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

– Zweiter Zwischenbericht –

Berlin, 10. Februar 2015

Forschungskonsortium:

INTERVAL GmbH, Berlin

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

quali*NETZ* – 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
quali*NETZ* – Beratung und Forschung GmbH, Duisburg

Projektleitung

Dr. Jörn Sommer
E-Mail: j.sommer@interval-berlin.de
Telefon: 030 3744337-0
Telefax: 030 3744337-29

Autoren/Autorin des Zwischenberichts

Christoph Eckhardt
Marion Lemken
Günter Ratschinski
Philipp Struck
Miguel del Estal
Jörn Sommer

Gefördert vom

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung **1**

1 Einleitung **4**

2 Prozessdatenanalyse **5**

2.1 Antragsdaten 2013 5

2.2 Zwischennachweise der Antragswelle 2012 6

3 Einordnung der Zwischenergebnisse im Erhebungsdesign **11**

4 Potenzialanalyse und Werkstatttage in der Praxis – Ergebnisse der Beobachtungen bei ausgewählten Trägern **13**

4.1 Rahmenbedingungen, Ziele und Vorgehen der Beobachtung 13

4.2 Einbindung der Potenzialanalyse und der Werkstatttage in die schulischen Konzepte zur Berufsorientierung 16

4.3 Struktur und Ablauf verschiedener Konzepte der Potenzialanalyse 18

4.4 Bewertung der Potenzialanalyse entsprechend der formulierten Ziele 32

4.5 Einbindung weiterer Partner 36

4.6 Struktur und Ablauf der Werkstatttage 38

4.7 Gesamtauswertung der Werkstatttage entsprechend der formulierten Ziele 48

5 Entwicklung der Berufswahlkompetenz **53**

5.1 Stichprobe der ersten und zweiten Befragungswelle 53

5.2 Interviewergebnisse der ersten Welle (bei Teilnahme am BOP: Vor dessen Umsetzung) 55

5.2.1 Lernmotivation in der Ausgangssituation 55

5.2.2 Identität: Berufswünsche in der Ausgangssituation 57

5.2.3 Adaptabilität in der Ausgangssituation 58

5.2.4 Resilienz in der Ausgangssituation 61

5.3 Qualitative und quantitative Ergebnisse aus der zweiten Befragungswelle (bei Teilnahme am BOP: Nach der Umsetzung) 62

5.3.1 Bewertung der Potenzialanalyse 62

5.3.2 Bewertung der Werkstatttage 64

5.3.3 Lernmotivation zur zweiten Welle 65

5.3.4 Identität zur zweiten Welle 66

5.3.5 Adaptabilität zur zweiten Welle 68

5.3.6 Resilienz zur zweiten Welle 73

5.4 Diskussion von Ergebnissen der zweiten Befragungswelle 74

Literatur- und Quellenverzeichnis **76**

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Träger nach Bundesländern 5

Abbildung 2: Durchschnittliche Zahl kooperierender Schulen je Berufsbildungsstätte 7

Abbildung 3: Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder 8

Abbildung 4: Zeitliche Gliederung des Untersuchungsblocks A 11

Abbildung 5: Interessenorientierungen nach dem Hollandmodell: Häufigkeiten des ersten Codes der Wunschberufe 57

Abbildung 6: Freie Items zur Potenzialanalyse 63

Abbildung 7: Entwicklung von Sicherheit der Berufswahlentscheidung 67

Abbildung 8: Interessenorientierungen nach dem Hollandmodell: Häufigkeiten des ersten Codes der Wunschberufe in der ersten und zweiten Befragungswelle nach Interventions- und Kontrollgruppe 68

Abbildung 9: CAAS-Punktveränderungen von Interventions- und Kontrollgruppe 69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bundeslandspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder 9

Tabelle 2: Beispiel für den Tagesablauf der Potenzialanalyse mit dem hamet 2 Verfahren 19

Tabelle 3: Kompetenzmerkmale im hamet 2 Verfahren 19

Tabelle 4: Beispiel für den Tagesablauf der Potenzialanalyse mit dem melba / ida Verfahren 20

Tabelle 5: Erstes Beispiel für den Tagesablauf der Potenzialanalyse mit einem selbstgewählten Verfahren 21

Tabelle 6: Beispiel eines weiteren, selbst entwickelten Verfahrens der Potenzialanalyse mit hohem Anteil handlungsorientierter Aufgaben 22

Tabelle 7: Ausgangs-Stichprobe nach Klassenstufe und Gruppe 53

Tabelle 8: Interviews nach Land und Schulform 54

Tabelle 9: CAAS-Stichprobe nach Geschlecht, Schulform und Panelwelle 54

Tabelle 10: Skalen-Items zur Potenzialanalyse 64

Tabelle 11: CAAS-Ergebnisse der Welle 1 und Welle 2 im Vergleich 68

Tabelle 12: Adaptabilitätszuwachs und Basic Needs (Korrelation nach Pearson) 74

Verzeichnis der Textboxen

Textbox 1: Bewertung der Aufgabenstellungen durch Schülerinnen und Schülern 24

Textbox 2: Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zur Potenzialanalyse..... 25

Textbox 3: Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Einbeziehung ihrer Selbsteinschätzung 28

Textbox 4: Eindrücke der Schülerinnen und Schüler von Rückmeldegesprächen..... 30

Textbox 5: Bewertung des Gelernten durch einen Schüler 44

Textbox 6: Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu Genderaspekten des Berufsfeldes 45

Zusammenfassung

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 mit der Evaluation des BOP beauftragte Untersuchungsteam der INTERVAL GmbH, der Universität Hannover und der quali*NETZ* GmbH legt hiermit den zweiten Zwischenbericht vor. Den empirischen Kern des zweiten Zwischenberichts stellen Beobachtungen während der Potenzialanalysen und Werkstatttage, Interviews mit Beteiligten (Mitarbeitende der Berufsbildungsstätten, Lehrkräfte, Eltern) sowie Interviews mit den Schülerinnen und Schülern.

Eine Analyse von Zwischennachweisen zur Antragsrunde 2012 liefert Ergebnisse, **welche Berufsfelder erprobt werden** (nicht nur angeboten). Dabei werden geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder deutlich. Das Berufsfeld Kosmetik und Körperpflege wird z. B. von Schülerinnen doppelt so häufig gewählt wie von Schülern. Schüler hingegen erproben die Berufsfelder Metall oder Elektro rund 50 % häufiger als Schülerinnen. Darüber hinaus variiert die Auswahl der Berufsfelder landesspezifisch.

Die Beobachtungen und Interviews des Evaluationsteams (an acht Standorten) zur **Umsetzung des BOP** führten zu folgenden Zwischenergebnissen:

- Die eingesetzten Verfahren der Potenzialanalyse entsprechen den Vorgaben des Programms, die sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen der Jugendlichen zu erfassen. Alle Träger setzten dazu professionelle Verfahren und geschultes Personal ein. Allerdings wird die Bedeutung der beobachteten Kompetenzen für die Berufsorientierung oft zu wenig transparent. Die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung sowie Bezüge zu beruflichen Handlungskompetenzen sollten mehr betont werden, um auf Berufsorientierung ausgerichtete Reflexionsprozesse stärker anzustoßen.
- Die Ergebnisse der Potenzialanalyse und der Werkstatttage werden mit den Schülerinnen und Schülern am Ende bzw. nachfolgend in der Schule individuell besprochen. Sie erhalten jeweils eine schriftliche Auswertung für ihren Berufswahlpass. Auch die Lehrkräfte und Eltern können an den Auswertungsgesprächen teilnehmen. Insgesamt erscheint die für die Reflexion vorhandene Zeit zu kurz, damit die Jugendlichen eigene Schlüsse aus der Gegenüberstellung der eigenen Erfahrungen mit den Empfehlungen des BOP-Teams entwickeln können. Reflexionsgespräche direkt nach den einzelnen Übungen würden dies fördern. Diese finden aber nicht überall statt.
- Lehrkräfte sind in der Regel gut in die Organisation eingebunden. Um die Ergebnisse noch besser in die weitere individuelle Förderung in der Schule einbeziehen zu können, erscheinen mehr Transparenz über die Aufgaben und Verfahren sowie eine Aus-

führlichere Reflexion der Ergebnisse zwischen Lehrkräften und BOP-Team wünschenswert.

- Die Eltern werden im Vorfeld durch die Schule oder durch den Träger schriftlich oder in Form eines Elternabends über Ziele und Ablauf der Potenzialanalyse informiert. An allen Schulen werden die Eltern zu den Auswertungsgesprächen am Ende der Potenzialanalyse oder der Werkstatttage eingeladen. In den untersuchten Klassen wurde dieses Angebot nur in geringem Ausmaß genutzt. Teils liegt dies an den für Eltern unterschiedlich günstigen Terminen hierfür, teils an der nicht immer hohen Sensibilität für den Bedarf an Berufsorientierung.
- Ein realistischer Einblick in den Ausbildungsalltag kann besonders dort gewährleistet werden, wo Ausbildungswerkstätten oder sogar reale Produktionsbetriebe genutzt werden können oder wo die BOP-Räume realitätsnah eingerichtet waren. Aufgaben und Räume, die zu stark den Charakter einer Simulation haben, beeinflussen die Motivation eher negativ.
- Die praktische Arbeit, die Erfolgserlebnisse, das handlungsorientiertes Vorgehen und Spielräume in den Gestaltungsmöglichkeiten stellen ein Angebot dar, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre Berufsziele überprüfen, neue berufliche Möglichkeiten kennenlernen und persönliche Stärken und Interessen entwickeln können.
- Die praktische Erprobung führt i. d. R. zu einer besseren Selbsteinschätzung der Jugendlichen. Ihr Bild von den Anforderungen und Möglichkeiten des jeweiligen Berufsfeldes wird durch die Werkstatttage realistischer, sowohl im Sinne einer Bestätigung bisheriger Berufsziele als auch im Sinne einer Neuorientierung.

Wiederholte qualitative Interviews mit 163 am BOP teilnehmende Schülerinnen und Schüler in diesen acht Standorten sowie mit 77 Schülerinnen und Schüler einer Kontrollgruppe aus drei Standorten lieferten – ergänzt um einige standardisierte Fragen – Zwischenergebnisse zu **Wirkungen des BOP sowie zu seiner Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler**. Hervorzuheben ist hierzu:

- Das Personal in der Potenzialanalyse wird als besonders freundlich erlebt. Doch vom Kernbereich der Potenzialanalyse profitiert inhaltlich nur ein Teil der Jugendlichen. Etwa die Hälfte der Jugendlichen hat tendenziell starke Seiten oder zuvor unbekannte Stärken bei sich entdeckt.
- Während der Werkstatttage wurde den Jugendlichen der berufspraktische Nutzen deutlich, die Werkstatttage wurden deshalb positiver bewertet als die Potenzialanalyse.
- Die intrinsische Motivation zum Schulbesuch hat sich nicht erhöht. Das nahende Schulende motiviert die Jugendlichen jedoch extrinsisch. Ihnen wird die Bedeutung eines guten Schulabschlusses bzw. guter Noten bewusst, um sich bessere Ausbildungschancen zu ermöglichen.

- Die Sicherheit bei der eigenen Berufsentscheidung ist in der Interventionsgruppe gestiegen, in der Kontrollgruppe nicht (zumindest nicht signifikant). Eine Geschlechtertrennung zeigt, besonders die Mädchen (in beiden Gruppen) sind sich bei ihrer Berufswahl sicherer geworden.
- Die Ergebnisse des standardisierten Fragebogens zeigen eine Zunahme der Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl. Die berufliche Adaptabilität ist bei den BOP-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern stärker gestiegen als in der Vergleichsgruppe.
- Fast alle Jugendlichen sind mit sich selbst zufrieden, Einschränkungen oder Selbstzweifel benennen nur Einzelfälle.

1 Einleitung

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 i. d. R. 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.

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 quali*NETZ* GmbH gehören. Die Evaluation hat eine Laufzeit von Anfang 2013 bis Mitte 2017. Hiermit wird der zweite Zwischenbericht vorgelegt.

Die methodischen und theoretischen Hintergründe der Evaluation wurden zusammenhängend bereits im ersten Zwischenbericht beschrieben. Da dieser online zugänglich ist,[1] wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet – Abschnitt 3 fasst Eckpunkte des Designs hier nur insofern zusammen, dass eine Einordnung der im Zwischenbericht dokumentierten Ergebnisse möglich ist. Den empirischen Kern des zweiten Zwischenberichts stellen Beobachtungen während der Potenzialanalysen und Werkstatttage, Interviews mit Beteiligten (Mitarbeitende der Berufsbildungsstätten, Lehrkräfte, Eltern) sowie Interviews mit den Schülerinnen und Schülern – die zum Teil am BOP teilnahmen und zum Teil aus einer Kontrollgruppe stammen. Ferner wurden vorhandene Prozessdaten (Anträge der Runde 2013 und Zwischennachweise der Runde 2012) erneut einer Auswertung unterzogen.

[1] Ratschinski, G., Sommer, J. & Struck, P. (2013).

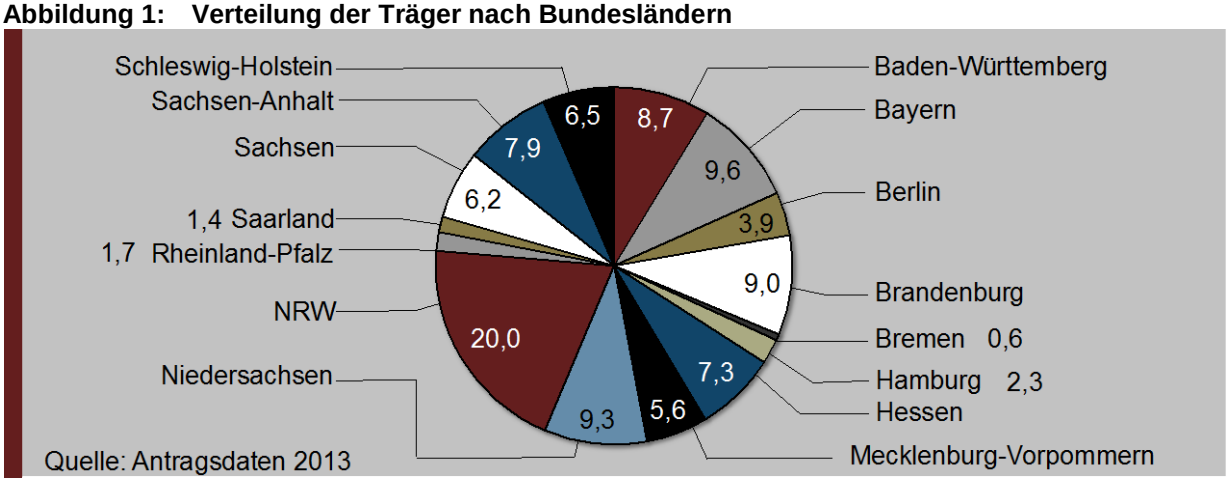
2 Prozessdatenanalyse

Zu den im Rahmen des Förderprozesses generierten Daten über die (geplante) Umsetzung des BOP zählen insbesondere die Anträge der Berufsbildungsstätten sowie die von ihnen für die Abrechnung gegenüber dem BIBB erstellten (Zwischen-) Nachweise. Aufgrund der Zeiträume zwischen dem Beginn einer Antragswelle über die Bewilligung bis hin zur Umsetzung und Abrechnung liegen zwar schon die vollständigen Antragsdaten aus der Welle 2013 vor, Zwischennachweise jedoch erst für die Antragswelle 2012.[2] Auf die Antragsdaten der Welle 2012 ging bereits der erste Zwischenbericht ein, so dass auf die hiervon nur geringfügig abweichenden Ergebnisse der Welle 2013 nur kursorisch eingegangen wird (Abschnitt 2.1). Die Zwischennachweise können jedoch erstmals ein verlässliches Bild darüber liefern, in welchem Umfang welche Berufsfelder genutzt werden (Abschnitt 2.2).

2.1 Antragsdaten 2013

Aus der Antragsrunde 2013 liegen 355 bewilligte Förderanträge vor. Die Zahl der Bewilligungen ist im Vergleich zur Antragsrunde 2012 (254) deutlich angestiegen, bleibt aber unter dem Niveau der über 400 Träger, die sich im Verlauf der Jahre am BOP beteiligten. Manche Träger verzichten in einem Jahr auf Anträge, steigen im Folgejahr jedoch wieder ein.

Abbildung 1: Verteilung der Träger nach Bundesländern



In Thüringen wird das BOP in modifizierter Form umgesetzt,[3] ansonsten verteilt sich die Zahl der 355 antragsstellenden Träger wie in Abbildung 1 dargestellt auf die anderen 15 Bundesländer. Die Abweichungen zum vergangenen Jahr sind dabei i. d. R. gering.[4]

---

2 Auch diese geben kein vollständiges Bild über die Umsetzung, da mehrere Berufsbildungsstätten erst Teilabrechnungen stellten.

3 Aufgrund des dort flächendeckenden Länderprogramms BERUFSSTART Plus

4 Hessen verzeichnet eine Zunahme um drei Prozentpunkte, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen jeweils eine Abnahme um 2,3 bzw. 2,9 Prozentpunkte

Die Träger beantragten, das BOP an insgesamt 3.196 Schulen umzusetzen. Entsprechend der bundeslandspezifischen Schulformen lassen sich diese nicht immer in eindeutige gemeinsame Kategorien zusammenfassen,[5] der Anteil der Förderschulen beträgt jedoch 19,9 % und ist damit ähnlich hoch wie im vorausgegangenen Jahr.

Ebenfalls hat sich gegenüber der Antragswelle 2012 nicht wesentlich geändert,

- dass die Mehrheit der Träger (313 von 355) die Werkstatttage im Wochenblock anbietet,
- dass über 85 % mehr als fünf Berufsfelder anbieten,
- dass 86 der 355 Träger für die Umsetzung mit anderen Berufsbildungsstätten kooperieren,
- dass die Berufsfelder aus dem Block I „Produktion/Handwerk/Technik“ häufiger angeboten werden als die aus dem Block II „Dienstleistung/Wirtschaft/Soziales“,[6] und
- dass ausschließlich in Hessen und in Baden-Württemberg ein Teil der Träger (44 von 57) darauf verzichtet, die Umsetzung der Potenzialanalysen zu beantragen – da hier die Potenzialanalysen landesspezifisch geregelt sind.

2.2 Zwischennachweise der Antragswelle 2012

Für diesen Zwischenbericht konnten Zwischennachweise von 264 Trägern zur Umsetzung des BOP an 1.568 Schulen ausgewertet werden, wobei 1.597 Fälle[7] (im Sinne eines Träger-Schule-Paars) unterschieden werden. Etwa ein Fünftel (20,2 %) der betrachteten Schulen sind Förderschulen, die größte Gruppe sind Hauptschulen (27,9 %).[8] Der Schlüssel von Trägern zu Schulen variiert dabei teils deutlich zwischen den Bundesländern. Bundesweit liegt er bei rund sechs Schulen pro Träger. Mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz zeigt sich eine Tendenz, dass in bevölkerungsreichen Bundesländern wie Baden-Württemberg, Bayern oder Nordrhein-Westfalen Träger eher mit mehr, in bevölkerungsärmeren Ländern wie Mecklenburg-Vorpommern oder Schleswig-Holstein eher mit weniger Schulen kooperieren als im Bundesdurchschnitt. Außerdem unterscheiden sich die Stadtstaaten deutlich voneinander (vgl. Abbildung 2).

---

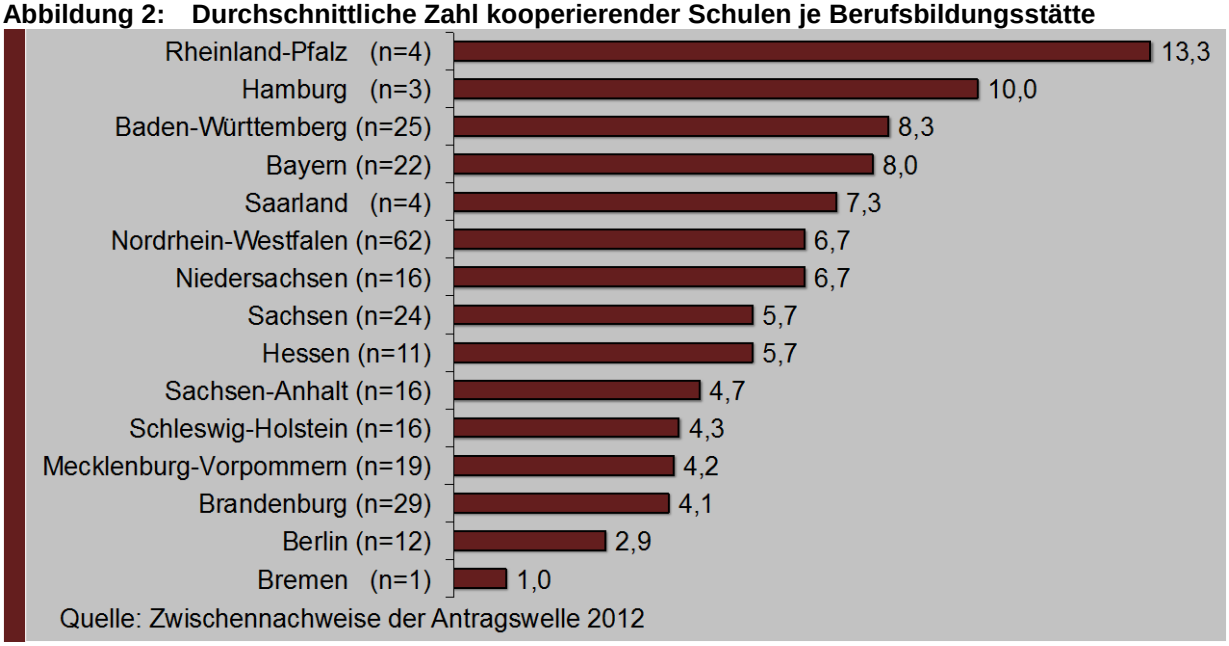
5 Auf Gesamtschulen und „sonstige Schulformen“ entfallen zusammen 29,2 % der Schulen – auf Hauptschulen 27,9 %, Realschulen 23,0 %, Förderschulen 19,9 %.

6 Auch das Ranking der angebotenen einzelnen Berufsfelder hat sich gegenüber dem vorangegangenen Jahr nicht verändert.

7 Für 29 Schulen konnte festgestellt werden, dass mehr als ein Träger mit ihr zusammengearbeitet hat.

8 Außerdem Gesamtschulen 17,8 %, Realschulen 22,3 % und Sonstige Schultypen 11,9 %.

Abbildung 2: Durchschnittliche Zahl kooperierender Schulen je Berufsbildungsstätte



Nach Angaben der Träger nahmen insgesamt 60.543 Schülerinnen und Schüler an durch sie durchgeführten Potenzialanalysen teil. Dies sind im Bundesdurchschnitt etwa 39 Schülerinnen und Schüler pro Schule und etwa 229 Schülerinnen und Schüler pro Träger. Erwartungsgemäß variieren die Durchschnitte schulformenspezifisch. Während von den (316) Förderschulen im durchschnittlich etwa 15 Schülerinnen und Schüler an den Potenzialanalysen teilnehmen, sind es unter den (279) Gesamtschulen 58, bei den (437) Hauptschulen 33 und bei den (349) Realschulen etwa 49 Schülerinnen und Schüler. Bei sonstigen Schulformen nehmen im Mittel etwa 42 Schülerinnen und Schüler pro Schule an den Potenzialanalysen teil.[9]

In 38,6 % der (insgesamt 1597[10]) Fälle wurde angegeben, die Potenzialanalyse sei in der siebten Jahrgangsstufe durchgeführt worden, in 44,5 % der Fälle in der achten Klasse sowie zu sonstigen Zeitpunkten bei 6,2 %. Darüber wurde in 20,6 %[11] der Fälle keine Potenzialanalyse durch das BOP durchgeführt.

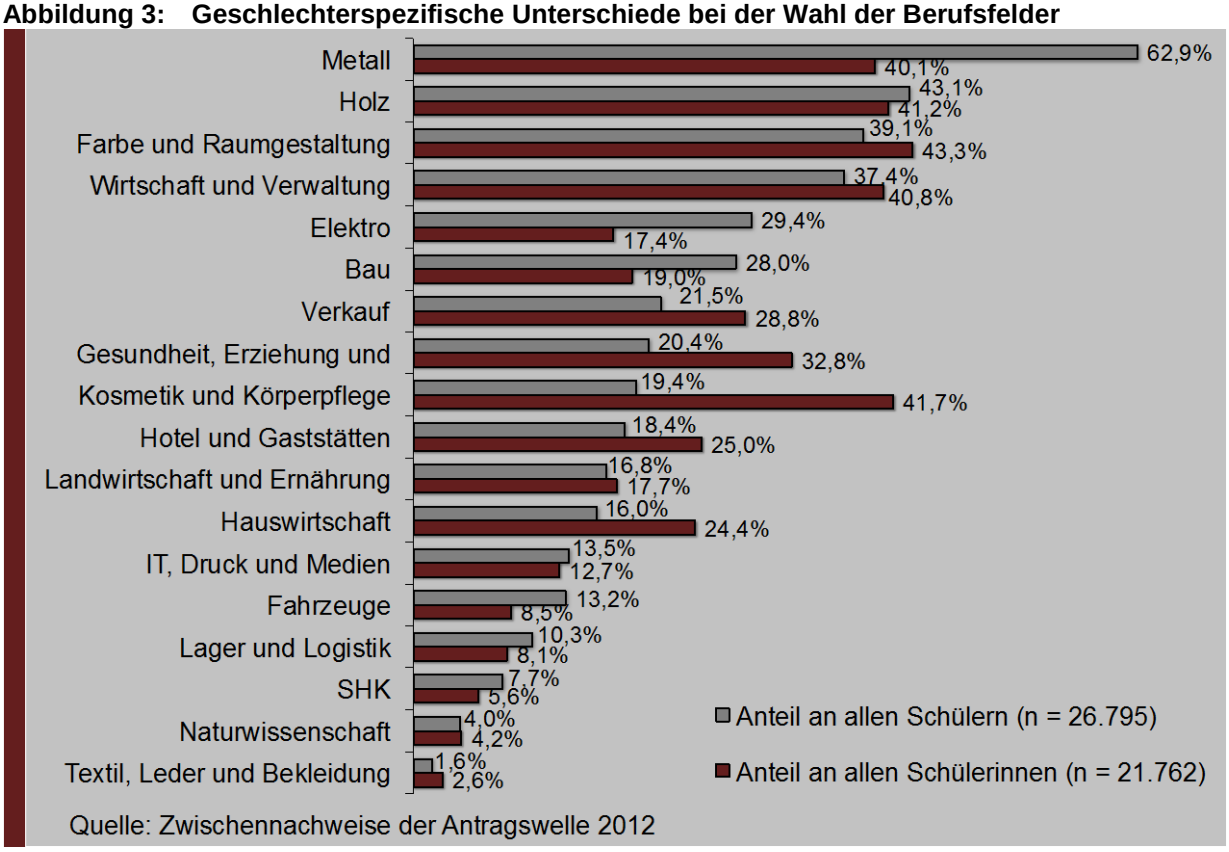
9 Aufgrund der Schulstruktur ebenso wie aufgrund der länderspezifischen Regelungen zur Durchführungen der Potenzialanalysen variiert die durchschnittliche Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Schule auch je nach Bundesland. Während beispielsweise in Baden-Württemberg im Mittel etwa acht Schülerinnen und Schüler pro Schule an Potenzialanalysen des BOP teilnahmen, sind es in Berlin etwa 71 Schülerinnen und Schüler.

10 Die Zahl der Fälle beläuft sich hier auf 1597 und ist damit höher als die Gesamtzahl der Schulen, weil Kooperationen zwischen Schulen und mehreren Trägern beobachtet werden konnten, die teilweise Arbeitsteilung betrieben.

11 Die Gesamtsumme übersteigt 100 %, da auch Mehrfachnennungen möglich sind, also die Durchführung der Potenzialanalysen in mehreren Klassenstufen.

In den Zwischennachweisen der Antragswelle 2012 wurden Teilnahmen von bisher 48.546 Schülerinnen und Schüler an den Werkstatttagen voll abgerechnet.[12] Unterschiede wie viele Schülerinnen und Schüler pro Schule teilnahmen variieren zwischen den Schulformen[13] – sie ähneln jenen der Potenzialanalyse. Insgesamt nehmen deutlich mehr Schüler (55,2 %) an den Werkstatttagen teil als Schülerinnen (44,8 %). In Abbildung 3 werden geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder deutlich. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den Berufsfeldern Metall sowie Kosmetik und Körperpflege. Während 62,9 % der Schüler den Bereich Metall erproben, sind es nur 40,1 % der Schülerinnen. Und 41,7 % der Schülerinnen, die Kosmetik und Körperpflege erproben, werden in diesem Berufsfeld von nur 19,4 % der Schüler begleitet. Die geringsten Differenzen mit unter einem Prozentpunkt zeigen sich bei den Berufsfeldern Landwirtschaft und Ernährung, IT, Druck und Medien sowie Naturwissenschaft – hier allerdings insgesamt auf sehr niedrigem Niveau.

Abbildung 3: Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder



12 Berücksichtigt wurden bei der Berechnung der SuS Teilnahmen an den Werkstatttagen nur solche Träger, die alle Teilnahmen zum Zeitpunkt der Auswertung bereits abgerechnet hatten. Dafür wurde sich entschieden, da für das Untersuchungsteam nicht nachvollziehbar ist, ob sich systematische Unterschiede in der Abrechnung zwischen Trägern oder Bundesländern ergäben. Damit wurden 1434 Schulen berücksichtigt, darunter keine Schule aus Bremen.

13 Förderschulen 12 SuS (294 Schulen), Gesamtschule 50 SuS (267), Hauptschule 31 SuS (403), Realschulen 43 SuS (312), Sonstige Schulen 34 SuS (158).

Auch nach Bundesländern zeigen sich Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder. Da die Aufschlüsselung der 18 Berufsfelder nach Bundesländern schwerlich zu visualisieren ist (vgl. Tabelle 1), sollen zur Veranschaulichung ausgewählte Unterschiede hervorgehoben werden: Während z. B. in Niedersachsen 60,1 % der Schülerinnen und Schüler das Berufsfeld Landwirtschaft und Ernährung erprobten, tat dies in Hamburg (bislang) niemand. Und während über 70 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg und Bayern das Berufsfeld Metall erprobten, waren es in Berlin nur 17,4 %. Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung sind die Länderunterschiede geringer, die Spanne liegt zwischen 16 % (Hessen) und 52,8 % (Baden-Württemberg).

