Dritter Zwischenbericht

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

Berlin, 14. März 2016

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

Jörn Sommer
Günter Ratschinski
Philipp Struck
Christoph Eckhardt

unter Mitarbeit von

Katharina Witzheller
Diana Petleva
Daniel Schmidt

Gefördert vom

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung **1**

1 Einleitung **4**

2 Ergebnisse qualitativer Interviews im Panel von drei Erhebungswellen **6**

2.1 Datenbasis 6

2.2 Kontextinformationen 7

2.3 Bewertung der Angebote 11

2.3.1 Potenzialanalyse 12

2.3.2 Werkstatttage 13

2.3.3 Betriebspraktika 14

2.4 Entwicklung der Lernmotivation 15

2.5 Entwicklung der Berufswahlkompetenz 16

2.5.1 Identität 16

2.5.2 Adaptabilität 18

2.5.3 Resilienz 27

2.6 Einordnung der Ergebnisse 29

3 Untersuchungsblock Abgangsbefragung **32**

3.1 Datenbasis, Prätestäquivalenz und Gewichtung 32

3.2 Deskription von Daten der Zielerreichung im Vergleich Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG_{gew}) 35

3.2.1 Berufswahlkompetenz 35

3.2.2 Schulische Motivation 39

3.2.3 Schulische Abschlüsse 39

3.2.4 Erwartete Übergänge 40

3.2.5 Ausweitung des Berufswahlspektrums 42

3.3 Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Zielerreichung 43

3.4 Das BOP im Kontext anderer Interventionen 46

3.5 Abschätzung des vom BOP ausgehenden Effekts (Strukturgleichungsanalyse) 51

3.6 Gruppendifferenzierungen 54

3.7 Veränderung des Ergebnisses, unter der Annahme, dass alle „unsicheren“ Fälle am BOP teilgenommen hätten 57

Literatur- und Quellenverzeichnis **60**

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Bewertung der Berufsorientierungsangebote 11
Abbildung 2 Anteil erarbeiteter Identität nach Marcia (1980) 17
Abbildung 3 Ergebnisse des CAAS im Gruppenvergleich 19
Abbildung 4 Ergebnisse der CAAS-Subskala „concern" im Gruppenvergleich 20
Abbildung 5 Ergebnisse der CAAS-Subskala "control" im Gruppenvergleich 22
Abbildung 6 Ergebnisse der CAAS-Subskala "curiosity" im Gruppenvergleich 23
Abbildung 7 Ergebnisse der CAAS-Subskala "confidence" im Gruppenvergleich 25
Abbildung 8 Adaptabilität von Interventions- und Kontrollgruppe$_{gew}$ 36
Abbildung 9 Wie gut wird dein Schulabschluss wahrscheinlich sein? 40
Abbildung 10 Der Beruf, in dem ich meine Ausbildung wahrscheinlich beginne, ist mein Wunschberuf 41
Abbildung 11 Hast du dich schon engagiert und gut vorbereitet auf Ausbildungsstellen beworben? 41
Abbildung 12 Was Schülerinnen und Schüler in den vergangenen Jahren gemacht haben, einen passenden Beruf zu finden 47
Abbildung 13 Wie sehr hat ein Angebot den Schülerinnen und Schülern dabei geholfen, einen für sich passenden Beruf zu finden? 48
Abbildung 14 Strukturgleichungsmodell BOP 51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Stichprobe der Schülerinterviews 6
Tabelle 2 Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zur Interventions-/Kontrollgruppe 32
Tabelle 3 Gewichtete und ungewichtete Randverteilung der Kontrollvariablen 35
Tabelle 4 Unterschiede in der erreichten Adaptabilität 37
Tabelle 5 Unterschiede in der erreichten berufswahlbezogenen Resilienz 38
Tabelle 6 Unterschiede in der erreichten beruflichen Identität 38
Tabelle 7 Unterschiede des erreichten berufsbezogenen Wissens 39
Tabelle 8 Unterschiede in der schulischen Motivation 39
Tabelle 9 Welchen Schulabschluss wirst du in diesem Jahr wahrscheinlich machen? 40
Tabelle 10 Weißt du schon, in welchem Beruf du wahrscheinlich deine Ausbildung beginnen wirst? 42
Tabelle 11 Wahrscheinliche Ausbildungsberufe der Befragten 43
Tabelle 12 Schulabschlüsse und Übergänge in Ausbildung 44
Tabelle 13 Zusammenhang von Adaptabilität und einem Übergang in Ausbildung 44
Tabelle 14 Einflussfaktoren auf den Übergang in den Wunschberuf 45
Tabelle 15 Zusammenhang zwischen Adaptabilität und schulischer Motivation 46
Tabelle 16 Einfluss einer ausführlichen Reflexion auf Aspekte der Berufswahlkompetenz 50
Tabelle 17 Ausgewählte Zusammenhangsmaße im Strukturgleichungsmodell BOP 53
Tabelle 18 Unterschiede in der erreichten Adaptabilität (Szenario: worst case) 58

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 dritten Zwischenbericht vor. Den empirischen Kern des dritten Zwischenberichts bilden in der 7., 8. und 9. Klasse wiederholte qualitative Interviews mit 194 Schülerinnen und Schülern (Abschnitt 2) sowie eine quantitativ ausgerichtete Befragung von 2170 Schülerinnen und Schülern in Abgangsklassen (Abschnitt 3). Zum Teil bestätigen sich die Ergebnisse beider Untersuchungsblöcke, zum Teil weichen sie voneinander ab – hierfür sind jedoch nicht nur die Methoden, sondern auch die unterschiedlichen Stichproben ausschlaggebend.

Wichtigste Ergebnisse aus dem Panel der qualitativen Interviews

Die Berufsorientierungsangebote haben den Schülerinnen und Schülern überwiegend gut und sehr gut gefallen, aber sie wurden nicht in gleichem Maße als hilfreich für die Berufsentscheidung erlebt. Die Bewertungen entsprechen der Maßnahmenabfolge: Am hilfreichsten wurde das zuletzt absolvierte Praktikum eingeschätzt gefolgt von den Werkstatttagen und der Potenzialanalyse. Jungen haben von den Angeboten etwas mehr profitiert als Mädchen.

Die Schülerinnen und Schüler sind in den Abschlussklassen motivierter, sich in der Schule mehr anzustrengen, um bessere Schulnoten zu erhalten und damit ihre Wettbewerbsposition um attraktive Ausbildungsplätze zu verbessern. Diese Entwicklung ist unabhängig von speziellen Programmangeboten, sie gilt für Programmteilnehmer ebenso wie für Kontrollschüler.

Die meisten Jugendlichen (drei Viertel) sind sich in der neunten Klassenstufe ihrer Berufsvorstellungen sicher. Jeder vierte hat seine Berufswünsche seit der 7. Klasse nicht verändert und hat durch die Programmangebote Bestärkung erhalten. Besonders bei den männlichen Jugendlichen steigt der Prozentsatz derer, die sich eine berufliche Identität erarbeiten konnten, stetig an.

Die Jugendlichen machen sich zunehmend häufiger Gedanken über ihre berufliche Zukunft, überwiegend ohne Befürchtungen. Ihre Haltung ist optimistisch, zuversichtlich und gelassen. Etwa die Hälfte hofft oder ist überzeugt, später einmal beruflich Karriere zu machen. Viele verstehen darunter, eine eigene Firma zu gründen.

Grundsätzlich legen Jugendliche Wert darauf, Berufsentscheidungen selbst zu treffen und bestenfalls den Rat anderer einzuholen. Gegen Ende der Schulzeit werden jedoch etwas häufiger wieder Eltern in den Beratungs- und Entscheidungsprozess einbezogen.

Über die Programmangebote hinaus unternehmen die Jugendlichen wenig, um Berufe kennenzulernen oder sich gezielt Informationen zu verschaffen. Sie sind gewohnt, dass ihnen Angebote gemacht werden. Wünschenswerte Eigeninitiative wird dadurch nicht gefördert.

Insgesamt machen die befragten Jugendlichen einen selbstbewussten und belastbaren Eindruck. Sie zeigen genügend emotionale Stabilität und Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz, um für flexible Arbeitsbiografien und wenig vorhersehbare Berufswege gerüstet zu sein. Daran hat sich seit der 7. Klasse nichts geändert.

