite unterschieden wird.

#### 4.1.3 Fallballbeispiel Sara: Frühe Festlegung

Sara<sup>30</sup> ist 13 Jahre alt und besucht die 7. Klasse. Ihr Berufswunsch ist Schauspielerin (in Filmen), diesbezüglich ist sie bereits sehr festgelegt, am liebsten möchte sie Schauspielerin in den USA werden. Ihr Wunsch Schauspielerin zu werden entstand schon sehr früh: *„Ich glaub schon im Kindergarten hab ich mit den Anderen so mich immer in andere Rollen*

<sup>29</sup> In der Berliner Längsschnittstudie *Adaptation in der Adoleszenz (AIDA)* konnten nur 43% der Siebtklässler einen Berufswunsch nennen (König, Wagner & Valtin, 2011, 184)

<sup>30</sup> Alle hier verwendeten Namen wurden aus Anonymisierungsgründen geändert.

*versetzt, also schon richtig früh, und ich glaub so richtig fest möchte ich das hmm bestimmt seit fünf Jahren werden, also ich möchte das schon ziemlich doll alles“.*

Nach einem Theaterschauspiel in der Grundschule, bei dem sie eine größere Rolle spielte, wurde sie von ihrem Lehrer gelobt, seitdem ist dies ihr absoluter Traumberuf. Dies wird an ihren Aussagen deutlich: *„...wenn ich jetzt wirklich Schauspielerin werde, was ich glaube...“*; oder auch auf Nachfrage sagt sie: *„Es ist mein Vorhaben, Schauspielerin zu werden“*. Um ihr Ziel erreichen zu können, nimmt sie einmal in der Woche Schauspielunterricht, ihre dortige Lehrerin ist nebenbei selbst Schauspielerin und versteht sich mit ihr sehr gut. Sara bezeichnet ihre Schauspiellehrerin dabei als ihre *„Freundin“*. Ihre Schauspiellehrerin sei mit ihr auch zufrieden, was Sara wiederum stolz macht. Zuletzt war sie als Komparse bei einem Film-Dreh am Set dabei. Ihre Eltern unterstützen ihren Berufswunsch und bezahlen u. a. den wöchentlichen Schauspielunterricht. Als Alternativen zu ihrem Berufswunsch nennt Sara Ärztin oder Anwältin, wobei sie auf die Frage, nach dem, was sie mit 30 Jahren erreicht haben möchte antwortet: *„ne Schauspielkarriere“*. Sie möchte bis dahin mindestens eine Hauptrolle in einem Film gespielt haben. Andere Wünsche wie Auto, Haus oder eine eigene Familie sind für sie bis dahin nicht wichtig.

Sara geht ganz gern zur Schule, weil sie dort ihre Freunde treffen kann, ihre Lieblingsfächer sind Englisch sowie der bilinguale Unterricht in den Fächern Geschichte und Erdkunde, Mathematik mag sie hingegen nicht so sehr. In ihrer Freizeit tanzt Sara drei bis vier Mal pro Woche Hip Hop, dort trainiert ihre Gruppe für die Deutsche Meisterschaft. Außerdem geht sie gerne schwimmen und arbeitet bei den Nachbarn als Babysitterin.

## 4.2 Adaptabilität

Nach der Laufbahnkonstruktionstheorie (Career Construction Theory CCT) sollten Schülerinnen und Schüler die Berufswahl angehen, indem sie sich Gedanken über ihre Zukunft machen (concern), ein Gefühl persönlicher Kontrolle über ihre Berufslaufbahn erlangen (control), Neugier für die Exploration persönlicher Selbstbilder und sozialer Möglichkeiten entwickeln (curiosity) und Vertrauen in die Fähigkeit erwerben, ihre berufliche Zukunft zu planen und zu realisieren (confidence) (Savickas, 2011).

Das zugrunde liegende Konzept der Adaptabilität ist ein „mehrdimensionales Konstrukt, das die psychosoziale Bereitschaft und die Ressourcen einer Person charakterisiert, die unmittelbaren beruflichen Entwicklungsaufgaben, berufliche Übergänge ... bewältigen zu können (übers. G. R.)“ (Savickas & Porfeli, 2011, 662).

Als Entwicklungsmodell konzipiert wäre zwar eine Abfolge von concern, control, curiosity und confidence naheliegend, aber erfahrungsgemäß verlaufen Entwicklungen in komplexen Verhaltensbereichen nicht linear und lassen sich selten in strenge Abfolge oder Sequenz bringen. Wir müssen von dialektischen Entwicklungen und komplexen Interaktionen



ausgehen. Die Komponenten der Adaptabilität dienen deshalb zunächst nur als Facetten des Themenbereichs, die im Interview angesprochen wurden.

#### 4.2.1 Concern

Concern ist die Fähigkeit, das Thema Berufswahl zum persönlichen Anliegen zu machen. Die berufliche Zukunft bekommt im Laufe der mittleren Adoleszenz subjektive Bedeutung und wird zum wichtigen Thema gedanklicher Beschäftigung. Im weiteren Sinne meint concern Zukunftsorientierung, ein Gespür dafür zu bekommen, wie wichtig es ist, für morgen vorzusorgen. Es befähigt Personen dazu, sich beruflicher Entwicklungsaufgaben bewusst zu werden, sich beruflichen Übergängen zu stellen und kurzfristige und langfristige Entscheidungen zu treffen (Savickas & Porfeli, 2011, 3).

Die Ressource concern hilft Personen vorzuschauen und für die Zukunft zu planen. Das Bewusstsein um die eigene berufliche Zukunft veranlasst sie, über ihre berufliche Vergangenheit nachzudenken, über zukünftige Optionen und sich auf Berufspräferenzen festzulegen. Zentral für das Konzept concern ist Berufsplanung, die u. a. die Fähigkeit einschließt, gegenwärtige Aktivitäten mit der erwünschten Zukunft zu verknüpfen (Koen, Klehe & Van Vianen, 2012).

Concern entspricht bei Ginzberg: *Zeitperspektive*, bei Super: *Planung*, bei Tiedeman: *Antizipation* und bei Crites: *Orientierung*. Gemeint ist Zukunftsorientierung, die durch Optimismus gefördert wird (Savickas, 2005).

Qualitative Deskriptoren sind: planend, vorwärtsdenkend, Gegenwart und Zukunft verbindend, optimistisch, hoffnungsfroh, vorbereitet, bereit (McMahon, Watson & Bimrose, 2012, 765). Savickas verbindet damit planend, antizipierend, bewusst, engagiert und orientiert. Ein Mangel an concern (thematischer Beschäftigung) führt zu Planlosigkeit und Zukunftspessimismus (Savickas & Porfeli, 2011, 3).

Concern ist operationalisiert v. a. durch Planung (Koen et al., 2012) und kann mit der deutschen CDI-Skala (k=22) Planung (Seifert & Stangl, 1986) erfasst werden (Hirschi, 2009). Im Interview wurden Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich schon Gedanken über die Zukunft gemacht haben und mit welchen Gefühlen sie an die Zukunft denken sowie, seit wann sie sich mit dem Thema Beruf beschäftigen.