Tabelle 1: Bundeslandspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder

In % der Schülerinnen und Schüler	BW	BY	BE	BB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH
Anzahl (in T)	4,7	4,3	1,5	3,2	2,0	1,4	1,9	4,1	15,4	0,9	1,3	3,0	1,8	2,9
Landwirtschaft und Ernährung	8,0	9,3	10,2	13,0	**0,0**	15,6	15,0	**60,1**	19,9	1,5	12,8	8,5	10,9	10,0
Metall	**70,9**	**72,4**	**17,4**	49,0	63,3	40,3	31,0	46,6	51,6	51,1	36,9	45,9	48,2	61,6
Fahrzeuge	25,6	8,4	3,4	23,0	0,0	6,4	5,0	20,4	5,5	13,1	4,1	17,7	12,8	8,4
Elektro	33,1	35,6	4,4	19,0	6,2	17,4	3,0	21,6	25,4	31,3	41,8	33,8	29,6	8,1
SHK	18,7	3,5	0,0	20,0	0,0	3,3	0,0	6,0	5,1	0,0	0,0	0,6	14,0	9,7
Hauswirtschaft	20,4	30,0	21,9	8,0	67,5	11,9	19,0	18,0	17,0	14,9	20,0	12,3	14,5	15,7
Bau	29,2	26,7	1,7	36,0	5,5	11,7	16,0	21,0	21,6	43,4	0,0	67,0	30,6	6,9
Holz	89,1	43,7	38,4	48,0	5,5	40,3	36,0	29,8	40,9	34,8	19,7	48,2	40,8	21,8
Farbe und Raumgestaltung	32,3	49,5	28,1	44,0	5,5	40,5	44,0	66,3	43,0	61,0	20,6	44,5	55,4	11,9
Lager und Logistik	18,6	17,8	16,5	7,0	0,0	0,8	13,0	1,4	8,8	6,6	5,2	6,3	9,6	8,2
Verkauf	35,0	44,3	35,5	18,0	8,6	6,4	23,0	17,4	27,0	0,0	22,6	5,3	28,0	29,1
IT, Druck und Medien	17,9	4,5	25,8	17,0	10,3	8,8	17,0	22,7	5,7	0,0	15,6	28,2	16,5	20,0
Wirtschaft und Verwaltung	**52,8**	36,3	38,7	32,0	54,6	**16,0**	26,0	44,3	35,0	46,1	29,5	47,8	46,1	38,4
Gesundheit, Erziehung und Soziales	20,5	41,4	3,9	8,0	77,5	5,9	6,0	16,7	28,9	6,4	17,0	10,2	19,1	58,7
Kosmetik und Körperpflege	32,2	42,5	14,5	39,0	79,2	16,5	2,0	27,0	28,7	27,4	48,5	16,8	17,0	10,3
Hotel und Gaststätten	9,4	19,5	41,3	33,0	0,0	14,0	48,0	40,1	14,5	6,2	19,4	24,0	26,6	31,5
Naturwissenschaft	6,0	0,0	2,8	4,0	4,7	0,0	0,0	2,2	1,0	6,9	20,3	26,9	2,4	0,0
Textil, Leder und Bekleidung	6,5	0,0	7,6	1,0	0,0	5,9	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	1,1	0,0	6,4

Quelle: Zwischennachweise der Antragswelle 2012
(Bremen ohne Angaben, in Thüringen Umsetzung des BOP in modifizierter Form)

In welchem Verhältnis hierfür die regionalen Differenzen der Interessen von Schülerinnen und Schüler bzw. Unterschiede im Angebot der Träger ausschlaggebend sind, lässt sich anhand der Zwischennachweise nicht bewerten – festhalten lässt sich jedoch, dass die Profile sich

oftmals mit regionalen Wirtschaftsclustern überlagern. Exemplarisch ist dies an der hohen Quote im Berufsfeld Landwirtschaft und Ernährung in Niedersachsen nachzuvollziehen, wo die Landwirtschaft und Agrarindustrie hohe wirtschaftliche Relevanz aufweisen.[14]

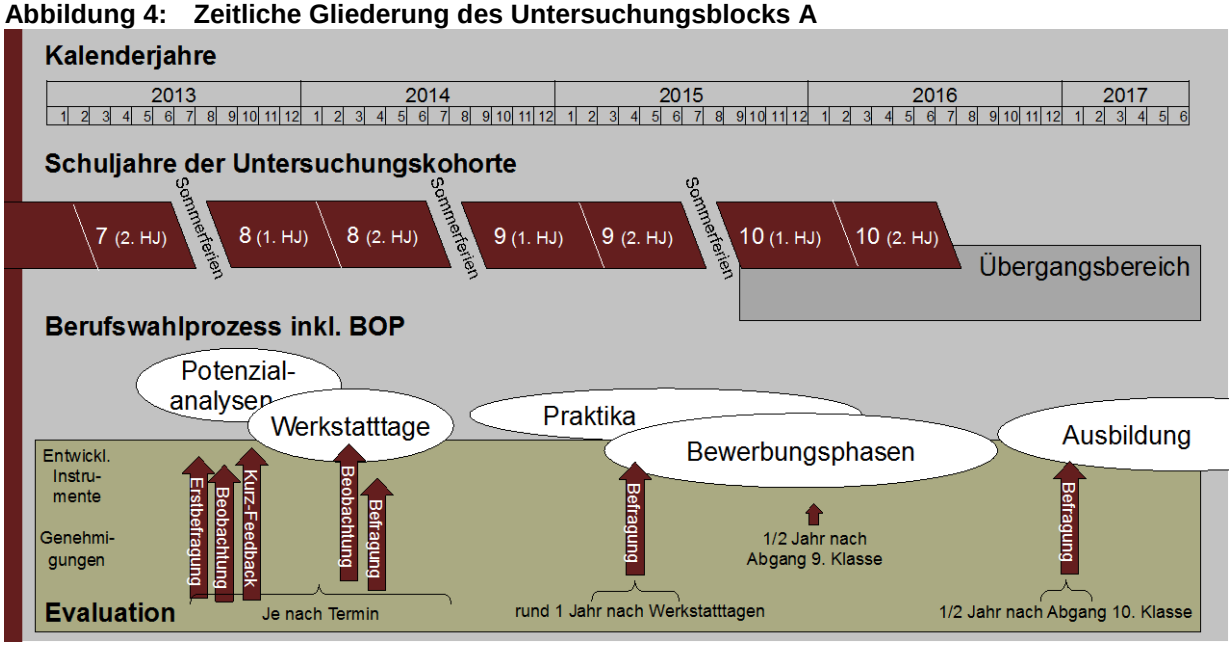
Die Unterschiede zwischen Schulformen in der Berufsfeldwahl der Schülerinnen und Schüler sind weit weniger deutlich, teils nur marginal, und berufsfeldbezogene Ranglisten fallen über die Schulformgrenzen hinweg ähnlich aus. Insgesamt scheinen offenbar vor allem regional(wirtschaflich)e sowie geschlechterrollenbezogene Unterschiede Einfluss auf die Berufsfeldwahl der Schülerinnen und Schüler zu nehmen.

[14] Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2014 sowie 2010 speziell für die Landwirtschaft. Daten der Bundesagentur für Arbeit 2014 zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten nach Wirtschaftszweigen liefern noch differenziertere Angaben zu Länderunterschieden (deren Kategorien der Wirtschaftszweige decken sich jedoch nicht mit der Einteilung der Berufsfelder im BOP). Nach diesen Daten ist z. B. in Baden-Württemberg ein deutlich höherer Anteil im Bereich „Metall- und Elektroindustrie sowie Stahlindustrie“ beschäftigt (22,4 % gegenüber 14,3 % im Bundesdurchschnitt, eigene Berechnung InterVal) – was mit dem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern korrespondiert, der in Baden-Württemberg im BOP das Berufsfeld Metall erprobt (70,9 %). Nicht immer gibt es jedoch solche Zusammenhänge. Z. B. ist der Anteil der Beschäftigten im Gesundheitswesen und der Erziehung in allen Ländern annähernd gleich hoch. Trotzdem wird dieses Berufsfeld im BOP länderspezifisch sehr unterschiedlich häufig erprobt.

3 Einordnung der Zwischenergebnisse im Erhebungsdesign

Bis auf die Prozessdaten (Kapitel 2) stammen die im Zwischenbericht dokumentierten Ergebnisse aus dem überwiegend qualitativen Untersuchungsblocks A. Um Aufschluss darüber zu geben, welche Wirkungen die Potenzialanalyse und die Werkstatttage auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz haben, werden hier 163 am BOP teilnehmende Schülerinnen und Schüler in acht Standorten vom Beginn der Berufsorientierung an bis zum Zeitpunkt ein halbes Jahr nach Schulabschluss jährlich in ***ausführlichen Interviews*** befragt – sowie 77 Schülerinnen und Schüler einer Kontrollgruppe aus drei Standorten. Sie wurden ein erstes Mal vor Beginn der Potenzialanalysen interviewt (überwiegend leitfadengestützt, ergänzt um einige standardisierte Fragen). Nach der Potenzialanalyse füllten sie einen kurzen Feedback-Fragebogen hierzu aus. Nach ihrer Teilnahme an den Werkstatttagen in Klasse 8 wurden sie ein zweites Mal interviewt. Die Kontrollgruppe wurde zu den gleichen Zeitpunkten befragt. Erste Ergebnisse hieraus stehen im Zentrum des Kapitels 5. Der Untersuchungsblock A wird mit einem dritten Interview in der Bewerbungsphase in Klasse 9 fortgesetzt und durch ein letztes Interview nach Abgang von der Schule abgeschlossen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Zeitliche Gliederung des Untersuchungsblocks A



Da die Wirkungen des Programms immer nur in Relation zur jeweils erlebten spezifischen Durchführung interpretierbar sind, wurden zu den beteiligten Klassen auch die Potenzialanalysen und die Werkstatttage vom Untersuchungsteam ***beobachtet***. Die Beobachtungen sollten einerseits die Umsetzung der Maßnahmen untersuchen, andererseits die Partizipation der Schülerinnen und Schüler betrachten. Daraus konnten direkte Rückschlüsse auf Aspekte der Berufswahlkompetenz und die Implementierung der Maßnahmen gezogen werden. Indirekt boten sie Anknüpfungspunkte zur Reflexion bei späteren Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern. Die Beobachtungen der Evaluation bezogen sich nicht darauf, die Kompeten-

zen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu erheben – dies blieb Aufgabe der pädagogischen Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätten. Die Beobachtungsergebnisse sind in Kapitel 4 dokumentiert.

Nicht Teil des Zwischenberichts sind Ergebnisse aus den beiden komplementären Untersuchungsblöcken. Sie werden in spätere Berichte eingehen.

- Im Untersuchungsblock B werden bundesweit mehrfach alle beteiligten Berufsbildungsstätten und ausgewählte Schulen schriftlich zu ihren Erfahrungen mit dem BOP und seiner Umsetzung befragt.
- Im Untersuchungsblock C steht eine quantitative Längsschnittbefragung von Schülerinnen und Schülern im Zentrum (BOP-Teilnehmende und Kontrollgruppe mit drei Erhebungswellen in der 7., 8. und 9. Klasse). Anders als im Untersuchungsblock A erfolgt die Befragung ausschließlich über einen standardisierten Fragebogen, dafür allerdings mit einer wesentlich höheren Fallzahl (Eingangsbefragung mit netto > 2000).

4 Potenzialanalyse und Werkstatttage in der Praxis – Ergebnisse der Beobachtungen bei ausgewählten Trägern

4.1 Rahmenbedingungen, Ziele und Vorgehen der Beobachtung

Potenzialanalyse und Werkstatttage wurden vom Team bei acht Trägern beobachtet. Das Team war jeweils an zwei Tagen i. d. R. mit mehreren Beobachterinnen und Beobachtern vor Ort, so dass verschiedene Gruppen parallel beobachtet werden konnten. Die Potenzialanalysen dauerten i. d. R. drei Tage, davon zwei beim Träger und einen Tag in der Schule. Nur in einem Fall wurde die Potenzialanalyse beim Träger auf einen Tag verkürzt. Diese Verkürzung widerspricht eigentlich den Intentionen des Programms (und ist ab 2015 auch nicht mehr zulässig).

Ziel war es, einen Einblick in den Ablauf, die Aufgaben, das Beobachtungsverfahren und die Anleitung zu erhalten und im Zusammenhang mit der Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler zu evaluieren. Der Fokus der Beobachtung lag auf den Rahmenbedingungen und der Organisation des Angebotes, auf der Umsetzung durch die Akteure beim Träger und nicht zuletzt auf den Schülerinnen und Schülern selbst. Vor allem sollte herausgefunden werden, wie die Kommunikationsprozesse und Abläufe hinsichtlich ihrer Eignung einzuschätzen sind, Berufswahlkompetenzen, Lernverhalten und Motivation weiter zu entwickeln. Daher wurde der Fokus der Beobachtungen in erster Linie auf die Mitwirkung und Motivation der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des durchgeführten Verfahrens gelegt.

Die Beobachterinnen und Beobachter des Evaluationsteams waren wissenschaftliche Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen des Untersuchungsteams, unterstützt von studentischen Hilfskräften. Ein Teil des Teams kannte die Schülerinnen und Schüler aus den der Potenzialanalyse vorausgegangenen Interviews bzw. hat im Anschluss an die Werkstatttage die Interviews der zweiten Welle durchgeführt. Die einzelnen „Beobachtungsziele“, also die Übungen der Potenzialanalyse bzw. Berufsfelder und die verschiedenen Schülergruppen wurden i. d. R. von mindestens zwei Personen aus dem Untersuchungsteam beobachtet. Subjektive oder fachliche Wahrnehmungsunterschiede konnten so in einer gemeinsamen Gesamteinschätzung zusammengeführt werden. Es wurden strukturierte Beobachtungsbögen verwendet, in denen Beobachtungen notiert wurden. Am Ende jedes Tages wurden in einer Beobachterkonferenz die Beobachtungen reflektiert und bewertet.

Ergänzend wurden Interviews mit den Fachkräften des Trägers, den Lehrkräften, einem Elternvertreter bzw. einer Elternvertreterin sowie weiteren Beteiligten (Berufsberatung, Berufseinstiegsbegleitung) geführt, um Informationen über die Einbettung des Verfahrens und seiner Ergebnisse in weiteren Beratungsprozessen zu erhalten.

Schul- und Trägerstruktur

Um einen möglichst breiten Eindruck von der Vielfalt der durchgeführten Verfahren zu erhalten, wurden als ein Bestandteil der Evaluation des BOP insgesamt acht Schulklassen verschiedener Schulformen und aus unterschiedlichen Bundesländern während der Durchführung der Potenzialanalyse und der Werkstatttage begleitet.[15] Da in NRW im Verhältnis mehr Schulen am BOP teilnehmen als in anderen Bundesländern (vgl. erster Zwischenbericht), wurden in diesem Bundesland zwei Schulen aus unterschiedlichen Gebieten des Bundeslandes in die Beobachtung einbezogen. Weiterhin wurde in der Auswahl berücksichtigt, dass sowohl städtisch als auch ländlich gelegene Schulen gleichermaßen beteiligt wurden. Als östliche Bundesländer wurden Sachsen und Sachsen-Anhalt mit berücksichtigt, verschiedene Schulformen wurden einbezogen. Alle diese Schulen arbeiten bezüglich der Umsetzung des Programmes BOP mit einem Bildungsträger aus der Region zusammen.

Fast alle Träger führen die Potenzialanalyse in eigener Regie durch. Nur einer der Träger kooperiert bezüglich Durchführungsräumen und Anleitungspersonal mit einem weiteren regionalen Bildungsträger. In einem Fall hat der beobachtete Träger die Potenzialanalyse in Klassenstufe 7 durchgeführt, in allen anderen Fällen erst in Klassenstufe 8. Drei der in die Untersuchung einbezogenen Träger verwenden als Verfahren hamet 2 (Module 1 und 3), davon ein Träger in Kombination mit einem eigenen Verfahren. Ein Träger verwendet als Methode Melba/Ida in Kombination mit einem eigenen Verfahren und zwei weitere Träger andere / eigene Verfahren. Die Durchführung der Potenzialanalyse beträgt i. d. R. zwei bis drei Tage, wovon meist ein Tag für Auswertungsgespräche in der Schule oder beim Träger vorgesehen ist.

Personalstruktur für die Durchführung der Potenzialanalyse und Werkstatttage

Die Personalstruktur für die Durchführung der Potenzialanalyse ist bei den Trägern unterschiedlich. Einer der an der Untersuchung beteiligten Träger führt die Potenzialanalyse unter der Regie einer festangestellten Koordination ausschließlich mit Honorarkräften durch. Diese Honorarkräfte sind zum Teil bereits seit vielen Jahren immer wieder für den Träger tätig, zum Teil handelt es sich um Studierende aus (sozial-)pädagogischen Studiengängen, die begleitend zum Studium für den Träger tätig werden. Bei den anderen Trägern wurde die Potenzialanalyse verantwortlich durch Beschäftigte des Trägers durchgeführt, die den überwiegenden Teil ihrer Arbeitszeit für das Programm tätig sind, teilweise mit Unterstützung durch Honorarkräfte. Bei einem Träger war es so, dass die in der Schule eingesetzten und beim Träger beschäftigten Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter ebenfalls zum Anleitungs- und Beobachtungspersonal während der Potenzialanalyse gehörten und den wesentlichen Teil der

[15] Übersicht nach Bundesländern: NRW: 2 Schulen, Niedersachsen: 1 Schule, Sachsen: 1 Schule, Schleswig-Holstein: 1 Schule, Sachsen-Anhalt: 1 Schule, Rheinland-Pfalz: 1 Schule, Hamburg: 1 Schule
Übersicht nach Schulformen: Hauptschulen: 2, Realschulen: 1, Haupt- und Realschule: 1, Gesamtschulen: 1, Gemeinschaftsschulen: 1, Förderschulen: 1, Sonstige Schulformen: 1

Vorbereitung, Organisation und anschließendem Feedback übernommen haben. Bei allen an der Untersuchung beteiligten Trägern wurde das Beobachtungs- und Anleitungspersonal vor der Durchführung der Potenzialanalyse im Verfahren geschult, meist in Form von Inhouse-Schulungen. Die meisten Träger wiederholen die Schulung regelmäßig. Der Wiederholungsrhythmus bei den besuchten Trägern liegt bei einer halbjährigen Auffrischung bis hin zu einer Wiederholung der Schulung alle zwei Jahre.

Zur Durchführung der Werkstatttage wurden überwiegend festangestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Träger eingesetzt. Sie wurden insbesondere dann durch Honorarkräfte unterstützt, wenn einzelne Berufsfelder nur selten vom Bildungsträger angeboten wurden. Eignungskriterien sind Erfahrungen in der Berufsausbildung (Ausbildungseignung) sowie Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen. Da die meisten beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dauerhaft im BOP eingesetzt sind, haben sie im Laufe der Jahre auch die nötigen Erfahrungen zum Umgang mit „jüngeren“ Schülerinnen und Schülern erworben. Berufserfahrungen in der Wirtschaft haben sich als sehr wichtige Eignungsvoraussetzung herausgestellt, da das Interesse der Schülerinnen und Schüler immer dann besonders groß war, wenn die Anleitenden viele Erfahrungsberichte aus ihrem beruflichen Leben haben einfließen lassen.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder praktizieren überwiegend einen respektvollen, lockeren, freundlichen und offenen Kommunikationsstil mit den Schülerinnen und Schüler. Sie sind i. d. R. mindestens zur Hälfte im Berufsorientierungsprogramm eingesetzt, haben aber auch Ausbildungs- und Berufserfahrung. So können sie Arbeitsstile und Methoden wie in der Ausbildung anwenden. Das kann aber auch schon mal „nach hinten losgehen“, wenn Disziplin und Durchhaltevermögen wichtiger sind als Interesse und Motivation für die Ausbildung im jeweiligen Beruf zu erzeugen.

Arbeitsumgebung beim Träger

Die Potenzialanalyse wurde bei sieben der an der Untersuchung beteiligten Schulen in Räumen des Trägers statt in schulischer Umgebung durchgeführt. Für die meisten Aufgaben standen Seminar- oder Unterrichtsräume des Trägers zur Verfügung. Diese waren für die Aufgaben angemessen und i. d. R. gut ausgestattet, ähnelten von der Atmosphäre aber doch dem schulischen Unterricht. Für einige Aufgaben wurde ein PC-Raum des Trägers verwendet (geva-Test, PC-Daten übertragen, Koordinaten, Telefon programmieren). Wenige Aufgaben wurden in einem Werkraum (Holz- oder Metallwerkstatt) des Trägers durchgeführt (z. B. Fisch feilen, Schrauben ein- und ausdrehen, Draht biegen, etc.). Die Beobachtungen zeigten, dass die Aussicht des Arbeitens im Werkraum i. d. R. eine hohe Motivation bei den Jugendlichen auslöste. Die Motivation wurde aber oft dadurch wieder gedämpft, dass die genannten Aufgaben aus der Potenzialanalyse ein wesentlich geringeres Anforderungsniveau hatten als die Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrem Werkunterricht kannten.

Das Qualitätsmerkmal, dass die Potenzialanalyse außerhalb der schulischen Unterrichtsräume stattfinden soll, wurde i. d. R. eingehalten. Aus den Beobachtungen und aus Pausengesprächen ergab sich aber der Eindruck, dass die Umgebung auf die Schülerinnen und Schüler häufig wie der Schulunterricht an einem anderen Ort wirkte. Auch bei einigen Trägern war zumindest ein Teil der Räume für die Potenzialanalyse eher einfach und unpersönlich eingerichtet. In einem Fall fand die Potenzialanalyse in Klassenräumen der Schule statt, um Transportkosten zu sparen. Für den Träger bedeutete dies höheren Organisationsaufwand. Für die Schülerinnen und Schüler entfiel zwar die Anreizfunktion des außerschulischen Lernortes mit den für die Werkstatttage eingerichteten Räumen, doch da für die Potenzialanalyse fast keine berufsspezifische Ausstattung erforderlich war, waren keine negativen Effekte zu beobachten.

Die Rahmenbedingungen für die Werkstatttage waren unterschiedlich. Wo Ausbildungsräume der überbetrieblichen Lehrunterweisungen der Kammern oder der von der Bundesagentur für Arbeit geförderten außerbetrieblichen Berufsausbildung vorhanden waren, fanden die Schülerinnen und Schüler zwar keine realen betrieblichen Arbeitsbedingungen vor. Sie konnten sich aber allein schon von der räumlichen Ausstattung her ein Bild machen, was alles zur umfangreichen Ausbildung dazu gehört. Besonders günstige Rahmenbedingungen waren vorhanden, wenn trägereigene Wirtschaftsbetriebe (z. B. ein Ausbildungsrestaurant oder -café oder ein eigenes Lager) zur Verfügung standen. Viele Träger haben speziell für das BOP Räume hergerichtet. Dort waren zwar die für die jeweiligen Aufgabenstellungen erforderlichen Ausstattungsgegenstände vorhanden. Es handelte sich aber nicht um typische Ausbildungs- oder Arbeitsumgebungen und führte mitunter – trotz realitätsgerechter Auswahl von Aufgaben – zu Motivationseinbußen und zu Einschränkungen der Erfahrungsmöglichkeiten beruflicher Realität. Wenig realitätsnah waren besonders die EDV-Räume im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, die sich kaum von denen in Schulen unterschieden.

4.2 Einbindung der Potenzialanalyse und der Werkstatttage in die schulischen Konzepte zur Berufsorientierung

Die an der Untersuchung beteiligten Schulen haben in allen Fällen bereits vor der Durchführung der Potenzialanalyse durch verschiedene Initiativen mit der Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler begonnen. Die Schulen beginnen i. d. R. bereits ab Klassenstufe 5 oder 6 mit ersten Inhalten zur beruflichen Orientierung. In dieser frühen Phase geht es um erste Einblicke in die Arbeitswelt und die erste Auseinandersetzung mit individuellen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Interessen.

Ab den Klassenstufen 7 und 8 werden diese ersten Erkundungen konkretisiert. Die Schulen führen den Berufswahlpass ein und erarbeiten im Unterricht Themen wie Lebensläufe, Bewerbungsanschreiben, aber auch Besonderheiten bestimmter Berufsfelder und betriebliche Strukturen. Außer an Potenzialanalyse und Werkstatttagen nehmen alle der untersuchten Schulen an weiteren Aktivitäten wie beispielsweise Berufetagen, Betriebserkundungen, Einla-

dungen von Experten aus dem Handwerk, Girls Day bzw. Boys Day statt. Auch andere Programme neben dem BOP wurden genutzt, z. B. „Komm auf Tour“ oder „BRAFO“ oder das Programm „Startklar“, in dem das BOP (BMBF-Modul) ein explizit vorgesehener Bestandteil war. In einigen Fällen wurden auch den Werkstatttagen ähnliche Programme ergänzend genutzt, zum Beispiel Berufserkundungstage beim Bildungsträger vor der Potenzialanalyse oder weitere Praxistage in anderen Bildungszentren oder Berufsschulen. Diese Erweiterungen werden von den Lehrkräften ausnahmslos als positiv angesehen. In einem Fall dienen sie dazu, die Schülerinnen und Schüler schon in der 7. Klasse, vor der Potenzialanalyse, in mehreren eintägigen Angeboten verschiedene Berufe bzw. Berufsfelder zu erproben und damit auf ganz praktische Weise an die Berufsorientierung heranzuführen. In den beiden anderen Fällen wird hervorgehoben, dass ergänzend zum Angebot der Werkstatttage weitere Berufsfelder erprobt werden konnten.

Durch diese Initiativen sind die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Durchführung der Potenzialanalyse für das Thema „Beruf“ sensibilisiert. In einer der beteiligten Schulen wird die Potenzialanalyse im zweiten Halbjahr der siebten Klassenstufe durchgeführt, in den anderen Schulen im ersten Halbjahr der achten Klassenstufe. Die Lehrkräfte berichteten, dass die Schülerinnen und Schüler zuvor über Ziele und Hintergründe des Verfahrens sowie über die Organisation informiert werden, allerdings nicht über den konkreten Ablauf. In Vorbereitung auf die Potenzialanalyse haben die an der Untersuchung beteiligten Schulen bereits über das Thema Kompetenzen, Stärken und Interessen gesprochen. Damit ist die Potenzialanalyse bei den Schulen insgesamt gut in das Konzept zur Berufsorientierung integriert.

Der Stellenwert der Potenzialanalyse wird von den Schulen unterschiedlich gesehen. Einige der Lehrkräfte finden es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler unabhängig von bisherigen „Vorurteilen“ ihre Stärken kennen lernen können und auch die Lehrkräfte die Möglichkeit bekommen, die Jugendlichen von einer ganz anderen Seite kennen zu lernen:

> *„Aber ich glaube […], dass der große Punkt ist, da kommt von außen jemand und beguckt einen Schüler, einen Menschen noch einmal ganz anders. Nachher kann sich ja das summieren. Welchen Eindruck hat der Lehrer und welchen Eindruck hat jemand von außerhalb. Doppelter Blickwinkel eigentlich.“ (Interview Lehrkraft)*

Andere Lehrkräfte erwarten selbst keine neuen Erkenntnisse über die Schülerinnen und Schüler (und vernachlässigen den eigentlichen Zweck, dass die Schülerinnen und Schüler neue Erkenntnisse über sich gewinnen). Oder sie sehen den Haupteffekt in den Werkstatttagen und nehmen die Potenzialanalyse nur deshalb in Anspruch, weil sie zum Programm gehört.

> *„Wenn man die Schüler so lange kennt, dann kennt man Stärken und Schwächen und das habe ich hier auch wieder gemerkt: Wo ist Konzentration, wo ist jemand der Teamleiter, hält sich jemand zurück.“ (Interview Lehrkraft)*

„Ich glaube auch, dass grundsätzlich für unsere Schüler das A und O die praktische Arbeit ist, das Ausprobieren. […] Ich kann einen Test machen, ob geva oder irgendeinen anderen, aber das hilft unseren Schülern wenig. Die müssen praktisch arbeiten, die müssen das erfahren und merken, ist es Holz, ist es Metall, ist die Pflege oder der Gesundheitsbereich oder welcher andere auch immer Beruf, ist das was für mich? Liegt mir das? Und dann muss man gucken. […] Also gar keine Frage, die Werkstatttage sind das, was unsere Schüler in ihren Entscheidungen voranbringt.“ (Interview Lehrkraft)

Auch viele Schülerinnen und Schüler gehen davon aus, dass die Werkstatttage einen wesentlich größeren Einfluss auf ihren Berufswahlprozess haben.

4.3 Struktur und Ablauf verschiedener Konzepte der Potenzialanalyse

Konzeptionelle Hintergründe der Potenzialanalysen

In einigen der beobachteten Potenzialanalysen wurden etablierte Diagnoseverfahren externer Anbieter verwendet.

Hamet 2 ist ein wissenschaftlich geprüftes Diagnoseinstrument des Berufsbildungswerks Waiblingen, welches zur Unterstützung bei beruflichen Entscheidungsprozessen dient. Es war ursprünglich für die berufliche Diagnostik von Schulabgängern mit Förderbedarf entwickelt worden. Durch handlungsbezogene Aufgabenstellungen werden praktische und soziale Ressourcen beurteilt. Das Verfahren beinhaltet vier Module. Die bei der Potenzialanalyse vor allem verwendeten Module 1 und 3 erfassen berufliche Basiskompetenzen (handwerklich-motorische Fertigkeiten, PC-Kompetenz) sowie berufsbezogene soziale Kompetenzen. Die durchzuführenden Aufgabenstellungen sowie die Beobachtungsmerkmale sind weitestgehend vorgegeben. Folgende Aufgaben des hamet 2 Verfahrens wurden von den Trägern während der Potenzialanalyse u. a. durchgeführt:

- Große und kleine Schrauben nach Zeit ein- und ausdrehen
- Vorgegebenes Muster ausmalen
- Linien fortsetzen
- Linien ausschneiden
- Spiegelbilder zeichnen
- PC-Daten übertragen
- Vorgegebene CNC-Koordinaten zu einer Kurve eingeben
- Am PC ein Telefon programmieren
- PC-Test: Einfühlsame Kundenkommunikation
- Einen vorgezeichneten Fisch entsprechend der Linie feilen
- Draht nach einer vorgegebenen Form biegen

- Tischtest: Einfädeln, Servietten
- Tischtest: Schneiden, Ausmalen
- Gruppenaufgabe: Wohngemeinschaft

Tabelle 2: Beispiel für den Tagesablauf der Potenzialanalyse mit dem hamet 2 Verfahren

Tag 1*	Zeit	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Begrüßung/ Gruppeneinteilung	08.30 - 09.00 Uhr			
Block 1	09.00 - 10.15 Uhr	Koordinatensystem, Bestellung aufgeben	Spiegelbild, Bild ausmalen, Linien nachzeichnen und ausschneiden	Fisch aussägen, Draht biegen,
Frühstückspause	10.15 - 10.30 Uhr			
Block 2	10.30 - 11.45 Uhr	Satz abtippen, Telefon programmieren	Zwei Punkte ab-messen u. in Koordinatensystem eintragen	Arbeitsblatt „Handwerk“, Schrauben ein- und ausschrauben
Kurze Pause	11.45 - 11.50 Uhr			
Block 3	11.50 - 13.05 Uhr	Zwei Punkte ab-messen u. in Koordinatensystem eintragen	Koordinatensystem, Bestellung aufgeben	Fragebogen, Mauer bauen, Turm bauen
Mittagpause	13.05 - 13.35 Uhr			
Block 4	13.35 - 15.30 Uhr	Spiegelbild, Bild ausmalen, Linien nachzeichnen und ausschneiden	Satz abtippen, Telefon program-mieren	WG einrichten, Fragebogen Hobbys
* Wiederholung am zweiten Tag in der Form, dass in allen Gruppen alle Aufgaben absolviert werden.				