Wichtigste Ergebnisse aus der quantitativen Befragung in Abgangsklassen

Der Vergleich von jenen, die am BOP teilgenommen hatten (Interventionsgruppe) und solchen, für die dies nicht galt (Kontrollgruppe), erlaubt Einblicke in den unterschiedlichen Stand ihrer Berufswahlkompetenz in den Abgangsklassen. Obgleich die Befragung als Querschnittsbefragung konzipiert wurde, kann aufgrund von parallel durchgeführten Befragungen an überwiegend den gleichen Schulen abgeschätzt werden, dass die Berufswahlkompetenz zu dem früheren Zeitpunkt in der 7. Klasse zwischen Interventions- und gewichteten Kontrollgruppe vergleichbar war. D. h., die Niveauunterschiede in den Abgangsklassen spiegeln entsprechende Entwicklungen dar, die als Wirkung unterschiedlicher Berufsorientierungsmaßnahmen interpretiert werden können.

Zwischen Interventions- und Kontrollgruppe wurde eine Vielzahl an Zielvariablen verglichen, bei vielen dieser zeigte die Interventionsgruppe einen Vorsprung. Unter jenen, die am BOP teilgenommen hatten, war die zur Berufswahlkompetenz zählende Adaptabilität signifikant stärker ausgeprägt – ebenso die berufsbezogene Resilienz (in drei ihrer vier Aspekte), das Wissen zum Wunschberuf, das schulische Bemühen und die Erwartung, dass der spätere Ausbildungsberuf auch der Wunschberuf sein würde. Ihr Berufswahlspektrum war signifikant weiter als das der Kontrollgruppe, wenn man als Indikator dafür den Anteil jener nimmt, die sich für einen der bundesweit 20 am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe entscheiden. Sie hatten sich engagierter und besser vorbereitet auf Ausbildungsstellen beworben.

Kein signifikanter Vorsprung der Interventionsgruppe zeigte sich jedoch bzgl. der beruflichen Identität (bei einem ihrer vier Aspekte gab es sogar einen Vorsprung der Kontrollgruppe), der Freude am schulischen Lernen, der Einschätzung zur Relevanz der Schule für die Berufswahl und der Übergänge in Ausbildung (bzw. der Übergänge in Maßnahmen oder bei der Entscheidung zum weiteren Schulbesuch). In der Kontrollgruppe war der Anteil größer, die einen etwas höheren Schulabschluss erwarteten (Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe statt Mittlerer Schulabschluss ohne diese Qualifikation) – dafür erwarteten die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe im Durchschnitt bessere Schulabschlussnoten.

Die Relevanz verschiedener Aspekte der Berufswahlkompetenz konnte daran aufgezeigt werden, dass diese Aspekte in Zusammenhang mit den Übergängen in Ausbildung (allgemein oder speziell in den Wunschberuf) stehen.

Der Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe spiegelt zu einem großen Teil – nicht jedoch ausschließlich – die Wirkungen des BOP wieder, da die Schülerinnen und Schüler, die am BOP teilgenommen hatten, auch andere Angebote der Berufsorientierung etwas häufiger genutzt hatten als die Kontrollgruppe. Auch in diesen weiteren Berufsorientierungsangeboten entfalteten sich jedoch positive Wirkungen des BOP. Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe bewerteten sie häufiger als hilfreich als die Kontrollgruppe. Dies entspricht der Intention des BOP, dass die Erfahrungen aus Potenzialanalysen und Werkstatttagen auch dafür genutzt werden sollen, anschließend z. B. individuell passende Praktika auszuwählen. Die Daten sprechen dafür, dass dieser „Multiplikatoreffekt“ eintritt.

Für Schülerinnen im Vergleich zu Schülern, ebenso wie für Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne, zeigen sich signifikante Unterschiede im erreichten Niveau verschiedener Aspekte der Berufswahlkompetenz. Die Gruppen profitierten zum Teil auch auf andere Weise vom BOP (d. h., einzelne Aspekte der Berufswahlkompetenz wurden in den jeweiligen Gruppen unterschiedlich beeinflusst), insgesamt profitierten sie jedoch in annähernd gleichem Umfang. Deutlich ist jedoch dass die Intervention des BOP und der anderen Berufsorientierungsangebote (die in Interventionsklassen häufiger genutzt wurden) bei Schülerinnen und Schülern mit schwachem Bildungsintergrund weniger bewirken.

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 der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen[1]. 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 insgesamt 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 dritte Zwischenbericht vorgelegt.

Die methodischen und theoretischen Hintergründe der Evaluation wurden zusammenhängend bereits im ersten Zwischenbericht beschrieben. Da dieser online zugänglich ist,[2] wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Den empirischen Kern des vorliegenden Berichts liefern zwei verschiedene Untersuchungsblöcke.

- Zum einen führte das Evaluationsteam im Panel wiederholte qualitative Interviews (eingebettet in Beobachtungen und kürzere standardisierte Fragen) mit Schülerinnen und Schülern. Nunmehr wurden drei Wellen durchgeführt: einmal vor Intervention des BOP, einmal am Ende der achten Klasse und einmal Ende der neunten Klasse. Ergebnisse aus diesem Untersuchungsblock werden im Abschnitt 2 dokumentiert.[3]
- Im Abschnitt 3 werden Ergebnisse einer quantitativ angelegten Befragung von Schülerinnen und Schülern aus Abgangsklassen dokumentiert.

Ferner wurden im Berichtszeitraum aktuelle Prozessdaten (Zwischennachweise der Antragsrunde 2013) einer Auswertung unterzogen. Diese Daten zeigen unter anderem, wie sich das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten durch die geschlechtsspezifische Wahl von Berufsfeldern zum Teil in den Werkstatttagen reproduziert.

---

1 Mit Aktualisierung der Förderrichtlinie vom18.11.2014 auf Schülerinnen und Schüler, die eine Hochschulreife anstreben, ausgeweitet. Die Evaluationsergebnisse schließen noch keine Gymnasiasten mit ein.

2 Ratschinski/Sommer/Struck (2013)

3 Zwischenergebnisse dieses Untersuchungsblocks aus den ersten beiden Erhebungswellen sind dem zweiten Zwischenbericht zu entnehmen: Eckhardt et al. (2015)

Die Ergebnisse weichen jedoch kaum von jenen ab, die bereits im zweiten Zwischenbericht (Daten früherer Antragsrunden) dargestellt wurden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine erneute Dokumentation verzichtet.

2 Ergebnisse qualitativer Interviews im Panel von drei Erhebungswellen

Die dritte und letzte Wiederholungsbefragung vor dem abschließenden Telefoninterview erfolgt in der 9. Klasse. Alle Schülerinnen und Schüler haben zum Zeitpunkt des Interviews Betriebspraktika absolviert, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des BOP-Programms zudem Potenzialanalysen und Werkstatttage. Die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppen sind auf andere und vielfältige Weise mehr oder weniger auf die Praktika vorbereitet worden. Zu überprüfen sind differenzielle Effekte dieser beiden Formen der Berufsorientierung auf die Berufswahlkompetenz und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Berufswahlkompetenz ist als hierarchisch geordnetes System empirisch ermittelter und erprobter Komponenten erfolgreicher Berufswahlprozesse definiert. In den strukturierten Interviews wurden bei den drei Befragungswellen gleichlautende Fragen gestellt, so dass qualitative Veränderungen sichtbar werden sollten. Zudem konnten die Schülerinnen und Schüler mit jeweils angepassten Fragen die Erfahrungen in den Maßnahmen direkt beurteilen und bewerten.

Im erfassten Altersbereich von der 7. bis zur 9. Klassenstufe sind unabhängig von den Schulangeboten zur Berufsorientierung deutliche Veränderungen in der Berufswahlkompetenz und Berufswahlbereitschaft zu beobachten (Ratschinski & Struck, 2012). Differenzielle Effekte von Berufsorientierungsmaßnahmen können sich deshalb nur in einem **Entwicklungsschub** zeigen, d. h. an einer gemessen an der Altersnorm beschleunigten Entwicklung (Hager & Hasselhorn, 2008). Es ist zu überprüfen, ob das BOP-Programm Entwicklungsschübe bewirken konnte.