##### 4.2.1.1 Interview-Ergebnisse zu concern

Über 60 % haben sich erstmals im Laufe des letzten Jahres mit dem Thema Berufswahl beschäftigt, Jungen häufiger (71 %) als Mädchen (50 %). Fast jede oder jeder Fünfte (18 %) hat seinen Berufswunsch schon über drei Jahre, einige sogar seit der Kindertageszeit. Entweder entdecken Kinder früh eine besondere Begabung oder ausgeprägte Neigung, wie im Fallbeispiel Sara, die schon früh Schauspielerin werden wollte, oder sie eifern dauerhaft Vorbildern nach. Ein Förderschüler will z. B. seit jeher Dachdecker wer-

den wie sein Vater. Dagegen antwortet ein dreizehnjähriger Schüler (D-4002) auf die Frage, ob er schon wüsste, was beruflich auf ihn zukommt: *„Nein, überhaupt nicht. Ich wüsste auch überhaupt nicht, was dann meine Aufgaben wären oder so. Nein, damit habe ich mich auch noch nicht wirklich befasst. Aber es war mir erst mal wichtig, dass ich wusste, in welche Richtung ich so gehen möchte.“* Andere Jugendliche haben bereits klare Vorstellung von ihrer späteren Berufstätigkeit, wie z. B. eine gleichaltrige Mitschülerin, die Chemielaborantin werden möchte (D-4003): *„Ja, das ist halt auch nen Knochenjob. Wenn man Schicht hat und so was, ist halt auch nicht ganz immer einfach. Aber eigentlich gefällt’s meinem Vater sehr gut da.“* Ihr Vater ist Chemielaborant und ihre Mutter übte diesen Beruf früher aus. Sie kann also auf das Vorwissen ihrer Eltern zurückgreifen.

Ein Viertel macht sich keine Gedanken über die Zukunft, von den Jungen sogar ein Drittel (32 %). Die meisten (74 %) sehen optimistisch in die eigene Zukunft. Aber einige haben auch Befürchtungen, dass sie arbeitslos werden könnten oder dass das Geld nicht reicht. Eine 13-jährige Realschülerin (C-6006) antwortet z. B.: *„Ich hab auch schon Angst, dass ich später vielleicht, kein, nicht so viel Geld verdiene und ich mir nichts leisten kann, Wohnungen. Also, also, ich hab schon Angst, dass man im Leben dann später nicht klar kommt.“*

Ein gleichaltriger Klassenkamerad (C-6004) sieht die Zukunft optimistischer: *„Ja ich denk mir dann immer, ja komm du schaffst das wieder und kriegst das alles wieder hin. Kannst das alles wieder gerade biegen. Fehler kann man beheben. Is noch kein Meister vom Himmel gefallen.“*

Ein Beispiel für differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft und damit für hohe Concern-Werte ist eine 14-jährige Förderschülerin (E-3003). Sie antwortet auf die Frage, ob sie sich manchmal Gedanken über die Zukunft mache *„Ja sehr, ähm, dass ich ´ne Wohnung kriege auch und dass ich ähm arbeiten gehe, dass ich die Miete immer pünktlich bezahlen kann und dass ich meine Fahrerlaubnis hinkriege und ich auch mal zu meiner Schwester fahren kann dann.“* Das Beispiel zeigt jedoch auch, dass trotz Auseinandersetzung mit der Zukunft die Frage, *welche Arbeit/welcher Beruf* später ausgeübt wird, gegenüber der Frage, *ob* eine Arbeit gefunden und damit Geld verdient werden kann, (noch) nachrangig sein kann.

Ein Beispiel für eine Jugendliche, die sich noch gar nicht mit Berufswahlfragen beschäftigt, ist Sabrina (A-3006), die im Fallbeispiel beschrieben wird.

#### **4.2.1.2 Fallbeispiel Sabrina: Niedrige Concern-Ausprägung**

Sabrina ist 13 Jahre alt. Sabrina hat noch gar keinen Berufswunsch und hat sich auch mit dem Thema der Berufswahl noch nicht auseinandergesetzt. Auf die Frage, ob sie denn schon einen Berufswunsch hätte, antwortet Sabrina:

„Nee!“ I: Irgendeine Richtung? Sabrina: *„Auch nicht, ich bin mir nicht sicher.“* I: Aber hast du denn eine Option? Sabrina: *„Nicht wirklich.“* I: Oder ein Themenfeld das dich interessiert? Sabrina: *„Weiß ich noch nicht.“* I: Hattest du denn früher einen Berufswunsch? Sabrina: *„Früher wollt ich eigentlich immer fast alles haben, ich wollt immer so Schauspielerin, Modedesignerin, alles Mögliche.“*

Sie könnte sich vorstellen, mit dem was sie macht später mal bekannt zu werden, *„muss nicht sein, wär aber schon ganz schön.“* Im Verlauf des Interviews, merkt sie auf die Frage, ob sie sich mit dem Thema und ihrer Zukunft schon beschäftigt habe, an:

*„Ich hab mal überlegt, aber so richtig noch nicht.“* I: Was hast du denn überlegt? Sabrina: *„Dass ich ähm, halt, jetzt, auch versuch so n Job zu kriegen, wo man auch genug Geld und alles bekommt, und nicht so, so halt, dass ich nur zu Hause sitz und gar nichts mach.“*

Sabrina hat kein bestimmtes Vorbild für einen Beruf. Mit ihren Eltern hat sie *„noch nicht so richtig“* über Berufe gesprochen. Sabrinas Eltern haben beide einen Migrationshintergrund, wobei Sabrina sich jedoch nicht ganz sicher mit dem Herkunftsland ist (*„glaub ich“*). Ihr Vater arbeitet bei einer Fluggesellschaft, ihre Mutter in einer Kantine. Allerdings weiß Sabrina nicht, was ihre Mutter dort konkret macht. Ihre Eltern sind für sie kein (berufliches) Vorbild. Welchen Berufswunsch ihr älterer Bruder hat, weiß sie nicht. Mit ihren Freundinnen hat sie ebenfalls noch nicht über das Thema gesprochen. Außer, dass sie sich mal mit einer Freundin ein bisschen über den Beruf des Journalisten im Internet informiert hat. Später merkt sie jedoch zu dem Beruf des Journalisten an: *„Weil, wenn man ja jetzt Journalist ist oder so, muss man ja auch bei so nem Wetter zum Beispiel raus, bei Regen.“* (An dem Tag des Interviews hat es sehr stark geregnet.)

Sabrina geht gern zur Schule, ihr Lieblingsfach sind die Naturwissenschaften. Sie mag zwar an der Schule besonders die Pausen, hat aber auch kein Unterrichtsfach, das sie gar nicht mag. In ihrer Freizeit trifft sie sich gern mit Freunden oder geht *„manchmal“* reiten bei einer Verwandten, die Pferde besitzt.