Beobachtet werden je nach Aufgabe verschiedene soziale und personale Kompetenzmerkmale (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Kompetenzmerkmale im hamet 2 Verfahren[16]

Aufgabe CNC-Koordinaten:	Aufgabe Schrauben ein- und ausdrehen:
Koordinaten systematisch richtig bestimmen und eingeben	Manuelle Geschicklichkeit
Mehrere Dimensionen gleichzeitig beachten	Handgeschicklichkeit bei gröberen Aufgaben
Konzentration/Gelerntes festhalten („System bei-behalten“)	Stressbereitschaft
Lernfähigkeit	Antrieb
Konzentrationsfähigkeit	Konzentrationsfähigkeit
Fehler sofort korrigieren	Ausdauer/Durchhaltevermögen
Auffassungsvermögen/Auffassungsgabe für gra-phische	Leistungsbereitschaft
Darstellungen	Arbeits- und Selbstorganisation
Denkfähigkeit	Tempo
Selbständigkeit	Routine
Instruktionsverständnis	

16 vgl. www.hamet.de

Tabelle 4: Beispiel für den Tagesablauf der Potenzialanalyse mit dem melba / ida Verfahren

Tag 1*	Zeit	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
8:30 Uhr Begrüßung					
Block 1	09.00 - 10.15 Uhr	Geva-Test Draht biegen	Erfinde Produkt/ Elefanten u. Fliegen mit Selbsteinschätzung	Konfliktgespräch, Korrigieren	Ablemo, Stadtplan B mit Selbsteinschätzung
Frühstückspause					
Block 2	10.30 - 11.45 Uhr	Ablemo, Stadtplan B mit Selbsteinschätzung	Geva-Test Draht biegen	Erfinde Produkt/ Elefanten u. Fliegen mit Selbsteinschätzung	Konfliktgespräch, Korrigieren
Pause					
Block 3	11.50 - 13.05 Uhr	Konfliktgespräch, Korrigieren	Ablemo, Stadtplan B mit Selbsteinschätzung	Geva-Test Draht biegen	Erfinde Produkt/ Elefanten u. Fliegen mit Selbsteinschätzung
Pause					
Block 4	13.35 - 14.50 Uhr	Erfinde Produkt/ Elefanten u. Fliegen mit Selbsteinschätzung	Konfliktgespräch, Korrigieren	Ablemo, Stadtplan B mit Selbsteinschätzung	Geva-Test Draht biegen
Pause					
Block 5	14.55 - 15.30 Uhr	Kurze Abschlussrunde	Kurze Abschlussrunde	Kurze Abschlussrunde	Kurze Abschlussrunde
** Wiederholung am zweiten Tag in der Form, dass in allen Gruppen alle Aufgaben absolviert werden.*					

Das System ***MELBA / IDA***, vertrieben von der Miro GmbH, kombiniert ein Verfahren zur Dokumentation der Fähigkeiten einer Person im Abgleich mit Anforderungen einer Tätigkeit. Dazu wurde ein Fähigkeits- und Anforderungsprofil entwickelt. Durch den Vergleich der beiden Profile wird eine Einschätzung über psychische Fähigkeiten eines Menschen und den Anforderungen einer Tätigkeit vorgenommen. Ida beinhaltet ein Set aus 14 standardisierten Arbeitsproben, drunter Papier- und Bleistift-Verfahren und verschiedene manuelle Aufgaben. Beurteilt werden vor allem[17]

- kognitive Fähigkeiten,
- Fähigkeiten zur Art der Arbeitsausführung,
- psychomotorische Fähigkeiten und
- Fähigkeiten aus dem Bereich Kulturtechniken/Kommunikation

Gemeinsam ist beiden Verfahren hamet 2 und MELBA / IDA, dass sie eine Schulung und Lizensierung der vertreibenden Institutionen voraussetzen.

Die anderen Träger verwenden eigene oder unbekanntere Verfahren, die eine Kombination von Papier- und Bleistiftaufgaben, aber auch Aufgaben, die eine selbstständige Planung und

[17] vgl. www.melba.de

eigenständige Bearbeitung erforderten: z. B. Turmbau (in Teamarbeit mit vorgegebenen Materialien einen Turm nach bestimmten Anforderungen bauen), Schrubberhockey (selbständiger Aufbau des Spielfeldes mit vorheriger Planung), Reise in die Zukunft, „Wem gehört der Fisch (…)?“, (vgl. Tabelle 5 und Tabelle 6).

Tabelle 5: Erstes Beispiel für den Tagesablauf der Potenzialanalyse mit einem selbstgewählten Verfahren

Tag 1		Tag 2	
8:00 – 9:15	Einführung zu den Kompetenzbereichen & Dimensionen	8:00 – 8:15	Tageseröffnung & kurze Wiederholung des ersten Tages
9:15 – 9:30	Selbsteinschätzung vor der Potenzialanalyse	8:15 – 8:45	Rahmenprogramm „Teppich wenden“
9:30 – 10:00	Erarbeitung von Präsentationsregeln in der Gruppe	8:45 – 9:00	Pause
10:00 – 10:15	Pause	9:00 – 10:30	Auftrag „Brückenbau“: Einführung, Durchführung und Präsentation“
10:15 – 11:45	Auftrag „Erfindung“: Einführung, Durchführung und Präsentation		
		10:30 – 11:00	Pause
11:45 – 12:15	Pause	11:00 – 11:15	Feedback zum Auftrag „Brückenbau“
12:15 – 12:30	Feedback zum Auftrag „Erfindung“	11:15 – 11:45	Rahmenprogramm „stummes Bild“
12:30 – 14:00	Auftrag „Postausgang: Einführung, Durchführung, Feedback und Tagesabschluss	11:45 – 13:00	Auftrag „Handpuppe“: Einführung und Durchführung
		13:00 – 13:15	Pause
		13:15 – 13:30	Feedback zum Auftrag „Handpuppe“
		13:30 – 13:45	Selbsteinschätzung nach der PA
		13:45 – 14:00	Abschluss und Feedback durch die SuS an die MA

Über die Vorgaben des Programms hinaus haben zwei der an der Untersuchung beteiligten Träger ergänzend zu den oben genannten Aufgaben den am PC zu absolvierenden *Berufsinteressenstest des geva-Instituts* durchgeführt.[18] Durch Fragen über Interessen und kleine Tests zu Allgemeinwissen, mathematische Fähigkeiten, Rechtschreibung, Sprache, etc. möchte der Test ein umfassendes Profil von berufsrelevanten Kompetenzen liefern. Dieses wird mit dem Anforderungsprofil verschiedener Berufe verglichen und darauf basierend Berufsvorschläge für die weitere berufliche Orientierung gemacht. Das Ergebnis des geva-Tests wird in die individuelle Gesamtauswertung mit einbezogen und mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert.

Bei drei der untersuchten Potenzialanalysen war ein biographisches Interview Bestandteil des Verfahrens. Einer der Träger hat dies bereits im Vorfeld in der Schule durchgeführt. Bei den anderen beiden Trägern wurde dies im Zusammenhang mit dem Feedbackgespräch im Anschluss an die Potenzialanalyse durchgeführt. Ziel war es jeweils, die Ergebnisse der Poten-

[18] vgl. www.geva-institut.de

zialanalysen mit der Biographie der Jugendlichen, deren Interessen und persönlichen Lebenslagen in Beziehung zu bringen. Die Ergebnisse der biographischen Interviews wurden in die Gesamtauswertung einbezogen.

Tabelle 6: Beispiel eines weiteren, selbst entwickelten Verfahrens der Potenzialanalyse mit hohem Anteil handlungsorientierter Aufgaben

Ca. Uhrzeiten	Tag 1	
9.00	Begrüßung	
9.30-11.00	Übung 1: Modell	Interview/Berufsneigungstest*[19]
	Kleine Pause	
11.15-12.30	Übung 2: Rätsel	Interview/Berufsneigungstest*
	Mittagspause	
13.15-14.30	Übung 3: Klassenfest	Interview/Berufsneigungstest*
14.30-14.45	Abschlussrunde/Feedback	
Ca. Uhrzeiten	Tag 2	
9.00-10.00	Begrüßung und Übung 4: Feinmotorik	
	Kleine Pause	
10.10-11.20	Steckbrief	
	Kleine Pause	
11.30-12.30	Übung 5: Brückenbau	
	Mittagspause	
13.15-14.30	Präsentation der Brücken, danach Übung 6: Serviette	
14.30-14.45	Abschlussrunde/Feedback	
	Tag 3 (in der folgenden Kalenderwoche)	
	Interviewer führen die Abschlussgespräche an der Schule	

Verschiedene Aufgabenstellungen für die Potenzialanalyse

Bei fast allen besuchten Trägern waren die Aufgaben in der Überzahl, die nach festgelegten Vorgaben ohne Handlungsoptionen gelöst werden mussten (z. B. Papier- und Bleistiftaufgaben). Die Jugendlichen bekamen dazu i. d. R. eine konkrete schriftlich oder mündlich formulierte Aufgabenstellung mit klaren Arbeitsanweisungen und vorgegebenes Arbeitsmaterial. Solche Aufgabenstellungen ließen keine Spielräum für die eigene Planung, Kreativität oder individuelle Lösungsmöglichkeiten und wurde nach einem vorgegebenen Schema bewertet. Zu diesen Aufgaben gehörten beispielsweise, folgende „typische“ Aufgaben:

- ***Draht biegen.*** Die Schülerinnen und Schüler erhalten dazu ein Stück Draht und eine Papiervorlage, auf der eine Form aufgezeichnet ist. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, den Draht entsprechend dieser Form umzubiegen.
- ***Schrauben ein- und ausdrehen.*** Die Schülerinnen und Schüler erhalten dazu ein Brett, auf dem acht Schrauben befestigt sind, und sollen dann nach Zeit erst Unterleg-

[19] Jeweils ein Drittel der Schülerinnen und Schüler wird für die Interviews/Berufsneigungstests aus den Übungen herausgeholt, so dass einige nicht an der Übung Modell teilnehmen (aber dann an den anderen Übungen), andere Schülerinnen und Schüler nicht an der Übung Rätsel oder nicht an der Übung Klassenfest

scheiben und dann Schraubenmuttern eindrehen, anschließend wieder ausdrehen. Die Übung wird zunächst mit großen, dann mit kleinen Schrauben durchgeführt.

- ***Bild ausmalen od. Linien fortsetzen.*** Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Blatt mit einer vorgegebenen Form. Diese sollen sie mit zwei Farben genau ausmalen. Eine andere Übung besteht darin, auf einem Blatt vorgegebene Linien weiterzuführen.

Ergänzend dazu wurden bei allen Trägern aber auch Aufgaben durchgeführt, die ein selbstständiges Planen und eine selbstständige Informationsverarbeitung erforderten. Dazu gehörten Aufgabenstellungen, in denen die Schülerinnen und Schüler in einem Team mit vorgegebenen Materialien etwas herstellen und in einigen Fällen auch präsentieren sollten. Zu beobachten waren hier unter anderem Teamfähigkeit, Kreativität, Kommunikation, Verantwortung, etc. Dies war beispielsweise bei folgenden Aufgaben der Fall:

- ***Erfindung***. Eine Kleingruppe von Schülerinnen und Schülern sollten mit zur Verfügung gestelltem wertfreiem Material ein Produkt „erfinden“ und diese Erfindung anschließend vor der Gesamtgruppe als fiktive Abnehmer präsentieren.
- ***Turmbau***. Eine Kleingruppe von Schülerinnen und Schülern sollte mit vorgegebenen Materialien (Papier, Klebstoff, Pappe, Trinkhalme, Büroklammern) einen Turm nach bestimmten Vorgaben hinsichtlich Größe, Ausstattung oder Stabilität bauen.

Weiterhin gab es Aufgaben, in denen im Team für ein Problem eine Lösung gefunden werden sollte. Auch hier war das Verhalten im Team, die Fähigkeit zur Kommunikation, Durchsetzungsvermögen, etc. gut zu beobachten. Zu diesen Aufgaben sind folgende zu zählen:

- ***Einrichtung einer Wohngemeinschaft.*** Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern erhielt den Grundriss einer Wohnung und eine Beschreibung von vorhandenen Einrichtungsgegenständen, die genutzt werden durften. Die Aufgabe bestand darin, die Zimmeraufteilung vorzunehmen, die Einrichtungsgegenstände zu verteilen und einen Putzplan zu erstellen. Die Schwierigkeit war stets, dass nicht genügend Zimmer für alle zur Verfügung standen und die notwendigen bzw. attraktiven Einrichtungsgegenstände nur sehr begrenzt vorhanden waren.
- ***Teppich wenden.*** Mehrere Schülerinnen und Schüler stellen sich auf einen kleinen Teppich (ca. 70x50cm). Sie bekommen den Auftrag, den Teppich zu wenden ohne ihn zu verlassen oder den richtigen Fußboden zu berühren. Danach wird in der Gruppe die Lösung und das Vorgehen reflektiert.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben war für die Schülerinnen und Schüler insgesamt angemessen. Zwar gab es immer auch Aufgaben, die nicht oder nur schwer gelöst werden konnten. Dies betraf aber i. d. R. einzelne Schülerinnen und Schüler und nicht die Gesamtheit der Gruppen.

Gemeinsam war den meisten Konzepten, dass die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler eher abstrakt waren und – abweichend von den Qualitätsstandards bzw. pädagogischen Prinzipien des Berufsorientierungsprogramms – keinen direkten Bezug zu ihrer Lebens- oder Arbeitswelt hatten. Es handelte sich bei den Aufgaben nicht oder nur entfernt um Arbeiten, die so oder so ähnlich auch in einem Unternehmen vorkommen könnten, was allerdings für die Potenzialanalyse auch nicht gefordert ist. Auch hatten die Aufgaben nichts mit dem täglichen Leben der Jugendlichen aus Schule oder Freizeit zu tun. Dort wo es Ansätze gab, waren die Aufgaben so abstrakt bzw. für die Jugendlichen „veraltet“ (z. B. Programmierung des Telefons), dass sie selbst den Bezug nicht herstellen konnten.

Textbox 1: Bewertung der Aufgabenstellungen durch Schülerinnen und Schülern

Die Aufgabenstellungen werden von den Schülern unterschiedlich beurteilt.
Ein 13jähriger Schüler stellt insgesamt bei der Potenzialanalyse fest: *„Ja das ging wohl, aber das eine Mal, wo wir ähm also in dem Raum waren, wo die Laptops und alles drin sind, und wir die 10.000 Fragen beantworten mussten, das fand ich nicht gut.“* (C-4001)
Eine seiner Mitschülerinnen (13 Jahre) fand ebenfalls: *„Dass man so sehr viel schreiben musste, aber es ging eigentlich wohl.“* (C-5004)
Ein 13jähriger Junge kann sich noch sehr genau an die unterschiedlichen Übungen der Potenzialanalyse erinnern: *„Also bei der Potenzialanalyse hatten wir zum einen viel Handwerkliches gemacht. Da sollten wir so Drähte verbiegen mit so nem, ich weiß nicht mehr genau wie das heißt, so ne Zange. Ähm, dann hatten wir noch so ein rechteckiges Holztablett bekommen, wo ein Fisch drauf gemacht war und da sollten wir halt das, was zu viel war, abfeilen. Und am Computer sollten wir halt so ein Diagramm, oder so was, da sollten wir halt immer die Koordinaten von einzelnen Punkten äh angeben die da eingezeichnet waren und dann den nächsten Punkt der eingezeichnet war und der wurde halt zu der Linie verbunden. Also so eine Vorlage auf einem Blatt. Und da waren auch so dicke und dünne Linien, die wir dann halt einzeichnen sollten und ja.* [Überlegt] *Äh ja genau, da hatten wir auch noch auf solchen Blättern sowas gemacht. Da sollten wir zum Beispiel so ne Form, wo wir in einem bestimmten Abstand dann mit nem Bleistift außen rumfahren sollten. Und ja ähm. Je genauer halt des war, desto besser halt. Und äh ja, ich glaub das war auch schon so gut wie alles.“* Bei der Beurteilung der Aufgaben ist er ebenso ausführlich: *„Ja, waren schon gut äh, meine Mutter hatte mir schon davon erzählt. Die kennt diesen Test auch. Ähm und ähm die Aufgaben fand ich eigentlich auch alle ganz gut. Nur das mit dem Draht biegen war halt ein bisschen schwer für mich. Äh ja, bei mir sind die immer so ein bisschen nach außen gebogen, sowas. Aber sonst fand ich das eigentlich schon ziemlich gut.“* (G-2001)
Andere lehnen solche Übungen generell ab, wie eine 14jährige Mitschülerin von ihm: *„Ja, die fand ich bisschen blöd. Wir mussten diese Tests machen und ich hasse Tests.“* (G-1004)
Manche Schüler fanden auch nur einzelne Übung nicht gut, wie eine 13jährige Schülerin: *„Also das mit dem etwas überlegen, dass hat Spaß gemacht, aber das Briefe sortieren nicht so.“* (A-1003)
Ein 15jähriger Junge kritisiert: *„Ähm da haben wir Feilen, am Computer, also Schreiben, ähm also Ausschneiden, ähm mit dem Skalpell und Ausmalen, ja halt so Kleinigkeiten eigentlich so. Und dann wie schnell man ne Mutter auf ne Schraube drehen kann. Das mit dem Computer und Skalpell fand ich ganz gut. Das mit dem Schrauben fand ich ein bisschen unnötig. Weil wir haben da einfach nur Muttern auf Schrauben gedreht und dann die wieder abgedreht.“* (E-1001)

Als schwierig erwies sich die Potenzialanalyse für Schülerinnen und Schüler, die erst kurz in Deutschland waren und nur geringe Sprachkenntnisse hatten. Sie brauchten mehr Zeit oder konnten die Aufgaben gar nicht lösen und haben im Grunde nur „daneben gesessen“. Bei der Auswertung kann dies zu Fehlern führen, weil Kompetenzen entweder nicht erfasst werden oder weil nicht sicher unterschieden wird, ob geringere Messwerte aufgrund geringerer Ausprägung der Kompetenz oder nur aufgrund geringen Sprachverständnisses entstanden sind.

Bei den Beobachtungen wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler motivierter waren und engagierter mitarbeiteten, wenn es sich bei der Aufgabenstruktur um ein ausgewogenes Verhältnis von ruhigen Aufgaben, Einzelarbeiten, eher lebhaften Aufgaben und Teamarbeiten, bzw. kreativen Aufgaben handelte. Dort, wo überwiegend Einzelaufgaben am Tisch gelöst werden sollten und ggf. sogar das Reden nicht erlaubt war, entstand mitunter eine Atmosphäre wie bei einer Klassenarbeit und die Jugendlichen wurden zunehmend unkonzentrierter und zeigten teils auch ihren Unmut.

Textbox 2: Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zur Potenzialanalyse

Ein 14jähriger Junge resümiert und bewertet die Potenzialanalyse mit allen angebotenen Übungen: „Also, da gab es einmal das Fisch feilen, dann gabs da, mit so nem Metallding, zum biegen. Dann waren wir am PC und mussten ein Telefon einrichten so. Und das fällt mir jetzt nicht mehr ein. Wees ich nicht mehr, ach das hab ich jetzte och vergessen. Und vieles war am PC. Dann mussten wir die Zeit messen. Dann mussten wa manchmal die Servietten falten, nach Zeit. So und so viele. Oder sowas ausmalen. An das meiste kann ich mich schon gar nicht mehr so erinnern. Dann mussten wir noch so Schrauben abdrehen und dann wieder ran drehen. Dann mussten wa, mussten noch so Bilder spiegelverkehrt wieder nachmalen. Naja, es ging. Also am meisten hat es mir eigentlich gefallen, wenn wa da am PC waren. Jetzte dieses Telefon oder, und jetzte dieses mit diesen Schrauben und so. Ja so, n büsschen sinnvoll fand ich es och. Außer jetzte, das mit den Nadeln da, wo wir da irgendwie so und dem Faden durch, das fand ich jetzt nicht so extrem sinnvoll. Und so das andere ging eigentlich.“ (F-3004)
Eine 14jährige Mitschülerin von ihm beschrieb die Potenzialanalyse etwas kürzer und negativer: „Die Potenzialanalyse hat mir eigentlich nicht so viel Spaß gemacht. Es war halt zu schulisch, und, aber eigentlich, war es zu lang.“ (F-5001)
Eine 15 Jährige beschreibt die vielfältigen Aufgaben und ihre Erlebnisse aus der Potenzialanalyse positiv, obwohl sie sich verletzt hat: „Also ich fand die Potenzialanalyse eigentlich ganz gut und auch interessant und ähm, wir haben da verschiedene Aufgaben bekommen, wie zum Beispiel mal was zu zeichnen, dann so mit bestimmten Zeiten, also mit einer bestimmten Zeit, mit Stoppuhr, sollte man eben Dinge zeichnen oder also da wurde das halt getestet, wie wir damit klar kommen. Dann Linien verbinden und so und auch ausschneiden die Dinge oder unten in der Werkstatt haben wir auch mit Metall gearbeitet. Das fand ich auch ganz gut. Hat schon Spaß gemacht, aber da habe ich mich geschnitten wie heute. Aber war ganz lustig. Wir mussten so einen Metallstab verbiegen, in ein bestimmtes Muster, was es da halt als Vorlage gab und dann halt so geformt. Das Metall ist mir dann halt aus der Hand gerutscht, so abgerutscht und dann blöd gelandet.“ (E-1005)

Organisation der Beobachtungen

Der Beobachtungsschlüssel von 1:4 wurde bis auf eine Ausnahme von allen besuchten Trägern eingehalten. I. d. R. wurden zwei Beobachtende in einer Gruppe von acht bis höchstens zehn Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Bei einem der Träger war es so, dass die Beobachtenden die Gruppe durch die komplette Potenzialanalyse begleiteten. Da hier bei jeder Übung der Raum gewechselt wurde, wirkte diese Konstanz hier vorteilhaft, da sie für die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Verlässlichkeit mitbrachte. Die Beobachtenden erhielten ein durchgängiges Bild der Jugendlichen. Der Nachteil ist, dass eine größere Objektivität der Bewertungen eher durch das Urteil von mehreren Beobachtenden erreicht wird. Deshalb gehört die Rotation der Beobachtenden nach jeder Aufgabe zu den Programmstandards.

Bei den anderen Trägern wurde es auch so gehandhabt, dass Beobachterwechsel stattfanden, damit die Jugendlichen von verschiedenen Personen beobachtet wurden umso subjektive Eindrücke möglichst aufzuheben.

> *„So viel wie möglich Leute sollen auf den Schüler gucken und das, was ausgewertet wird, das ist ein Durchschnitt. Das heißt, subjektive Eindrücke sollen möglichst aufgehoben werden und ein möglichst objektiver Eindruck gewonnen werden." (Trägerinterview)*

Bei einem Träger wurde für die unterschiedlichen Übungen nicht nur das Beobachtungspersonal, sondern auch die Gruppenzusammensetzung geändert. Ziel war es, das Verhalten der Jugendlichen in verschiedenen Gruppenkonstellationen zu beobachten und daraus Schlüsse für die Bewertung der gezeigten Kompetenzen unter verschiedenen Rahmenbedingungen ziehen zu können.

> *„Mein Ziel war immer, dass die Gruppen jedes Mal anders zusammengestellt sind, weil der Schüler sich natürlich in jeder Gruppe, die anders gestellt ist, ganz anders verhält und der Beobachter ist ja immer der selbe in diesem Test und dadurch spiegeln sich nachher 4-5 verschiedene Beobachtungen dieses einen Schülers." (Trägerinterview)*

Die Ansprache des Beobachtungs- und Anleitungspersonals gegenüber den Schülerinnen und Schülern war i. d. R. freundlich, angemessen und wertschätzend, abhängig von den in der Potenzialanalyse eingesetzten Personen. Das Personal zeigte eine hohe Professionalität durch die vorherigen Schulungen und pädagogische Kompetenz.

Auch die Lehrkräfte der Schulen haben sich i. d. R. rollenkonform verhalten, indem sie die Potenzialanalyse zwar begleiteten, sich aber insgesamt zurückhielten und nur bei Störungen und Konflikten eingriffen. Für die Jugendlichen wird so deutlich, dass die Verantwortung für die Durchführung beim Träger liegt und es sich nicht um eine schulische Situation handelt. Durch diese neutrale Rolle wird gewährleistet, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unbeeinflusst von Hilfestellungen oder schon vorgefassten Meinungen erfasst werden können. Hiervon abweichende Verhaltensweisen wurden zwar nur bei wenigen Lehrkräften beobachtet (die sich zum Teil massiv in die Aufgabenausführung eingemischt und dadurch den Eindruck erweckt haben, ihre Schüler könnten das nicht alleine), doch weisen bereits die wenigen Fälle auf die Notwendigkeit hin, die Lehrkräfte vorher noch besser inhaltlich und methodisch auf das Konzept der Potenzialanalyse und auf ihre Rolle einzustimmen.

Beobachtungsmerkmale

Mit den Aufgaben wurden i. d. R. soziale, methodische und personale Kompetenzen sowie fachliche Basiskompetenzen beobachtet und bewertet. Zu den sozialen Kompetenzen zählen u. a. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit sowie Kritik- und Konfliktfähigkeit. Methodenkompetenzen umfassen Planungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Präsentationsfä-

higkeit sowie informationstechnische Fähigkeiten. Personale Kompetenzen betreffen Durchhaltevermögen, Selbstständigkeit, Ordnung und Verantwortung. Als fachliche Basiskompetenzen wurden bei vielen Aufgaben auch feinmotorische Fähigkeiten, Arbeitstempo und Genauigkeit bewertet.

Die Beobachterinnen und Beobachter verwenden i. d. R. einen Beobachtungsbogen, auf dem das Vorhandensein der Kompetenzmerkmale nach verschiedenen Abstufungen eingeschätzt wurde. Die Verfahren hamet 2 und melba / ida geben dazu ein Kompetenzraster mit konkreten Definitionen vor. Die Träger, die nach anderen, selbst gewählten Verfahren vorgingen, verwendeten ähnliche Verfahren. Der Schwerpunkt lag auf der Beurteilung von vorgegebenen Kompetenzmerkmalen für jede Aufgabe. In der Gesamtbewertung werden diese Beobachtungen dann zusammengeführt. Ggf. ergänzend können weitere Beobachtungen oder Förderempfehlungen notiert werden. Da die Beobachterinnen und Beobachter alle wiederholt im Verfahren geschult wurden, ist davon auszugehen, dass die Definitionen der Kompetenzmerkmale transparent und bekannt sind. Die Beobachtungen erfüllen damit die Anforderungen einer verhaltensorientierten und von Kriterien geleiteten systematischen Beobachtung.

Die in den Qualitätsstandards des Programms ebenfalls geforderte Trennung von Beobachtung und Bewertung konnte nur bei wenigen Trägern direkt beobachtet werden. Hier sah der Beobachtungsbogen vor, zunächst alle Beobachtungen frei zu notieren, um anschließend aufgrund der gesamten Notizen zu einer Bewertung zu gelangen. Dies hat den Vorteil, dass das Beobachtungspersonal sich nicht von Beginn an einschränkt und auch Verhaltensweisen oder Beobachtungen in die Gesamtbewertung einfließen, die u. U. in einem vorgegebenen Kompetenzraster nicht vorgesehen sind.

Eine Zuordnung der gezeigten Kompetenzen zu bestimmten Berufsfeldern kann nur indirekt erfolgen. Da die verwendeten Aufgaben kaum Berufsbezug hatten bzw. keine Aufgaben durchgeführt wurden, die so oder in ähnlicher Form auch in der realen Arbeitswelt vorkommen, konnten kaum fachliche Kompetenzen direkt beobachtet werden. Vielmehr wird bei der Auswertung der sozialen, methodischen und sozialen Kompetenzen ein Bezug zu bestimmten Berufsbereichen hergestellt, für die die Jugendlichen Interesse zeigen (z. B. wenn der Wunsch geäußert wurde, im Metall- oder Holzbereich eine Ausbildung zu machen, die Bewertung des Handgeschickes und der mathematischen Fertigkeiten). Dies vollzieht sich aber quasi hinter dem Rücken der Jugendlichen durch die Einschätzungen der Beobachtenden. Die Jugendlichen können zwar ihre Stärken erfahren und bekommen hierzu bestätigende Rückmeldungen durch die Beobachtenden. Sie können aber nicht selbst den Bezug zu bestimmten beruflichen Vorzügen herstellen.

Die Qualitätsstandards des BOP geben vor, dass die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen in Beziehung zur Fremdeinschätzung durch die Beobachtenden gesetzt werden soll. Diese Vorgabe wurde nur in einem Fall so eng

ausgelegt, dass für jede Aufgabe eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung erfolgt. Selbsteinschätzungen wurden zum Teil zu Beginn der Potenzialanalyse bzw. vor der Aufgabe vorgenommen. Die Jugendlichen sollten vor der Durchführung einschätzen, wie sie glauben, diese bewältigen zu können. Bei vier Trägern folgte am Ende des Tages oder am Ende der Potenzialanalyse eine Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu verschiedenen Kompetenzmerkmalen, die sich aber nicht auf die zuvor absolvierten Aufgabenstellungen bezog. Deshalb fiel die Selbsteinschätzung nach unseren Beobachtungen den meisten Jugendlichen schwer, auch dann, wenn die Kompetenzmerkmale für die Jugendlichen verständlich formuliert waren.

Textbox 3: Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Einbeziehung ihrer Selbsteinschätzung

Auf die Potenzialanalyse angesprochen, erinnert sich ein 14jähriges Mädchen an die Selbsteinschätzung: „Ähm wir haben geguckt, was wir für Stärken haben, und dann sollten wir halt meist immer solche Bögen ausfüllen, wo dann drauf stand, was wir gut können und was nicht.“ (C-5002)
Ein 14jähriger Schüler erinnert sich hingegen erst an seine Selbsteinschätzung, als er nach der erhaltenen Rückmeldung von den Anleitern gefragt wird: „Also sie waren bei mir sehr zufrieden. Die haben gesagt, meine Leistungen sind gut. Ich hab mich gut konzentriert, denn das kann ich eigentlich nicht so. Und ich hab gut eingeschätzt. Und ich konnt gut im Team arbeiten.“ (D-4001)
Ein anderer Schüler (13 Jahre) kritisiert dagegen die Kompetenzfeststellung sowie die Selbsteinschätzung der Potenzialanalyse: „Mir war es relativ egal, ich habe es, ich würde so sagen, nicht wirklich ernst genommen, weil [lacht] wenn man eh schon weiß, was man werden will. Und ich denke mal, ich kenn meine Stärken zwar nicht, aber wenn, dann werde ich es ja wohl am besten wissen.“ (A-1009)

Feedbacksituation

„Zum Abschluss der Potenzialanalyse ist grundsätzlich ein individuelles Feedback vorgesehen. In simulations- bzw. handlungsorientierten Verfahren erhalten die Teilnehmenden auch nach den einzelnen Aufgaben und Übungen ein Feedback“.[20] I. d. R. wurden diese Gespräche am Ende der Potenzialanalyse beim Träger oder an einem dritten Tag in der Schule durchgeführt.

Individuelle Feedback-Gespräche am Ende der Potenzialanalyse beinhalteten ein biografisches Interview, ein Gespräch über Berufswünsche und -vorstellungen sowie eine erste Rückmeldung über die Ergebnisse der Potenzialanalyse im Zusammenhang damit. So gab es Rückmeldungen in der Art „Du hast gezeigt, dass du kreativ bist und Deine Ideen in die Gruppe einbringst. Das kannst du gut in Deinem Wunschberuf der Erzieherin einsetzen, weil …“ oder „Du hast noch keine Idee, was du mal beruflich machen möchtest, du hast hier gezeigt, dass du gut handwerklich arbeiten kannst, könntest du dir vorstellen, den Beruf x,y, oder z einmal auszuprobieren, ob er Dir Spaß machen würde?“. Durch dieses direkte Feedback wur-

[20] Pädagogische Prinzipien zur Umsetzung der Qualitätsstandards des Berufsorientierungsprogramms, S. 5; Quelle (8.12.2014): http://www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/media/qualitaetsstandards_berufsorientierung.pdf

de erreicht, dass die Jugendlichen sofort eine kurze Rückmeldung über die individuellen Ergebnisse der Potenzialanalyse erhielten, aber vor allem auch, dass sie den Bezug zu ihrem Berufswunsch bzw. dem Zusammenhang der Ergebnisse mit der weiteren Berufsorientierung unmittelbar herstellen konnten.

Bei drei Trägern, die verstärkt handlungsorientierte Aufgaben durchführen, gab es ein Feedback an die Gruppe am Ende jeder Aufgabe. Bei einem Träger waren die Schülerinnen und Schüler am Ende jeder Aufgabe die Feedbackgebenden, unterstützt bzw. ergänzt durch das Beobachtungspersonal. Inhalt dieser Gruppenfeedbacks war i. d. R. eine Rückmeldung über den Ablauf der Aufgabe bzw. des Tages, eine erste Ergebnisauswertung und das Verhalten der Gruppe. Weiterhin wurde ein Ausblick auf das weitere Verfahren (Rückmeldegespräche in der Schule, Werkstatttage) gegeben.