2.1 Datenbasis

In die Datenanalyse der dritten Befragungswelle gehen 194 vollständige Interviewprotokolle aus zehn Schulen ein (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 Stichprobe der Schülerinterviews

Gruppe	Welle 1			Welle 2			Welle 3		
	m	w	ges	m	w	ges	m	w	ges
IG Hauptschule	18	16	34	16	13	29	15	14	29
IG Realschule	21	21	42	19	19	38	17	19	36
IG Förderschule	11	7	18	11	7	18	11	7	18
IG Gesamtschule	45	35	80	39	28	67	32	24	56
Summe Interventionsgruppe	*95*	*79*	*174*	*85*	*67*	*152*	*75*	*64*	*139*
KG Hauptschule	18	14	32	19	13	32	19	12	31
KG Realschule	8	18	26	8	17	25	8	16	24
Summe Kontrollgruppe	*52*	*51*	*58*	*27*	*30*	*57*	*27*	*28*	*55*
Summe Gesamt	**147**	**130**	**232**	**112**	**97**	**209**	**102**	**92**	**194**

Eine Schule musste aus dem Datensatz der Kontrollgruppe entfernt werden, weil sich herausstellte, dass die Schülerinnen und Schüler entgegen der ursprünglichen Planung am BOP teilgenommen hatten, dargestellt ist somit die rückwirkend korrigierte Stichprobe. In der quantitativen Analyse von Entwicklungen wird zum Teil auch für Welle 1 und Welle 2 nur mit jenen 194 Schülerinnen und Schülern gerechnet, die sich zugleich an der dritten Welle beteiligten.

Bei allen Vergleichen zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ist berücksichtigen, dass sich die Kontrollgruppe im Laufe der Datenerhebungen stark verändert hat und insgesamt sehr klein ist. Nach Ausfall zweier Kontrollgruppen-Schulen seit Beginn der Studie ist die Parallelisierung nach Schulform verloren gegangen. Zusammengefasst werden Schülerinnen und Schüler einer Hauptschulklasse, die in ihrer Region gute Aussichten auf Lehrstellen haben und überwiegend (zu 60 %) mit dem Hauptschulabschluss zufrieden sind, und Schülerinnen und Schüler einer Realschulklasse, die zu 61 % das Abitur anstreben. Qualitative Einsichten aus der Analyse oder Beiträge zur Hypothesenbildung haben somit in diesem Untersuchungsblock Priorität, nicht die exakte Messung eines Netto-Effekts der Programmteilnahme.

Die Schülerinnen und Schüler der dritten Befragungswelle sind durchschnittlich 15 Jahre alt. Der Altersbereich umfasst 13 bis 17 Jahre. Ein Drittel von ihnen (34 %) hat einen Migrationshintergrund.

Die Interviews der drei Befragungswellen dauerten jeweils 30 Minuten und fanden im Zeitraum von Mai 2013 bis Juni 2015 auf der 7., der 8. und der 9. Klassenstufe in den Räumen der Schulen statt. Sie wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und geschulten Studierenden der Leibniz Universität Hannover durchgeführt, auf Tonträger aufgezeichnet und anschließend in ein vorgegebenes Themenschema transkribiert. Die Interviews der Welle 2 wurden durchschnittlich acht Monate nach der Erstbefragung durchgeführt; zwischen Welle 2 und Welle 3 sind im Mittel 13 Monate vergangen. Nach jedem Gespräch haben die Schülerinnen und Schüler 24 Items des **Career Adapt Ability-Scale-Fragebogens** (CAAS) beantwortet. Der Fragebogen ist eine angepasste Übersetzung des amerikanischen Originals (Savickas & Porfeli, 2012). Er entspricht weitgehend der deutsch-schweizerischen Fassung von Johnston et al. (2013), ist damit aber nicht identisch. Zwölf Fragebögen konnten nicht in die Auswertung aufgenommen werden, so dass sich die Fallzahl auf 182 reduziert.

2.2 Kontextinformationen

Um die Angaben der Schülerinnen und Schüler aus den Interviews einordnen zu können, wird die Umsetzung des Berufsorientierungsprozesses in diesen Klassen kurz zusammengefasst. Datengrundlage hierfür sind im zweiten Halbjahr der Klasse 9 durchgeführte Interviews an den acht Interventionsschulen und den zwei Kontrollschulen zur Einbindung der Ergebnisse der Werkstatttage und der Potenzialanalysen in die weiteren schulischen Berufsorientierungs- und Förderprozesse, zur Verknüpfung mit dem Schülerbetriebspraktikum, zur Zusammenarbeit mit der Berufsberatung und den Berufseinstiegsbegleitungen und zu den Übergangs-

chancen. Ergänzend wurden sowohl in Interventions- wie Kontrollgruppenklassen Interviews mit Elternvertretungen, Berufseinstiegsbegleitungen und Berufsberatungsfachkräften geführt.

Übergreifende Einschätzungen von Lehrkräften und anderen Akteuren

In der Gesamtheit aller Berufsorientierungsangebote bilden Potenzialanalyse und Werkstatttage zusammen mit den schulischen Aktivitäten und den Schülerbetriebspraktika ein Dreigespann in der Wertung durch die Lehrkräfte. Nur in der Zusammenschau der drei Elemente sind die positiven Entwicklungen zu erklären, sie bedingen sich gegenseitig. Positive Wirkungen werden erreicht, wenn die Schulen sich besonders stark engagieren. Dies geht einher mit der Teilnahme an BOP und anderen Programmen der Berufsorientierung und führt schließlich zu einer zielgenaueren Nutzung der Schülerbetriebspraktika. Der Stellenwert des Berufsorientierungsprogramms besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich frühzeitig mit ihren Interessen und Neigungen sowie mit ihren Stärken und Schwächen auseinandersetzen können.

Positiv hervorgehoben wird der frühe Einstieg in die Berufswahlorientierung mit der Potenzialanalyse ab Klasse 7. Schulen, die auch am Programm BRAFO in Sachsen-Anhalt teilnehmen, betonen, wie wertvoll die praktische Erkundung von Interessen in verschiedenen Berufsfeldern an vier Tagen noch vor der Potenzialanalyse ist. Auch die Begleitung durch die Träger bei einem weiteren Praktikum in den Ferien in der Klasse 8 wird als wertvolle Ergänzung angesehen, insbesondere weil der Träger durch die Programme BRAFO und BOP sowie BerEb und Unterstützung bei der Lehrstellensuche in den Betrieben ein All-Inklusive-Angebot bieten kann – sofern er die Ausschreibungen zu allen Programmen gewinnt.

Ergebnisse der Werkstatttage – Kommunikation gegenüber den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern und den Eltern sowie Einbindung der Ergebnisse[4]

In aller Regel haben die Schülerinnen und Schüler schriftliche Ergebnisse der Werkstatttage erhalten und üblicherweise in ihren Berufswahlordner / Berufswahlpass eingeheftet. Die Ergebnisse wurden mit ihnen auch mündlich ausgewertet, teils direkt im Anschluss an den jeweiligen Block, teils als Einzelgespräch am Ende der Werkstatttage. In einem Fall werden die Ergebnisse den Halbjahreszeugnissen beigelegt, damit die Eltern darüber informiert sind.

Die befragten Lehrkräfte[5] konnten auf die schriftlichen Auswertungen / Zertifikate zurückgreifen. Da sie eine beobachtende Funktion während der Werkstatttage hatten, haben sie selbst auch viele eigene Eindrücke mitgenommen. In drei von acht Klassen wurden Auswertungsgespräche zwischen Träger und Berufswahlkoordinatoren oder Klassenleitungen durchgeführt.

---

4 Zur Umsetzung der Potenzialanalyse vgl. den zweiten Zwischenbericht der Evaluation, Abschnitt 4.3 (Eckhardt et al. 2015)

5 Klassenleitungen, zum Teil auch Mitglieder der Schulleitung und Lehrkräfte für die Berufswahlkoordination.

Eine systematische Weitergabe der Ergebnisse an andere Lehrkräfte aus den jeweiligen Klassen wurde an keiner Schule bestätigt. Die Empfehlungen, insb. zu geeigneten Ausbildungsberufen bzw. zu den Praktika, werden im Unterricht allgemein besprochen und bei den weiteren Bewerbungen aufgegriffen.

Als Nutzen für die Schule sehen die Lehrkräfte in den Werkstatttagen eine bessere Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in der Berufsfindung sowie eine konkrete Vorbereitung auf die Schülerbetriebspraktika. Die Schüler können Stärken und Schwächen herausfinden. Manchen haben die Werkstatttage bzw. bestimmte Berufsfelder so gut gefallen, dass sie sich in dem jeweiligen Bereich ein Praktikum gesucht haben. In bildungsnahen Familien unterstützen die Eltern bei der Auswahl der Praktika. Ergebnispräsentationen am Ende der Werkstatttage erreichen einige, aber längst nicht alle Eltern.