#### 4.2.2 Control

Control meint Kontrolle über die eigene Zukunft, indem man Verantwortung bei der Berufswahl übernimmt. Control entspricht Verantwortung, Entschiedenheit, überlegte Entscheidungsfindung, Selbstbehauptung, Locus of control, Autonomie, Selbstbestimmung, Anstrengungs-Attribution, Handlungskontrolle und Autonomie, „ICH-AG“ (Savickas, 2005).

Personen zeigen ihre Verantwortung für ihre Laufbahnplanung durch entschiedene entschlossene und bewusste Handlungen. Statt sich auf Glück oder Zufall zu verlassen, gehen sie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben diszipliniert, überlegt, zielorientiert und organisiert vor. Ein Mangel an control zeigt sich in Unentschiedenheit, Konfusion, im

Aufschieben wichtiger Arbeiten oder in übermäßiger Perfektion (Savickas & Porfeli, 2011, 3).

Qualitative Deskriptoren sind: unabhängig, autonom, überlegt, unvoreingenommen, verlässlich, vertrauensvoll, ausdauernd, prinzipientreu (McMahon et al., 2012, 765).

Kontrolle wird ausgedrückt durch Entschiedenheit (Koen et al., 2012) und kann mit der deutschen CDI-Skala Entscheidungsunsicherheit ( $k=12$ ) (Seifert & Stangl, 1986) erfasst werden (Hirschi, 2009). Im Interview wurden Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie es wichtig finden, die Entscheidung selbst zu treffen oder ob man besser auf die Eltern hören sollte. Überdies wird erhoben, wie Eltern und Freunde den Berufswunsch aufgenommen haben und welche Rückmeldungen sie gaben.

#### 4.2.2.1 Interview-Ergebnisse zu control

Die Schülerinnen und Schüler der 7. Klassen fühlen sich für ihre berufliche Zukunft verantwortlich. Keine Schülerin und kein Schüler überlässt die Berufswahl allein den Eltern, aber ein Drittel beteiligt sie bzw. kann sich vorstellen, Ratschläge der Eltern zu berücksichtigen. Für über zwei Drittel (69 %) ist die Berufswahl Sache der Jugendlichen selbst. Z. B. stellt eine 13-jährige Realschülerin (C-1005) klar: *„Ja, ne selber, weil das ist ja, das eigene Leben und das sollte man dann selber entscheiden. Ja, dann kann das sein, wenn man im Beruf schon ist, dass man, dass es gar nicht einem selber gefällt, dass man das gar nicht mehr möchte.“* Die Schülerin möchte Krankenschwester werden, ihre Eltern hatten ihr jedoch zur Kindergärtnerin geraten, da sie gut mit Kindern umgehen könne. Sie hat jedoch ihren Eltern gesagt, dass sie lieber Krankenschwester werden möchte, Kindergärtnerin wäre allerdings auch eine Option für sie.

In der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen und Schüler regiert die große Mehrheit der Eltern, aber auch der Mitschülerinnen und Mitschüler positiv auf ihren Berufswunsch. Angesichts der realistischen Berufspräferenzen überrascht dieses Ergebnis nicht. In seltenen Fällen lassen sich Berufswünsche nur schwer Freunden und Mitschülern vermitteln. Z. B. antwortet ein 13-jähriger Schüler, der Altenpfleger werden will, auf die Frage, wie seine Mitschüler darauf reagiert haben: *„Mit meinen Freunden habe ich da nur flüchtig drüber geredet. Nur so ein bisschen. Mir war das erst so ein bisschen peinlich und deswegen habe ich ihnen das nur so flüchtig erzählt, also, dass ich das nur so angedeutet habe“.* (Mehr zu diesem Schüler im Fallbeispiel von Michael). Auch ein 14-jähriger, der gerne zur Feuerwehr möchte (B-4007), berichtet von negativen Rückmeldungen seiner Mitschüler: *„Die ganze Schule schon. Ja, die sagen Feuerwehr ist dumm, blöd, bescheuert. Da können wir, das können wir auch mit Gülle fast schon löschen“.* Aber insgesamt überwiegen deutlich gute Erfahrungen, wie die einer noch nicht festgelegten 12-jährigen (D-1009), deren Freundinnen meinten, *„dass so was in der Art, so mit Kunst, gut zu mir passen würde. Dass ich auch sehr gut zeichnen kann und ich sollte das ruhig machen. Und, hatten*

*auch gesagt, vielleicht dass ich das mit dem Büro überdenken soll, so bist du gar nicht. Weil eigentlich is Büro ja, ist interessant, aber so interessant meistens auch nicht.“*

#### 4.2.2.2 Fallbeispiel Michael: Behauptung gegenüber Freunden

Michael ist 13 Jahre alt und hat den Wunsch Altenpfleger zu werden. Zu dem Beruf kam er durch seinen Großvater, der von Michaels Familie zu Hause gepflegt wird. Michael findet die Pflege seines Großvaters „ganz cool“. Ihm gefällt besonders, „dass alte Menschen, so zu sagen, nicht auf der Straße leben müssen, sondern dass sie da Verpflegung kriegen und schlafen können.“ Am Beruf des Altenpflegers gefällt ihm, dass man den älteren Leuten helfen kann. Seit einem Jahr beschäftigt sich Michael mit seiner Berufswahl und nennt den Anlass: „Ja, mein Opa, der ist in Kurzzeitpflege gekommen, als wir in Urlaub gefahren sind. Und da dacht ich mir so, ja das ist ganz cool und mein Vater hat auch gesagt, dass ähm die Frage danach ist groß und deswegen hab ich mir dann gedacht, das könnt ich auch mal machen.“

Mit seinen Freunden hat er bislang aber nur flüchtig über seinen Berufswunsch geredet, denn es war ihm ein wenig peinlich. Auf die Frage, ob Altenpflege uncool sei, entgegnet Michael:

*„Na, also, ich persönlich finde ihn schon cool, aber es hört sich ein bisschen komisch an, wenn man so sagt, ich werde Altenpfleger.“ I: Aber glaubst du es ist wichtig, was andere denken? Michael: „Nein, eigentlich nicht. Aber halt in meinem Alter.“ Dabei würde er auch nicht unbedingt auf seine Freunde hören: „Nee, also wenn die sagen, sie wollen das nicht, also sie wolltens das nicht machen, dann würde ich das aber trotzdem machen.“ Abschließend befürchtet er aber, auf die Frage, was ihm in dem Beruf begegnen wird: „Dass ich nicht nur positive, ähm positive, Kommentare zu meinem Beruf kriege, sondern auch mal negative und, ja ähm, dass das ein bisschen ins lächerliche gezogen wird.“ I: Warum glaubst du das? Michael: „Ja vielleicht, dass ich, dass ähm andere sagen, ja du wechselst alten Leuten die Windeln oder so was.“ I: Und das wäre deine „größte Sorge“? Michael: „Nö, mir ist egal, was die anderen sagen, aber ich das glaube schon, dass das kommt.“*

Michael beschäftigt die Frage, was andere Gleichaltrige über seinen Wunschberuf denken. Allerdings führt die eher negative (erwartete) Resonanz nicht dazu, dass er von seinem Berufswunsch abweicht – das Positive am Beruf überwiegt weiterhin für ihn. Vielmehr passt er sein Kommunikationsverhalten an.