Bei den meisten Trägern wurden die Schülerinnen und Schüler nicht vor der jeweiligen Übung informiert, welche Ziele mit der Aufgabe verfolgt werden, welche Kompetenzen dabei erfasst werden und was die Schwerpunkte der Beobachtung sind. Dies ist eine deutliche Abweichung von dem in den Qualitätsstandards des Programms geforderten Transparenzprinzip: *„Die Adressaten verstehen das Ziel, den Ablauf und die Bedeutung des Verfahrens.“* Diese Abweichung beeinträchtigt die Qualität der Fremdeinschätzung erheblich. Wer nicht weiß, worauf es ankommt, wer die Aufgabe möglicherweise nicht richtig verstehen konnte, kann auch nicht die geforderten Kompetenzen und Potenziale zeigen, um die es jeweils geht. Auch die Nachvollziehbarkeit der Fremdeinschätzung leidet darunter. Bei den meisten Trägern war den Schülerinnen und Schüler gar nicht klar, warum sie das machen sollen, worauf es ankam und welche Rolle z. B. der Zeitfaktor spielt. Positiv hervorzuheben ist die Praxis im hamet-Verfahren, dass viele Einzelübungen zunächst als Probelauf durchgeführt wurden, um sie danach in leicht abgewandelter Form „in echt“ zu beobachten. So wurden Beobachtungsfehler durch Nicht-Verstehen vermieden.

Auswertungsgespräche in der Schule

Alle an der Untersuchung beteiligten Träger führten zeitnah im Anschluss an die Potenzialanalyse Auswertungsgespräche in der Schule durch. Beteiligt waren immer die einzelnen Schülerinnen oder Schüler, nicht immer auch Lehrkräfte oder pädagogisches Personal der Schule, sowie eine Beobachtungskraft des Trägers. In nahezu allen Schulen waren auch die Eltern zu diesem Auswertungsgespräch eingeladen, die das Angebot aber in sehr unterschiedlichem Maße nutzen. In einigen Schulen kamen fast alle Eltern der Einladung nach, wenn es ihnen zeitlich möglich war. Meist liegen die Auswertungsgespräche aber während der Unterrichtszeit, was bei einem Großteil der Eltern die Teilnahme ausschließt. In einer Schule wurde daraus die Konsequenz gezogen, die individuellen Rückmeldungen zu den Schülerinnen und Schülern zusätzlich an Elternsprechtagen anzubieten. Zwei Schulen be-

klagten mangelndes Interesse oder Zurückhaltung gepaart mit Überforderung der Eltern bezogen auf das Auswertungsgespräch und die weitere berufliche Orientierung ihrer Kinder.

Die Lehrkräfte waren nicht immer bei diesen Auswertungsgesprächen dabei, erhielten aber in jedem Fall eine schriftliche Dokumentation entweder direkt oder über die Schülerinnen und Schüler als Kopie.

Bestandteil der Rückmeldegespräche in der Schule waren i. d. R. die Ergebnisse der Potenzialanalyse mit einer Einschätzung über Stärken und gezeigte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden Bezüge zu den Berufswünschen hergestellt und Hinweise auf alternative Berufe und Berufsfelder gegeben. Die Schülerinnen und Schüler haben etwas über ihre Stärken erfahren und konnten diese mit ihren Berufsvorstellungen in Verbindung bringen. Wenn es noch keine Berufswünsche gab, wurde der Hinweis auf die Stärken dazu genutzt, gemeinsam Berufsvorstellungen zu entwickeln. Wichtig war der persönliche Austausch. Der Umgang mit den Selbsteinschätzungsbögen und weiteren schriftlichen Dokumenten legte nahe, dass die Schülerinnen und Schüler mit der schriftlichen Auswertung ihrer Ergebnisse allein überfordert gewesen wären. Das hing auch damit zusammen, dass sie aufgrund der fehlenden Hinweise vor der Beobachtung keinen Zusammenhang zwischen Anforderungen der Aufgabe und Beobachtungskriterien sowie persönlichen Stärken und Kompetenzen herstellen konnten. Auch der Bezug zwischen dem Ziel der Potenzialanalyse und der eigenen beruflichen Orientierung wurde für viele der Jugendlichen erst während des Auswertungsgespräches hergestellt.

Textbox 4: Eindrücke der Schülerinnen und Schüler von Rückmeldegesprächen

An die positiven Erfahrungen und Rückmeldung, sowie der daraus resultierenden Folgen, erinnert sich ein 13jähriges Mädchen gerne zurück: *„Ja, da haben die gesagt, dass ich halt Büro und so, ganz gut kann und dass ich sehr sozial bin.“* (Interviewer: Was hast du bei der Potenzialanalyse über dich gelernt?) Schülerin: *„So früher konnte ich nicht so gut Referate halten und seitdem ist das jetzt eigentlich besser geworden. Also weil die mich da besser bewertet haben und ich mehr Selbstvertrauen hab.“* (Interviewer: Und hast du neue Stärken und Schwächen bei dir entdeckt?) Schülerin: *„Ja zum Beispiel im Büro, hab ich immer nur so gedacht, ja, das bringt mir Spaß und dann haben die halt gesagt, dass ich das sehr gut kann.“* (A-1007)

Für ihre positive Bewertung in der Potenzialanalyse hat eine andere 14jährige Schülerin ihre eigene Erklärung: „Also die Potenzialanalyse fand ich äh ganz gut und das war auch wohl, also das hat Spaß gemacht, und ähm ja, die haben auch so Positives über mich geschrieben und nicht so Negatives, also dass ich dann auch selber mit mir zufrieden sein konnte.“ (C-5005)

Auf die Frage, ob sie sich denn genauso eingeschätzt habe, wie die Anleiter, sagt eine 14jährige Schülerin: „Nee, außer bei einer Sache, weil ähm, als wir das mit der Brücke gemacht haben, und da war das ja alles durcheinander und ich habe das bisschen versucht, das so zu regeln, so dass wir doch was schaffen und dann meinte am Ende die ähm die Frau da, ja, dass ich keine Idee von den Anderen zulasse. Das fand ich, das stimmt gar nicht. Ich hab sie ja zugelassen, nur die Eine wollte das halt designen und ich meinte: „Was möchtest du denn da designen?“ Denn wir hatten nichts auf dem Papier, gar nix. Und erstmal sollte ja die Brücke stehen und dann haben wir ein bisschen rum diskutiert und, ja das fand ich ähm ein bisschen, nicht richtig. Aber sonst, war eigentlich alles passend zu mir.“ (H-6006)

Eine weitere Schülerin (14 Jahre) ist ebenfalls nicht ganz einverstanden mit ihrer Beurteilung: „Hmm, naja, ging eigentlich. Außer einer Bemerkung. Die war net so berauschend. Dat ich nicht viel Aufmerksamkeit gezeigt hätte. Ich fand eigentlich net, dat dat gestimmt hat.“ (G-1008)

Die Beispiele aus Textbox 4 zeigen, dass die Rückmeldung über Kompetenzen und Potenziale als Bestärkung wirkt, positiv gezeigte Kompetenzen und Potenziale weiterzuentwickeln und Selbstvertrauen zu haben, zum Beispiel *„weil die mich da besser bewertet haben und seitdem ist das jetzt eigentlich besser geworden“* (s. o. A-1007). Das Beispiel Brückenbau (s. o. H-6006) zeigt weiterhin auch, dass unterschiedliche Einschätzungen zwischen Schülerin und Beobachterin miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Denn die Schülerin wollte einen konstruktiven Beitrag leisten, damit überhaupt ein Gruppenergebnis zustande kommt. Sie hat deshalb dafür plädiert, den Designvorschlag zurückzustellen. Dieses Anliegen war von der Beobachterin offenbar nicht ausreichend gewürdigt worden. Obwohl das Feedback unmittelbar im Anschluss an die Übung durchgeführt wurde, war nicht genügend Zeit vorhanden, die beiden jeweils für sich richtigen Beobachtungen und Wahrnehmungen miteinander zu verknüpfen.

Bei unseren Beobachtungen der Potenzialanalysen wurde allerdings oft deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler mit den Begriffen „Kompetenzen“ und „Potenziale“ sowie mit den Bezeichnungen einzelner Kompetenzen nicht viel anzufangen wussten. Das wurde an einem Beispiel besonders deutlich, wo der Träger lobenswerter Weise die Beschäftigung mit diesen Begriffen in einem vorangestellten Theorieteil vorgenommen hat. Die meisten Schülerinnen und Schüler hatten Mühe, diese Begriffe im eigenen Erfahrungsbereich wiederzufinden. Oft wurde versäumt, die in den einzelnen Übungen zu beobachtenden Kompetenzen zu erläutern, ihre Bedeutung für beispielhafte Berufe zu betonen oder unmittelbar nach der Übung durch Selbst- und Fremdeinschätzung auszuwerten. Hier gab es aber auch sehr gute Beispiele, bei denen in den Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen die zu beobachtenden Kompetenzen benannt und für die Schülerinnen und Schüler verständlich definiert worden sind.

In einigen der Schulen haben sich die Jugendlichen bereits im Rahmen weiterer Aktivitäten zur Berufsorientierung mit ihren Stärken und Kompetenzen beschäftigt. Für diese Schülerinnen und Schüler diente die Potenzialanalyse nochmal als Bestätigung oder Veränderung ihres bisherigen Bildes über ihre Stärken. Für andere Schülerinnen und Schüler war es neu, sich mit ihren individuellen Kompetenzen zu beschäftigten.

Die Aufgaben bezogen sich stets auf den aktuellen Entwicklungs- und Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler. Die Aufgabenstellungen gaben es nicht her, dass Beurteilungen über Lernzuwächse und -erfolge gemacht werden konnten. Das widerspricht dem Grundsatz aus dem Qualitätsstandards: *„Potenziale bezeichnen verborgene, (noch) nicht entwickelte Kompetenzen. Eine Potenzialanalyse richtet sich auf Entwicklungsprozesse. Anders als bei einer Leistungsbeurteilung soll der Blick für das geöffnet werden, was (auch noch) sein könnte.“* Anhand von Musterauswertungsbögen konnte nachvollzogen werden, dass die Auswertungen sich – natürlich – auf die während der Potenzialanalyse gezeigten Kompetenzen bezogen. Daraus wurden zwar positive pädagogische Ratschläge abgeleitet, in welcher Richtung die Einzelnen ihre Stärken weiterentwickeln könnten. Aber es gab selten Herausforde-

rungen, mit denen verborgene, noch nicht entwickelte Kompetenzen entdeckt werden konnten, im Sinne der Definition von Potenzialen aus den Qualitätsstandards für die Potenzialanalyse. Solche Herausforderungen waren eher in handlungsorientierten Übungen enthalten, die in einigen Verfahren eine untergeordnete Rolle spielten.

Die Planung der Berufsfelder für die Werkstatttage war nicht in jedem Fall Inhalt der Rückmeldegespräche beim Träger. Zwar wurde fast immer darüber gesprochen und Ziele und Abläufe vorgestellt. Bei einem Träger konnten die Jugendlichen im Rahmen der Auswertungsgespräche die Berufsfelder für die Werkstatttage mit Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleiterin frei wählen. Bei anderen Trägern erfolgte die Aufteilung auf die Berufsfelder nach vorgegebenen Berufsfeldkombinationen und durch die Klassenlehrkraft, so dass es eher darauf ankam, ungünstige Gruppenkonstellationen zu vermeiden als den Interessen der Jugendlichen gerecht zu werden. Dies geschah mitunter auch bewusst, damit die Schülerinnen und Schüler sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht festlegen und dadurch gezwungen werden, sich mit bisher noch unbekannten Berufsfeldern zu beschäftigen.

Fast alle der beteiligten Schulen arbeiten mit einem Berufswahlpass. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, die ihnen schriftlich zur Verfügung gestellten Ergebnisse aus der Potenzialanalyse in diesem Berufswahlpass abzuheften. Dies gelingt nicht in jedem Fall. So kritisieren beispielsweise eine Mitarbeiterin der Berufsberatung und der Berufseinstiegsbegleiter einer der beteiligten Schulen, dass sie gerne in ihrer Beratungsarbeit auf die Ergebnisse der Potenzialanalyse zurückgreifen würden, sie aber zu wenig Informationen erhalten würden bzw. die Berufswahlpässe zu wenig gepflegt würden.

4.4 Bewertung der Potenzialanalyse entsprechend der formulierten Ziele

Mit der Potenzialanalyse im Rahmen des Berufsorientierungsprogrammes BOP sollen vor allem die folgenden Ziele erreicht werden:

1. Es sollen soziale, methodische und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber vor allem auch Entwicklungspotenziale erfasst werden.
2. Die Ergebnisse der Potenzialanalyse bilden die Grundlage für die weitere individuelle Förderung – im Rahmen des BOP Programmes, aber auch im schulischen Verlauf.
3. Durch das Instrument soll das Interesse der SuS dafür erhöht werden, sich mit eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen.
4. Die Potenzialanalyse dient der ersten Orientierung hinsichtlich der eigenen beruflichen Neigungen und Interessen und beinhaltet dabei (nicht unmittelbar aber langfristig auch) das Ziel der Erweiterung des Berufswahlspektrums über die sog. „Top-Ten Berufe“ hinaus.

Erfassung sozialer, methodischer und personaler Kompetenzen und Entwicklungspotenziale

Die hier ausgewerteten Verfahren erfassten die während der Potenzialanalyse gezeigten sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen der Jugendlichen. Durch verschiedene Aufgabentypen mit unterschiedlichen Anforderungen konnte beobachtet werden, wie sich die Jugendlichen bezogen auf festgelegte Kompetenzmerkmale verhalten. Alle Träger setzten dazu professionelle Verfahren und geschultes Personal ein.

Der Schwerpunkt der Auswertung lag auf den gezeigten berufsübergreifenden Kompetenzen. Die Beurteilung von Entwicklungspotenzialen und eine Einschätzung dessen, was von dem einzelnen Jugendlichen noch erwartet werden kann, standen weniger im Fokus. So gab es beispielsweise kein Verfahren, in denen Jugendliche zuvor erlerntes Wissen anwenden mussten und die Verarbeitung von Lerninhalten mit in die Beurteilung einfloss. Eine Einschätzung, wie die Jugendlichen mit neuen Herausforderungen umgehen, wäre für die Beurteilung von Entwicklungspotenzialen sicherlich hilfreich.

Oft bestand auch der Eindruck, dass die Jugendlichen gar nicht so genau wussten, was sie mit der Potenzialanalyse anfangen sollen. Nicht immer wurde vor der Übung erläutert, welche Kompetenzen beobachtet werden sollten. Es war auch nicht überall Standard, die beobachteten Kompetenzen zumindest in den Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen zur jeweiligen Übung präzise zu formulieren. Auch die Bedeutung der jeweiligen Kompetenzen für die Berufsorientierung war wenn überhaupt dann nur in den Rückmeldegesprächen am letzten Tag oder in der Schule Thema. Eine Schwäche der beobachteten Verfahren bestand darin, dass die Jugendlichen zu wenig eigene Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus den häufig für sie abstrakten Übungen ziehen können. Die Rückmeldungen des Beobachtungsteams können daher möglicherweise nur dann produktiv verarbeitet werden, wenn sie mit dem eigenen Erleben und der eigenen Einschätzung verbunden werden.

Berücksichtigung der Ergebnisse der Potenzialanalyse als Grundlage für die weitere individuelle Förderung

Die Ergebnisse der Potenzialanalyse wurden mit den Schülerinnen und Schülern individuell besprochen. In schriftlicher Form wurden sie i. d. R. im Berufswahlpass dokumentiert. Die Lehrkräfte waren nicht in jedem Fall bei diesen Auswertungsgesprächen dabei, erhielten aber meist über den Träger die Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler in schriftlicher Form.

Die meisten Lehrkräfte legten Wert auf die Möglichkeit, diese Ergebnisse in die weitere schulische Förderung der Jugendlichen einzubeziehen und je nach Berufswunsch oder neu festgestellten Stärken oder Interessen schulische Schwerpunkte zu setzen, beispielsweise bei der Auswahl der Kurse, zusätzlicher Unterstützung in bestimmten Fächern oder der Organisation von passenden (Langzeit-)Praktika.

Ein direkter Bezug der Ergebnisse zur Auswahl der Berufsfelder für die Werkstatttage wurde nicht in jedem Fall – mitunter bewusst nicht – hergestellt. Diese ergibt sich eher aus den unmittelbaren Wünschen der Jugendlichen oder der vom Träger vorgegebenen Kombination von Berufsfeldern. Allerdings wurde durchaus thematisiert, wie die gezeigten Stärken und Kompetenzen zu den Wunschberufen passen.

Die Ergebnisse aus Potenzialanalyse (und später auch Werkstatttagen) wurden im Berufswahlpass dokumentiert und werden auch für Beratungsgespräche mit der Berufseinstiegsbegleitung und der Berufsberatung genutzt.

Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen durch die Schülerinnen und Schüler selber

Die Schülerinnen und Schüler erhielten in erster Linie eine Rückmeldung von außen über ihre gezeigten Stärken und Schwächen. Obwohl dies als Standard vorgegeben ist – „die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen (…) wird in Beziehung gesetzt zur Einschätzung der (…) Mitarbeiter/-innen“ – sind Gegenüberstellungen von Selbst- und Fremdeinschätzungen meist allgemein gehalten – am Anfang oder am Ende der Potenzialanalyse – und nur selten auf die jeweiligen Aufgaben bezogen.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen wäre für die Jugendlichen insgesamt leichter, wenn während der Beobachtung der Potenzialanalyse darauf hingewiesen würde, worauf es bei dieser Aufgabe ankommt (Transparenz der Beobachtung). Darüber hinaus wäre es für die Jugendlichen anschaulicher und konkreter, wenn sie ihre Stärken aufgabenbezogen einschätzen könnten statt bezogen auf ihre Person insgesamt.

Wo Träger kreative Gruppenübungen eingesetzt haben, konnten sich die Schüler und Schülerinnen stärker aktiv einbringen und sich auch für auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheinende Aufgaben begeistern. Sie hatten für sich selbst und untereinander einen besseren Blick für die gegenseitigen Stärken und konnten dies im Einzel- oder Gruppenfeedback mitunter sehr präzise formulieren. Das Ergebnis wird dann nicht überwiegend durch die Fremdbeobachtung erzeugt, sondern ist ein Zusammenspiel zwischen eigener Wahrnehmung, Feedback der anderen Gruppenmitglieder und Beobachtung durch die Fachleute.

Erste Orientierung hinsichtlich der eigenen beruflichen Neigungen und Interessen, Erweiterung des Berufswahlspektrums

Die Aufgaben der Potenzialanalyse hatten wenig bis keinen Berufsbezug. Auch wenn berufsfachliche Kompetenzen nicht zu den laut Qualitätsstandards zu erfassenden Kompetenzen gehören, zielt die Potenzialanalyse dennoch auf die Erkundung beruflicher Neigungen und Interessen. Zwar ist es dem Beobachtungspersonal durchaus möglich, aus den ermittelten Stärken und Kompetenzen Vorschläge für Berufe zu machen, in denen diese eine große Rolle

spielen. Für die Schülerinnen und Schüler bleibt dies aber eher abstrakt. In der Potenzialanalyse finden sie keine Erfahrungsmöglichkeiten, die sie motivieren, sich intensiver mit der Berufswahl auseinanderzusetzen. Die Aufgaben entsprachen nicht oder nur annähernd Aufgaben, wie sie in der Arbeitswelt vorkommen. Für die Jugendlichen, die i. d. R. engagiert und motiviert mitgearbeitet haben, wurde der Bezug zur Berufswahl nur insoweit deutlich, dass die Berufswahl davon abhängt, was man gut kann. Auch der Bezug zur eigenen Lebenswelt konnte vielfach nicht hergestellt werden.

Hinweise von Dritten (z. B. „mit dieser Stärke könntest du …“ oder „diese Stärke passt zu dem Wunschberuf xy weil …“) können nur bedingt positive Wirkungen erzeugen, weil die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt noch nicht viel über die beruflichen Anforderungen ihrer Wunschberufe wissen. Die Entwicklung neuer „Berufsideen“ oder die Bestätigung schon vorhandener Vorstellungen geschehen eher in den darauffolgenden Werkstatttagen. Hierzu wäre es wünschenswert, wenn Träger oder Schule vor der Zuordnung der Berufsfelder für die Werkstatttage deren Ziele und Lernmöglichkeiten in individuellen Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern abstimmen könnten. Es gibt auch Beispiele, bei denen Träger Berufsfelder u. a. ganz gezielt nach den Ergebnissen der Potenzialanalyse individuell zuweisen, auch um neben den Wunschberufen alternative berufliche Perspektiven aufzuzeigen.

Optimierungsbedarf zur Potenzialanalyse besteht auch hinsichtlich der Information der Lehrkräfte. Die Information der Lehrkräfte vor der Potenzialanalyse sollte nicht nur alle organisatorische Fragen enthalten, sondern auch eine Erläuterung des Konzeptes und der Beobachtungsverfahren. Die Lehrkräfte sollten die einzelnen Übungen und die damit erfassten Kompetenzen kennenlernen können. Sie sollten wissen, worauf es jeweils ankommt, damit sie die Beobachtungen und die Auswertungen der Kompetenzen besser für ihre individuellen Förderstrategien nutzen können. Sie sollten zudem durch eine kurze Beobachtungsschulung für die Beobachtungsverfahren sensibilisiert werden, negative Interventionen zu vermeiden (z. B. durch unangebrachte Hilfestellungen oder diskriminierende Äußerungen) und stattdessen selbst zu einer neutralen Betrachtung der Schülerinnen und Schüler zu kommen.

Die Rückmeldegespräche in den Schulen werden i. d. R. mit den Schülerinnen und Schülern geführt. Andere Personen wie z. B. die Lehrkräfte oder Eltern sind dazu eingeladen, können aber oft aus Zeitgründen nicht teilnehmen. Bezogen auf die Eltern besteht hier die Anforderung, auch Gesprächsangebote außerhalb ihrer Arbeitszeit zu machen. Bezogen auf die Lehrkräfte wurde in einem Interview der Wunsch geäußert, die Rückmeldungen im Rahmen einer Stufenteambesprechung oder Konferenz zu präsentieren und die einzelnen Schüler mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse und ihren Stärken und Entwicklungspotenzialen durchzusprechen.

4.5 Einbindung weiterer Partner

Eltern

Die Eltern werden im Vorfeld durch die Schule oder durch den Träger schriftlich oder in Form eines Elternabends über Ziele und Ablauf der Potenzialanalyse informiert. Ein Träger veranstaltet einmal jährlich einen Tag der offenen Tür u. a. auch für Eltern. Die Eltern werden bei allen Schulen zu den Auswertungsgesprächen am Ende der Potenzialanalyse oder der Werkstatttage eingeladen. Das Angebot wird in unterschiedlichem Ausmaß genutzt. Als Beispiel kann hervorgehoben werden, dass der Elterninformationsabend über die Angebote des BOP in den Räumen des Trägers stattfindet und die Eltern auch am letzten Werkstatttag zu einer Präsentation der Ergebnisse eingeladen worden sind. Auf diese Weise entwickelt sich ein elementarer Bezug sowohl zu den persönlichen Leistungen und Potenzialen ihrer Kinder als auch zu dem, was beim Träger an Unterstützung des Berufswahlprozesses geleistet wird bzw. geleistet werden kann.

In den Interviews mit den Elternvertretern wurde deutlich, dass das Angebot der Schulen so gestaltet ist, dass sich die Eltern jederzeit über den Stand der Berufsorientierung informieren können. Die Elternvertreter waren rundweg mit dem schulischen Angebot zur Berufsorientierung und den Tagen beim Träger sehr zufrieden.

Wenn das Angebot zu Gesprächen über Berufsorientierung nicht oder nur wenig genutzt würde, läge dies möglicherweise an der eigenen Überforderung der Eltern, aber nicht am mangelnden Angebot (Interview Elternvertreter). Von einigen Eltern wurde kritisiert, dass aufgrund der vielfältigen Angebote zur Berufsorientierung der Unterricht in der Klasse zu kurz käme. Nach Einschätzung der Klassenlehrkraft läge dies daran, dass viele die Bedeutung des Prozesses der Berufsorientierung unterschätzen:

> *„Ich glaube, die Eltern denken, in der 8. Klasse sind sie ja noch Kinder. Viele sind ja noch nicht Fisch und nicht Fleisch, also gerade erst im Übergang zum Jugendalter. Die Eltern haben, glaube ich, das Empfinden, dass das noch zu früh ist oder sie nehmen das noch nicht so wahr, dass ihr Kind jetzt schon so weit ist sich um Berufsorientierung kümmern zu müssen. Die werden immer erst wach, wenn es so kurz vor Ende ist. Gut besucht sind die Informationsabenden über die weiterführenden Schulen, also was kommt nach der 10. Klasse und wo kann ich hingehen. Es ist ja schon ein geringer Teil, der direkt in die Ausbildung geht. Viele wechseln dann auf eine weiterführende Schule, weil sie nicht wissen, was sie machen sollen.“ (Interview Lehrkraft)*

Die Gespräche mit den Elternvertretern zeigten deutlich, dass diese nicht oder nur kaum zwischen den Projektbestandteilen Potenzialanalyse und Werkstatttagen unterscheiden konnten. In Erinnerung blieben i. d. R. die Werkstücke, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Werkstatttage angefertigt und zuhause vorgezeigt hatten. Die praktische Arbeit in den

verschiedenen Werkbereichen hatte für die Elternvertreter eine höhere Bedeutung als die Auseinandersetzung mit Stärken und Kompetenzen.

Berufseinstiegsbegleitung

In vier der an der Untersuchung beteiligten Schulen sind Berufseinstiegsbegleiterinnen oder ein Berufseinstiegsbegleiter eingesetzt. Bei drei dieser Schulen sind diese über einen anderen Bildungsträger eingestellt als dem, bei der die Schule das BOP durchführt. Die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter startet in Klassenstufe 9 nach der Durchführung von Werkstatttagen und Potenzialanalyse. Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter betreuen Jugendliche, die der besonderen Unterstützung beim Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bedürfen. Dabei greifen sie gerne auf die Ergebnisse aus dem BOP zurück. Dazu lassen sie sich von den Jugendlichen die Dokumentation im Berufswahlpass zeigen.

In einer Schule ist die Berufseinstiegsbegleiterin beim durchführenden Bildungsträger des BOP eingestellt und arbeitet mit der zweiten Hälfte ihrer Stelle in der Beobachtung der Potenzialanalyse für ihre, aber auch für andere Schulen. Sie betreut die Schülerinnen und Schüler während der achten und neunten Klassenstufe und hatte einen wesentlichen Anteil bei der Organisation, Durchführung und Beobachtung sowie der Auswertung der Elemente des BOP. Die Beteiligung der Berufseinstiegsbegleitung an der Potenzialanalyse und an den Werkstatttagen erscheint zunächst positiv. Sie unterstützt den Transferprozess in die schulische Berufsorientierung und Förderung und kann die Schülerinnen und Schüler längerfristig beraten.[21]

Berufsberatung

Die Berufsberatung kann ebenso wie die Berufseinstiegsbegleitung über den Berufswahlpass auf die Ergebnisse des BOP zurückgreifen. In den Interviews zeigte sich, dass die Berufsberaterinnen und Berufsberater dies in unterschiedlichem Maße nutzen. Drei Berufsberaterinnen berichteten, dass Ihnen die Ergebnisse aus dem BOP für ihre Beratungsarbeit wichtig seien. So würden sie sich gerne einen Überblick darüber verschaffen, was die Jugendlichen im Rahmen der Berufsorientierung bereits alles gemacht hätten. Allerdings wurde die Art und Weise bemängelt, wie die Informationen zu Ihnen kämen. So zeigten sich zwei Berufsberaterinnen bzw. -berater sich mit der Art der Ergebnisaufbereitung durch den Träger unzufrieden. Die Darstellung von Zahlen und Balken wäre für sie undurchsichtig und daher für die weitere Beratungsarbeit nicht aussagekräftig. In einem Fall wurde kritisiert, dass der Berufswahlpass von den Schülerinnen und Schülern nur unzureichend gepflegt werde und daher die Ergebnisse von Potenzialanalyse und Werkstatttagen für die Beratungsgespräche nicht zur Verfü-

[21] Ob dieser Anspruch tatsächlich eingelöst werden kann, wird erst anhand der Befragung in der Klasse 9 im Jahr 2015 deutlich werden.

gung stünden. Weitere Berufsberaterinnen und -berater berichten nicht von einer Nutzung der Ergebnisse des BOP.

4.6 Struktur und Ablauf der Werkstatttage

Die Werkstatttage in den 8. Klassen gehen über zwei Wochen (80 Stunden). In dieser Zeit lernen die Jugendlichen mindestens drei Berufsfelder kennen, jeweils drei Tage. Es gab auch Organisationsformen mit mehr Berufsfeldern und jeweils zwei- oder sogar eintägiger Dauer pro Berufsfeld. Dies beschränkt die Möglichkeiten, innerhalb eines Berufsfeldes ein breiteres Spektrum an beruflichen Tätigkeiten einzubeziehen, bietet dafür aber mehr Optionen für eine Mischung aus bisherigen Berufswünschen und neuen beruflichen Möglichkeiten.

Bei der Auswahl der Aufgabenstellungen wurde überwiegend darauf geachtet, dass mehrere Berufe aus dem Berufsfeld repräsentiert sind, dass typische berufliche Tätigkeiten erprobt werden können, dass die Aufgaben und das methodische Herangehen den Standards der Ausbildung entsprechen, gleichermaßen aber von den Schülerinnen und Schülern auch gut geleistet werden können. Weiterhin wurde auf den Lebensweltbezug geachtet, indem die Schülerinnen und Schüler die Relevanz der beruflichen Aufgabenstellung mit Erfahrungen aus ihrem Leben verbinden können und indem sie in dem Berufsfeld etwas lernen, was sie jetzt schon verwerten können. Als Arbeitsformen wechselten sich i. d. R. Lehrgespräch, Einzelarbeit und Gruppenarbeit ab, so dass ein abwechslungsreicher Tagesablauf gewährleistet wird.

Realistischer Einblick in den Ausbildungsalltag

Grundlegende Informationen über das Berufsbild und die dazu gehörenden Berufe wurden i. d. R. zu Anfang des jeweiligen Programms während der Werkstatttage gegeben. Meist wurden hierzu Informationsschriften und Internetseiten der Bundesagentur für Arbeit herangezogen oder Filme gezeigt, manchmal auch erst im weiteren Verlauf. In den meisten Klassen haben die Schülerinnen und Schüler bereits vor den Werkstatttagen Berufe im Unterricht besprochen, Betriebserkundungen und Recherchen im Berufsinformationszentrum durchgeführt, teilweise sogar ganz gezielt auf der Grundlage der in der Potenzialanalyse gewonnen Ergebnisse und Erkenntnisse.

Meistens fanden diese einleitenden Arbeitseinheiten in Form eines Lehrgespräches statt, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler ihrem Interesse und ihrer Tagesform entsprechend unterschiedlich stark einbrachten. Manchmal wurden die Schülerinnen und Schüler in der Vorstellungsrunde gebeten, ihre Wunschberufe und ihr Interesse an dem jeweiligen Berufsfeld zu benennen. So konnten sich die Ausbildungsfachleute ein Bild darüber machen, bei wem das Interesse besonders stark ist oder wer dem Berufsfeld zugeordnet wurde, ohne dass eigene Interessen dafür ausschlaggebend waren. Teilweise waren die Ausbildenden auch über die Beweggründe und den Verlauf der vorherigen Berufsfelder vorinformiert.