Ein weitergehender Einfluss der Ergebnisse aus den Werkstatttagen auf die individuelle Förderung in der Schule wird nicht gesehen, vorrangig deshalb, weil eine individuelle Förderplanung in den Schulen nicht zum Standard gehört. Lediglich die Berufseinstiegsbegleitungen beziehen die Ergebnisse in ihre Anamnese und individuellen Beratungsprozesse für die von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler ein. Fachliche Bezüge zu Unterrichtsinhalten werden nicht gesehen. Gleichwohl werden die Angebote des BOP für wichtig und konstruktiv angesehen, weil eine externe Einschätzung für die Schülerinnen und Schüler hilfreich ist. Auch die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern haben ihren Lehrkräften überwiegend positive Rückmeldungen zum BOP gegeben. Kritische Anmerkungen bezogen sich auf einzelne „Unannehmlichkeiten“ (z. B. langer Arbeitstag, Anleitungsqualität).

Nach den Werkstatttagen werden i. d. R. nur noch die Schülerbetriebspraktika durchgeführt, in Klasse 9 und teilweise nochmal in Klasse 10. Weiterhin werden die Teilnahmen an Messen, an Berufsinformationstagen der Berufsberatung und an ähnlichen Veranstaltungen genannt. An manchen Schulen werden noch einzelne Praxistage oder Langzeitpraktika ergänzend durchgeführt. Teilweise werden aus den Ergebnissen der Werkstatttage Schlussfolgerungen für die anschließenden Maßnahmen gezogen, z. B. für die Auswahl der Betriebe für Praktika (bzw. später um sich auf Ausbildungsplätze zu bewerben). Auch Boys- oder Girlsday werden für das Kennenlernen weiterer Berufe genutzt. Oft sind Einflüsse der Ergebnisse der Werkstatttage auf die Planung und Durchführung der Schülerbetriebspraktika nur indirekt vorhanden, weil die Schülerinnen und Schüler selbst aufgrund der langen Zeit dazwischen (ein halbes bis ein Jahr) die Einflüsse nur unbewusst wahrnehmen. Aus Sicht der Lehrkräfte wird jedoch ein deutlicher Zusammenhang gesehen. Nach ihrer Beobachtung wählen viele Schülerinnen und Schüler ihre Praktikumsbetriebe und Berufe aufgrund der Vorerfahrungen aus dem BOP viel gezielter aus.

Berufseinstiegsbegleitung und Berufsberatung

Die Berufseinstiegsbegleitung ist nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler zuständig. Die in den Interviews genannten Kriterien für eine Unterstützung sind Noten und angestrebter Abschluss. Die **Lehrkräfte** äußern ihre Wertschätzung gegenüber diesem Angebot. Sie heben die individuelle Begleitung und Unterstützung hervor. Sie haben aber meist nur ein diffuses Bild von der Arbeit der Berufseinstiegsbegleitung.

Die **Berufseinstiegsbegleitungen** an drei Schulen bestätigten, dass sie jeweils für 20 Schülerinnen und Schüler zuständig sind und eng mit den jeweiligen Lehrkräften für die Berufswahlkoordinierung zusammenarbeiten. Die Arbeit beginnt i. d. R. in der 9. Klasse, so dass eine direkte Beteiligung an der Potenzialanalyse oder den Werkstatttagen nicht gegeben ist. Die Berufseinstiegsbegleitungen greifen die Ergebnisse der Potenzialanalyse und der Werkstatttage eher auf als die Lehrkräfte, um die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützen können.

Die beteiligten **Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit** äußern sich zurückhaltend zu den für sie erkennbaren Wirkungen von Potenzialanalyse und Werkstatttagen. Die Beratungsgespräche finden erst in den Vorabgangsklassen statt, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Auswertungsgespräche mit den Trägern schon länger zurückliegen. Es ist nicht selbstverständlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse der Potenzialanalyse und der Werkstatttage in den Beratungsprozess einbringen. Jedoch wenn sie dies tun, wird dies als förderlich bezeichnet. Denn die Aussagen zu den Kompetenzen bieten ebenso Anknüpfungspunkte für den Beratungsprozess wie die Empfehlungen zu Berufszielen. Im Vergleich zu den in Praktika gewählten Berufen können die Berufsziele reflektiert und konkretisiert werden. Seitens der Beratungsfachkräfte gibt es Zweifel, wie bewusst die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse für ihre eigene Berufsorientierung reflektieren können.

Berufsorientierungskonzepte der Kontrollschulen

Die beiden Kontrollschulen verfügen über keine zum BOP identischen Instrumente der Berufsorientierung. Allerdings werden bereits in der Klasse 8 Praktika bzw. Betriebserkundungen oder Schnuppertage durchgeführt. Und in einer der Kontrollgruppenklassen gibt es ein dem BOP vergleichbares aber gegenüber dem BOP reduziertes Angebot – hier wird eine von der Agentur für Arbeit geförderte Potenzialanalyse sowie Erkundungen von Berufen (Fünf Tage – fünf Berufe) durchgeführt. Ansonsten gibt es hier die üblichen Angebote im Berufswahlunterricht, Bewerbungstrainings sowie die Schülerbetriebspraktika in Klasse 9. Auch hier schätzen die Lehrkräfte die Gesamtheit aller Berufsorientierungsangebote und das Schülerbetriebspraktikum als die wichtigsten Faktoren für einen Erfolg versprechenden Berufsorientierungsprozess ein.

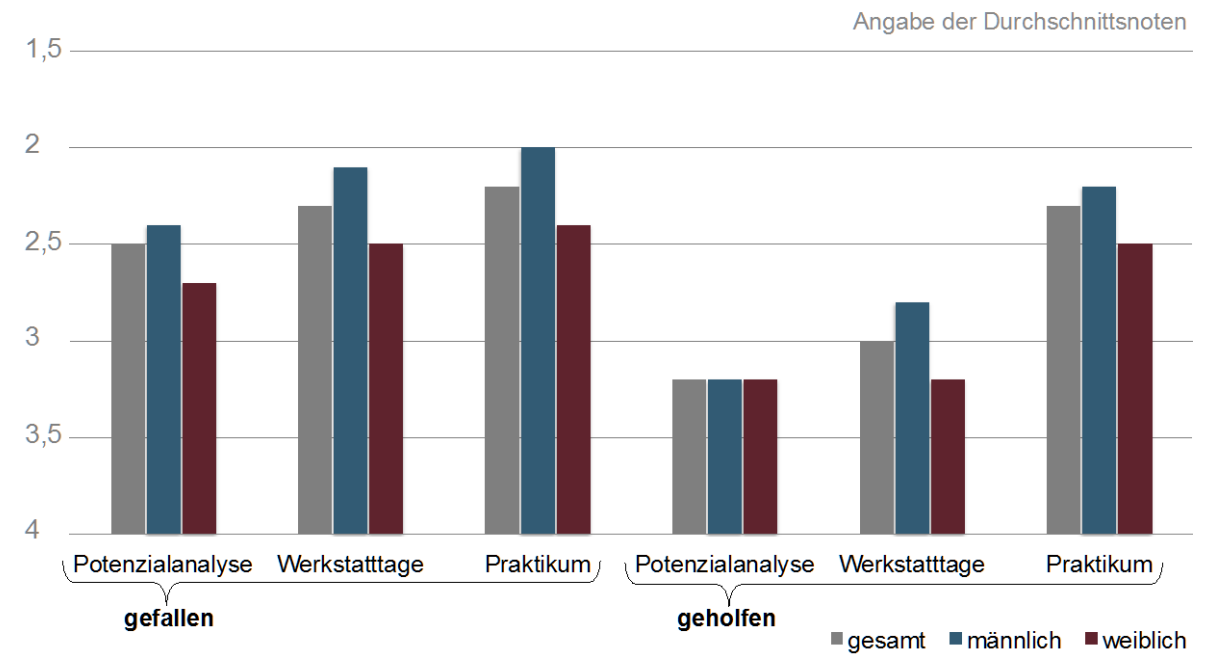
2.3 Bewertung der Angebote

Den Schülerinnen und Schülern haben die Angebote des BOP allgemein gut gefallen, aber sie sahen diese nicht ganz so stark auch als hilfreich für die Berufsentscheidung an. Sie sollten zu Beginn der Interviews Zensuren für die Potenzialanalyse, die Werkstatttage und für die Betriebspraktika vergeben, jeweils dafür, wie sehr ihnen die Angebote gefallen haben und wie sehr sie ihnen bei der Berufsentscheidung geholfen haben. Die vergebenen Noten für die allgemeine Zufriedenheit unterschieden sich im Mittel wenig. Die Potenzialanalysen wird mit 2,5 bewertet, die Werkstatttage mit 2,3 die Praktika mit 2,2. Deutlicher unterscheiden sich die Bewertungen für die erlebte Hilfe bei der Berufsentscheidung. Die entsprechenden Durchschnittzensuren sind 3,2, 3,0 und 2,4 (vgl. Abbildung 1, graue Balken).