#### 4.2.3 Curiosity

Die Ressource Neugier ermöglicht Denken über Möglichkeiten und Sondierung von Optionen der Passung zwischen Selbst und verschiedenen Umweltszenarien. Curiosity entspricht Informationssuche, Exploration, Selbstwissen, Berufswissen, Realismus (Savickas,



2005). Sie bezieht sich auf die Bereitschaft, Erfahrungen über die Arbeitswelt zu sammeln und gezielt nach Informationen zu suchen. Curiosity impliziert Offenheit für Erfahrungen, gründliche Explorationsen und Reflexionen über die Passung zwischen Selbst und Beruf. Ein Mangel an curiosity wird in der Literatur auch vereinfachend fehlender Realismus genannt und zeigt sich in naiven Vorstellungen über die Arbeitswelt und unangemessenen Selbsteinschätzungen (Savickas & Porfeli, 2011, 3).

Qualitative Deskriptoren: investigativ, selbstreflexiv, zukunftsbezogen, zukunftsorientiert, explorativ, informiert, beobachtend (McMahon et al., 2012, 765).

Neugier wird hauptsächlich ausgedrückt durch aktive und selbstinitiierte Exploration und kann z. B. mit der 6-Items-Skala Exploration von Kracke (1997) erfasst werden. Im Interview wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, was sie unternommen haben, um zu einer Entscheidung zu kommen, ob sie beispielweise bereits bei jemandem zugeschaut haben, der diesen Beruf ausübt oder ob sie jemanden kennen, der den Beruf ausübt und ob sie mit dieser Person bereits darüber gesprochen haben. Außerdem wurden sie nach Angeboten der Schule zur Berufsorientierung befragt (z. B. Girls Day), die sie wahrgenommen haben. Ein wichtiger Kompetenz-Aspekt der *curiosity* ist die Selbstorganisation der Explorationsaktivitäten. Organisieren die Schülerinnen und Schüler die Informationssuche und die Exploration der Berufsoptionen selbst oder wünschen sie Unterstützung, Anwaltschaft oder persönliche Mentoren oder Coaches? Je intensiver, selbstorganisierter und proaktiver Schüler vorgehen, desto stärker ist die Teilkompetenz *curiosity* ausgeprägt.

#### 4.2.3.1 Interview-Ergebnisse zu curiosity

Die meisten Schülerinnen und Schüler haben bislang nichts oder nur wenig unternommen, um Berufe kennenzulernen – was angesichts ihres Alters auch nicht weiter überrascht. Nur 6 % haben sich diesbezüglich schon intensiv bemüht. Zu diesen wenigen Ausnahmen gehört ein 13-jähriger Schüler (A-3002), der wie sein Vater Soldat werden will: *„Ja, also ich bin mal bei meinen Vater eine Woche mal gewesen, also ok, was heißt denn, mal gewesen, ich bin fast immer da, ähm, weil der bleibt, er kommt nur übers Wochenende mal nach Hause. Und wenn wir dann mal frei haben, also Ferien, dann geh ich zu denen und wenn der Soldat nicht da ist, dann helf ich da ein bisschen im Büro Ablage machen und ähm die Autos wieder hübsch machen.“*

In zwei Standorten wurde ein sozialer Tag durchgeführt, an dem Jugendliche in einem Betrieb arbeiten. Das erarbeitete Geld wurde anschließend für einen sozialen Zweck gespendet. Auf die Berufsfindung hatte dieses Angebot nur einen geringen Effekt.

Die Schülerinnen und Schüler sind sich bewusst, dass das Thema für sie noch nicht akut ist. Die genannten Berufswünsche werden nicht als bindend oder verpflichtend erlebt. Man ist offen für Anregungen. Das heißt für sie nicht, dass die Schule mehr Angebote machen soll, sondern Anregungen und Unterstützung wünschen sich die Schülerinnen und Schüler

eher von ihren Eltern. Eine 13-jährige, die Anwältin werden will, antwortete z. B.: *„Ähm, dass mich meine Eltern wirklich unterstützen und auch immer wenn ich kurz vorm Aufgeben bin und dass sie dann auch immer sagen, dass äh ich weiter machen soll und dass es sich lohnt, wofür ich kämpfe.“* Ein anderes Mädchen (ebenfalls 13 Jahre alt), das Ingenieurwesen oder Architektur studieren möchte, antwortet auf die Frage nach der gewünschten Unterstützung: *„Dass meine Eltern mir halt erst mal beim Studium helfen, so, finanzieren oder sowas. Und das die mich halt auch beim Beruf unterstützen und mich nicht davon wegzerren wollen.“* Und auf Nachfrage welche Berufsorientierung oder Beratung sie sich wünschen würde: *„Joh also ich finds schön, dass wir hier in der Schule auch sowas wie Berufsorientierung machen und so. Und ich fänds halt auch schön, wenn meine Eltern mit mir auch sowas machen würden.“*

Die wenigsten Jugendlichen haben bislang in die Breite exploriert, einige jedoch stark in die Tiefe eines Berufes, ein Beispiel dafür ist Stefan (D-1002).

#### 4.2.3.2 Fallbeispiel Stefan: Exploration in die Tiefe

Stefan ist 13 Jahre alt. Sein Vater arbeitet im eigenen Familienbetrieb, er ist Schäfer. Seit Stefan ihn in der 6. Klasse mal bewusst bei der Arbeit beobachtet hat, interessiert er sich für den Beruf des Vaters sowie den Familienbetrieb. Seitdem hilft er seinem Vater auch regelmäßig. Da sein Vater einen Trecker besitzt, interessiert er sich ebenfalls für Technik bzw. dafür Trecker zu reparieren. Als er konkret nach seinem Berufswunsch gefragt wird, sagt er: *„Also, vielleicht noch eine Lehre für Schäferei halt. Also, beides.“* Den Beruf des Zahnarztes könnte er sich auch vorstellen, dieser hat aber eine geringere Priorität für ihn.