Über diese Lehrgespräche hinaus gab es einige erwähnenswerte Beispiele, bei denen eine individuelle Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Berufsfeld gefördert wurde:

- In einem Berufe-Steckbrief dokumentieren die Schülerinnen und Schüler die vorgestellten Berufe, die dafür erforderlichen Voraussetzungen sowie relevante Informationen über die Ausbildung (Dauer, Ort, Inhalte, Verdienst).
- Als Übung zur Internet-Recherche im Berufsfeld Büro und Verwaltung sollen die Schülerinnen und Schüler Informationen zu einem bestimmten Ausbildungsberuf sammeln. Sie erhalten dazu ein Arbeitsblatt mit einem Fragenkatalog zu relevanten Tätigkeiten und Arbeitsbereichen, Verdienst und Schulabschluss.
- Die Schülerinnen und Schüler führen eine Begleitmappe, in der alle relevanten Informationen sowie die Arbeitsblätter aus den verschiedenen Berufsfeldern dokumentiert werden. Auf einem Rückmeldebogen geben sie zu jedem Berufsfeld Auskunft, was ihnen mehr oder weniger gefallen hat, was sie an dem Beruf interessiert, wie ihr Arbeitsplatz aussieht und was sie über das Berufsfeld gelernt haben. Sie setzen sich explizit damit auseinander, ob sie gerne in diesem Beruf arbeiten würden und ob der Beruf ggf. als Alternative zu ihrem Wunschberuf in Frage käme.
- Als Einstieg in die gemeinsame Arbeit bildet die Ausbilderin vier Gruppen. Jede Gruppe soll einen der vier im Mittelpunkt stehenden Berufe dieses Berufsfeldes auf der Grundlage eines Fragenkataloges vorstellen. Dadurch wurde deutlich, wieviel die Schülerinnen und Schüler bereits über den jeweiligen Beruf wussten, welche Interessen sie damit verbinden und welche Fragen sie gerne einbringen wollen.
- Ein Ausbilder errechnet mit den Schülern und Schülerinnen zunächst, wieviel mit einer guten Berufsausbildung im Laufe eines Berufslebens mehr verdient und an Zufriedenheit gewonnen werden kann. Er verbindet dies mit dem Apell, die angebotenen Berufsorientierungsmöglichkeiten aktiv zu nutzen und bietet im weiteren Verlauf durchaus anspruchsvolle Aufgaben, die das Berufsfeld gut repräsentieren.

Neugier und Interesse zu wecken gelang den Ausbildenden, wenn sie bei der Vorstellung des Berufsbildes die Erfahrungen der Jugendlichen aktiv einbeziehen, wenn das Konzept einen realistischen Querschnitt an Ausbildungsaufgaben aus dem jeweiligen Berufsfeld vorsieht, mit denen die Schülerinnen und Schüler auch aus ihrem bisherigen Erfahrungsbereich etwas verbinden können. Ganz wichtig ist die Vorbildfunktion, also die Erzählungen aus dem umfangreichen beruflichen Erfahrungsschatz der Ausbildenden. Diese beschreiben nicht nur die Vielfalt und Tragweite des jeweiligen Ausbildungsberufes, sondern bringen vor allem die *Liebe zum Beruf* sowie die vielfältigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zum Ausdruck. Wichtig war auch, den Jugendlichen etwas zuzutrauen, ihnen Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Sie durften manchmal nach Einweisung Maschinen oder Geräte bedienen, mussten sich zur Umsetzung der Aufgabe viele eigene Gedanken machen und eigene Leistungen erbringen, nicht einfach nur nachvollziehen, was ihnen vorgegeben wurde. So

wurden in vielen Berufsfeldern auch projektorientierte Methoden eingesetzt. Andererseits gab es häufig auch die Praxis, durch sehr kleinschrittige Anleitungen neue Fertigkeiten herauszubildenden und dafür zu sorgen, dass die Arbeit erfolgreich verläuft. Allerdings fehlte häufig eine systematische selbstständige Erarbeitung von Informationen und Planung eigener Aktivitäten durch die Schülerinnen und Schüler. Dass am Ende ein Produkt steht, welches sie mit nach Hause nehmen oder selbst konsumieren können, war nicht nur ein großer Motivationsanreiz, sondern symbolisierte auch, wofür der Beruf steht. Indem Aufgaben und Methoden der Ausbildung verwendet wurden, entstand ein realistisches Bild über das, was in der Ausbildung auf die Lernenden zukommt. Das gelang sowohl in positiver Hinsicht, indem sie die Ausbildung als Zugewinn von Lern- und Handlungsmöglichkeiten erlebten, aber auch in Bezug auf mögliche Schattenseiten, dass es mitunter viel Mühe, Durchhaltevermögen und Disziplin bedarf, bis ein Ergebnis erzielt wird.

Die *Vielfalt der Aufgaben* aus den jeweiligen Berufsfeldern zu ermöglichen ist nicht immer ganz einfach, denn die Berufsfelder haben unterschiedliche Berufe, die jeweils wiederum mit sehr unterschiedlichen Arbeitsbereichen zu tun haben. Eine pragmatische Lösung bestand darin, an jedem Tag einen anderen Beruf in den Mittelpunkt zu stellen und dazu eine oder mehrere Aufgaben auszuwählen. In anderen Fällen bezog sich die Auswahl der Übungen auf Aufgaben, die in mehreren Berufen eine Rolle spielen. Teilweise wurden ganz bewusst anspruchsvolle, aber dennoch leistbare Aufgaben ins Programm genommen. Dagegen gab es auch Berufsfelder (z. B. Metall), in denen nur ein kleiner, nicht wirklich realistischer Ausschnitt aus dem Berufsfeld ermöglicht wurde.

- Im Berufsfeld IT und Medien wird ein PC zerlegt und wieder zusammengesetzt (Fachinformatiker/-in Fachrichtung Systemintegration). Weiterhin wird das Krimpen eines 30 cm langen Netzwerkkabels durchgeführt (IT-Systemelektroniker/-in) und eine Powerpoint-Präsentation erstellt (Mediengestalter/-in Digital und Print).
- Im Berufsfeld Hotel- und Gaststättengewerbe stand ein simulierter Gastraum mit Gruppentisch und Bar, eine Ausbildungsküche und ein „Gästezimmer“ zur Fehleranalyse zur Verfügung. Die einzelnen Aufgaben waren ein guter Querschnitt aus dem Berufsfeld: Herstellung eines 3-Gang-Menüs (Küche und Service), Herstellung von Snacks, Eindecken und Dekorieren der Tische, Getränkekunde (Herstellung von Weinen), Herstellung von alkoholfreien Cocktails, Service, Begutachtung der Mängel in einem Gästezimmer.
- In der Friseur- und Kosmetikausbildung gibt es ein abwechslungsreiches Programm an Techniken, die mit einer kurzen Einarbeitungszeit erlernt werden können. Die Schülerinnen und Schüler erleben, wie ihnen diese Dienstleistungen „gut tun“ und wie es ist, Anderen damit Gutes zu tun. Sie nehmen Fertigkeiten mit, die sie auch jetzt schon privat anwenden können, unabhängig davon, ob sie in diesem Berufsfeld eine Ausbildung anstreben.

- Das Projekt „Einführung in die EDV mit Präsentation einer Recherche und Bearbeitung eines Kundenauftrags“ gliedert sich in Einführung/ Arbeitsplatz, Einführung in die EDV mit Präsentation einer Recherche, Bearbeitung eines Kundenauftrags mittels EDV, Abschluss: Arbeitsplatz vorbereiten und Reflexion. Leistungsstarke Teilnehmende bekommen mehr und schwierigere Kundenaufträge und erhalten Unterweisungen zur aufwändigeren Ausgestaltung ihrer Präsentationen.
- Im Malerhandwerk wurde die nicht häufige, aber sehr anspruchsvolle „venezianische Spachteltechnik“ in den Mittelpunkt gestellt, die sehr viel Kreativität, aber vor allem Geduld und Durchhaltevermögen erfordert, bis am Ende eine marmorierte Oberfläche entsteht. Die Übungsplatten, die in den drei Tagen entstanden sind, hatten den Charakter von Kunstwerken, die am Ende präsentiert wurden und sehr gut auch in einer Ausstellung Platz gefunden hätten.
- Im Elektrohandwerk wird eine einfache elektropneumatische Schaltung zur Steuerung eines Garagentores programmiert, um daran aufzuzeigen, welche Kompetenzen in diesem Beruf gefordert sind. Es geht um Mathematik, um Kommunikation und Planungsfähigkeit.
- Im Metallbereich war mehrfach eine Konzentration auf verschiedene Aufgaben aus dem Grundlehrgang manuelle Metallbearbeitung zu beobachten, mit denen der Umgang mit Material und Werkzeug trainiert und schon kleine Produkte wie Flaschenöffner oder Würfel produziert werden konnten. Ein praktischer Einblick in mehrere Arbeitsfelder, zum Beispiel maschinelles Spanen, Schweißen, Montieren, CNC-Technik ist allenfalls in modern ausgestatten Berufsbildungszentren möglich. Diese Techniken werden meist unter Sicherheitsaspekten nicht mit Schülerinnen und Schülern praktiziert.
- In einer Kfz-Ausbildungswerkstatt hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, an zwei bereitgestellten (Übungs-)PKW Bremsbeläge zu erneuern, Reifen zu wechseln und den Motor auseinander zu bauen. Beobachtet wurden technisches Geschick, Ausdauer, Belastungsfähigkeit, Genauigkeit und Zuverlässigkeit. Die SuS waren sehr motiviert und arbeiteten engagiert und konzentriert. Dazu trug vor allem die Arbeitsumgebung und die Möglichkeit, an echten PKWs zu arbeiten bei. Der Berufsbezug wurde für die SuS deutlich. Die Jugendlichen konnten Fachfragen stellen, auf die ausführlich eingegangen wurde. Der Ausbilder gab genug Zeit und Freiraum für die Übungen. Aufgabenstellungen wurden zunächst vorgemacht und von den Jugendlichen nachgemacht. Schriftliche Aufgabenbeschreibungen standen zur Verfügung, wurden aber nicht genutzt.
- Es gab Kioskbetrieb mit Snackverkauf. Die Schülerinnen und Schüler haben in den Gruppen Bestellungen aufgenommen, die Snacks hergestellt und dann während der Pause verkauft.
- In der Lagerlogistik wurden am ersten Tag Wareneingang und Warenausgang kennengelernt. Die Schülerinnen und Schüler mussten Kosten berechnen und Liefer-

scheine ausfüllen. Am zweiten Tag hatten sie die Aufgabe in den unterschiedlichen Bereichen des Trägers Bestellungen aufzunehmen. Die Bestellungen sollten sie kommissionieren, zusammenstellen und auch ausliefern. Dadurch haben sie den gesamten Prozess einmal durchlaufen: von der Bestellung bis zur Auslieferung. Es gab keine genauen Vorgaben, daher verlief die Bearbeitung in den einzelnen Gruppen auch unterschiedlich strukturiert. Diese Freiheit in der Durchführung führt zu der Möglichkeit selbstorgansiert zu arbeiten und sich im Team zu strukturieren.

- Die Berufsfelderkundung im Gartenbau fand in einem großen Gewächshaus statt. Die Jugendlichen bekamen die Aufgabe, in zwei Gruppen jeweils einen Mustergarten herzustellen. Dabei mussten sie bauliche Aspekte genauso wie die ästhetischen beachten. Die Jugendlichen planten eigenständig die Gestaltung des Gartenstückes und setzten diese Planung um (Bau, Bepflanzung…). Dazu mussten sie ihre mathematischen Fähigkeiten aktivieren. Sie arbeiteten mit typischen Werkzeugen (wie Wasserwage, Hammer…) und den typischen Materialien. Durch die Aufgabe wird die körperliche Belastung in diesem Beruf sehr deutlich, zudem kommt die Herausforderung im Team zu arbeiten hinzu. Alle konnten eine Fotografie des am Ende erreichten Ergebnisses mitnehmen.

Ein realistischer Einblick in den Ausbildungs- und Arbeitsalltag hängt auch von der räumlichen Ausstattung ab. Positive Auswirkungen waren besonders in Ausbildungsräumen zu beobachten, die nach den Standards der Ausbildung ausgestattet waren. Besonders günstige Rahmenbedingungen waren anzutreffen, wenn reale Betriebe (Ausbildungsrestaurants oder –hotels, echte Lager mit einbezogen werden konnten. Negative Auswirkungen auf Motivation und Interesse gab es, wenn die Werkstatttage in normalen Unterrichtsräumen stattfanden und der Charakter der Simulation überwog. In Räumlichkeiten, die speziell für die Zwecke des BOP eingerichtet waren, gelang es nur teils, realitätsnahe Ausstattungen bereit zu stellen. Wenn diese fehlten, waren auch geringere Motivation und eine geringere Stringenz der Arbeitsabläufe zu beobachten.

Bei keinem der beobachteten Träger sind die Schülerinnen und Schüler mit den Auszubildenden in Kontakt gekommen, meist weil die Träger an diesem Standort keine Ausbildung betrieben, weil es eine räumliche Trennung zwischen Ausbildung und Berufsorientierung gab oder weil die Werkstatt zu Zeiten genutzt wurde, in denen keine Auszubildenden da waren. Die Schülerinnen und Schüler hatten daher keine Möglichkeiten, den realen Ausbildungsbetrieb zu sehen und Erfahrungen von Jugendlichen aus der Ausbildung zu erhalten.

Insgesamt war der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler angemessen. Differenzierungsmöglichkeiten für unterschiedliche Leistungsniveaus gab es nur in einigen Fällen, wo je nach Interesse und Leistungsvermögen auch anspruchsvollere Arbeiten gemacht oder Aufgaben verkürzt werden konnten. Bei einigen Trägern wurden Differenzierungen aber auch ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit der Beobachtungen nicht zu ge-

fährden. Dies wiederum erschwert eine realistische Einschätzung von Kompetenzen und Potenzialen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder bei Neuzuwanderern mit noch wenig entwickelten Deutschkenntnissen, denn es geht nicht darum, was sie weniger können als die anderen. Vielmehr sollen Kompetenzen und Potenziale erfasst werden, die sie trotz ihrer (aktuellen) Beeinträchtigungen haben.

Bei der *Einteilung der Gruppen* für die Werkstatttage gab es unterschiedliche Vorgehensweisen. Bei einem Teil der Träger wurden die Schülerinnen und Schüler einem begrenzten Angebot von Berufsfeldern zugeteilt. Meist gab es zwischen vier und acht verschiedene Berufsfelder zur Auswahl. Die Anzahl ergibt sich aus der Klassengröße. Bei zwei Parallelklassen können vier Berufsfelder parallel angeboten werden. Je nach Bedarf werden manche im Laufe der Werkstatttage ein- oder zweimal wiederholt, um möglichst viele Kombinationen zu ermöglichen. Andere werden dafür nur einmal angeboten. Wunschberufe wurden nach Möglichkeit erfüllt (Erst- und Zweitwahl), oft aber auch nicht, wenn nicht genügend Kapazitäten oder Angebote da waren. Einige Träger haben die Wünsche durch Wahlzettel abgefragt. Manchmal wurden auch die Ergebnisse der Potenzialanalyse mit einbezogen und ergänzend zu den Wunschberufen auch Berufsfelder zugeteilt, die neue berufliche Möglichkeiten eröffnen. Manchmal wurden die Zuordnungen auch durch die Lehrkräfte vorgenommen, wobei dann statt der beruflichen Entwicklungspotenziale eher die gruppendynamischen Aspekte berücksichtigt wurden.

Bei der Beobachtung ergab sich oft, dass Schülerinnen und Schüler in der Gruppe waren, die kein Interesse an diesem Berufsfeld hatten und sich auch dem entsprechend verhalten haben. Das Anliegen, auch für andere Berufe zu interessieren, schien daher oft ins Leere zu laufen, insbesondere wenn die Wahl der Berufsfelder nicht im Rahmen eines Gespräches geschehen ist, in dem auch die individuellen Ziele hätten vereinbart werden können, mit denen die Schülerinnen und Schüler dieses Berufsfeld erkunden. Nur in einem Beispiel konnte die Berufsfeldzuordnung in individuellen Entwicklungsgesprächen zwischen Potenzialanalyse und Werkstatttagen durch die Berufseinstiegsbegleitung vorgenommen werden.

Entwicklung persönlicher Vorstellungen und Präferenzen

Interesse und aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler waren häufig größer, wenn die Aufgaben auch Lebensweltbezug hatten und ihre Relevanz aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden konnte. Dieser Effekt wurde noch verstärkt, wenn die Schülerinnen und Schüler als Ergebnis ihrer Aufgabenbearbeitung auch einen Zugewinn an Wissen und Können feststellen konnten: Es hat sich gelohnt, dass wir heute an diesem Thema gearbeitet haben, denn ich weiß bzw. kann jetzt etwas Neues, was ich gut gebrauchen kann. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Vergleichsangebote für den Kauf eines Handys eingeholt und Fallen beim Kauf im Internet erörtert werden. Auch das Wissen um Hygieneanforderungen, die Fertigung von kleinen Produkten oder die Herstellung von Nahrungsmitteln, das Einüben

von Erste-Hilfe-Maßnahmen oder pflegerischen Arbeiten oder Technik zu Kosmetik und Haarstyling – dies alles sind Aspekte, die die Jugendlichen in ihrem aktuellen Alltag verwerten können. Sie zeigen ihnen gleichzeitig, dass das Einlassen auf neue Inhalte und Tätigkeiten spannend sein kann – als ein Schritt, so etwas wie „Lust auf Ausbildung“ zu entwickeln.

Textbox 5: Bewertung des Gelernten durch einen Schüler

Ein 13jähriger Junge beispielsweise antwortet auf die Frage, was das Wichtigste sei, was er bei den Werkstatttagen über Berufe gelernt habe: *„Das sie anstrengend sind und dass man Geduld haben muss. Und man muss sich vorher in der Schule anstrengen, damit man dann auch das Ziel erreicht, so zu sagen, was man dann machen möchte im Endeffekt. Ja, das ist es eigentlich.“* Von den Berufsfeldern hat ihm am besten Elektro gefallen: *„Und bei Elektro dieses Stecken an den Stecktafeln, das war halt echt geil. Also fanden ich zumindest und ein Freund. Wir haben das zusammen gemacht. Das fand ich echt richtig cool und das hat mir auch ultra Spaß gemacht. Vielleicht mach ich auch sowas in der Art so mit Elektro. So Systeme-Mechaniker, ja.“* Die Werkstatttage haben ihm folglich bei der Berufswahl geholfen: *„Ja also, ich wusste vorher noch nicht so, dass Büro oder Maurer so ansengend ist. Und Holz halt eben noch so, in Ordnung sozusagen so fast easy ist. Und Elektro, eigentlich muss man es einfach nur verstehen und dann geht das.“ (G-7001)*

Die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenverständnissen und Rollenzuweisungen beschränkte sich oft auf das Bemühen, neben typischen Männerberufen und typischen Frauenberufen auch Berufe im Angebot zu haben, die für beide Geschlechter gleichermaßen interessant sind. Bei der Zuteilung der Berufsfelder wurde oft auch das Kriterium verwendet, ihnen bisher nicht vertraute Berufe nahezubringen. Wenn Schüler oder Schülerinnen nur geschlechtstypische Berufe auf ihrer Wunschliste hatten, wurden sie auch schon mal in einen „entgegengesetzten“ Beruf zum Erkunden eingeteilt. Es war zu beobachten, dass das Ausbildungspersonal teilweise durchaus darauf geachtet hat, dass Jungs z. B. im Friseurhandwerk nicht wie Mädchen behandelt werden. In diesem Handwerk sind geschlechtsspezifische Herangehensweisen zentrales Element der Kundenbeziehungen. Andererseits war auch zu beobachten, dass einzelne Mädchen im Metallhandwerk dort sowohl Opfer ihrer eigenen stereotyper Rollenzuweisungen wurden als auch der der Mitschüler und Ausbilder.

In einem Beispiel wurde diese Thematik allerdings besonders gut gelöst: In der Metallgruppe waren mehrere Mädchen, unter Anleitung einer Metall-Ausbilderin und gelernten Sozialpädagogin. Sie hat mit großer fachlicher Autorität alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen unterstützt und auch keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemacht. Alle Gruppenmitglieder konnten sehen, dass Unterschiede im Leistungsvermögen nicht geschlechtstypisch waren. Es gab Jungs mit zwei linken Händen gepaart mit langsamen Lernfortschritten, genauso wie Mädchen, die die Aufgaben sehr gut umgesetzt haben und dabei gemerkt haben, dass diese Art zu arbeiten für sie interessant sein könnte.

Dies zeigt, dass der Kompetenzansatz stärker tragfähig ist: Stärken und Interessen herausarbeiten, Gelegenheit zur Entwicklung neuer Kompetenzen geben, und dies auch in Berufen, die bisher nicht auf der Wunschliste standen, nicht zwingend abhängig davon, ob es sich um männer- oder frauentypische Berufe handelt.

Textbox 6: Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu Genderaspekten des Berufsfeldes

Die Werkstatttage geben beiden Geschlechtern die Möglichkeit geschlechter-untypische Berufe kennen zu lernen. Dies hat unterschiedliche Folgen.
Eine 14jährige Schülerin bemerkte ihr Interesse am Beruf der Tischlerin, dies hat ihr viel Spaß gemacht: *„Ja, bei Holz kann ich mir auch vorstellen später zu arbeiten.“* (Interviewer: In wieweit hat dir die Erprobung der Berufsfelder bei der Berufswahl geholfen?) Schülerin: *„Ähm, dass ich also, bei der Holzbearbeitung, dass ich da wohl was machen könnte. Weil ich ja auch viel gelernt hab und so. Weil ich ja jetzt auch weiß, wie das alles heißt und so.“* Auf die Frage, in welchem Beruf sie nächstes Jahr ein Praktikum machen möchte, sagt sie entsprechend: *„Vielleicht, also ich bin mir noch nicht sicher. Vielleicht Erzieherin oder Tischler.“* (C-1001)
Eine andere Schülerin (15 Jahre) hat durch die Werkstatttage ebenfalls zwei neue Alternativen für sich entdeckt. Ob sie sich vorstellen könnte, in einem der Berufsfelder zu arbeiten, sagt sie: *„Ja, in Büro oder Holz. So als Tischler oder vielleicht Bürokauffrau oder so was. Ja also bei Holz, das ist halt so abwechselnd, da macht man nicht immer dasselbe. Und das macht halt viel Spaß mit Holz zu arbeiten und mit den ganzen Maschinen. Und äh bei Büro, da ich hab das halt alles direkt verstanden und konnte auch gut im Internet recherchieren. Das hat auch viel Spaß gemacht.“* In wieweit es ihr geholfen hätte, antwortet sie: *„Ja. Also ich wollte am Anfang Restaurant-Fachfrau werden. Hab da aber auch nie ein Praktikum oder sonst was, also ich war auch noch nie da. Hab halt nur durch´s Internet und so. Halt dadurch, ja. Ja und ich finde das halt spannend bei Holz oder Büro. Ich könnte mir das auch gut vorstellen.“* Sie möchte auch als Tischlerin ihr Praktikum im kommenden Schuljahr absolvieren. Zukünftig wäre sie auch stolz, wenn sie einmal Tischlerin werden sollte. Auf die Frage, ob es sie verändern würde, später Tischlerin zu sein, sagt sie: *„Ja, bestimmt ein bisschen, weil das ist jetzt halt auch nicht so der Frauenberuf, sag ich jetzt mal so. Ja. Ich weiß nicht, jetzt bin ich so mehr, also dass ich nicht so tussig bin, sondern so, keine Ahnung.*“ Es würde sie auch nicht stören, dass in dem Beruf vorwiegend Männer arbeiten. Ob denn die Männer in diesem Beruf alle Frauen ernst nehmen würden, antwortet sie: *„Sollten sie. Frauen können ja auch genauso viel wie Männer.“* ; (G-7003)
In der Beurteilung der Berufsfelder und ihrer potenziellen Geschlechterzugehörigkeit, wurden ebenso andere Aussagen festgestellt. Entgegen den ersten beiden Aussagen, steht z.B. die Antwort einer Schülerin (14 Jahre). Sie kann sich nicht vorstellen, in einem der Berufsfelder später zu arbeiten. Nach einer Begründung gefragt, antwortet sie: *„Ja wenn man, ich finde das halt schön, so andere Berufe mal kennen zu lernen, zu sehen, was andere machen. Ja also ich finde das sind irgendwie mehr so Männerberufe und so. Ich glaube, das würd mir dann auch später in der Zukunft auch keinen Spaß machen. Solche Berufe.“* (C-5002)

Es ist zu vermuten, dass geschlechtsspezifische Rollenmuster, wenn überhaupt, dann eher in den Rückmeldegesprächen am Ende der Werkstatttage thematisiert wurden, die aber von uns nicht beobachtet wurden. Ähnliches gilt für den Umgang mit individuellen Verschiedenheiten in soziokultureller, religiöser oder ethnischer Hinsicht. Hierzu liegen so gut wie keine Beobachtungsergebnisse vor, wieweit deren besondere Kompetenzen berücksichtigt werden oder sich das Ausbildungspersonal in besonderer Weise auf diese Gruppe einstellt. Verschiedenheit wird als Normalität angesehen, was aber auch bedeuten kann, dass individuelle Unterschiede in Stärken und Schwächen möglicherweise übersehen werden. In einer Gruppe konnte beobachtet werden, dass die Ausbilderin bei einer Präsentationsübung zum Einstieg schnell gemerkt hat, welche Schülerinnen und Schüler erst kurze Zeit in Deutschland leben und dem entsprechend Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten hatten. Sie hat sofort reagiert, indem sie ihre Sprache angepasst, die Gruppenzusammensetzung gemischt hat und immer wieder die betreffenden Schülerinnen und Schüler persönlich angesprochen und einbezogen hat. Andererseits war aber leider auch zu beobachten, dass einer Schülerin mit Le-

se- und Textverständnisschwierigkeiten nicht geholfen wurde, obwohl alle anderen Hilfen bekommen konnten.

Einige der beobachteten Klassen sind Integrations- oder Inklusionsklassen. Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf wurden gleich behandelt wie die anderen auch. Es wurde aber auch nicht beobachtet, dass Einzelne aufgrund einer Behinderung überfordert gewesen wären. Nach Aussagen von Lehrkräften und Trägervertretern ist es vorteilhaft, wenn die Klassenlehrkräfte den Träger vorher informieren, wenn auf bestimmte Schüler oder Schülerinnen besonders eingegangen werden muss.

Einschätzung der Stärken und Interessen

Die Jugendlichen sollen ihre Kompetenzen in Beziehung setzen können zu realen betrieblichen Anforderungen und Arbeitswelten. Sie sollen sich selbst besser einschätzen können.

Teilweise wurden auch bei den Werkstatttagen Beobachtungsbögen für die berufsübergreifenden Kompetenzen eingesetzt und auf ähnliche Weise überwiegend als Fremdbeurteilung eingeschätzt. Das macht insofern Sinn, als dadurch Kompetenzfortschritte gegenüber der Potenzialanalyse und Unterschiede in der Kompetenzentwicklung bezogen auf verschiedene Berufsfelder ausgewertet werden könnten. Diese Beobachtungsbögen sind auch Gegenstand der Reflexionsgespräche. Die Beobachtungen werden durch die Ausbildenden vorgenommen, meist im Schlüssel 1:12. Eine Selbst- und Fremdbewertung fachlicher Qualitätsstandards (z. B. Bemaßung, Form- und Lagetoleranzen, Funktionsfähigkeit etc.) wurde nur bei einem Träger beobachtet. Es geht zwar in der Berufsorientierung noch nicht darum, „verkaufsfähige“ Qualität zu liefern. Dennoch ist die Selbstkontrolle ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung bzw. des Qualitätsbewusstseins im Beruf. Die Nutzung entsprechender Auswertungsverfahren würde die Nähe zur Ausbildung verdeutlichen und eine realistische Auswertung ermöglichen.

Es gab allerdings gute Beispiele von Feedback-Bögen, mit denen sehr differenzierte Einschätzungen über die Ergebnisse bei einzelnen Übungen per Ankreuzverfahren in verschiedenen Abstufungen dokumentiert werden. Hier wird zum Beispiel „ein hohes Maß an Genauigkeit und Problemlösungsfähigkeit, an Konzentration und Ausdauer“ zum Ausdruck gebracht. Es ist zumindest diskussionswürdig, ob das „hohe Maß an Genauigkeit“ nicht auch nachvollziehbar in Form von Maßangaben und Toleranzwerten definiert werden sollte.

Bei einigen Trägern bzw. Schulen fließen Elemente aus der Beurteilung während der Werkstatttage auch in die Schulnoten ein, z. B. fachliche Ergebnisse oder das Führen der Begleitmappe. Dies geschieht analog zu üblicher Praxis bei den Schülerbetriebspraktika. Seitens des Programms ist eine Benotung in Form von Schulnoten nicht vorgesehen, als Abgrenzung zum Lernort Schule. Aus schulischer Sicht kann dadurch aber die Ernsthaftigkeit und die Wertschätzung der Arbeit während der Werkstatttage verdeutlicht werden.

Einschätzungen der Ausbildenden darüber, ob eine Ausbildung in diesem Berufsfeld für die Jugendlichen in Frage kommt, werden individuell gegeben, sowohl im Prozessverlauf als auch in den Auswertungsgesprächen. Zum Teil werden diese auch in den Bewertungsbögen dokumentiert.

Beobachtung und Feedback

Während der Werkstatttage sind Feedbacks am Ende einer Übung die Ausnahme. Meist beschränkt sich das Feedback auf die Auswertung am Ende des Berufsfeldes. Gegenstand der Rückmeldung sind die beobachteten Schlüsselkompetenzen, aber auch die Einschätzung der Ausbildenden zu den berufsfachlichen Potenzialen. Letztere wurden nur in manchen Fällen nach differenzierten fachlichen Kriterien vorgenommen und mit den Jugendlichen besprochen.

Nur bei einem Träger wurden auch während der Werkstatttage geschulte Beobachter und Beobachterinnen eingesetzt, zusätzlich zu den Ausbildenden. Es wurden die gleichen Merkmale beobachtet wie in der Potenzialanalyse, um beide Ergebnisse miteinander in Verbindung zu bringen. Oft geschah die Rückmeldung zur Berufseignung „aus dem Bauch heraus“.

Oft geben auch die Schülerinnen und Schüler ein mündliches und schriftliches Feedback zum Verlauf der Werkstatttage in den jeweiligen Berufsfeldern.

Die Ergebnisse der Werkstatttage bilden die Grundlage für die weitere individuelle Förderung im Berufswahlprozess. In den Auswertungsgesprächen werden oft auch Hinweise gegeben, wie sie ihre Berufsziele erreichen könnten, in welchen dafür relevanten Schulfächern die Schülerinnen und Schüler sich noch weiterentwickeln sollten und wie sie deutlich gewordene Schwächen ausgleichen können.