Für die zunehmend besseren Bewertungen bieten sich zwei Erklärungen an: Einerseits können Effekte der Maßnahmen kumulativ wirken, so dass in der positiven Bewertung der Praktika auch Erfahrungen der vorherigen Maßnahmen eingehen. Zum anderen kann die größere zeitliche Nähe der Praktika zu den Berufsentscheidungen zu *Recency-Effekten* führen: Die zuletzt gemachten Erfahrungen wirken am nachhaltigsten. Für beide Hypothesen finden sich keine eindeutigen Aussagen in den Gesprächsprotokollen.

Bei jeder fünften BOP-Teilnehmerin bzw. jedem fünften BOP-Teilnehmer hatten die Werkstatttage und die Potenzialanalyse Einfluss auf die Bewerbungen und bei knapp einem Drittel (29 %) Einfluss auf die Auswahl ihrer Praktika.

Abbildung 1 Bewertung der Berufsorientierungsangebote



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitatives Panel, IG, n=139

Den Schülerinnen haben die Angebote nicht so gut gefallen wie den Schülern und auch weniger geholfen. Besonders groß ist die Diskrepanz mit 0,4 Zensurpunkten bei den Werkstatttagen. Die naheliegende Vermutung, dass die Berufsfelder stärker den Interessen der männlichen Jugendlichen entsprechen, lässt sich durch Ergebnisse der Trägerbefragung entkräften: Angebote im Bereich Dienstleistungen/Wirtschaft/Soziales sind allgemein ebenso häufig wie Angebote im Bereich Produktion/Handwerk/Technik (Kunert, 2014b, 17). Auch die Verteilung in den acht Befragungs-Standorten ist mehr als ausgewogen: 30 nominellen Angeboten im Produktionsbereich stehen 37 im Dienstleistungsbereich gegenüber. Eine plausiblere Erklärung bieten die höheren Bildungsaspirationen der Mädchen: Jede fünfte strebt das Abitur an, von den jungen Männer nur jeder zehnte. Für diese Ziele sind die BOP-Angebote weniger hilfreich.

2.3.1 Potenzialanalyse

Im Rahmen der zweitätigen Potenzialanalysen wurde eine Vielzahl von Einzel- und Gruppenaufgaben vorgegeben (Kunert, 2014a). Darüber hinaus wurde auch Berufsinteressen (oft mit der Fragenliste des Geva-Instituts) erfasst. Kleinere Trägerinstitute haben häufiger Aufgaben aus dem hamet 2-Verfahren (Dietrich et al., 2004) genutzt, größere Institute eigene Aufgabenzusammenstellungen. Zu typischen Aufgaben gehörten Brücken- oder Turmbau, die Drahtbiegeprobe oder Koordinations- und Planungsaufgaben.[6]

Die Angebote wurden in erster Linie als willkommene Abwechslung vom Schulalltag geschätzt. Ein 16jähriger Schüler, der Potenzialanalyse mit „eins“ bewertet hat, meinte z. B. (C-4007): *„Weil das Spaß gemacht hat mal was neues zu machen“* und eine Schülerin, die das Angebot ebenfalls positiv aufnahm (H-6003, w15; Note 1): *„Weil wir da was anderes gemacht haben als immer das gleiche, wie in der Schule.“* Auch weniger guten Benotungen werden im Vergleich oder Kontrast zur Schule vorgenommen (A-3003, w15; Note 4): *„Wir sollten eine Socke nähen und das war nicht so besonders. Referate machen wir auch in der Schule, das war eben auch nicht so besonders.“*

Einige Schülerinnen und Schüler haben konkrete Anregungen für die Berufswahl bekommen und bewerten die Potenzialanalyse als hilfreich, wie z. B. eine 14-jährige Schülerin (A-1007), die ein „gut“ als Note vergab: *„Da war ein Beruf oder da sollten wir Ordner sortieren mit entsprechenden Zetteln darin. Das geht ja auch in Richtung Büro. Da möchte ich jetzt auch hin und das hat mich darauf gebracht.“*

Welche Aufgaben zu bearbeiten waren, spielte keine große Rolle. An drei der acht Standorte wurde das Verfahren *hamet 2* eingesetzt. Die mittleren Beurteilungen für die *hamet*-Verfahren

6 Zur Umsetzung der Potenzialanalyse im Detail vgl. den 2. Zwischenbericht der Evaluation (Eckhardt et al. 2015)

unterschieden sich nicht von der mittleren Beurteilung der fünf anderen Standorte, in denen andere Aufgaben gestellt wurden.

Hatten die BOP-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer schon vorher klare Berufsvorstellungen, konnten sie die Angebote nur dann überzeugen, wenn sie ihren Berufswünschen entsprachen. E-3003 (m16): *„Ja, weil ich einfach schon damals eine Richtung hatte und mir die Potenzialanalyse eigentlich nicht wirklich geholfen hat."*

2.3.2 Werkstatttage

An den Werkstatttagen wurden in mindestens fünf von insgesamt 18 Berufsfeldern die Vermittlung praktischer Erfahrungen für 50 Jugendliche und mehr angeboten (BMBF, 2014). Die Werkstatttage sollten zwei Wochen oder 80 Stunden umfassen und mit sieben Stunden pro Tag einem Arbeitsalltag entsprechen (Kunert, 2014b). Im Antragsjahr 2013 boten 85 % der Träger mehr als fünf Berufsfelder an (Eckhardt et al., 2015).

Insgesamt wurden die Angebote von den Schülerinnen und Schülern gut angenommen. Zwei von dreien haben die Praxiserfahrungen so gut gefallen, dass sie dafür eine „1“ oder „2“ vergeben haben. *„Ja, das hat sehr viel Spaß gemacht und man hat mehrere Sachen erfahren, die man in den unterschiedlichen Berufsfeldern macht. Und man hat ja auch drei Felder gemacht und die haben alle sehr viel Spaß gemacht“* (B-1008; m14), *„Sie haben mir sehr viel Spaß gebracht. Ich war im Bereich Elektriker, was ich später auch mal machen möchte. Vorher war ich noch am Schwanken“* (A-2004; m17) oder *„Das hat mehr Spaß gemacht da in den Berufen zu sein. Am besten fand ich es beim Elektriker, wo wir beim Simulationsfeld Schaltungen legen durften“* (G-1003; m14). A-3008 (m15) erinnert sich noch relativ genau an die Übungen und Aufgaben: *„Ich fand es toll, dass man in verschiedene Bereiche, die man sich sonst nicht angucken würde, Einblicke bekommen hat. In der Metallwerkstatt zum Beispiel hat man den Würfel gemacht und Installationstechnik, die Verbindung von Kabeln, etc. fand ich sehr toll.“*

Knapp 40 % fanden die Werkstatttage für ihre Berufsentscheidung so hilfreich, dass sie eine „1“ oder „2“ vergeben haben. „2“ und „3“ waren die dominierenden Noten. Die Angebote wurden vor allem dann als hilfreich empfunden, wenn die Unterschiede zwischen den Berufsfeldern deutlich wurden, *„Also ich war ja im Bereich Hotel- und Gastronomie und da habe ich erfahren, dass das gar nichts für mich ist. Deswegen habe ich da auch eine gute Note gegeben. Farb- und Raum war auch nicht so meins, aber Handwerk, das hat dann viel Spaß gemacht"* (B-1008; m14) und wenn Berufsvorstellungen bestätigt wurden – wie im oben zitierten Fall: *„Ich war* im *Bereich Elektriker, was ich später auch mal machen möchte. Vorher war ich noch am Schwanken"* (A-2004; m17).