Es macht ihm Spaß, seinem Vater bei der Arbeit zu helfen. Auf die Frage, was Stefan dort genau macht, sagt er: *„Ja, äh, helfen beim Füttern zum Beispiel oder beim Reparieren.“* Stefans Vater ist sein großes Vorbild für den Beruf, über ihn hat Stefan auch schon andere Menschen kennen gelernt, die denselben Beruf ausüben und ebenfalls Trecker reparieren. Da sein Vater ihn bestärkt, ist sich Stefan auch schon sehr sicher, dass er diesen Beruf später einmal ausüben wird. Auf die Frage, was sein Vater ihm genau zu dieser Idee rät: *„Jaa, so, ähm kannst du ruhig weiter machen, ist halt n äh Familienbetrieb, seit drei Generationen glaub ich.“* Und: *„Äh, mein Vater, sagt äh, ja kann ich ruhig machen, wenn ich will.“* Seine Mutter bestärkt ihn ebenfalls. Direkt gefragt, ob er den Betrieb in der Zukunft übernehmen möchte, antwortet Stefan: *„Auf jeden Fall.“* Stefan macht sich bereits konkrete Gedanken, glaubt aber, dass dann *„viel Arbeit“* auf ihn zukommt. Dennoch blickt er dem sehr positiv entgegen, auf die Frage, ob der Beruf auch Nachteile hätte, oder er auf etwas verzichten müsste, antwortet Stefan: *„Nicht wirklich! Nein.“* Neben seinem Vater, ist auch Stefans Opa ein Vorbild für ihn, da auch er den Betrieb damals geführt hat. Nach seiner Familie gefragt, erzählt Stefan: *„Also, ich weiß, dass mein Uropa, ja Uropa, hier auch den Betrieb gemacht hat.“*

Stefan geht gern zur Schule und findet seine Lehrer nett. Seine Lieblingsfächer sind „*Mathe und Sport*.“ In seiner Freizeit spielt er Fußball, Tischtennis oder geht schwimmen. Gefragt nach seinem gewünschten bzw. angestrebten Schulabschluss, antwortet Stefan: „*Also erst ma Realabschluss und dann noch vielleicht so ein bisschen Gymnasium und so.*“ Außerdem möchte er jetzt, um sein Taschengeld etwas aufzubessern, in einem Reiter-Hof aushelfen, später könnte er sich auch vorstellen, in einem Bauernhof/Betrieb mit zu helfen.

Er glaubt auch nicht, dass ihn noch etwas von seinem Berufswunsch abbringen könnte. Denn er wäre stolz diesen Beruf zu erlangen und den Familienbetrieb fortzuführen. Auf die Frage, ob er schon einmal etwas machen musste, was er nicht wollte, erzählt Stefan ein passendes Beispiel: „*Ja, an einem Scheiß-Tag äh, wo´s so richtig kalt war draußen, rausgehen, da wollt ich lieber drinne bleiben, Fernseh gucken und so. Aber ich musste dann raus und meinem Vater helfen, also sollte; und dann hab ich es halt gemacht. Zur Liebe. Dann ging´s eigentlich. Weil eigentlich wars ja kalt, aber wenn man was macht, dann is einem warm.*“ Im Nachhinein empfand es Stefan nicht mehr schlimm und er würde es auch wieder tun.

#### 4.2.4 Confidence

Confidence umschreibt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten Probleme zu lösen und Hindernisse zu überwinden. Es entspricht Ermutigung, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Erfolgsantizipation (Savickas, 2005). Confidence ist eine ausgeprägte Hoffnung auf Erfolg bei der Bewältigung komplexer Probleme, die bei der Berufswahl und Entscheidungsfindung auftreten können. Es enthält ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, das erfolgreich beim Überwinden von Hindernissen und Barrieren und auf dem Weg zur Realisierung von Berufswünschen eingesetzt werden kann. Personen brauchen Vertrauen in die Belastbarkeit ihrer Fähigkeiten und Interessen, um berufliche Ziele und Vorhaben verwirklichen zu können. Mangel an confidence wird berufliche Hemmung genannt (Savickas & Porfeli, 2011, 3). Falsche Vorstellungen über die Geschlechtsangemessenheit von Berufen, und über soziale Rollen sowie über den Einfluss der ethnischen Zugehörigkeit, verhindern Vertrauen.

Qualitative Deskriptoren: effizient, produktiv, selbstbezogen, verlässlich, stolz, selbstbewusst (McMahon et al., 2012, 765).

Confidence wird ausgedrückt durch Selbstwirksamkeit (Koen et al., 2012) und kann u. a. mit einer 3-Item-Skalen von Hirschi erfasst werden (Hirschi, 2009). Im Interview wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie optimistisch in die Zukunft schauen. Außerdem wurden die Jugendlichen gefragt, was sie von der Zukunft erwarten und was sie gerne mit 30 Jahren erreicht haben möchten; sowie ob sie glauben, später mal Karriere zu machen (in ihrem Beruf und allgemein). Zusätzlich wurde teilweise nach der persönlichen



Bedeutung von Karriere gefragt. Über diese Fragen können eine generelle Zuversicht sowie Vertrauen rückgeschlossen werden.

#### 4.2.4.1 Interview-Ergebnisse zu confidence

Die Hälfte (47 %) traut sich eine Karriere zu bzw. glaubt einmal Karriere zu machen. Ein 13-jährige Realschülerin, die Architektin werden möchte (C-6003), meint z. B. *„Ich denke schon, weil zeichnen kann ich eigentlich relativ gut und dann, wenn ich das halt noch verbessere und so, dann hoffe ich darauf“*. Der Berufswunsch einer gleichaltrigen Mitschülerin (C-6005) ist Orthopädiemechaniker. Auf die Frage, ob sie glaubt später einmal Karriere zu machen, sagt sie: *„Ähm, ja ich denke schon.“* I: In wie fern? *„Also bei Herr S. (Das Mädchen nennt den Namen eines Orthopädiemechanikers aus der näheren Umgebung) hinterm Pult stehen auch immer so Meisterbriefe und auch da hängen auch Fotos von Reisen und so weiter. Also ich denke schon das man da hoch kommen kann.“* I: Also möchtest du den Weg von Herrn S. gehen? *„Ja.“*

Die positive Zukunftserwartung ist Ausdruck eines positiven Selbstwertgefühls, das fast alle Jugendlichen zeigen (94 %) und gehört zum allgemeinen Optimismus dieser Altersphase. Die Jugendlichen sind mit sich zufrieden, auch wenn v. a. Mädchen kleine Abstriche an ihr Aussehen machen. *„Also vom Charakter her eigentlich schon, aber jetzt so vom Aussehen, ist da glaube ich, keiner so ganz zufrieden“* (C-6007; w12).

Die optimistische Haltung ist überwiegend pauschal, wie die Aussage eines 13-jährigen Realschülers, der Architekt werden möchte, illustriert: *„Ja ich denke, dass ich das Studium schon schaffen werde und dann, ähm, ein Haus kaufe und ja, mit irgendwann mit 60 in Rente geh“* (C-1003).

Die andere Hälfte hegt zumeist Zweifel, ob sie den Anforderungen eines Berufes genügen können, wie im Fallbeispiel von Nico illustriert (B-4005). Ein geringes Zutrauen führt zur Meidung anliegender Aufgabenbearbeitung.

#### 4.2.4.2 Fallbeispiel Nico: Geringes Zutrauen

Der 13-jährige Nico besucht die 7. Klasse einer Hauptschule. Sein Vater war früher Polizist und ist sein Vorbild, deshalb wollte Nico früher auch Polizist werden. Im Interview gefragt, ob er wisse, was er werden möchte, sagt er: *„Nein, ich weiß noch nicht.“* I: Auch nicht die Richtung? Nico: *„Nee, eigentlich noch nicht.“* I: Hast du denn früher schon mal einen Berufswunsch gehabt? Nico: *„Jaa, Polizist.“* I: Und warum möchtest du nicht mehr Polizist werden? Nico: *„Nein, also, ich weiß, dass ich das nich schaff.“* Nico glaubt wegen seiner Leistungen den Beruf des Polizisten nicht ausüben zu können. Wenn er die Leistung erbringen könnte, würde er auch gerne Polizist werden wollen. Er ist sich aber sicher, es nicht zu können.