Schulischer Transfer

Übereinstimmend bestätigen die Lehrkräfte aus ihren bisherigen Erfahrungen mit dem Berufsorientierungsprogramm, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihren Bewerbungen für das Schülerbetriebspraktikum die Ergebnisse aus den Werkstatttagen aufgreifen. Sie bewerben sich also in Berufen, in denen sie selbst besondere Stärken und Interessen sehen. Die Ergebnisdokumentationen werden auch genutzt, um im Einzelfall gegenzusteuern, wenn Einzelne sich dennoch in „utopischen“ Berufen bewerben sollten. Das zeigt noch einmal deutlich, welch wichtigen Stellenwert die Werkstatttage im Gesamtprozess der schulischen Berufsorientierung haben. Die Schüler bewerben sich gezielter auf Praktikumsplätze, können im Betrieb nicht nur auf angelesenes Wissen sondern auf erste praktische Erprobungen verweisen. Ein wichtiger Effekt besteht auch darin, dass Illusionen gedämpft werden, also mehr Realitätsnähe in die persönlichen Strategien einfließt. Das kann zum einen bedeuten, dass sich die Schülerinnen und Schüler frühzeitiger (also schon bei den Schülerbetriebspraktika) auf für ihren schulischen Leistungsstand realistische Berufe konzentrieren. Zum anderen werden

aber auch schon während der Werkstatttage mögliche Differenzen zwischen den Anforderungen der angestrebten Berufe und den schon vorhandenen Kompetenzen deutlich. Verbunden mit den Förderempfehlungen des Ausbildungspersonals ergeben sich daraus Anreize zur Verbesserung der schulischen Leistungen und zu verstärkten Aktivitäten zur Berufswahl.[22]

Die Schulen bejahen grundsätzlich, dass die Ergebnisse vor allem der Werkstatttage in den weiteren schulischen Beratungsprozess einfließen und zwar sowohl der Lehrkräfte als auch, falls vorhanden, der Schulsozialarbeit oder Berufseinstiegsbegleitung. Einige hoffen, mit Hilfe der Ergebnisse die Schüler und Schülerinnen im Unterricht besser unterstützen zu können. Einige werden auch im Wirtschafts-bzw. Technikunterricht an den Ergebnissen anknüpfen. Allerdings wird zwischen den Zeilen auch deutlich, dass manche Schulen durchaus noch Optimierungsbedarf bei ihren eigenen schulischen Berufsorientierungsprozessen und der engeren fachlich-methodischen Zusammenarbeit mit ihrem BOP-Träger haben. Die besten Chancen, diese Ergebnisse zu nutzen, werden an Schulen gesehen, an denen Schulsozialarbeit sowie Berufseinstiegsbegleitung oder Berufs-Lotsen o.ä. tätig sind, die wesentlich intensivere individuelle Beratung leisten können als dies durch die Klassen- und Fachlehrkräfte realistisch ist. Aber auch hier besteht der Nachteil, dass diese Fachkräfte ebenfalls mit vielen anderen Aufgaben betraut sind, nur mit einem viel zu geringen Stellenanteil an der Schule tätig sind oder – bei BerEB – nur für bestimmte Schülerinnen und Schüler zuständig sind.

4.7 Gesamtauswertung der Werkstatttage entsprechend der formulierten Ziele

Mit den Werkstatttagen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms BOP sollen vor allem die folgenden Ziele erreicht werden.

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.
6. Die Ergebnisse der Werkstatttage bilden eine Grundlage für die weitere individuelle Förderung und Berufsorientierung.

[22] Ob das bei den hier beobachteten Klassen tatsächlich so zutrifft, werden die Interviews am Ende der Klasse 9 im Jahr 2015 zeigen müssen.

Realistischer Einblick in den Ausbildungsalltag auf dem Stand der Technik

Dieses sehr anspruchsvolle Ziel kann am ehesten noch von den Trägern erfüllt werden, die gleichzeitig auch Berufsausbildung durchführen und dafür ausgestattete Ausbildungsräume zur Verfügung stellen können. Noch besser ist es, wenn sogar Ausbildungsrestaurants oder ein echter Lagerbetrieb vorhanden sind, in denen die Schülerinnen und Schüler an betrieblichen Abläufen beteiligt werden können. Aber auch die Berufsbildungszentren können sich nicht immer den aktuellen Stand der Technik leisten. Allerdings hält sich dieser Nachteil in Grenzen, solange diese Technik in den Werkstatttagen nur zu Anschauungszwecken genutzt wird. Aber auch bei der Auswahl der in den Werkstatttagen zu bearbeitenden Aufgabenstellungen werden die den jeweiligen Beruf eigentlich interessant machenden technischen Ausrüstungen und komplexeren Prozesse mitunter ausgeklammert.

Die meisten für die Werkstatttage genutzten Räume waren mehr oder weniger gut für die in der Berufsorientierung genutzten Aufgabenstellungen ausgestattet, oft nicht auf dem Standard der Ausbildung. Wenn die Übungen dann zu stark den Charakter eine Simulation hatten, wirkte sich dies durchaus negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus.

Entwicklung persönlicher Vorstellungen und Präferenzen der Jugendlichen

Dieser Eindruck reicht sicherlich, um bisherige berufliche Wünsche zu bestätigen, zu widerlegen oder Alternativen in Betracht zu ziehen. Die Werkstatttage sind hier als Zwischenstation zu sehen, um sich in der nächsten Phase während der Schülerbetriebspraktika gezielt um Praktikumsplätze zu bewerben. Die Praktika haben dann nicht mehr in erster Linie eine orientierende Funktion – „Was könnte ich denn mal werden?“. Vielmehre haben sie eine bestätigende Funktion, indem ein während der Werkstatttage bereits für gut befundenes berufliches Ziel auch im Betrieb erprobt wird. Dies erhöht die Chance auf ein positives Ergebnis der Schülerbetriebspraktika. Da die Betriebe zunehmend unter Druck stehen, geeigneten Nachwuchs zu finden, dürften sie ebenfalls eher an positiven Ergebnissen der Praktika interessiert sein, wodurch hoffentlich in Zukunft auch für Schüler ohne Abiturabsichten langjährige Suchstrategien und Warteschleifen erspart werden können. Insofern sind die Werkstatttage zu einem wichtigen Bindeglied im Berufswahlprozess geworden.

Kompetenzen erproben, persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen erleben

Mit den Werkstatttagen erproben die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in mindestens drei verschiedenen Berufsfeldern. Sie sollen dadurch berufliche Interessen bestätigen und erweitern können. Zu jedem Berufsfeld wird eine relevante Auswahl beruflicher Tätigkeiten in Form von Aufgaben ausgeführt, die in Inhalt und Form auch Bestandteil der Ausbildung sind, meist auf dem Niveau des ersten Ausbildungsjahres und dennoch dem Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler entsprechend. Das Interesse an der Ausführung dieser Aufgaben wird dadurch verstärkt, dass die Bedeutung der Aufgaben auch aus der aktuellen Le-

benswelt der Schülerinnen und Schüler heraus erschlossen werden können, die Lernergebnisse auch zu einem aktuellen Kompetenzzuwachs führen und die Ausbilderinnen und Ausbilder sehr viel aus ihrem beruflichen Erfahrungsschatz einbringen. Die Aufgabenstellungen werden meist auch mit theoretischem Wissen verknüpft, optimaler Weise in Form von Projektaufgaben, bei denen die Aneignung von „kleinen Wissenshäppchen“ notwendige Voraussetzung für die Lösung der Aufgabe ist, dennoch aber genügend Spielräume für eigene Strategien und Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden sind. In vielen Angeboten überwiegt aber auch eine sehr kleinschrittige Unterweisung und Anleitung ohne viel Gestaltungs- und Interpretationsmöglichkeiten. Dies hat insofern einen positiven Effekt, weil die Ergebnisse unter den Augen des Ausbilders oder der Ausbilderin auf jeden Fall gelingen, andererseits aber auch die in der Ausbildung nötige Disziplin und das Durchhaltevermögen erlebt werden kann. Die gezeigten oder neu erworbenen Kompetenzen werden am besten dadurch vergegenständlicht, dass am Ende ein verwertbares und vorzeigbares Produkt entsteht: etwa die berühmten Würfel oder Flaschenöffner in der Metallwerkstatt, Menüs oder Cocktails in der Gastronomie, eine marmorierte Malerplatte, die man sich gerne auch als Kunstwerk ins Zimmer hängen kann oder ein selbst gefertigter Kalender aus der Mediengestaltung.

Durch die praktische Erprobung können die Jugendlichen ihre beruflichen Präferenzen bestätigen oder korrigieren. Sie merken anhand der praktischen Arbeit, ob ihnen die Tätigkeiten in dem Berufsfeld liegen, ob sie sich möglicherweise falsche Vorstellungen gemacht haben, oder sie entdecken Stärken und Interessen auch in Berufsfeldern, die sie vorher nicht auf dem Schirm hatten und jetzt möglicherweise als Alternativen in Betracht gezogen werden können. Insofern bestätigen die Beobachtungen, dass die Werkstatttage ihre Funktion erfüllen, Kompetenzen praktisch zu erproben und persönliche Fähigkeiten, Interessen und Neigungen zu erleben.

Die Träger gewährleisten i. d. R. auch, dass die Jugendlichen auch Berufsfelder erproben, die bisher nicht auf ihrer Wunschliste stehen bzw. die konträr zu den eigenen geschlechtsspezifischen Präferenzen liegen. Allerdings wäre wünschenswert, diese Zuweisung noch stärker pädagogisch zu begleiten und persönliche Ziele für die Erprobung neuer Berufsfelder zu vereinbaren. Denn häufig sind in solchen Fällen Desinteresse und Abwehr zu beobachten, weil den Schülerinnen und Schüler in der Klasse 8 die Vorteile der Erweiterung ihres Berufespektrums sich noch nicht erschließen noch nicht vertraut sind.

Die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sind teilweise dadurch eingeschränkt, dass die Träger aus der prinzipiell zur Verfügung stehenden Breite von Berufsfeldern den jeweiligen den jeweiligen Klassen nur eine begrenzte Auswahl bereitstellen können. Berufswünsche können oft nicht erfüllt werden. Oft werden die Schülerinnen und Schüler Berufsfeldern zugeteilt, zu denen sie keine eigenen Bezüge entwickeln können, sei es weil sie nicht zu ihren Wunschberufen gehören oder weil ihnen nicht transparent ist, ob diese Berufe mögliche Alternativen darstellen, die zu den in der Potenzialanalyse gezeigten Stärken und zu den rea-

listischen schulischen Zielen passen könnten. Gründe für das eingeschränkte Angebot sind zum Teil aus den Interessen der Trägerorganisation abgeleitet (z. B. die Berufsbildung im Handwerk zu unterstützen), durch die technischen Möglichkeiten oder nicht zuletzt aus den logistischen Herausforderungen bestimmt.

Wenn zwei oder drei Klassen gleichzeitig an den Werkstatttagen teilnehmen, gibt es nicht mehr als vier oder sechs Parallelangebote gleichzeitig mit einer Gruppengröße von durchschnittlich zwölf Lernenden. Manche Träger ermöglichen auch kleinere Gruppen oder planen die Reihenfolge so, dass bestimmte Berufsfelder nur einmal, andere mehrmals hintereinander angeboten wer-den, was die Wahlmöglichkeiten erhöht. Noch mehr Wahlmöglichkeiten könnten durch Koope-rationen mehrerer Träger in der Region erreicht werden, so dass die Schülerinnen und Schüler zwischen Berufsfeldern bei verschiedenen Trägern wählen können.

Eigene Kompetenzen in Beziehung zu betrieblichen Anforderungen setzen können

Da die Übungen aus dem Spektrum von Ausbildungsaufgaben abgeleitet waren, haben die Schülerinnen und Schüler realistische Eindrücke bekommen, was und mit welchen Methoden in der Ausbildung u. a. gelernt wird. Es handelt sich um Aufgaben, die in der Schule i. d. R. nicht ausgeführt werden oder aber – in der Arbeitslehre, in Wirtschaftslehre oder anderen Fächern – mit anderen Zielsetzungen und Standards. Sie erleben positiv, was sie – bezogen auf exemplarische betriebliche Anforderungen – bereits können bzw. nach kurzer Anleitung und Vorbereitung neu gelernt haben. Durch die sehr kurze Zeit der Werkstatttage – höchstens drei Tage in einem Berufsfeld – bekommen sie nur einen sehr eingeschränkten Überblick über die vielfältigen Berufe und beruflichen Schwerpunkte innerhalb des Berufsfeldes

Die sehr unterschiedliche Praxis, wie berufsfachliche und berufsübergreifende Kompetenzen ermittelt und dokumentiert werden, bedarf einer Überprüfung im Sinne von klaren, einheitlichen Standards: Welche Informationen, welche Kriterien müssen wie erfasst werden, um daraus Fragen und Empfehlungen für die weitere Berufswahlentscheidung ableiten zu können? Vor allem gilt es zu bedenken, dass nicht die Empfehlungen der Fachleute ausschlaggebend sind, sondern das, was die Jugendlichen daraus machen. Deshalb müssen auch die gezeigten Stärken im Vordergrund stehen, insbesondere wenn die Jugendlichen neue Kompetenzen entdeckt haben, aus denen sich neue berufliche Möglichkeiten ableiten lassen. Die Praxis, die ermittelten Kompetenzen in Noten zu errechnen, bedarf ebenfalls einer Überprüfung. Einerseits ist es sicherlich förderlich, die gezeigten Kompetenzen auf dem „Leistungsguthabenkonto“ der Schülerinnen und Schüler positiv zu würdigen. Andererseits dienen die Werkstatttage in erster Linie dazu, eigene Stärken und Entwicklungspotenziale zu fördern. Eine weniger starke Kompetenz ist nicht gleichzusetzen mit einer schlechten Leistung.

Bessere Selbsteinschätzung

Die praktische Erprobung führt i. d. R. zu einer besseren Selbsteinschätzung. So wird insbesondere aus vielen Interviews mit Schülerinnen und Schülern die Wirkung deutlich, dass ihr Bild von den Anforderungen und Möglichkeiten des jeweiligen Berufsfeldes durch die Werkstatttage realistischer geworden ist, sowohl im Sinne einer Bestätigung bisheriger Berufsziele als auch im Sinne einer Neuorientierung (vgl. Textbox 6 sowie Kapitel 5.3.2). Zur Selbsteinschätzung gehört allerdings auch eine systematische Gegenüberstellung zwischen Selbst- und Fremdbewertung nach Abschluss der jeweiligen Arbeit – auch im Hinblick auf die Entwicklung von Qualitätsbewusstsein. Im Sinne der Transparenz von Beurteilungen und der Heranführung an Qualitätsbewusstsein ist es zumindest diskussionswürdig, die anzustrebende Qualität exakt zu definieren.

Grundlage für die weitere individuelle Förderung und Berufsorientierung

Nach Aussagen der Lehrkräfte sind die Werkstatttage ein sinnvolles Bindeglied zu den Schülerbetriebspraktika. Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Erfahrungen während der Werkstatttage meist gezielt bei Bewerbungen um Praktikumsstellen. Ausschlaggebend ist dabei vor allem, dass sie damit persönliche Erlebnisse und Erfolge verbinden, mehr Sicherheit bei ihren Berufswahlentscheidungen verspüren und zu Aktivitäten ermuntert werden. Die Rückmeldungen der Fachleute in den Abschlussgesprächen sind sicherlich wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend. Daher sollte in Zukunft noch mehr Wert auf selbst- und Fremdbeurteilungen sowie auf eine Bilanzierung der fachlichen Kompetenzen gelegt werden, die sie in den Werkstatttagen erprobt haben.

Die Schulen geben an, die Ergebnisse der Werkstatttage auch im Unterricht aufzugreifen und dort die Stärken und Entwicklungspotenziale zu fördern, aber auch vorhandene Defizite ausgleichen zu wollen. Ob dies tatsächlich so geschieht, bleibt weiteren Untersuchungen im Rahmen dieser Evaluation vorbehalten. Der individuellen Beratung und Begleitung des Berufsorientierungsprozesses sind in der Schule oft Grenzen gesetzt. Die Schnittstellen zwischen außerschulischen Angeboten im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms oder des Bildungskettenprogramms und den schulischen Berufsorientierungsprozessen gilt es in Zukunft noch weiter zu optimieren.

5 Entwicklung der Berufswahlkompetenz

In diesem Teil des Zwischenberichts werden Ergebnisse der Interviews mit Teilnehmenden am Berufsorientierungsprogramm (Interventionsgruppe, IG) und einer kleineren nach Alter, Geschlecht und Schulart vergleichbaren Kontrollgruppe (KG) vorgestellt. Es ist die zweite Befragung. Sie erfolgte nach Durchführung der Potenzialanalysen und der Werkstatttage (vgl. Ratschinski, Sommer & Struck, 2013, 18). Erfragt wurden neben Erfahrungen und Wirkungen dieser Maßnahmen vornehmlich allgemeine Einstellungen, Überzeugungen und Einschätzungen, an denen Veränderungen sichtbar gemacht werden können. Gebündelt werden die Aussagen zu einem Konzept der Berufswahlkompetenz, dessen Teilkompetenzen Identität, Adaptabilität und Resilienz mit den jeweiligen Facetten im ersten Zwischenbericht hergeleitet und beschrieben wurden.

Im ersten Zwischenbericht wurden die Ergebnisse einer Teilgruppe von 109 Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppen aus vier Bundesländern dargestellt. Inzwischen liegen die Interviewergebnisse aller 253 Interventions- und Kontrollschülerinnen und -schülern (aus acht Bundesländern) der ersten Welle und der zweiten Welle vor. Der vollständige Datensatz zeigt wichtige Veränderungen gegenüber der Teilgruppe, deren Ergebnisse im ersten Zwischenbericht vorgestellt wurden. Deshalb wird im Abschnitt 5.2 dieses Berichts die vollständige Ausgangsstichprobe noch einmal dargestellt. Abschnitt 5.3 dokumentiert Veränderungen im Vorher-Nachher-Vergleich sowie die von Schülerinnen und Schülern getroffenen Bewertungen der Intervention.

5.1 Stichprobe der ersten und zweiten Befragungswelle

Unter den n=253 Jugendlichen beträgt der Frauenanteil 47 %, 35 % der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund und 79 Jugendliche aus drei Schulen bilden die Kontrollgruppe. 18 Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe besuchen eine Förderschule. Ihr Anteil liegt bei 11 %. Die Quote entspricht dem Prozentsatz der Förderschülerinnen und -schüler an allen Teilnehmenden der Werkstatttage (Sommer & Thode, 2014, 10). In der Kontrollgruppe ist der relative Anteil der Förderschülerinnen und -schüler etwas höher. Zu Beginn des Projektes besuchten 43 % der Jugendlichen die 7. Klasse und 57 % die 8. Klasse (Tabelle 7).

Tabelle 7: Ausgangs-Stichprobe nach Klassenstufe und Gruppe

	Klasse 7			Klasse 8			gesamt
	m	W	gesamt	M	w	gesamt	
Interventionsgruppe	45	38	83	50	41	91	174
Kontrollgruppe	8	18	26	33	20	53	79
Gesamt	53	56	109	83	61	144	253

Von den 253 Schülerinnen und Schülern der ersten Welle konnten 240 nach durchschnittlich sieben Monaten erneut befragt werden (Tabelle 8). Die Panelmortalität beträgt 4 %.

Tabelle 8: Interviews nach Land und Schulform

Gruppe	Schulform	Land	Datum Welle 1	Anzahl Interviews Welle 1	Anzahl Interviews Welle 2	Monate zwischen Interviews
IG	Gemeinschaftsschule	Schleswig-H.	22.05.13	24	24	10
IG	Realschule/Oberschule	Niedersachsen	18.06.13	19	19	9
IG	Hauptschule	NRW	01.07.13	22	22	5
IG	Förderschule	Sachsen	02.07.13	18	18	12
IG	Hauptschule	NRW	10.09.13	13	11	9
IG	Haupt- + Realschule	Sachsen-Anhalt	12.09.13	35	35	3
IG	Realschule	Rheinland-Pfalz	01.10.13	22	19	7
IG	Stadtteilschule	Hamburg	14.10.13	21	15	7
Interventionsgruppe insgesamt (Teilnahme am BOP)				174	163	7,75
KG	Realschule	NRW	18.07.13	26	26	10
KG	Förderschule	Sachsen-Anhalt	10.12.13	18	18	7
KG	Hauptschule/Mittelschule	Bayern	05.12.13	35	33	7
Kontrollgruppe insgesamt				79	77	8

13 der 240 Schülerinnen und Schüler der zweiten Welle wurden telefonisch interviewt, weil sie zum Zeitpunkt der Interviews aus verschiedenen Gründen nicht in der Schule erschienen sind. Ihnen konnten keine Fragebögen zu beruflichen Adaptabilität (CAAS[23]) vorgelegt werden, mit denen standardmäßig die Interviews abgeschlossen werden. Die Stichprobe der 226 Schülerinnen und Schülern, die den CAAS-Fragebogen ausgefüllt haben, ist in Tabelle 9 aufgeschlüsselt.

Tabelle 9: CAAS-Stichprobe nach Geschlecht, Schulform und Panelwelle

Gruppe	Schulform	Welle 1			Welle 2		
		männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
IG	Hauptschule	18	16	34	16	13	22
IG	Realschule	21	21	42	19	19	38
IG	Förderschule	11	7	18	11	7	18
IG	Gesamtschule	45	35	80	39	28	74
IG insgesamt		95	79	174	85	67	152
KG	Hauptschule	18	14	32	19	13	32
KG	Realschule	8	18	26	8	17	25
KG	Förderschule	12	6	18	11	6	17
Kontrollgruppe insgesamt		38	38	76	38	36	74

Von den Informationen über den sozialen Hintergrund bekommen die Berufe der Eltern und Geschwister eine besondere Bedeutung, weil sie als positive oder negative Vorbilder für die Schülerinnen und Schüler dienen können und Hinweise auf die soziale (Aufwärts- oder Abwärts-) Mobilität geben. Zum großen Teil sind die Eltern in an- und ungelernten Beschäftigungen tätig. Der meistgenannte Beruf des Vaters ist LKW-Fahrer (17 Nennungen) vor verschiedenen Bauberufen (16 Nennungen). Die dritthäufigste Angabe ist „weiß nicht“ (14 Nennungen). Zwölf Väter haben den Beruf des Tischlers/Schreiners erlernt. Acht Väter waren arbeits-

[23] Es handelt sich um eine deutsche Übersetzung der Career Adapt-Abilities Scale (Savickas & Porfeli, 2012).

los. Der meistgenannte Beruf der Mutter ist Putzfrau mit 29 Nennungen, vor Krankenschwester (17 Nennungen), Altenpflegerin (15 Nennungen), Hausfrau (12 Nennungen) und neun „weiß nicht"-Antworten. 13 Mütter waren arbeitslos. Zwischen der Teilnehmer- und Kontrollgruppe bestehen nur geringe Unterschiede. Die LKW-Nennungen liegen z. B. bei 6 % in der Inventionsgruppe und 8 % in der Kontrollgruppe. „Weiß-nicht" Antworten kommen in der Kontrollgruppe mit 10 % (8 von 79) häufiger vor als in der Interventionsgruppe (3 %: 5 von 174).

Die Familien sind größer als der Bundesdurchschnitt. Die Schülerinnen und Schüler haben im Schnitt knapp zwei meist ältere Geschwister, die z. T. als berufliche Vorbilder dienen können. Ein Drittel der Befragten sind Erstgeborene (35 %). Zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bestehen diesbezüglich keine Unterschiede. Die durchschnittliche Geschwisterzahl ist mit 1,87 zu 1,81 etwa gleich und der Anteil der Erstgeboren liegt bei 37 % bzw. 32 %

5.2 Interviewergebnisse der ersten Welle (bei Teilnahme am BOP: Vor dessen Umsetzung)

Wie im ersten Zwischenbericht werden Interviewaussagen quantifiziert, um allgemeine Aussagetrends den Aussagen der Schülerinnen und Schüler voranzustellen. Die Größe der Stichprobe erlaubt statistische Absicherungen. Die Datenbasis ist nicht bei allen Fragestellungen n=253. Fehlende Werte wurden nicht ersetzt. Sie sind inhaltlich bedeutsam: Entweder ist das Thema nicht angesprochen worden oder Aussagen sind nicht möglich oder nicht eindeutig. Die tatsächlichen Fallzahlen werden jeweils angegeben.

5.2.1 Lernmotivation in der Ausgangssituation

Die Interviewaussagen zur Lernmotivation bestätigen die Ergebnisse des ersten Zwischenberichts. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (121 von 248) geht gern in die Schule „*wegen Freunden und manches macht einen auch Spaß*" [C-5005/2, w14]. Die meist genannte Antwort ist „ja eigentlich schon". Für jeden Dritten ist Schule eher (selbstverständliche) Pflicht: „*man muss es halt machen, weil man (es) lernen muss*" [K-1001/1, m14]. Etwa jeder fünfte (45 von 248) geht nicht gern zur Schule, ein Schüler meint sogar: „*Ich hasse die Schule, nein ich gehe nicht gern zur Schule*" [J-1002/1, m14].

Von fast allen wird Schule als soziale Begegnungsstätte mit den Freunden geschätzt, von vielen auch als Lernort. Ihre Lernfreude ist bei etlichen Schülerinnen und Schülern vom Unterrichtsfach abhängig oder davon, „ob gerade Montag" ist und ein entspanntes Wochenende beendet werden muss. Auffallend viele nervt das frühe Aufstehen.

Schulwechsel bedeutet Verlust der Freunde: „*Ich habe jetzt vor kurzem einen Schulwechsel gemacht, auf die hier gehe nicht so gerne, aber auf meine alte Schule bin ich gerne gegangen. Auf meiner alten Schule sind meine ganzen Freunde und die Klasse ist viel enger zusammen und die Schule ist viel strenger. Bei meiner alten Schule würde ich niemals im Unter-*

richt telefonieren oder so. Das könnte ich. Und an dieser Schule gibt es keine Regeln. Und an der alten Schule ist das Verhältnis mit den Lehrern auch viel enger als hier. Ja, wenn sich die Lehrer mit den Schülern vertragen, dann ist das besser, als wenn man ein beliebiges Etwas vorne stehen hat, das einen vollquatscht“ [G-2006/1, w15].

Andere gehen nicht gerne in die Schule „*weil man so viel lernen muss und ist anstrengend so 5 Stunden in der Schule sitzen und die Lehrer reden die ganze Zeit das gleiche*“ [I-1007/2, w13]. Manche meiden die Schule wegen Konflikte mit Mitschüler(inne)n: „*Nein! Weil es gibt so paar Auseinandersetzungen mit paar Mädchen, die kenne ich gar nicht und die beleidigen mich auch, aber es hat sich jetzt wieder gelegt, weil ich auch mit der Schulpsychologin geredet habe. Also, mein Ex-Freund war mit der befreundet und die ist damit nicht klargekommen und hat immer Sachen über mich erzählt. Aber jetzt bin ich nicht mehr mit ihm zusammen und jetzt redet sie auch gar nicht mehr mit mir, ich kenne sie auch gar nicht. Ansonsten ist es schön, ich habe hier Freunde an der Schule und die sind alle nett zu mir*“. [K-1004/1; w14]

„*Nein, weil Schule kein Spaß macht, Freunde treffen ja aber alles andere ist Stress, dann lernen wenn man sechs oder sieben Stunden in der Schule und dann noch Hausaufgaben machen muss, das wird dann einfach zu viel, man hat ja schließlich auch noch ein Leben*“ [B-1001/1, w14].

In den Interviews wurden die Schülerinnen und Schüler nach Hobbies und Verantwortlichkeiten in und außerhalb der Schule befragt. Zum einen sollte die Interessenorientierung und berufliche Verwertbarkeit der Erfahrungen ermittelt werden, zum anderen sind soziale Rollenübernahmen in Freizeitbeschäftigungen auch theoretisch bedeutsam. Nach der *Portfolio-Theorie der Adaptabilität* sollte die berufliche Adaptabilität mit der Zahl der sozialen Rollen ansteigen (Leong & Chandra, 2014).

Allgemein gehört Vereinszugehörigkeit zu den förderlichen Bedingungen der Berufsorientierung. Sie wurde als Prädiktor für erfolgreiche Einmündung in den Ausbildungsmarkt festgestellt (Geier & Braun, 2014). 44 % der befragten Schülerinnen und Schüler sind oder waren in Vereinen organisiert; weit überwiegend in Sportvereinen, vereinzelt in Schützenvereinen, bei der Jugendfeuerwehr, in Gesangsvereinen und bei den Pfadfindern. Die meistgenannten Freizeitbeschäftigungen sind Fußballspielen und Freunde treffen.

Eine erste ansatzweise Überprüfung der Portfoliotheorie erbrachte jedoch keine Bestätigung. Vereinsmitglieder erreichen keine höheren Adaptabilitätswerte (in der CAAS). Von den Nichtmitgliedern erreichen 52 % einen Adaptabilitätswert über dem Median der Gesamtgruppe, von den Vereinsmitgliedern 48 %. Der Unterschied ist statistisch nicht bedeutsam ($\chi^2_{(df=1)}$= 0,47, n.s.).

5.2.2 Identität: Berufswünsche in der Ausgangssituation

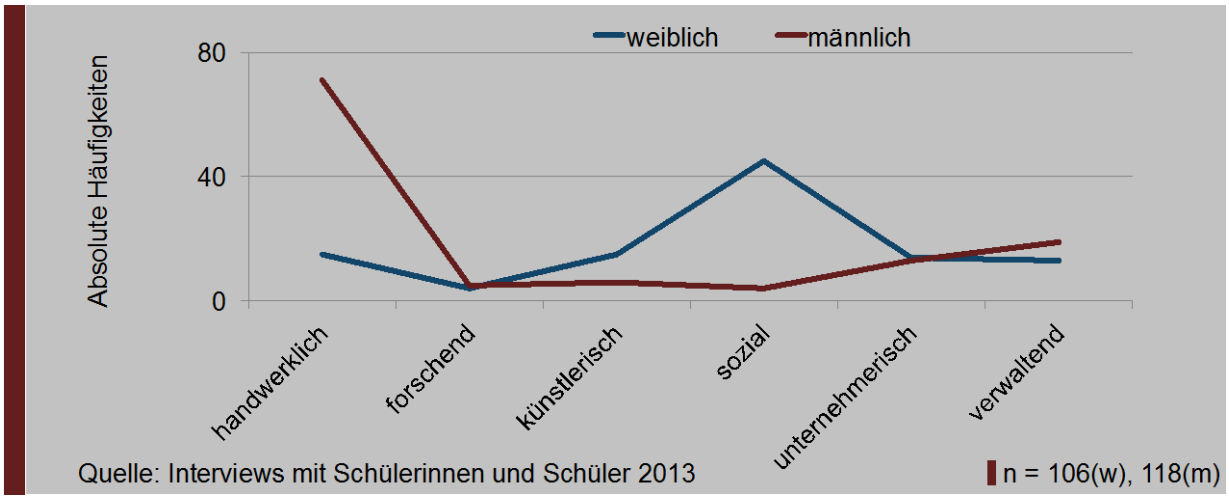
Für berufliche Identität, der erste Teilkompetenz der Berufswahlkompetenz, wurde als Hauptindikator das Vorliegen eines konkreten Berufswunsches definiert. Die Auswertung anderer Indikatoren erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt in weiteren Datenanalysen.

Von den 253 befragen Schülerinnen und Schülern der ersten Welle konnten 91 % konkrete Berufswünsche angeben, aber darunter sind fünf Fußballprofis und vier Schauspieler. Oft wurden Berufswünsche als mögliche Optionen oder Sondierungen angeboten. In den seltensten Fällen waren es definitive Entscheidungen.

Die Rangliste der beliebtesten Berufe hat sich gegenüber der ersten Auswertung von 109 Schülerinnen und Schülern verschoben: Nicht mehr Tischler, Tierpfleger, Altenpfleger und Kindergärtner rangieren auf den ersten Plätzen, sondern Kfz-Mechatroniker (14 Nennungen), Kindergärtnerin (11), Polizist (10) und Erzieher (9 Nennungen). Tischler, Koch und Bürokaufmann/-frau folgen mit je acht Nennungen.

89 % der genannten Berufswünsche ließen sich nach den beruflichen Interessenkategorien von Holland (1997) kodieren. Sie sind im „Berufsregister DE“ des *Explorix*-Fragebogens (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003) enthalten. Die ausgezählten Häufigkeiten des ersten RIASEC-Codes entsprechen den üblichen Geschlechtsunterschieden. Männliche Jugendliche interessieren sich für handwerkliche Tätigkeiten (R = realistic) und weibliche Jugendliche für soziale (S = social) und in geringerem Maße künstlerische Berufe (A = artistic). Forschende Tätigkeiten (I = investigative) kommen für beide Geschlechter nicht in Frage und Verwaltungstätigkeiten (C = conventional) und unternehmerische Aktivitäten (E = enterprising) finden ebenso wenig Interesse.