Wer mit klaren Berufsvorstellungen an den Werkstatttagen teilnimmt, sieht die Angebote kritischer: *„Ne, das hat mir nicht so geholfen, weil da nichts für meinen Beruf dabei war. Ich*

möchte ja Bürokauffrau werden" (B-4008; w14) oder *„Da waren auch die Berufe bei, an denen ich von Anfang an kein Interesse hatte"* (G-1008; w15).

2.3.3 Betriebspraktika

Die Praktika schneiden in der Bewertung gegenüber Potenzialanalyse und Werkstatttagen am besten ab und die Antworten sind im Interview konkreter und differenzierter auf einzelne Tätigkeitsbereiche oder Ausgaben bezogen.

Die Jugendlichen hatten zum Zeitpunkt der Befragung unterschiedlich viele Praktika absolviert. Berücksichtigt werden Pflichtpraktika, die in den Curricula der Schulen vorgesehen sind, genauso wie freiwillige Praktika, die Schülerinnen und Schüler z. B. in den Ferien absolvieren. Etwas mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler (36 %) hatten zum Zeitpunkt des Interviews ein Praktikum hinter sich und weitere 25 % zwei Praktika. Vereinzelt wurden bis zu zehn Praktika angegeben. Die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe haben mehr Praktika absolviert (im Schnitt 3,3 gegenüber 2,0 in der Interventionsgruppe). Meistens dauern die Praktika acht Tage, vereinzelt auch bis zu 15 Tagen. Die am häufigsten gewählten Berufsfelder sind Einzelhandelskaufmann/-frau vor Kfz-Mechatroniker/-in und Erzieher/-in. Es folgen Verkäufer/-in, Altern- und Krankenpfleger/-in, Bürokaufmann/-frau, Elektroniker/-in und Tischler/-in.

Entgegen der Planung hatten die BOP-Maßnahmen nur für knapp 30 % der Jugendlichen Einfluss auf die Praktikumsauswahl. Zumeist haben die Werkstatttage zu einer Vertiefung des Arbeitsfeldes motiviert oder sie haben Abneigungen verstärkt. Knapp 60 % der Jugendlichen hat das Praktikum geholfen, die eigenen Stärken und Schwächen besser kennen zu lernen bzw. neue zu entdecken. In dieser Hinsicht haben Jugendliche der Interventionsgruppe weniger vom Praktikum profitiert (54 %) als Jugendliche aus der Kontrollgruppe (71 %). Aber sie haben andererseits die Praktika (mit 2,1) besser bewertet als die Kontrollgruppe (mit 2,3). Dies sind Hinweise dafür, dass die Rückmeldungen aus Potenzialanalyse und Werkstatttagen ihre Wirkung zeigen.

Die Interviewfragen zu den Erfahrungen im Betriebspraktikums waren an Inhalten der Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation (SDT) orientiert (Deci & Ryan, 1993). Erwartet wurde, dass Betriebspraktika dann als besonders hilfereich erlebt wurden, wenn grundlegende Bedürfnisse *(basic needs)* nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit befriedigt wurden. In den Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler wurden die Erwartungen deutlich bestätigt. Besonders gut gefallen hat den Jugendlichen im Praktikum, wenn sie mit einbezogen wurden, selbst arbeiten und zeigen konnten, was sie können, wie beispielsweise C-5005 (w15). Ihr hat das Praktikum als Altenpflegerin sehr gut gefallen: *„Fand ich wirklich sehr gut. Ich wurde mit einbezogen und hatte nicht wenig zu tun und konnte frei mit den Menschen arbeiten und viel lernen."* Ebenso gut fand E-1003 (m15) sein Praktikum als Elektrotechniker: „*Weil wir da halt selbstständig arbeiten konnten und wir haben da auch*

wirklich viel zusammengebaut und halt auch ein Ergebnis am Ende der Woche, also wir haben halt die ganze Woche an so ner Alarmanlage gearbeitet und wir durften halt da auch rumexperimentieren und deswegen hat mir das viel Spaß gemacht."

Werden die *Basic Needs* nicht befriedigt, sind die Praktikantinnen und Praktikanten unzufrieden, wie beispielweise A-1001 (m14) mit seinem Praktikum als Fachkraft für Abfallwirtschaft: „*Weil ich eigentlich den ganzen Tag nur fegen musste. Die waren eigentlich nie freundlich. Ich war da noch mit einem anderen von hier. Wir mussten nur fegen, die Sachen wegräumen und dann wieder fegen. Wir hatten eigentlich immer nur drei Beschäftigungen: Fegen, Fässer waschen und Leuchtstoffröhren sortieren."*

Manchen Jugendlichen wurde im Praktikum direkt ein Ausbildungsplatz angeboten, so wie K-1004 (w15) als Zahnmedizinische Fachangestellte: *„Weil ich meine Ausbildung als Zahnmedizinische Fachangestellte mache. Ich habe da auch schon die Zusage und habe den Ausbildungsvertrag schon unterschrieben. Und der Beruf ist auch richtig spannend, weil es abwechslungsreich ist. Da wo ich jetzt die Ausbildung mache, darf man alles machen."*

2.4 Entwicklung der Lernmotivation

Die Programmangebote sollten nicht nur die Berufswahlkompetenz verbessern, sondern ebenfalls die Lernmotivation erhöhen. Auch bei der Lernmotivation ist allgemein gegen Ende der Schulzeit ein Anstieg zu erwarten. Schülerinnen und Schüler versuchen auf diese Weise, Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen (Heckhausen & Tomasik, 2002). Effekte des Programms sollten sich ebenso wie bei der Berufswahlkompetenz in einem Entwicklungsschub zeigen.

Im Interview wurden die Schülerinnen und Schüler direkt gefragt, ob sich ihre Lernbereitschaft durch die Programmangebote verbessert hat. Die überwiegende Mehrheit (82 %) sagt, dass sie sich jetzt in der Schule mehr anstrengt. Überraschenderweise sind es unter den Kontrollschülerinnen und -schülern sogar 90 %. Es gibt hier also keinen Hinweis auf einen Einfluss des BOP. Der Grund ist naheliegend: *„Ja, früher habe ich das einfach so locker genommen, ach Schule ja und als ich erfahren habe, ja das ist schon bisschen schwieriger wegen Berufe. Dann hab ich mich schon einmal hingesetzt und hab wirklich gelernt"* (F-1003; m15).

Auch die Noten sind wichtiger geworden, zumindest für 77 % der Interventions- und 87 % der Kontrollgruppe. Und das auf hohem Niveau. Für fast alle (94 %) sind Noten ohnehin wichtig oder sogar sehr wichtig. *„Das zählt für den Abschluss. Ohne Noten kommst du nicht weit"* (K-6001; m14).

Was unter guten Noten zu verstehen ist, wird allerdings unterschiedlich ausgelegt. *„Für mich ist eine zwei oder eine drei schon eine gute Note, mit einer vier kann ich leben, aber mit einer fünf oder einer sechs denke ich schon, dass ich das besser hätte machen können"* (K-1008, m15). Dieselbe Schülerin beugt einer Überbewertung der Noten gleich vor: *„Noten sagen ja*

auch nichts über die Intelligenz eines Menschen aus, deswegen denke ich auch, dass sie wichtig sind, aber man nicht einen zu großen Wert darauflegen sollte."

Wenn eine Lehrstelle sicher ist, verlieren Zeugnisnoten ihren instrumentellen Wert. Für einen angehenden Konstruktionsmechaniker z. B. sind Noten nicht mehr so wichtig. *„Also jetzt nicht mehr so, weil mit dem Chef, das weiß ich ja was ich machen brauch und er meinte ja, er weiß ja jetzt auch was ich kann, also Noten so kann ich auch so behalten wie sie jetzt sind (Schnitt 2,6)."*

Mehr als zwei Drittel (68 %) der BOP-Teilnehmerinnen und Teilnehmer streben den Realschulabschluss an. Unter den Kontrollschülerinnen und -schülern verteilen sich die Ziele Haupt-, Real- und Gymnasialschluss etwa gleich.

Die grundsätzliche Einstellung zur Schule hat sich nicht verändert. Nur jede fünfte Schülerin und jeder fünfte Schüler geht nicht gerne zur Schule. Für die anderen ist Schule selbstverständlich. Etwa die Hälfte geht sogar gerne zur Schule. Es gibt nur unbedeutende Veränderungen von der 7. bis zur 9. Klassenstufe.