Auf die Frage, wie er die Schule findet, sagt Nico: „*Ich find wohl alles gut, außer Mathe.*“ In Mathematik hat Nico schlechte Noten, das Fach fällt ihm schwer, auch deshalb traut er sich nicht zu, Polizist zu werden. Ob er optimistisch sei, es nicht vielleicht doch zu schaffen, sagt Nico: „*Nee, nicht ganz.*“ Nico hat sich noch keinen (alternativen) Berufswunsch überlegt und ist nicht festgelegt. Nico hat auch noch nichts unternommen, um Berufe kennen zu lernen. Direkt gefragt, ob er sich manchmal Gedanken mache, über seinen Beruf in der Zukunft, sagt Nico: „*Nicht so oft.*“ Gefragt, ob er gerne eine Ausbildung machen möchte oder weiter zur Schule gehen wolle, antwortet er: „*Ja, ich würd auch weiter zur Schule gehen.*“ Seine Eltern sagen ihm, er solle gut in der Schule sein.

In seiner Freizeit ist Nico früher gerne Fahrrad-Trial gefahren und war dort sehr erfolgreich. Außerdem hat er bis vor kurzem Fußball gespielt, dort musste er jedoch aufhören. Grund ist die Ganztagschule, Nico hat jetzt nachmittags keine Zeit mehr für Fußball.

Im Gespräch wirkt Nico sehr zurückhaltend, er gibt stets kurze Antworten und redet wenig, möglicherweise ist ihm das Thema „Berufswahl“ unangenehm.

### 4.3 Interviews und Fragebogen: Kreuzvalidierung

Im Anschluss an die Interviews sollten die Schülerinnen und Schüler im Beisein des Interviewers einen einseitigen Fragebogen mit 24 Items ausfüllen. Sie wurden ermuntert, Fragen zu stellen, wenn ihnen etwas unklar war. Alle 109 Schüler haben die Aufgabe erledigt.

Bei dem Fragebogen handelt es sich um die international validierte Career Adapt Ability Scale – CAAS (Savickas & Porfeli, 2012), die von den Autoren ins Deutsche übersetzt wurde. Er erfasst mit jeweils sechs Items die vier Dimensionen der Laufbahnadaptabilität (concern, control, curiosity und confidence) durch selbst eingeschätzte „Stärken“ bei der Bewältigung des Berufswahlprozesses. Die Likert-skalierten Antwortvorgaben reichten von 1 = nicht stark bis 5 = am stärksten. Vor Kurzem wurde eine von den Original-Autoren autorisierte und rückübersetzte deutsche Fassung vorgelegt (Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch & Rossier, 2013), die zu Beginn der Datenerhebung noch nicht zugänglich war. Beide Fassungen zeigen nur geringe Abweichungen in den Item-Formulierungen. Die insgesamt niedrigeren Skalenwerte des hier eingesetzten Fragebogens im Vergleich zu den internationalen und den deutsch-schweizerischen Normstichproben sind vermutlich weniger auf Formulierungsabweichungen zurückzuführen, als auf die varianzeingeschränkte Alters- und Bildungsgruppe. Die Konsistenzwerte der Skalen liegen an der unteren Akzeptanzgrenze: Concern  $\alpha=0.74$ ; control  $\alpha=0.64$ , curiosity  $\alpha=0.70$ ; confidence  $\alpha=0.74$ . Sie sind nach den üblichen Teststandards für Gruppenvergleiche brauchbar (Kersting, 2006).

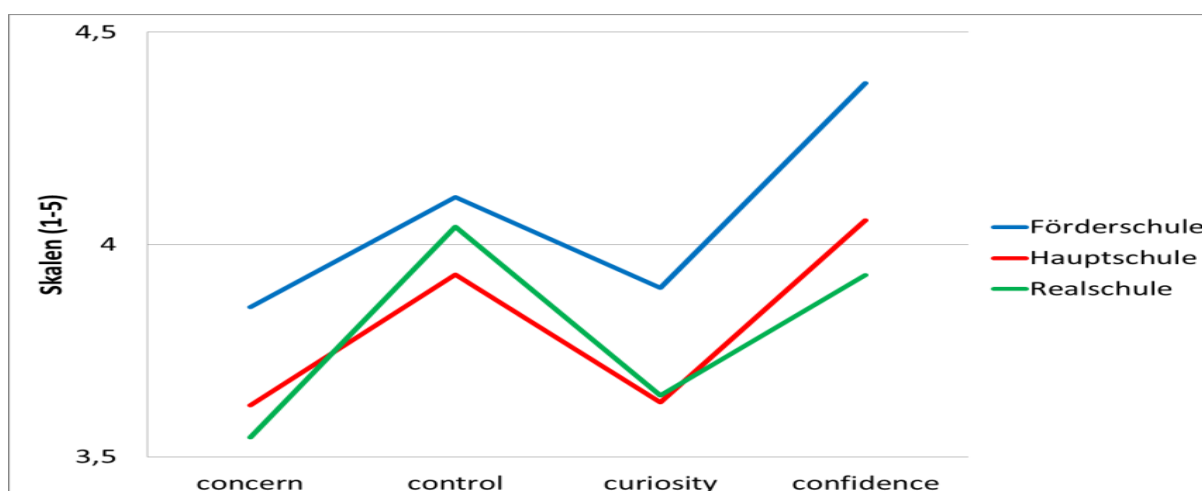


Abbildung 7: Berufliche Adaptabilität

Die Fragebogen-Ergebnisse geben einen Überblick über wichtige Aspekte des Entwicklungsstandes. Sie sind grafisch in Abbildung 7 abgetragen. Sie zeigen deutlich, dass das Thema Berufswahl noch nicht sehr wichtig ist (concern) und wenige Aktivitäten unternommen werden, um berufliche Optionen zu sichten (curiosity). Das Vertrauen in berufsvorbereitende Angebote (confidence) ist in allen Schulformen groß und die Eigenverantwortung wichtig (control).

Die Werte der Jugendlichen von der Förderschule liegen in allen vier Dimensionen über denen der Haupt- und Realschüler. Den Ursachen hierfür ist im weiteren Verlauf der Untersuchung noch nachzugehen ebenso wie der Frage, ob der Unterschied über die Jahre fortbesteht.

#### 4.4 Resilienz

Resilienz ist die psychische Widerstandskraft gegen belastende Lebensumstände. Wenn Kinder unter widrigen Lebensumständen groß werden und sich trotzdem klinisch unauffällig entwickeln, geht man von hoher Resilienz aus. Die Kinder verfügen über Schutzfaktoren in der Person selbst oder im sozialen Umfeld, die negative Wirkungen von Lebensstress abpuffern. Die wichtigsten personalen Schutzfaktoren sind Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. Ihr Vorhandensein trägt stärker zu Resilienz bei als das Fehlen von Risikofaktoren wie Ängste und Depressionen (Lee et al., 2013).