Abbildung 5: Interessenorientierungen nach dem Hollandmodell: Häufigkeiten des ersten Codes der Wunschberufe



5.2.3 Adaptabilität in der Ausgangssituation

Die zweite Teilkompetenz der Berufswahlkompetenz *Adaptabilität* umfasst Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die Personen nutzen, um sich in für sie passende Arbeitsumwelten einzubringen (Savickas, 2013). Dimensionen der Adaptabilität sind *concern*, die gedankliche Beschäftigung mit der beruflichen Zukunft, *control*, die erklärte eigene Zuständigkeit für Zukunftsplanungen, *curiosity*, die Erkundung und Sondierung der beruflichen Optionen und *confidence*, das Vertrauen in die eigene Lösungsfähigkeit berufswahlbezogener Probleme.

CONCERN im Sinne von Zukunftsplanung ist für Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen noch kein dominantes Thema. 57 % machen sich kaum oder keine Gedanken über ihre Zukunft (141 von 248), 33 % machen sich manchmal Gedanken und 10 % setzen sich häufig mit der Zukunft auseinander, etwas mehr in der Interventionsgruppe (11 %) als in der Kontrollgruppe (8 %; 6 von 78). Ansonsten bestehen kaum Unterschiede zwischen den Gruppen. Auch Mädchen und Jungen unterscheiden sich wenig, nur die intensive Auseinandersetzung mit der Zukunft ist bei Mädchen häufiger (13 % vs. 6 %). Zwei Drittel (66 %) sehen die Zukunft optimistisch, ein Drittel pessimistisch. Die Quote entspricht in etwa den Ergebnissen der Schellstudie 2010 (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010, 125). Zwischen den Geschlechtern bestehen keine Unterschiede ($\chi^2_{(1,189)}$ =0,56, n.s.), ebenso wenig zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ($\chi^2_{(1,189)}$ =1,66, n.s.).

Typische Antworten auf die Frage: „Machst du dir manchmal Gedanken über die Zukunft?“ sind „*Ja manchmal, aber nicht so viel. Aber eher mehr positiv. Wenn ich die Arbeit kriege, kann ich die Familie behalten und alles wird schön. Es wird dann eigentlich gar nicht schlecht*“ [K-1001/1, m13] oder „*Ja manchmal. Ein Haus, Familie, wie schwer ist die Arbeit und so. Na, schon*“ [K-1003/1, w12].

Befürchtungen für die Zukunft entstehen oft nach schwachen Schulleistungen. Schlechte Zensuren nähren Selbstzweifel: „*Ja, also ich weiß nicht. In letzter Zeit waren zwei, drei nicht so gut, dann ist das halt so, dass ich mir denke, wenn ich jetzt weiterhin so schlecht bleibe, dann wird das später nichts*“ [H-5007/1, m14]. Einige haben Angst, den Abschluss nicht zu schaffen [C-4003/1, w13] oder keinen Ausbildungsplatz zu finden: „*Ich denke eher so negativ. Also was ist, wenn ich keinen Beruf finde, was mache ich dann? Aber es ist selten, dass ich denke, das kann ich werden. Ich habe eher ein bisschen Angst*“ [K-6002/1, m14].

Oft hat die aktuelle Situation Einfluss: „*Ja, hab oft Angst, dass ich die Schule nicht schaff und dass ich halt auch Probleme krieg mit meinen Freundinnen. Weil meine beste Freundin und ich streiten uns ziemlich oft und dann hab ich halt bisschen Angst, dass das später gar nicht mehr mit uns ist*“ [I-1002/1, w13].

Zuweilen verdichten sich schlechte Erfahrungen zu Zukunftsängsten: „*Manchmal denke ich, was wäre, wenn ich nicht das schaffe, was ich mir vornehme und das dann alles abstürzt. Ja, wenn man mal so überlegt, das ist ja das ganze Leben und da will ich nicht gerade mal so die Miete bezahlen und ja. Ein bisschen bin ich optimistisch und ein bisschen habe ich auch die Sorgen. Wenn ich gute Noten kriege, denke ich, dass das alles schon klappt und wenn es mir dann auch manchmal ein bisschen schlecht geht, dann denke ich darüber nach, was später sein wird und dass ich das dann nicht schaffe*“ [E-1003/1, m13]

Auf der zweiten Adaptabilitäts-Dimension **CONTROL** erreichen auch Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen hohe Werte. Drei Viertel machen die Berufsentscheidung zu ihrer eigenen Angelegenheit. Eltern können beraten und unterstützen, aber Entscheidungen treffen die Jugendlichen selbst. Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe unterscheiden sich darin nicht: In beiden Gruppen beträgt der Anteil 76 % (125 von 164 und 59 von 78). Ebenso wenig unterscheiden sich die Geschlechter: 78 % der Mädchen und 75 % der Jungen entscheiden selbst. Auch die Unterschiede in den Schulformen sind nicht signifikant: Der Prozentsatz steigt von 69 % in der Förderschule auf 73 % in der Hauptschule, in der 75 % Realschule und in der 83 % Gesamtschule.

Nur 2,5 % (6 von 242) wollen bewusst die Entscheidung den Eltern überlassen. Der Rest möchte die Entscheidung gemeinsam fällen. Den Eltern wird vor allem nicht zugetraut, den wirklichen Spaß an der Berufsarbeit beurteilen zu können: „*Selber! Weil es dann deine Entscheidung ist, dein Beruf und der soll dir Spaß machen*“ [K-1004/1, w14] oder „*Ich würde sagen selber treffen. Man muss ja selber wissen, was einem Spaß macht. Die Eltern schlagen einem immer etwas anderes vor“.* [K-1009/1, m14]

Aussagen zur selbständigen Erkundung von Berufen im Sinne von **CURIOSITY** sind in der Kontroll- und Interventionsgruppe nicht direkt vergleichbar. Auf die Frage, was du unternommen hast, um Berufe kennenzulernen, wurden in den Kontrollgruppen weit überwiegend die schulischen Angebote aufgezählt, wie „5Tage5Berufe“ in der Berufsschule und Praktika in Betrieben, die in Bayern gemacht werden oder die Berufserkundung bei der Handwerkskammer in Hamburg oder Rheinland-Pfalz.

Nahezu zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler haben über die schulischen Angebote hinaus nichts unternommen, Berufe kennenzulernen (143 von 236 = 61 %). 34 % haben *ein wenig* recherchiert und 6 % haben intensiv Informationen gesucht. Zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bestehen zwar leichte aber nicht signifikante Unterschiede: 59 % der Interventionsgruppenschülerinnen und -schüler und 71 % der Kontrollgruppenschülerinnen und -schüler haben nichts unternommen. Zwischen den Geschlechtern sind die Unterschiede noch geringer: 62 % Mädchen vs. 65 % Jungen.

Viele Schülerinnen und Schüler halten anderes für wichtiger, als sich um Berufe zu kümmern. „*Ich weiß nur, dass man mit einem Hauptschulabschluss nicht so weit kommt. Deshalb versuche ich hier meinen Realschulabschluss zu machen und dann später vielleicht noch auf ein Gymnasium zu gehen. Dann habe ich ja auch mehr Chancen für meine Berufe später*“ [E-3004/1, w13].

Ein Schüler hat der Mutter bei der Altenpflege geholfen, er selbst will Automechaniker werden [G-1002/1, m15], andere haben der Freundin beim Zeitungaustragen geholfen [F-3008/1, w14]. Manche bekommen Anregungen von außen, indem z.B. Referate über Berufe gemacht werden mussten [G-2003/1, w13] oder haben außerhalb der Schule Tage der offenen Tür besucht [J-7001/1, m13].

Mit manchen Berufszielen haben es Schülerinnen und Schüler einfacher, vorher Berufserfahrung zu sammeln. Als angehende Tierpflegerin kann sich eine Schülerin um die Tiere der Nachbarn kümmern [F-5001/1, w14], oder ein Schüler kann als Wunsch-Automechaniker beizeiten mit dem Vater am Auto schrauben [J-7003/1, m13].

Vertrauen und Optimismus der Schülerinnen und Schüler (**CONFIDENCE**) sind eingebettet in allgemeine alters- und generationstypische Unbekümmertheit über die berufliche Zukunft (Hurrelmann & Albrecht, 2014).

Die Frage, ob sie später Karriere machen, kommt für viele zu früh: „*Weiß ich gar nicht, ich weiß ja nicht, wie ich mich weiter entwickele*“ [L-7007/1, m13]. Für ein Drittel der Befragten (73 von 173) ist Karriere kein Thema oder unwichtig: „*Auf Karriere kommt es mir gar nicht so an. Ich will einfach einen Beruf, der mir wirklich Spaß macht und wo ich gut Geld verdiene. Aber ich denke, wenn ich es gut machen würde, würde ich vielleicht schon für mehrere Aufträge und so*.“ [F-3003/1, m14].

Dennoch können sich 58 % (100 von 173) der befragten Jugendlichen vorstellen, später mal Karriere zu machen – oder zumindest hoffen sie es. „*Ich hoffe es, ich weiß es nicht so, aber ich hoffe es*“ [E-1004/1, w14] oder schließen es nicht aus: „*Ich weiß nicht, aber ich kann es mir schon vorstellen*“ [RLP-7003/1, w14]. Jungen sind optimistischer (61 %, 62 von 101) als Mädchen (51 %, 42 von 83). Der Unterschied ist allerdings nicht signifikant (χ^2 =2,16, n.s.). Auch der Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe (59:53 %) ist nicht bedeutsam (χ^2 =0,863, n.s.).

Einfacher ist die Antwort bei klaren Berufsvorstellungen: „*Ja, vielleicht eben in der Bundeswehr. Vielleicht klein an, eben zu einem guten Scharfschützen*“ [F-2004/1, m14] oder „*Ja vielleicht Profikoch oder so*“ [F-3006/1, m13]. „*Na ja, jetzt vielleicht eine eigene Kindertagesstätte leiten, muss ich mal sehen. Ich will auch nicht so viel Stress haben und andererseits gibt’s da vielleicht auch ein bisschen mehr Kohle. Muss ich mir noch überlegen*“ [J-1006/1, m13].

Aber wichtig ist das Thema vielen nicht: „*Kann schon sein, ich kann mir das jetzt noch nicht so verstellen. Einfach den Job haben, du hast eine Familie, ein Haus, kommst dann zurück*“ [K-6011/1, m13].

Andere vertrauen ihrer Willenskraft: „*Ich glaube schon. Wenn ich etwas will, dann strenge ich mich auch an, um das zu schaffen*“ [E-1001/1, m15] oder hegen Träume: „*Also vielleicht erfinde ich irgendein Programm, das dann weltweit veröffentlicht wird – keine Ahnung*“ [F-1003/1, m13].

Nicht jeder versteht unter Karriere das gleiche: „*Karriere ist, wenn ich Tänzerin bin und die Leute mich buchen. Für mich heißt das auch, dass ich ein bisschen weiterkomme, eine Stufe höher gehe*“ [E-3001/1, w15]. Oder allgemein: „*Karriere bedeutet aufzusteigen, dass man als Arbeiter anfängt und dann Chef von irgendwas ist*“ [E-3003/1, m13]. Für einen Jungen, der Busfahrer werden möchte, ist „*Karriere (ist) dann Reisen, also dass man auch in andere Städte fahren kann mit dem Bus*“ [J-7001/1, m13]

Manche knüpfen Karriere an Bedingungen: „*Vielleicht, wenn es mit dem Fußball klappt, dann ja*“ [E-3002/1, m14]. „*Kommt drauf an, was ich werde, aber ich kann es mir schon vorstellen. Wenn ich einen passenden Job habe, ja*“ [G-1001/1, m15]. „*Kommt drauf an welchen Beruf ich dann mache. Wenn ich dann zum Beispiel eine gute Fotografin werde und ich einen Star fotografiere, kann das schon sein. Wenn ich jetzt mit Tieren und Kindern arbeite eher nicht so.“[lacht]* [F-5002/1, w14].

Für einzelne bergen Karrieren auch Gefahren: „*Nee, weil ich das irgendwie nicht so gut finde. Weil man dann bestimmt auch mal in ein anderes Land gehen muss und das will ich nicht so*“ [J-7006/1, m14].

5.2.4 Resilienz in der Ausgangssituation

Resilienz, die dritte Teilkompetenz der Berufswahlkompetenz, ist eine personale Ressource für die zur Bewältigung widriger Lebensumstände (Petermann & Lohbeck, 2013). Im Übergangskontext Schule-Beruf hat sich insbesondere eine positive Einstellung zu sich selbst als wichtiges Potenzial für die Überwindung von Hindernissen und Widerständen bei der Planung und Realisierung von Berufswegen erwiesen.

Die Ergebnisse zur Resilienz des ersten Zwischenberichtes können auch mit dem vollständigen Datensatz bestätigt werden. Fast alle Schülerinnen und Schüler (91 %; 223 von 246) akzeptieren sich so, wie sie sind.

Formen von Selbstzweifel sind seltene Einzelfälle: „*(Schüttelt den Kopf) Ich muss ein bisschen selbstbewusster sein, aber ich bin es nicht. Ich habe Angst. Dass die Menschen mich auslachen, wenn ich irgendwas falsch sage oder so*“ [K-1003/1, w12].

Selbstkritik wird relativiert. Auf die Frage, ob sie mit sich zufrieden ist, antwortet eine 13jährige BOP-Teilnehmerin: „*Nicht immer. - Äh, wenn ich mich jetzt nicht zusammenreiße wegen der Noten. Wenn ich rumalbere oder mit dem Nachbarn quatsche. - Das ich mich einfach mal auf den Unterricht konzentriere.*“ [F-1007/1, w13].

5.3 Qualitative und quantitative Ergebnisse aus der zweiten Befragungswelle (bei Teilnahme am BOP: Nach der Umsetzung)

Das erste Programmangebot des Berufsorientierungsprogramms – die Potenzialanalyse – war nicht allen Schülerinnen und Schülern unter dieser Bezeichnung präsent, deshalb mussten die Angebote oft inhaltlich umschrieben werden. Überwiegend wurden die Erfahrungen positiv bewertet.

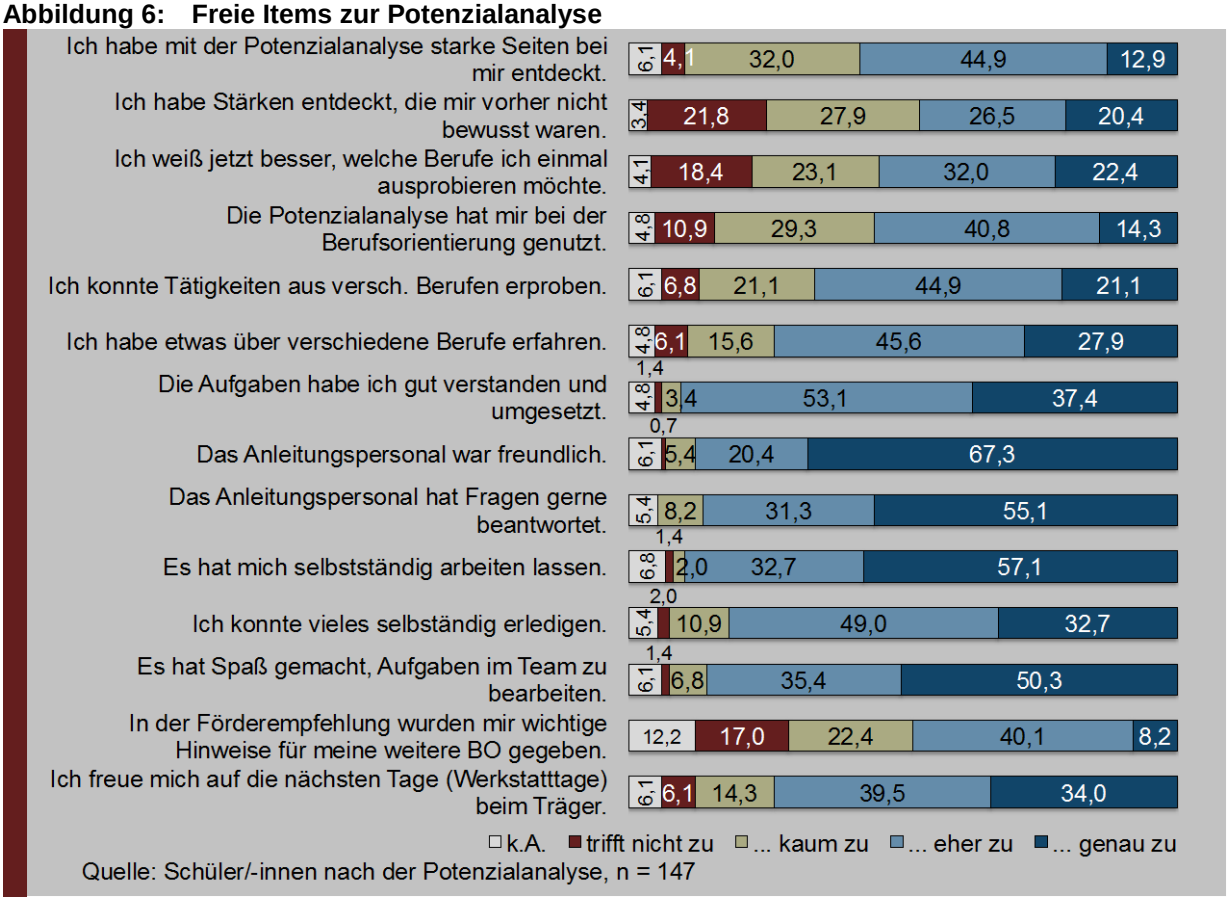
5.3.1 Bewertung der Potenzialanalyse

Im Anschluss an die Potenzialanalysen wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, einen Feedbackfragebogen auszufüllen, der neben 14 Einzelitems drei kleine Skalen zu den Grundbedürfnissen (Basic Needs) der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (z.B. 2008) enthält (Items u.a. aus Harteis, Bauer, Festner & Gruber, 2004). Die Skalen hatten sich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger dualen Modells zur Ausbildungsvorbereitung (AvDual) (Ratschinski & Struck, 2014) als gute Erklärungsfaktoren differenzieller Effekte von Praktikumserfahrungen erwiesen. Für die Verwendung in diesem Kontext wurde der Begriff „Praktikum“ jeweils durch „Potenzialanalyse“ ersetzt.

Insgesamt umfasste der Rücklauf 147 Fragebögen aus sieben von acht Standorten. Von 15 Jugendlichen aus einem Standort liegen keine Bewertungen vor.

Die Antwortausprägungen der 14 Einzelitems, die nicht zu Skalen gehören, sind in Abbildung 6 aufgelistet. Danach wird das Personal als besonders freundlich erlebt. Die Ausbilderinnen und Ausbilder gehen gerne auf Fragen ein und geben verständliche Antworten. Doch im Kernbereich der Potenzialanalyse hat inhaltlich nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler von ihr profitiert. Nur etwa die Hälfte hat tendenziell Stärken kennengelernt, die ihnen vorher nicht bewusst waren und etwa ebenso viele sehen einen Nutzen in der Potenzialanalyse für ihre Berufsorientierung.

Abbildung 6: Freie Items zur Potenzialanalyse



Quelle: Schüler/-innen nach der Potenzialanalyse, n = 147

Ähnliche Ergebnisse berichten Rahn und ihre Mitarbeiter aus wiederholten Befragungen der Schüler in den Jahren 2009 bis 2012 im Rhein-Erft-Kreis. Kaum ein Drittel der Hauptschülerinnen und -schüler billigt den Potenzialchecks bedeutenden Einfluss auf ihren beruflichen Vorstellungen zu (Rahn, Brüggemann & Hartkopf, 2014, 35).

Im Gespräch verhalten sich die Jugendlichen anders. Die Korrelation zwischen Item „Ich habe Stärken entdeckt, die mir vorher nicht bewusst waren." und der Nachfrage im Gespräch „Hast du (neue) Stärken und Schwächen bei dir entdeckt" (0/1-Kodierung) beträgt lediglich $r_{(63)}=.39$.[24] Jeweils eine Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat Stärken entdeckt, die andere Hälfte nicht. Zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe bestehen hier keine Unterschiede ($\chi^2_{(126,1)}=.31$, n.s.).

Die mittleren Zustimmungswerte zu den zwölf Skalenitems der Basic Needs nach Autonomie (a1-a4), Kompetenzerleben (k1-k4) und sozialer Eingebundenheit (e1-e4) sind zusammen mit dem Wortlaut der Aussagen in Tabelle 10 aufgelistet.

[24] Möglichweise hat auch der Zeitpunkt der Beurteilung Einfluss. Während der Fragebogen unmittelbar nach der Potenzialanalyse ausgefüllt wurde, war das Interview im Schnitt einige Monate später. Erinnerungs- oder Verarbeitungseffekte sind nicht auszuschließen.

Tabelle 10: Skalen-Items zur Potenzialanalyse

		n	M	SD	r(it)
	a1-a4 Autonomie	α(139)=.59			
a1	In der Potenzialanalyse konnte ich Dinge ausprobieren	142	2,13	0,73	0,35
a2	In der Potenzialanalyse konnte ich meine Arbeitszeit frei einteilen	141	1,43	0,96	0,47
a3	In der Potenzialanalyse konnte ich entscheiden, wie ich es mache	141	1,82	0,86	0,31
a4	Mein Ausbilder hört sich gerne die Meinung von uns Praktikanten an	141	1,82	0,86	0,38
	k1-14 Kompetenz	α(138)=.50			
k1	Ich konnte In der Potenzialanalyse zeigen, was ich kann	141	2,09	0,77	0,38
k2	Mein Ausbilder zeigte mir, was ich noch besser machen kann	141	1,99	0,86	0,17
k3	In der Potenzialanalyse stellte ich mich geschickt an	141	2,00	0,68	0,31
k4	Mit meiner Leistung In der Potenzialanalyse bin ich zufrieden	141	2,26	0,72	0,34
	e1-e4 Eingebundenheit	α(140)=.57			
e1	Ich fühlte mich unter meinen Mitschülerinnen und Mitschülern wohl	142	2,48	0,70	0,28
e2	In der Potenzialanalyse hatte ich den Eindruck, ernst genommen zu werden	141	2,13	0,74	0,41
e3	Ich kam mit meinen Ausbildern gut zurecht	141	2,33	0,76	0,31
e4	Man hält In der Potenzialanalyse gut zusammen	142	2,17	0,73	0,43

Antwortkategorien: 0=trifft nicht zu, 1= trifft kaum zu, 2 =trifft eher zu 3 = trifft genau zu
Quelle: Schüler/-innen nach der Potenzialanalyse

Zwei der sozialen Aspekte zur Eingebundenheit wurden positiv erlebt (e1, e3) und Zufriedenheit mit der eigenen Leistung (k4). Mögliche Effekte auf die Berufsorientierung wurden nicht abgefragt. Die Skalen dienen als unabhängige Variablen. Beziehungen zu abhängigen Variablen Berufswahlkompetenz werden im letzten Kapitel beschrieben.

Als Skalen haben sich die Item-Zusammenstellungen nicht bewährt. Die Skalenqualitäten der Basic Needs nach Deci & Ryan sind mit Alphawerten von .59, .50 und .57 in der untersuchten Altersgruppe deutlich schlechter als bei Hamburger AvDual-Teilnehmerinnen und -teilnehmern, die ihre Praktikumserfahrungen bewerten sollten. Die Konsistenzwerte der Skalen lagen in Hamburg bei $\alpha_{(448)}$=0,71 für Autonomie, bei $\alpha_{(452)}$=0,80 für das Kompetenzerleben bei $\alpha_{(449)}$=0,91 für soziale Eingebundenheit, jeweils bezogen auf das erste besuchte Praktikum. Alpha-Werte unter 0,60 sind nur in bestimmten Anwendungskontexten bei sehr kurzen Skalen akzeptabel.

5.3.2 Bewertung der Werkstatttage

In den Werkstatttagen wurden den Schülerinnen und Schülern die berufspraktischen Bezüge deutlicher als in den Potenzialanalysen. U. a. deshalb wurden sie positiver bewertet, wie z. B.: „*Die Werkstatttage waren jetzt viel besser. Da konnte man viel mehr machen und ist viel intensiver auf die Berufe eingegangen*“ [B-1005, m14].

Ein 13jähriger Realschüler der 8. Klasse hat z. B. über Berufe gelernt „*dass die anstrengend sind und dass man Geduld haben muss. Und man muss sich vorher in der Schule anstrengen, damit man auch das Ziel erreicht, was man dann machen möchte*“ [G-7001]. „*Also, dass man da gelernt hat, welche Schulfächer man auch für die einzelnen Berufe kennen muss*“ [B-

1008, m13]. Eine Schülerin war dagegen überrascht, „*dass Arbeit auch Spaß machen kann. Bei Gesundheit hab ich das gemerkt.*“ [B-1001, w14] und „*man musste sich auch selbst drum kümmern, wie man dahin kommen konnte oder musste. Das war auch so wie zur Arbeit fahren.*“ [B-1007, m14].

Einer 14jährigen Realschülerin haben die Werkstatttage „*eher nicht*“ geholfen, „*weil ich schon vorher wusste, was ich werden wollte. Also ich will so Richtung Bankkauffrau werden, im Büro. Und da gab´s ja jetzt auch nichts so in die Richtung. Also Verkauf ist das was, dem am nächsten kommt*“ [B-4003/2, w14].

5.3.3 Lernmotivation zur zweiten Welle

In der zweiten Befragungswelle hat sich zwar die intrinsische Motivation zum Schulbesuch nicht erhöht, aber die Schülerinnen und Schüler sind angesichts des nahenden Schulendes extrinsisch motiviert, sich durch gute Schulnoten bessere Ausbildungschancen zu erarbeiten.

Die allgemeine Schulfreude hat sich nicht verändert. Auch nach acht Monaten geht knapp die Hälfte (47 % = 94 von 202) der Welle2-Schülerinenn und -Schüler gerne zur Schule. Etwas mehr in der Interventionsgruppe (51 %) als in der Kontrollgruppe (36 %). Der Unterschied ist nicht signifikant. Auch zwischen den Geschlechtern besteht kein Unterschied (47 % männliche, 46 % weibliche Jugendliche).

Den Schülerinnen und Schülern wird jedoch bewusst, dass gute Schulabschlüsse wichtig sind „*Mir wurde hier eingeredet, dass man hier gute Noten braucht, um einen guten Job zu bekommen. Und dass man z.B. mit einem Hauptschulabschluss gar nicht mehr weiter kommt. Und ich habe einen Cousin, der hat einen Hauptschulabschluss und der hat mir erklärt, dass ich mich hinsetzen muss und lernen. Und jetzt will ich den Realschulabschluss machen*“ [F-3005/2, w14].

Im Gegensatz zur intrinsische Motivation – gemessen an der allgemeinen Schulfreude (s.o.) – ist die extrinsische Motivation ausgeprägt: 78 % der BOP-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer (90 von 115) geben an, sich nach den Berufsorientierungsmaßnahmen in der Schule mehr anzustrengen. Für die Kontrollschülerinnen und -schüler gilt jedoch auch ohne BOP das gleiche: 31 von 40 strengen sich mehr an. Allerdings haben nur 61 % aller Befragten Angaben darüber gemacht (155 von 253) und einige haben andere Gründe [B-1005/2, m14] „*ja, aber auch weil die 8. auch schwerer ist*“.

„Erst bin ich nicht gern zur Schule gegangen aber jetzt ist mir klar geworden, dass ich für Polizei den Realschulabschluss brauche und jetzt bringt mir Schule mehr Spaß, weil ich eingesehen habe, das Lernen gar nicht so schwer ist“ [A-2008/2, w14].

Eine Schülerin strengt sich „*jetzt gerade*“ mehr an „ *8., 9., weil mit den 9. muss man sich ja bewerben und dann das 9. Klassenzeugnis hat ja schon einen Einfluss mit dem 8. Klassenzeugnis, Das hängt ja alles davon ab und deswegen*“ [F-1007/2, w13]

Einige Schülerinnen und Schüler strengen sich in einzelnen Fächern mehr an, z.B. in Chemie [G-1006, w14] oder in Kunst, um sich auf den Malerberuf vorzubereiten [F-7007, m14].

Nur ein Schüler erwähnte, dass er in seinen Anstrengungen durch Nachhilfeunterricht unterstützt wird (H-1004/2, w15].

83 % (24 von 29) der Hauptschülerinnen und -schüler streben einen Realschulabschluss an und 22 % der Realschülerinnen und -schüler (13 von 59) sowie 27 % der Gesamtschülerinnen und -schüler (18 von 67) wollen das Abitur machen. Für den Hauptschulabschluss bleiben fast nur Förderschülerinnen und -schüler übrig: 20 der 30 Förderschülerinnen und -schüler (67 %) wollen den Hauptschulabschluss erreichen, und weitere 7 sogar den Realschulabschluss. Von 73 % (185 von 253) lagen Daten vor.

5.3.4 Identität zur zweiten Welle

Fast alle Schülerinnen und Schüler erinnern sich noch an den Berufswunsch, den sie in der ersten Befragung angegeben haben. Wenn es vereinzelt nicht der Fall war, waren die Angaben in ersten Interview nicht präzise oder eine von mehreren Nennungen.

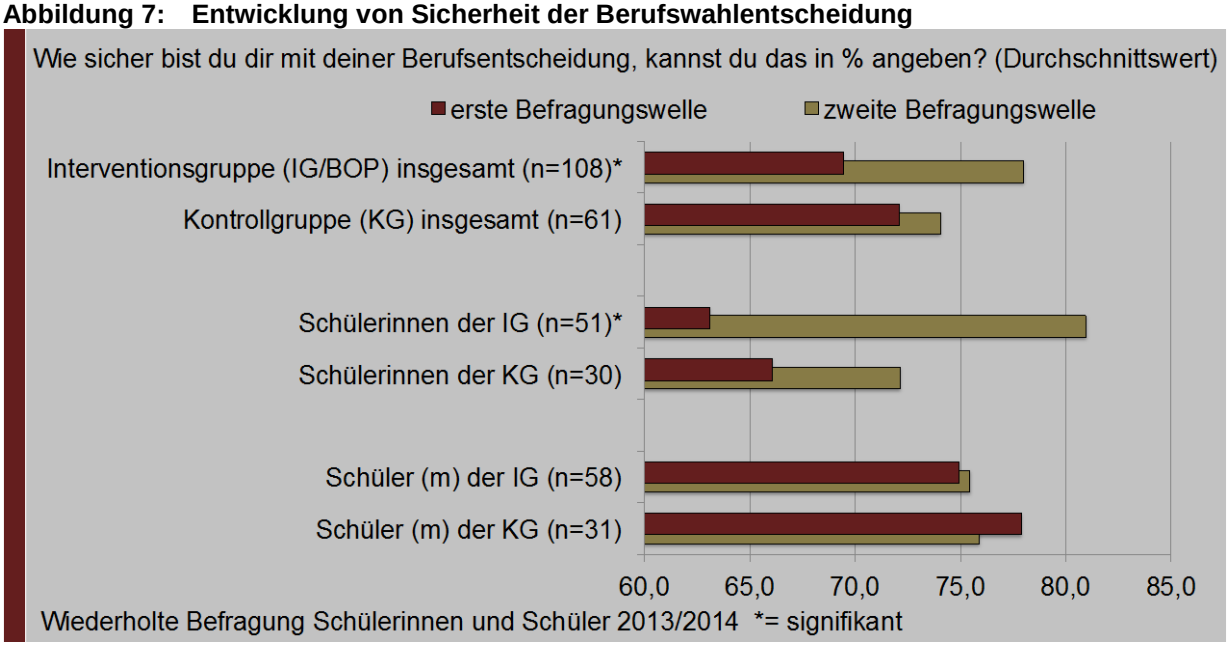
49 % (126 von 259) der Berufswünschen haben sich geändert. Zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bestehen keine signifikanten Unterschiede (49 % vs. 50 %). Auch zwischen Schülerinnen und Schülern sind die Unterschiede unbedeutend (47 % vs. 51 %).