2.5 Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Als Hauptkriterium erfolgreicher Unterstützungsmaßnahmen auf dem Weg zur Berufsentscheidung wird der Erwerb oder die Verbesserung der Berufswahlkompetenz definiert. Das ist die moderne Fassung der Berufswahlreife. Kompetenzen sind Ergebnisse aktiver Person-Umwelt-Auseinandersetzungen, die vermittelt und angeleitet werden können und in Abgrenzung zum Reifebegriff nicht einer Automatik folgen (Ratschinski, 2008). Die Konzeptualisierung berücksichtigt Ergebnisse der empirischen Forschung zur Berufswahlentwicklung. Alle personalen Konzepte, Variablen und Prädiktoren, die nachweislich Einfluss auf erfolgreiche Übergangsprozesse in Ausbildung haben, sind in einem Kompetenzmodell vereint, das aus den Teilkompetenzen Identität, Adaptabilität und Resilienz besteht. Das Modell ist empirisch abgesichert (Ratschinski, 2014). In den Interviews sollen individuelle Ausgestaltungen, Bedeutungszuschreibungen und Konzeptdifferenzierungen erfasst werden.

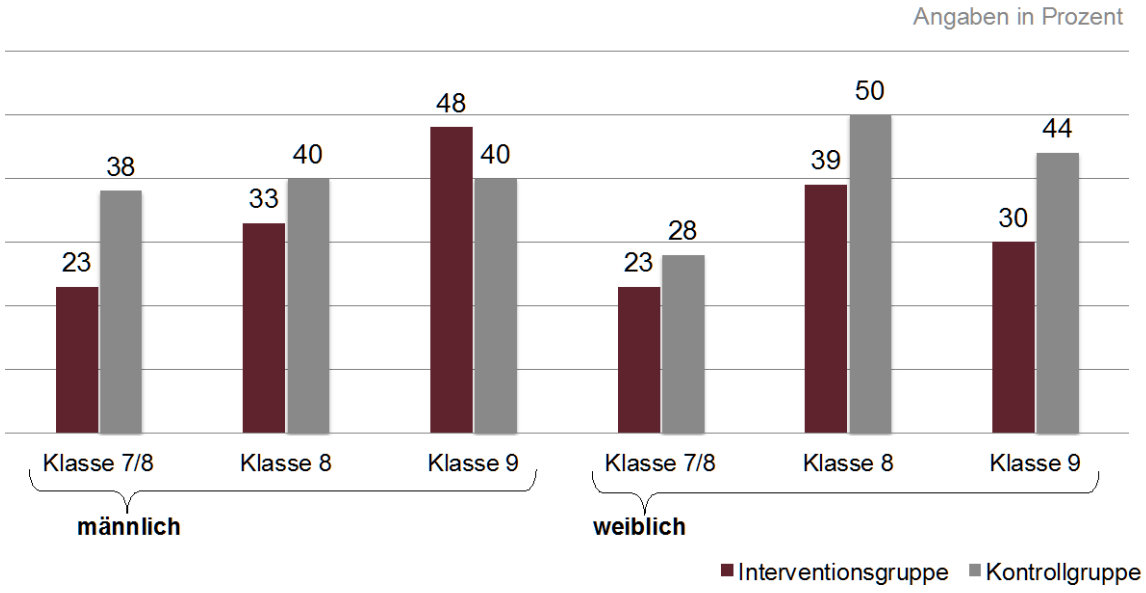
2.5.1 Identität

In der Tradition der Berufswahlforschung wird die berufliche Identität an klaren Vorstellungen über die berufliche Zukunft festgemacht. Dazu gehören nicht nur ein konkreter und realisierbarer Berufswunsch, sondern auch Kenntnisse der Berufswelt und der eigenen Stärken und Schwächen. Die Identifikation mit einem Beruf sollte sich in einer positiven Einstellung zeigen, die sich darin ausdrückt, dass der Beruf als erstrebenswert geschildert wird und die Erfüllung des Berufswunsches stolz macht. Ihre Entscheidungssicherheit sollten die Schülerinnen und Schüler in Prozent angeben.

Die Frage nach dem Berufswunsch können 90 % beantworten. Diese Quote hat sich von der 7. bis zur 9. Klasse kaum verändert. Überraschenderweise ist sich nur jede bzw. jeder Vierte unsicher, ob er den Berufswunsch verwirklichen kann. Auch dieser Anteil verändert in drei Schuljahren nur unwesentlich, er variiert allerdings mit der Fachrichtung. Schülerinnen und Schüler, die handwerkliche Berufe anstreben (Holland R-Kategorie), sind sich sicherer, ihren Berufswunsch verwirklichen zu können, als Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der Forschung arbeiten wollen (I-Kategorie), oder die künstlerische Berufe anstreben (A-Kategorie). Diese Einschätzungen entsprechen in etwa den tatsächlichen Realisierungschancen, wie aus Ergebnissen der Lebensverlaufsforschung bekannt ist (Stuhlmann, 2009, 89).

In der Adoleszenzforschung wird Identität nach dem klassischen Verfahren von Marcia (1980) bestimmt. Aus der Kombination von Entscheidungssicherheit und Exploration ergeben sich die vier Identitätszustände: diffus, suchend, festgelegt und *erarbeitet*. Ein Jugendlicher hat sich danach eine berufliche Identität *erarbeitet*, wenn er nach gründlicher Exploration der beruflichen Optionen zu einer sicheren Entscheidung gelangt ist. Die Quote *erarbeiteter* Identität ist nach Geschlecht und Gruppe in Abbildung 2 dargestellt.

Abbildung 2 Anteil erarbeiteter Identität nach Marcia (1980)[7]



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitative Panel, n_{IG} = 85-106, n_{KG} = 42-50

Ein stetiger Wertzuwachs ist nur bei männlichen Jugendlichen der Interventionsgruppe zu verzeichnen, ansonsten gibt es entweder kaum Veränderungen (Jungen der Kontrollgruppe) oder nicht-lineare Verläufe (Mädchen der Interventions- und Kontrollgruppe). Der durch-

7 Gezählt wird in Abbildung 2 jener Anteil der Schülerinnen und Schüler, der sowohl eine Entscheidungssicherheit größer 80 (Median) als auch eine ausgeprägte Exploration aufweist.

schnittlich erreichte Wert in der dritten Welle von 40 % ist relativ hoch. In der Literatur werden für junge Erwachsene Werte von unter 20 % angegeben (Seiffge-Krenke, 2015, 169).

Gleichhoch bleibende Werte zum Identitätszustand implizieren nicht, dass auch die Berufsvorstellungen stabil sind. Nur 21 % der BOP- sowie 33 % der Kontrollschülerinnen und -schüler haben ihre Berufswünsche im Beobachtungszeitraum nicht verändert. Nach den Praktika haben zwei von drei BOP-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern ihren Berufswunsch geändert (64 % vs. 46 % der Kontrollgruppe[8]), wie etwa C-1005 (m15), der über sein Praktikum als Schlosser sagt: *„Da habe ich gemerkt, dass Handwerk nicht für mich ist. Dass ich lieber in den Verkauf gehe."* Ähnlich reagiert G-2004 (w15) nach ihrem Praktikum als Erzieherin: *„Zu viele Kinder, die geschrien haben und frech waren, das war nichts für mich. Das ist einfach nicht mein Beruf gewesen."*

Eigene Unsicherheiten hängen mit dem Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses zusammen. Ein Hauptschüler (K-1010; m15) antwortet auf die Frage, wie sicher er sei: *„50 %, nicht so sicher, dass ich Kaufmann im Groß- und Außenhandel werden möchte. Kaufmann im Einzelhandel würde in Frage kommen, wenn ich die Mittlere Reife nicht schaffe."*