Inzwischen wird Resilienz zur Lebensbewältigungskompetenz verallgemeinert. Es wird vor allem in biographischen Übergangssituationen als wichtiger (personaler) Erklärungsfaktor für erfolgreiche Bewältigungen angeführt. Der Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt ist die biographisch bedeutendste und folgenreichste Übergangssituation. Sie birgt besonders für Jugendliche mit schwachen Schulleistungen Risiken und führt zu ungewissen Ergebnissen. Resilienz kann in diesem Kontext eine wertvolle Ressource sein.

Zur Operationalisierung der Resilienz wurden die Jugendlichen u. a. gefragt, wie sie sich verhalten, wenn etwas nicht läuft. Die Antworten geben Hinweise auf Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen. Die Schülerinnen und Schüler wurde ebenfalls gefragt, ob sie bei Problemen und Schwierigkeiten schnell aufgeben und ob sie sich überwinden können, auch Dinge zu tun, die sie eigentlich nicht machen möchten (Selbstdisziplin). Hinweise auf das Selbstwertgefühl sollte die Frage geben, wie zufrieden die Jugendlichen mit sich selbst sind.

#### 4.4.1 Interview-Ergebnisse zu Resilienz

Die meisten Jugendlichen (90 %) geben nach eigener Wahrnehmung nicht schnell auf und lassen sich nicht entmutigen. Sie können auch Dinge tun, die sie eigentlich nicht machen wollen. Einige lassen durchblicken, dass das ihr tägliches Brot als Schülerin oder Schüler ist. Hausaufgaben sind lästige Pflicht, für die das gilt. In diesem Sinne antwortet z. B. ein 13-jähriger Schüler *„Also, Sachen, die mache, ohne es machen zu wollen, was aber sinnvoll ist? Hausaufgaben! Mach ich nicht gerne, mach ich aber. Aha. Sowieso vor Arbeiten lernen oder so. Mach ich auch nicht gerne, muss ich aber machen. Damit ich dann eben die entsprechenden Noten kriege, die ich haben möchte“*. Seltener ist die Meinung einer Schülerin (13 Jahre): *„Kommt drauf an, halt, was das jetzt so ist. Also wenn ich das dann wirklich nicht will, dann mach ich das auch nicht“*.

Fast alle befragten Jugendlichen können sich so akzeptieren, wie sie sind. 94 % sind mit sich selbst zufrieden, obwohl sie einiges an sich ändern möchten. Impulsivität und spontane Aggressivität wollten vor allem Förderschüler abstellen.

Einige haben ein schweres Schicksal, die Eltern haben sich getrennt, sie leben in Patchwork-Familien, spüren den Alkoholismus der Eltern und/oder erleben deren Gewalttätigkeiten.

#### 4.4.2 Fallbeispiel Kevin: Negative Erfahrungen überwinden

Kevin ist 15 Jahre alt, geht in die 7. Klasse und hat durch seinen Vater häusliche Gewalt erfahren. Im Interview spricht er dies offen an. Auf die Frage, ob es eine eigene Leistung gäbe, auf die er besonders stolz sei, antwortet Kevin (A-2004):

*„Ja, das ist direkt meine Vorgeschichte, das ist, weil mein Vater hat bei mir häusliche Gewalt angetan und denn hat er, dann bin ich zu meiner Mutter gegangen und hab gesagt, mein Vater hat mir häusliche Gewalt bei mir angewendet und sie hat dann das Jugendamt angerufen und dann bin ich von ihm weg gekommen und dann hab ich auch gedacht, endlich bin ich von ihm weg! Und jetzt hab ich auch wieder einen guten Draht zu meinem Vater und das freut mich auch, wenn ich ihn wieder sehe. Und da war ich der erste meiner Brüder der sich das getraut hat.“* Seitdem sieht er

seinen Vater auch nicht mehr als Vorbild an: *„Mein Vater, muss ich ganz ehrlich zu-geben, ist kein Vorbild für mich. Das hat auch mit meiner Vorgeschichte zu tun.“*

Kevin hat sich bereits zwei Berufswünsche (Lager-Logistik und Koch) überlegt und diese schon frühzeitig ausprobiert.

*„Ich muss sagen, für mich könnte die Schule jeder Zeit zu Ende sein, deswegen guck ich eigentlich fast jeden Tag, muss ich eigentlich jeden Tag drauf achten, wie ich mich jetzt verhalte und ob ich von der Schule runter flieg, deswegen mach ich mir schon in dem Sinne mehr Gedanken über nen Job“.*

Er ist zuversichtlich und bestrebt, einen dieser beiden Berufe zu erreichen, insgesamt wirkt er sehr motiviert, *„...und seitdem bringt mir eigentlich auch fast alle Arbeit Spaß.“*. Er geht bewusst und ernsthaft an seine Berufswahl heran. Kevin kennt bereits erste Anforderungen, er weiß, dass es beispielsweise in der Küche hektisch werden kann und die Hygiene sehr wichtig ist. Damit er einen Ausbildungsplatz bekommen kann, ist ihm die Schule wichtig, denn er will vorher gerne seinen Hauptschulabschluss machen. Bei sich selbst sieht er seine Aggressionen als Risiko: *„Zwischendurch bin ich ähm, so, wie sagt man, so, gewalttätig, ich hab bis jetzt noch keine Anzeige, aber zwischendurch hau ich auch welche“*. Er hat Angst, deshalb später seine Lehre oder Job verlieren zu können und bemüht sich ruhiger zu werden.

#### 4.5 Fazit und Ausblick

Die Mehrzahl der Jugendlichen ist mit 13 Jahren erwartungsgemäß noch nicht auf einen Beruf festgelegt. Fast alle können zwar einen Berufswunsch angeben, aber im Gespräch wird deutlich, dass sie noch offen für Anregungen und Erfahrungen sind. Das Thema Berufswahl ist zwar präsent, aber noch relativ unverbindlich. Geäußerte Berufswünsche haben teilweise einen spielerischen Charakter. Dennoch sind sie ausgesprochen realistisch. Sie entsprechen überwiegend den schulischen Voraussetzungen und den regionalen Marktgegebenheiten. Glamourjobs, wie Fußballstar oder Model, wurden nicht genannt, ebenso wenig „Quatschjobs“ (Zuhälter, Mafiaboss, Drogendealer), die zuweilen in anonymen Fragebögen erscheinen. Dazu wird die Interviewsituation zu ernst genommen.

Der Kontakt zum Wunschberuf kommt zumeist aus dem sozialen Umfeld; hier wird Vorbildern nachgeeifert und auf deren Urteile vertraut. Eltern, Verwandte, Nachbarn und ältere Geschwister dienen als erste Modelle und das Fernsehen gibt einigen Anregungen. Eigene Erfahrungen mit typischen Tätigkeiten der Wunschberufe haben die wenigsten. Viele wissen noch nicht genau, was im Beruf auf sie zukommen wird und nur wenige haben nach Berufen oder Berufsfeldern intensiv gesucht.