Oft sind die Angaben jedoch ungenau oder lassen mehrere Schlüsse zu. Ein 16jähriger Gesamtschüler der 8. Klasse antwortete z. B. auf die Frage, ob sich sein Berufswunsch verändert hat „*jain, ich würde immer noch gerne Koch und Lager und Handel und Kfz-Mechatroniker machen, also Lagerlogistikoperationen und jetzt ist Installationswerkstatt dazugekommen, ich würde aber mehr zu Lagerlogistikoperation tendieren.*“ (A-2004).

Alle Schülerinnen und Schüler sollten auf einer Skala von 1 bis 100 einschätzen, wie sicher sie sich ihrer Berufsentscheidung sind. Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe sind sich ihrer Entscheidung sicherer geworden, die der Kontrollgruppe nicht (zumindest nicht signifikant). In der Interventionsgruppe stieg die subjektive Sicherheit von 70 auf 78, in der Kontrollgruppe von 72 auf 74 (Schülerinnen und Schüler mit Angaben zu beiden Erhebungszeitpunkten). Diese Entwicklung geht allerdings nur auf die Schülerinnen zurück (vgl. Abbildung 7). Die Ursachen für den geschlechtsspezifischen Unterschied sind im Forschungsverlauf noch weiter zu untersuchen. Von den 169 Schülerinnen und Schülern, für die beide An-

gaben vorliegen, stieg der mittlere Wert von 70 auf 77.[25] Der Anstieg ist signifikant (t=-6,2, p<0,05). Besonders die befragten Mädchen sind sich ihrer Entscheidung sicherer geworden. Ihr mittlerer Punktwert subjektiver Sicherheit stieg von 66 auf 75, der mittlere Punktwert der Jungen von 73 auf 75.

Abbildung 7: Entwicklung von Sicherheit der Berufswahlentscheidung



Diesen eindeutigen Niveauveränderungen stehen allerdings deutliche Positionsveränderungen gegenüber.[26] Die Korrelation zwischen den Zahlreihen der ersten und zweiten Befragung beträgt in der Gesamtgruppe $r_{(169)}$=0.01, in der Interventionsgruppe $r_{(126)}$=.06 und in der Kontrollgruppe $r_{(71)}$=-.08. Die Niveauanstiege sollten wegen der großen Variabilität in den Veränderungswerten mit Vorsicht interpretiert werden.

Die Interessenorientierung – gemessen am ersten Hollandcode – bleibt dagegen meist stabil. Einige Mädchen sind von künstlerischen in soziale Berufe gewechselt oder umgekehrt.

Eine Ausnahme ist eine 13jährige Realschülerin der Kontrollgruppe, die mit 12 Jahren Innenarchitektin werden (Hollandcode A) wollte und mit 13 Büroangestellte (Hollandcode C). *Büroangestellte „war nicht immer mein Wunsch, letztes Jahr hab ich bei ihrer Kollegin gesagt, dass ich Architektin werden wollte, aber das will ich nicht mehr werden, da muss man zu viel studieren, hab ich echt keine Lust drauf und bei Büro kann man nebenbei die Schule machen oder davor“* (C0-6007).

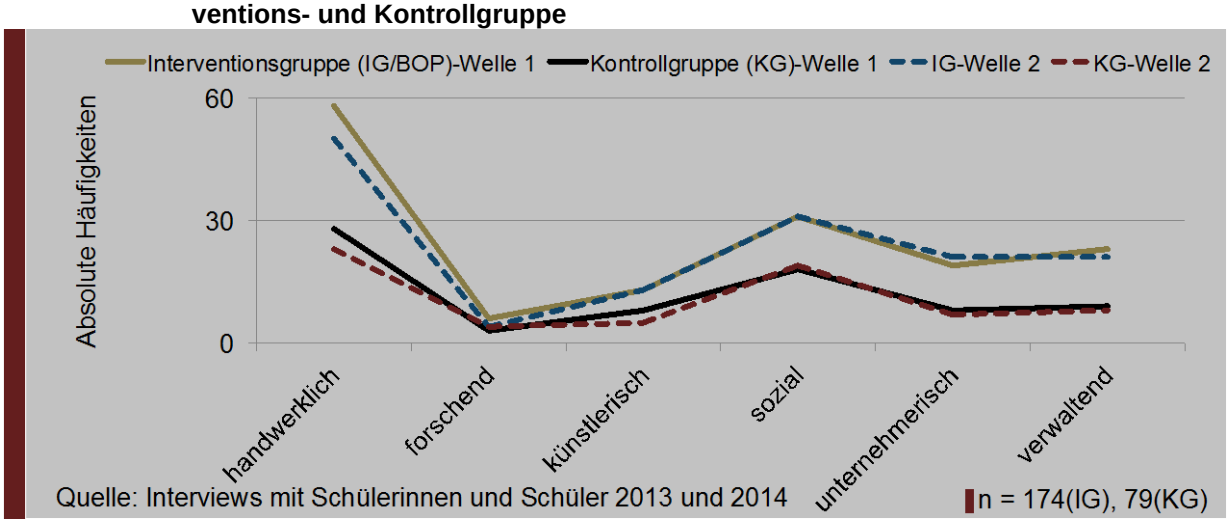
---

25 Der Grad der Sicherheit stieg bei den 217 Schülerinnen und Schülern, die zumindest zu einem der beiden Zeitpunkte Angaben gemacht haben, im Mittel von 70 auf 75.

26 D. h., die Sicherheit der Berufswahlentscheidung schwankt zwischen beiden Befragungszeitpunkten relativ stark. Es gibt sowohl viele Befragte, deren Sicherheit sich erhöhte, als auch viele, die unsicherer wurden.

Die geringen Veränderungen der Berufswünsche sind anhand der ersten Codes der Holland-Kategorien erkennbar. Aus Abbildung 8 wird deutlich, dass die Ausprägungen der Interventionsgruppe schon in der ersten Welle prägnanter waren und sich wenig verändert haben. Geringe Veränderungen zeigt auch die Kontrollgruppe – allerdings auf niedrigerem Niveau.

Abbildung 8: Interessenorientierungen nach dem Hollandmodell: Häufigkeiten des ersten Codes der Wunschberufe in der ersten und zweiten Befragungswelle nach Interventions- und Kontrollgruppe



Von den 122 Schülerinnen und Schülern, die in den beiden Befragungen unterschiedliche Berufe angaben, haben 34 nicht die Hollandkategorie gewechselt. Über die Hälfte (18) sind in der R-Kategorie geblieben, jeder Dritte in der S-Kategorie (11). Veränderungen der Interessenorientierungen nach dem Hollandmodell enthalten Unschärfen. Chirurg und Arzt unterscheiden sich in den Codes mit IRA und SIA deutlich, in den Berufswünschen jedoch kaum.

5.3.5 Adaptabilität zur zweiten Welle

Zusätzlich zum vorgegebenen Interviewthema wurden die Facetten der beruflichen Adaptabilität auch mit einem Fragebogen erfasst, den die Schülerinnen und Schüler nach Ende des Interviews ausfüllen sollten. Auf der „Career-Adapt-Ability Scale“ haben die Schülerinnen und Schüler deutliche Punktgewinne erzielt.

Tabelle 11: CAAS-Ergebnisse der Welle 1 und Welle 2 im Vergleich

	α1	α2	M1	SD1	M2	SD2	T	df (n-1)	P	rtt
concern	0,73	0,75	3,72	0,64	3,87	0,62	-3,48	233	0,00	0,46
control	0,69	0,80	3,93	0,58	4,02	0,60	-2,45	238	0,02	0,44
curiosity	0,67	0,70	3,60	0,58	3,70	0,58	-2,40	236	0,02	0,43
confidence	0,75	0,80	3,96	0,59	4,02	0,58	-1,55	234	0,12	0,50
adaptability	0,88	0,92	3,79	0,48	3,90	0,50	-3,42	219	0,00	0,53

In Tabelle 11 sind neben der Skalen-Reliabilitäten (α), Skalenmittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) jeweils für die Erst- und Zweitmessung angegeben, die Prüfstatistik T

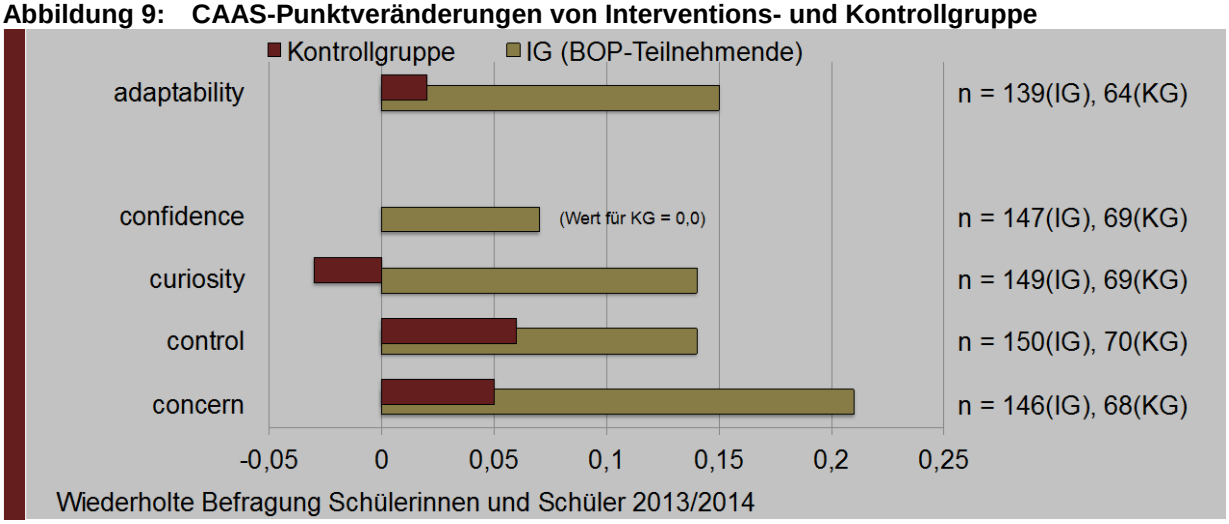
für wiederholte Messungen mit den Freiheitsgraden (df) und dem Signifikanzniveau (p). Hinweise auf die Positionsstabilitäten geben die Retest-Korrelationen (r_{tt}).

Gemessen an den Mittelwertunterschieden hat insbesondere die Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl (*concern*) zugenommen. Drei der vier Adaptabilitätsdimensionen haben signifikant zugelegt, lediglich der Zuwachs in *confidence* erreichte nicht die Signifikanzgrenze.

Aufgeschlüsselt nach Teilnehmer- und Kontrollgruppe ergeben sich die erwarteten Unterschiede. Effekte der Orientierungsangebote sind nachweisbar. Die berufliche Adaptabilität ist deutlich gestiegen.

In Abbildung 9 sind die Punktwertveränderungen von der Erst- zur Zweitmessung zu ersehen. Die Zweitmessung erfolgte nach Potenzialanalysen und Werkstatttagen. Bis auf die Confidence-Dimension sind alle Veränderungen der Interventionsgruppen signifikant. In den Kontrollgruppen sind keine statistisch bedeutsamen Veränderungen festzustellen.

Abbildung 9: CAAS-Punktveränderungen von Interventions- und Kontrollgruppe



Inwiefern sich die Veränderungen der Fragebogenwerte auch in den Interviews spiegeln, kann aus den strukturierten Gesprächsprotokollen entnommen werden, die nach den Tonbandaufzeichnungen der Interviews erstellt wurden.

Der **CONCERN**-Anstieg im Fragebogen wird aus den Interviews nur ansatzweise bestätigt werden. Zwei Drittel (65 %, vorher 60 %) machen sich gar keine oder kaum Gedanken über die Zukunft. Jungen und Mädchen sind gleichermaßen unbesorgt. Auch zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bestehen keine bedeutsamen Unterschiede. Der überwiegende Teil sieht optimistisch in die eigene Zukunft. 74 % sind „*eher optimistisch*“ [F-1006/2, w14] „*zuversichtlich*“ [F-3001/2, w13] oder „*denken optimistisch*“[F-5004/1, w14], sind „*zuversichtlich, dass sie es schaffen*“ [F-3003/2 w14], „*denken, das wird schon klappen*“ [G-2005/2, w13] „*denken … du schaffst das*“ [F-5006/1, m14] sehen alles „*ganz cool*“ [F-2001, m16], denken

„*positiv*“ [F-2005/2, m13] und, „*dass, später alles so verläuft, wie ich das so jetzt denke*“ [F-2004/2, m15], „*glauben, dass es gut wird*“ [F-5005/1, w13] oder „*wünschen sich halt, dass alles gut wird*“ [F-5002/1, w14] oder drücken ihre Zuversicht anders aus. Viele „*lassen es*“ wie [G-2006/2, w15] „*einfach auf sich zukommen*“. Einige haben „*manchmal Angst, dass das Leben schief läuft*“ [F-3005/1, w14].

Nicht alle Gedanken über die Zukunft kreisen jedoch um den Beruf. Manches liegt näher „*Ja, vor allem mein Führerschein. Ich würde jetzt schon gerne meinen Führerschein machen. Wenn ich in mein berufliches Leben einsteigen werde. Ob ich später noch mit meinen Freunden zu tun habe, Familie auch so, wie sich das alles so entwickeln wird*“ [H-1004/2, w15].

„*Ja, also, dass ich mir gerne wünsche, dass ich ein Kind kriege, und ´nen Freund hab und ´nen Führerschein mit Auto und dass ich nicht auf der Straße bin, keine Hartz IV bin, sondern guten Job mit Wohnung hab und dass man nicht so viel Schulden hat*“ [F-7008/2, w14].

Ein Schüler, der Angst vor dem Erwachsenwerden hat, hat „*kleine Befürchtungen, dass ich mal auf der Straße landen werde. Deswegen spare ich mein Geld vom Zeitung austr*agen“ [D-1006/2, m15].

Die **CONTROL**-Leitfrage, ob sie die Berufsentscheidung selbst treffen sollten oder ob es besser ist auf die Eltern zu hören (Frage 33(W2)), stellt sich einigen Schülerinnen und Schülern noch nicht. „*Ich warte noch bis die Schule fertig habe, um dann irgendwann zu gucken*“ [G-1001/2, m15].

Aber der weitaus größte Teil hat die Berufswahl zur eigenen Angelegenheit erklärt. 76 % (203 von 266 in der Erstbefragung) meinen, das ist allein ihre Angelegenheit. „*Nee, das sollte man schon selber wählen. Die Eltern können das ja nicht bestimmen. Man muss ja selber dran Spaß haben*“ [B-1004/2, m13].

Spaß betonen viele. „*Ja ich sollte es selber machen. Die Eltern wollen, dass man gut Geld verdient, aber wenn es keinen Spaß macht bringt es nichts*“ [C0-7007/2, w13].

Manche meinen sogar, dass die Eltern „*sich da raushalten sollten*“ [F-2007/2, w13]. Aber der große Rest holt den Rat der Eltern ein, aber ganz den Eltern überlässt niemand die Entscheidung. Andererseits wünschen sich manche, dass Eltern die Entscheidung treffen. **„***Ich sage immer, dass meine [Eltern] mir sagen sollen, was ich machen soll, aber meine Eltern sagen immer, ich soll selbst entscheiden, weil das für mich ist“.* [K-6003/1, w13].

„*Meine Eltern sollten mich auf jeden Fall unterstützen, die haben ja auf jeden Fall mehr Erfahrung als ich. Also ich entscheide das selbst, aber wenn ich eine Frage habe oder Hilfe brauche, müssen sie mich schon unterstützen*“ [B-1002/2, m14].

Aber einige sehen auch die Langzeitfolgen: „*Lieber selber, weil man muss ja selbst das Leben lang damit da arbeiten oder so*“ [I-1007/2, w13].

Manche Schülerinnen und Schüler vermissen spontane Unterstützung der Eltern. „*Von meinen Eltern wünsche ich mir schon manchmal, dass sie mich mal fragen und so. Aber ich will und muss das alleine entscheiden, aber ich hab das zuhause auch noch nicht angesprochen selbst*“ [B-4007/2, w15].

Allgemeine Zustimmung findet wohl: „*Man kann die ja fragen, was sie davon denken, aber eigentlich ist das meine Sache*“ [C-5001/2, m13].

Der Einfluss der Eltern ist oft indirekt durch Impulse oder Anregungen: *„Ich rede viel mit meinen Eltern drüber, aber ich finde auch, dass man das selber treffen sollte. Ich habe den Berufswusch schon seit ca. 7 Jahren oder so. Ich habe viel Lego gebaut und viel solch Spiele gespielt und in der Freizeit bei handwerklichen Sachen viel mitgedacht und dann hat meine Mutter irgendwann gesagt, wie wäre es wenn du Ingenieur wirst und dann habe ich mir ein paar Informationen darüber zusammen gesucht und fand, dass das ganz gut passt. Es ist jetzt nicht so, dass meine Mutter das bestimmt hat, aber es war ein Vorschlag von ihr und dann habe ich da recherchiert und dann habe ich mir gedacht, dass klingt gar nicht so schlecht*“ [A-1005/2, m14].

Auf die Dimension **CURIOSITY** haben die Programmangebote – gemessen an den Interviewaussagen – wenig Einfluss gehabt. Die wenigsten Schülerinnen und Schüler haben (ggf. über das BOP hinaus) etwas unternommen, um Berufe kennenzulernen. Auf die entsprechende Frage werden zudem oft organisierte Erfahrungen (Girls-Days, Praktika etc.) genannt. Selbstorganisierte Unternehmungen und Aktivitäten sind die Ausnahme. Bevorzugte Aktivitäten sind Internet-Recherchen, Gespräche mit Verwandten, Bekannten und Berufsvertretern, freiwilliges Praktikum, Firmenbesuche und Besuche des BIZ. Viele Schülerinnen und Schüler zählen die anstehenden Bemühungen um Praktikumsplätze zur eigenen Berufsorientierung.

In der zweiten Befragung haben knapp 60 % nichts unternommen (116 von 196) und 10 % viel (19 von 196). „*Ne weil ich erst 13 bin, aber mit 14 denke ich mal, werde ich was ma*chen“ [C0-6007/2, w13].

Vieles wurde von der Schule initiiert: „*Na wir haben halt immer so Steckbriefe gemacht von unserm Wunsch und was wir als Praktikum machen wollten und da haben wir auch im Internet geguckt und da hab ich schon einiges erfahren, was man halt mit Kindern machen muss*“ [F-1003/2, w14].

Die geringen Veränderungen in den **CONFIDENCE**-Fragebogenwerten (vgl. Abbildung 9) wurden durch Interviewaussagen bestätigt. Im zweiten Befragungsdurchgang ist die Zahl der Angaben zu Karrierevorstellungen gesunken. Nur noch die Hälfte der Schülerinnen und Schü-

ler hat Angaben gemacht. Im ersten Durchgang waren es noch zwei Drittel. 71 von 134 (51 %) glauben an eine Karriere, 19 % glauben nicht daran und 30 % antworten „weiß ich nicht“.

Manche Schülerinnen und Schüler glauben an eine Karriere, weil sie die notwendigen Eigenschaften mitbringen: „*Ja ich glaube schon, ich habe halt Durchsetzungsvermögen*“ [K-7011/2, w16] andere äußern Grundüberzeugungen: „*Ich glaube wenn man gut in dem Beruf ist, einem die Türen offen stehen*“ [C-5004/2, w13].

Manche sehen Wege zur Karriere in besonderen Leistungen. Ein Schüler, der zu 60 % sicher ist Architekt zu werden, sieht eine Karriere darin „*ein Haus (zu) bauen, was bisher noch keiner gemacht hat und beliebt wird. Zum Beispiel ein Einkaufszentrum, was es noch nicht gibt*“ [H-5006/2, m13].

Karriere bedeutet für mache viel Geld zu verdienen [I-1008/2, w14] oder ein Berufsziel zu erreichen [I-6001/2, w14]. Für andere ist „*Karriere … einen eigenen Betrieb haben und Chef sein, dass könnte ich mir aber nicht vorstellen. Ich könnte die ganze Verantwortung nicht tragen*.“ [C-5005/2, w14]. „*Ja, wenn ich Kfz-Mechatroniker werde und dann den Meister hab. Will ich eine eigene Werkstatt aufmachen*“ [A-2004, m16].

Vielen ist Karriere nicht so wichtig. „*Also Karriere ist jetzt nicht so das wichtigste was ich brauche. Also Familie ist das wichtigste. Natürlich ist Karriere auch wichtig (…). Aber ich würde jetzt nicht glaube ich unbedingt für meine Familie oder so, also Karriere ist mir nicht am wichtigsten*“ [C-7002/2, m13].

Manche sehen die Karrierechancen durchaus realistisch: „*Naja, es ist halt Kindergärtnerin. Das ist halt ein Beruf. Aber die Ausbildung dauert schon so lange. Ich glaube eher nicht* [Karriere zu machen] *und das macht mir nichts aus*“ [F-3001/2, w13].

Ob man berufliche Aufgaben später gut lösen kann, ist nicht eindeutig zu beantworten: „*Kommt drauf an, welchen Beruf. Wenn man jetzt kein gutes Zeugnis hat und man einen Beruf hat, den man jetzt überhaupt nicht mag, dann kann es sein, dass man die Aufgaben auch nicht gut macht. Wenn man ein gutes Zeugnis hat, dann kann man sich natürlich aussuchen, welchen Beruf man nimmt*“ [B0-1004/2, m15].

Manche haben von Praxiserfahrungen profitiert. „*Bei den Zukunftstagen konnte ich mir die Aufgaben genauer anschauen und deswegen denke ich schon, dass ich sie gut lösen werde*“ [B0-4002/2, m14].

5.3.6 Resilienz zur zweiten Welle

Auch in der zweiten Befragung sind fast alle befragten Jugendlichen mit sich selbst zufrieden (93 %, 235 von 254). Manche machen zwar kleine Einschränkungen, wie „*Joa. Natürlich hat das jeder mal ´ne Sache, die er gerne verändern würde, aber ich finde man sollte sich nicht so sehr darüber aufregen*“ [NDS-1009/2, w13], aber grundsätzlich akzeptieren sich fast alle, wie sie sind.

Die Übereinstimmung der Antworten in Welle 1 und Welle 2 ist nahezu perfekt. Wenn man „Geht so“ [C0-1006/2, w14] oder „geht“ aus dem Zusammenhang des Interviews heraus als ja deutet, dann liegt die Zustimmungsquote im zweiten Durchgang bei 98 % (107 von 109). Auch die Schülerinnen und Schüler, die sich im ersten Durchgang nicht akzeptieren konnten, sind jetzt mit sich zufrieden.

Anlass zur Selbstunzufriedenheit gibt meist das äußere Erscheinungsbild: „*Wenn ich was verändern könnte, würde ich sagen, ich wäre etwas kleiner, weil ich noch wachsen werde und ich möchte nicht über 2 Meter werden (…) und keine Locken*“ [I-7001/2, w13] oder die Schulleistungen. „*Schule könnte besser laufen*“ [I-7003/2, m14].

Differenzierte Selbstbewertungen: „*Mit meinen Sozialverhalten nicht ganz, bei meinen Arbeitsverhalten, ich bin ein bisschen vergesslich. Sonst ja, schon*“ [A-1005/2, m14], wirken eher wie persönliche Entwicklungsprojekte. „*Ich wär gern selbstbewusster*“ [H-6005/2, w15].

Die aktuelle Lebenssituation sorgt für Unzufriedenheit: „*Nein. Ähm, ich würde gerne vieles ändern. Ich muss meinem Vater noch sagen, dass ich wieder zurück will. Das wird auch nicht leicht. Ich wohne auch erst drei Monate bei ihm. Das würde mir wohl am schwersten fallen*“ [F-3001/2, w13].

Gravierende Selbstzweifel finden sich nur in Einzelfälle: „*Nein, Ich bin fett, keine Ahnung, wenn andere mich sehen, dann denken die, die tut Alkohol trinken oder nimmt Drogen, weil ich ja die komische Art hab. Ich komme leicht benebelt vor. Ich habe diese Art ich bin generell komisch*“ [K-1011/2, w14]

Zu den personalen Aspekten der Resilienz wie Optimismus, Zielstrebigkeit, Selbstdisziplin und der positiven Einstellung zu sich selbst lassen sich einige Informationen aus den Adaptabilitäts-Dimensionen ableiten.

Zukünftige Datenanalysen sollen darauf abzielen, kritische Lebensereignisse mit Indikatoren erfolgreicher Daseinsbewältigung in Beziehung zu setzen, um Hinweise auf sensibilisierende (sensitization) oder abhärtende Effekte (steeling) zu erhalten (vgl. Rutter, 2012).

5.4 Diskussion von Ergebnissen der zweiten Befragungswelle

Die Berufsorientierungsmaßnahmen zeigen Effekte. Insbesondere im Fragebogen zur beruflichen Adaptabilität werden signifikante Unterschiede zwischen Maßnahmenteilnehmerinnen und -teilnehmern und Kontrollschülerinnen und-schülern festgestellt. Auch die subjektive Sicherheit des Berufswunsches erhöht sich in der Interventionsgruppe, nicht (signifikant) in der Kontrollgruppe.

In den Interviews werden die Unterschiede nicht im gleichen Maße deutlich. Die Berufsentscheidung hat für die meisten nach wie vor noch keine Priorität. Es überwiegen optimistische Haltungen und Erwartungen. Die meisten Aussagen sind vernünftig und rational. Berufliche Tagträumereien sind eher selten. Dazu ist der Entscheidungstermin doch schon zu nahe herangerückt.

Fast alle verfügen über eine stabile und unbedingte Selbstakzeptanz als Ressource im beruflichen Eingliederungsprozess. Die alterstypische Entkoppelung von Selbstwert und schulischem Leistungsstatus (Fend, 1997) ist dem überwiegenden Teil der Befragten gelungen.

Das Gesamtbild entspricht in einigen Aspekten populären Beschreibungen der Generation Y, die ihr Entscheidungsverhalten unwägbaren Zukunftsperspektiven anpasst, Optionen offenhält und sich Optimismus und Unbekümmertheit bewahrt (Hurrelmann & Albrecht, 2014).

Die in einem Fragebogen erfassten Basic Needs des selbstbestimmten Lernens haben keinen direkten Effekt auf die berufliche Adaptabilität. Der Zuwachs in den vier C-Dimensionen korreliert nicht mit der selbsteingeschätzten Befriedigung der Lernbedürfnisse. Keiner der in Tabelle 12 aufgeführten korrelativen Zusammenhänge wird signifikant.

Tabelle 12: Adaptabilitätszuwachs und Basic Needs (Korrelation nach Pearson)

	Adaptabilitätszuwachs in den Dimensionen			
	concern	control	curiosity	confidence
Autonomie	-0,11	-0,08	0,05	0,07
Kompetenz	-0,02	0,08	0,09	0,09
Eingebundenheit	0,06	0,08	0,08	0,12

Allerdings sind die deutlichen Unreliabilitäten der Basic Needs-Skalen von α=.50 bis .59 zu berücksichtigen. Die Skalen-Reliabilitäten der CAAS-Skalen sind für Gruppenvergleiche noch hinreichend hoch (vgl. Tabelle 11), aber in Kombination ist der Messfehler-Einfluss zu groß.

Warum die Erfassung der Lernbedürfnisse nicht zu konsistenten Antwortmustern führte, bleibt unklar. Einflüsse der Altersgruppe und der Schul-/Lebenssituation sind möglich. Es kann aber auch am Beurteilungssachverhalt Potenzialanalyse (vs. Praktikumserfahrungen) liegen.

Im Gegensatz zu den kombinierten Wirkungen von Potenzialanalyse und Werkstatttagen, die sich in den CAAS-Ergebnissen widerspiegeln, haben die Erfahrungen in den Potenzialanaly-

sen alleine keine markanten Effekte auf die Berufsorientierung gehabt. Für Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufen ist eine berufliche Festlegung noch nicht notwendig und opportun. Die meisten befinden sich in der beruflichen Sondierungsphase, halten sich für alle möglichen Optionen offen und begegnen Angeboten mit dezenter Zurückhaltung.

Nach Meinung der befragten Lehrkräfte wurden eher Rückmeldungen zu Personenmerkmalen und Arbeitstugenden gegeben (Sommer & Thode, 2014) als zu Passungen auf bestimmte Berufsprofile. Die konkreten Bezüge wurden in den Werkstatttagen hergestellt, über die keine vergleichbaren Fragebogenaussagen vorliegen.

In weiteren Analysen wird auf die Fragenbogen-Erhebung der Basic Needs verzichtet. Stattdessen werden Hinweise auf Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aus Interviewinhalten abgeleitet.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Bundesagentur für Arbeit (2014). Beschäftigung nach Ländern in wirtschaftsfachlicher Gliederung (WZ 2008) Juni 2014 (revidierte Daten). URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201406/iiia6/beschaeftigung-sozbe-monatsheft-wz/monatsheft-wz-d-0-201312-pdf.pdf (28.01.15)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.

Fend, H. (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 4. Bern: Huber.

Geier, B. & Braun, F. (2014). Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem. Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110*(2), 168-187.

Harteis, C., Bauer, J., Festner, D. & Gruber, H. (2004). Selbstbestimmung im Arbeitsalltag. *Unterrichtswissenschaft, 32*(2), 128-142.

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014). Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz.

Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2003). *Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Bern: Huber.

Leong, F. T. L. & Chandra, S. (2014). *Towards a portfolio model of adaptability.* Paper presented at the 28th International Congress of Applied Psychology, Paris, France, 8-13 July 2014.

Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010. Die 16. Shell-Jugendstudie. Eine pragmatische Generation behauptet sich (S. 53-128). Frankfurt/Main: Fischer.

Maschke, S., Stecher, L., Coelen, T., Ecarius, J. & Gusinde, F. (2013). Appsolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Petermann, F. & Lohbeck, A. (2013). Diagnostik: Stärken sehen lernen. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven (S. 33-49). Berlin: Springer.

Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2014). Das Berufsorientierungspanel (BOP). Abschlussbericht zur regionalen Paneluntersuchung "Berufsorientierung- und Übergangsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis". Münster: ecotransfer-Verlag.

Ratschinski, G. (2009). Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster: Waxmann.

Ratschinski, G., Sommer, J. & Struck, P. (2013). Evaluation des BMBF-Programms zur "Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten" - erster Zwischenbericht -. Bonn: BMBF-Online-Publikation,

verfügbar unter <http://www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/103_583.php> (10.12.14).

Ratschinski, G. & Struck, P. (2014). Berufswahlverhalten und Wirksamkeitserleben. Erste Ergebnisse der Evaluation des ESF-Projektes AvDual. In H. Sturm, H. Schulze, K. Glüsing-Alsleben, A. Großberger, L. Thomsen, G. Wald & T. Ziesche (Hrsg.), *Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual - Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg* (S. 163-175). Hamburg: Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335-344.

Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (2nd ed., S. 147-183). Hoboken, N. J.: Wiley.

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.

Sommer, J. & Thode, A. (2014). Evaluation des BMBF-Programms zur "Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen oder vergleichbaren Berufsbildungsstatten" - Ergebnisse der Befragungen von Berufsbildungsstätten und Schulen 2013/2014 -. Bonn: BMBF-Online-Publikation, verfügbar unter <http://www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/103_583.php> (17.03.14).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010). Agrarstrukturen in Deutschland. Einheit in Vielfalt. Regionale Ergebnisse der Landwirtschaftszählung 2010. URL: http://www.statistikportal.de/statistik-portal/landwirtschaftszaehlung_2010.pdf (15.10.14)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014). Erwerbstätige nach Wirtschaftsbereichen 2013. URL: http://www.statistikportal.de/statistik-portal/de_jb02_jahrtab10.asp (28.01.15)