Im Interview geben sich alle aufgeschlossen und auskunftsbereit. Einige freuen sich, über das Thema sprechen zu können und die Aufmerksamkeit eines Gesprächspartners zu

haben. Vereinzelt erleben Schülerinnen und Schüler die Interviews zum Thema aber auch als so belastend<sup>31</sup>, dass sie von einem Folgegespräch erst einmal absehen möchten.

Die aktuelle Lage und Situation der Jugendlichen kann durch den Identitätsstatus nach Marcia gut beschrieben werden. Danach haben 37 % einen *diffusen* Identitätsstatus: sie haben sich weder aktiv über beruflichen Möglichkeiten informiert, noch sind sie in irgendeiner Weise beruflich festgelegt. 34 % haben sich ohne Exploration (in die Breite) auf einen Beruf *festgelegt*, 7 % haben sich eine Identität *erarbeitet*, indem sie sich nach intensiver Exploration für einen Beruf entschieden haben und 16 % befinden sich im Moratorium (im bisher erfolglosen Suchprozess). Dennoch zeigen die Befragungsergebnisse, dass das Marcia-Schema weiter differenziert werden sollte: Frühe Festlegungen gehen insbesondere dann, wenn sie als verbindlich erlebt werden, mit intensiven Explorationsen in die Tiefe einher. Jugendliche suchen nicht nur nach Informationen, sondern sie erproben sich auch gezielt in Rollen und Tätigkeiten ihres späteren Berufes. Eine Differenzierung des Explorationskonzeptes in Tiefe und Breite erscheint somit nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig.

Das Modell der Laufbahnadaptabilität hat sich bewährt. Die Befragungen nach Inhalten und Indikatoren der vier Dimensionen erbrachte differenzierte Ergebnisse. Die Berufswahl ist zwar für alle ein persönliches Anliegen und Inhalt gedanklicher Beschäftigung (concern), aber für die meisten erst seit einigen Monaten und überwiegend ohne besondere Verbindlichkeit. Insofern hat sich der Zeitpunkt der Befragung als günstig und angemessen erwiesen.

Alle Schülerinnen und Schüler fühlen sich für die Berufswahl persönlich verantwortlich (control), zumindest überlässt keiner die Verantwortung ausschließlich den Eltern. Aber ebenso erwarten alle mehr oder weniger elterliche Unterstützung – und bekommen sie auch. Eltern agieren wie Coaches. Sie bekräftigen ihre Kinder in ihren Vorhaben und Planungen, reagieren positiv auf geäußerte Berufswünsche und bieten Lernfelder im eigenen Berufsfeld oder im Freizeitbereich. Im Gegensatz zur Beziehung zu den Eltern sind sich die Jugendlichen ihrer Beziehung zu den Freunden nicht sicher. Berufswünsche können zu Hänseleien und Ablehnung führen und das Risiko abfälliger Bemerkungen bergen, z. B. wenn sie nicht der Geschlechtstradition entsprechen. Wenn man den hohen persönlichen Stellenwert der Peer-Akzeptanz in dieser Altersgruppe berücksichtigt, wird verständlich, dass Wünsche zuweilen verheimlicht werden.

Der Berufseinstieg ist Marker für Erwachsenenstatus, den Jugendliche grundsätzlich anstreben. Eltern-Kind-Konflikte entstehen aus dem Freiheitstreben der Jugendlichen und dem Kontrollbedürfnis der Eltern. Mit 13 wird Autonomie eher im Freizeitbereich und für Peeraktivitäten angestrebt. Explorationen der Berufswelt (curiosity) gehören seltener dazu.

---

<sup>31</sup> Speziell aus der Förderschule.



Ob die Intensität ansteigt, mit der berufliche Optionen selbständig erkundet werden, zeigen die weiteren Befragungen.

Vertrauen in die Zukunft (confidence) und Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten (Resilienz) werden im Kompetenzmodell der Berufswahl als Entwicklungsindizes definiert, nicht als stabile Persönlichkeitsmerkmale. Die Ausgangswerte sind günstig. Jeweils etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen sieht ihre persönliche Zukunft eher positiv oder eher negativ. Beharrungsvermögen und Selbstdisziplin schreiben sich fast alle zu. Ob sich das auch auf Berufswahl- und Berufsorientierungsprozesse beziehen lässt, werden ebenfalls die weiteren Befragungen zeigen.

Die oben gemachten Aussagen beziehen sich auf erste Erhebungen vor Intervention des BOP. Folglich können noch keine Aussagen dazu getroffen werden, wie sich die beschriebenen Einstellungen und Kompetenzen im Zusammenhang mit der Teilnahme am BOP weiterentwickeln. Die weiteren Erhebungen und Analysen der Evaluation werden speziell dieser Frage vertieft nachgehen.

## 5 Literatur

- Beicht, U. / Walden, G. (2013). Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. BIBB Report 21/13.
- BMBF (2010). Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF.
- BMBF (2011). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 6. Dezember 2011.
- BMBF (2012). Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.
- BMFSFJ (2007): Mädchen und Jungen in Deutschland. Lebenssituationen – Unterschiede – Gemeinsamkeiten. Bonn
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Eberhard, V. / Ulrich, J. G. (2006). Schulische Vorbereitung und Ausbildungsreife. In: V. Eberhard, A. Krewerth & J. G. Ulrich (Hrsg.). *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 279. S. 35 – 56.* Bielefeld.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashford, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect of sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3).* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W. & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304.
- Kersting, M. (2006). Zur Beurteilung der Qualität von Tests: Resümee und Neubeginn. *Psychologische Rundschau*, 57(4), 243-253.
- Koen, J., Klehe, U.-C. & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend - Schule - Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA.* Münster: Waxmann.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A.-R., Kim, B., Lee, M. Y. & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269-279.

- Lippegaus-Grünau, P., Stolz, I. (2010): Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF.
- Lippegaus-Grünau, P. und Voigt B. (2012): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 1: Potenzialanalyse in Theorie und Praxis. Sowie Band 2: Anregungen zur Gestaltung der Potenzialanalyse.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In E. Adelson (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- McMahon, M., Watson, M. & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762-768.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W. & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853-871.
- Reißig, B. / Gaupp, N. / Lex, T. (Hrsg.) (2008). Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X. & Borgen, F. H. (2005). The Career Future Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 42-70). New York: Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355-374.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala - Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53(1), 16-39.
- Seifert, K. H. & Stangl, W. (1986). Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. *Diagnostica*, 32(2), 153-164.
- Stead, G. B., Perry, J. C., Munka, L. M., Bonnett, H. R., Shiban, A. P. & Care, E. (2012). Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10, 105-122.

- Stoll, F., Vanotti, M. & Schreiber, M. (2011). Einstieg in die Berufswelt - Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl - eine empirische Studie. Chur, CH: Rüegger.
- Stringer, K., Kerpelman, J. & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 158-169.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201.