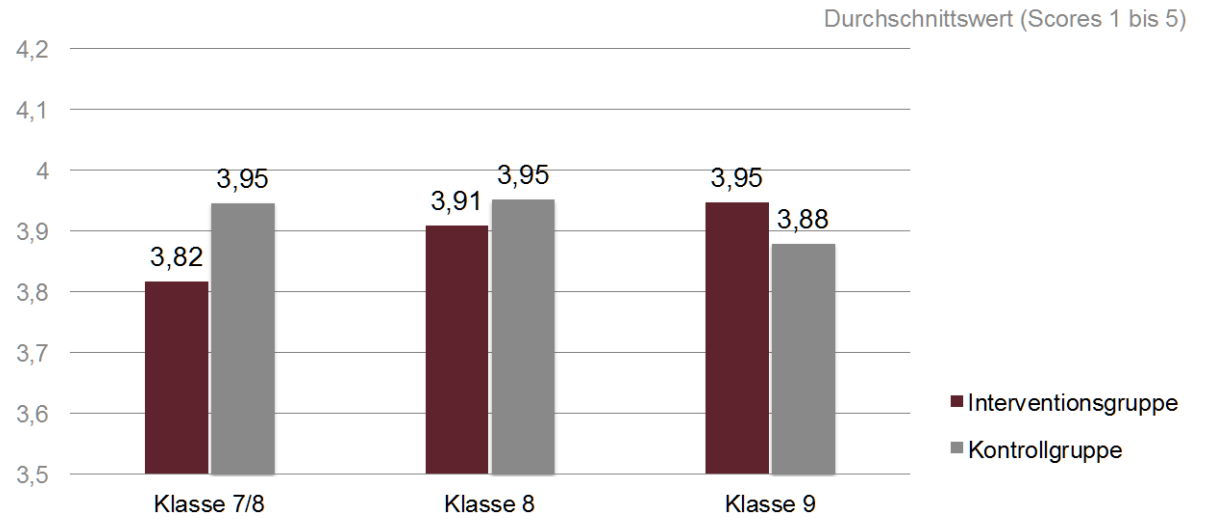
2.5.2 Adaptabilität

Berufliche Adaptabilität, die zweite Komponente der Berufswahlkompetenz, ist als Ressource und Kompetenz definiert, mit beruflichen Veränderungen Schritt halten zu können. Die erste und wichtigste berufliche Anpassungsleistung erfolgt mit dem Berufseintritt. Berufsorientierung ist die langfristige Vorbereitung darauf.

Das Konzept Adaptabilität ist unverändert aus der *Career Construction Theory* (CCT) von Savickas (2013) übernommen worden. Es hat auch deshalb international weite Verbreitung gefunden, weil es auf einer einfachen 24-Item-Skala (CAAS: *Career Adapt Ability Scale)* abgebildet werden kann (Savickas & Porfeli, 2012). Zum Überblick sind die Ergebnisse in Abbildung 3 dargestellt. Darin sind die Punktwerte auf die Likert-Vorgaben von 1 (ich stimme gar nicht zu) bis 5 (ich stimme voll zu) normiert.

[8] $\chi^2=5{,}6$, $p<05$

Abbildung 3 Ergebnisse des CAAS im Gruppenvergleich



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitative Panel, n_{IG} = 130, n_{KG} = 52

Bei insgesamt hohen Zustimmungswerten beginnen die Programmgruppen auf einem niedrigeren Ausgangsniveau und legen deutlich zu, während die Werte der Kontrollgruppe beginnend auf höherem Niveau zum dritten Messzeitpunkt hin abfallen. Welche Entwicklungen hierbei statistisch signifikant sind, hängt von der Analysemethode ab, bzw. davon, auf welche Ausschnitte man fokussiert.[9]

Überraschend ist an dem Ergebnis weniger der signifikante Anstieg der Interventionsgruppen-Werte als die geringen Veränderungen in der Kontrollgruppe. Im Altersbereich von der 7. bis zur 9. Klasse steigen regelhaft die Werte für Maße der klassischen Berufswahlreife (Crites & Savickas, 1995) und neuerer Konzeptionen der Berufswahlkompetenz (Ratschinski & Struck, 2012). Das rechtfertigt ihre Nutzung als Entwicklungsindikator.

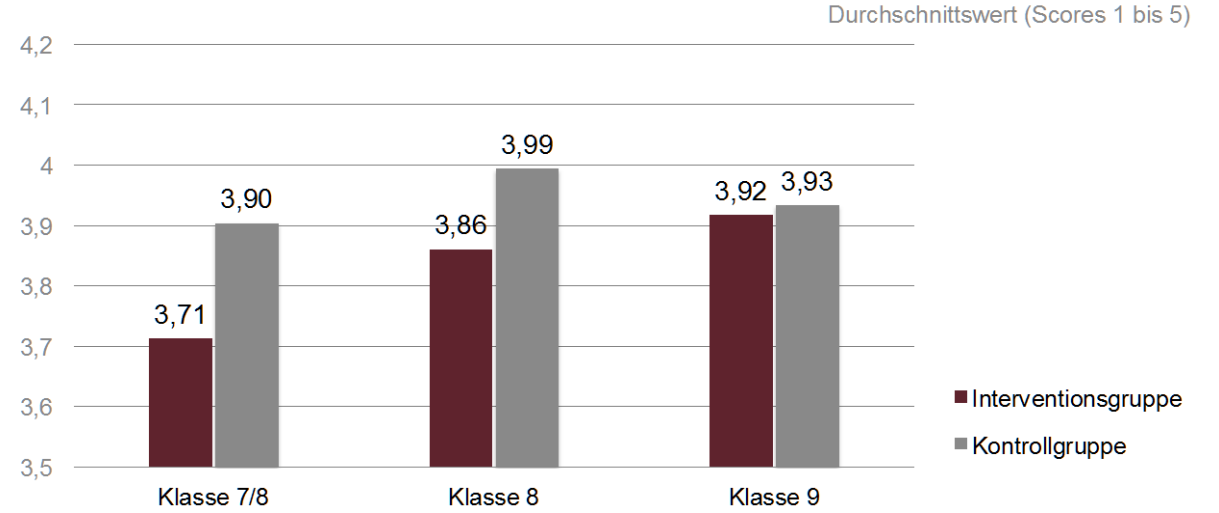
Adaptabilität ist als Kompositum aus vier C-Dimensionen definiert: *concern, control, curiosity und confidence,* die sich in ABC (*Attitudes, Beliefs* und *Competences*) manifestieren. *Concern* beschreibt die subjektive Wichtigkeit des Themas und die Bereitschaft, sich mit Zukunftsfragen zu beschäftigen. *Control* erfasst, inwieweit das Thema subjektiv in den eigenen Verantwortungsbereich gehört. *Curiosity* deckt wichtige Bereiche der Exploration ab und erfasst, inwieweit selbständig Informationen über interessierende Berufe gesucht werden. Und *Confidence* schließlich erfasst das Vertrauen, mit dem Personen an Berufswahlentscheidungen herangehen und ihre Hoffnungen auf eine erfolgreiche Realisierung der Berufswünsche.

9 *Ein-Weg-Varianzanalysen mit wiederholten Messungen* zeigen signifikante Veränderungen über die drei Wellen für die Programmgruppe (Wilks Λ = .94, F(2,128)=3.84, p=.02; η^2=.06) und keine signifikanten Veränderungen für die Kontrollgruppe (Wilks Λ = .97, F(2,50)=.61, p=.52; η^2=.03).
Wird hingegen ein *Paarvergleich* der Wellen durchgeführt, erwies sich lediglich der Unterschied bei den Programmgruppen zwischen Welle 1 und Welle 3 als signifikant (p=.02)

Concern

Aspekte der Concern-Dimension werden direkt mit Fragen nach der Zukunft erfasst, zum einen, ob sich die Schülerinnen und Schüler Gedanken über die Zukunft machen und mit welchen Gefühlen sie an die Zukunft denken. Im 6-Item-Subtest des CAAS zeigt die Interventionsgruppe (IG) einen deutlichen und monotonen Anstieg der Punktwerte (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4 Ergebnisse der CAAS-Subskala „concern" im Gruppenvergleich



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitative Panel, n_{IG} = 130, n_{KG} = 52

Auffällig sind die durchweg höheren Werte der Kontrollschülerinnen und -schüler, die nicht am Berufsorientierungsprogramm teilnehmen. Auch hier erbrachten Ein-Weg-Varianzanalysen mit wiederholten Messungen über die drei Wellen signifikante Veränderungen für die Programmgruppe[10] und keine signifikanten Veränderungen für die Kontrollgruppe[11].

Auch in den Interviews stimmen die BOP-Schülerinnen und -Schüler der Frage, ob sie sich Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen, mit jeder Befragung häufiger zu. In der ersten Befragung haben etwa die Hälfte der befragten Jungen und Mädchen angegeben, sich etwas oder sogar intensiv mit dem Thema zu beschäftigen. Bis zur dritten Befragungswelle stieg der Anteil auf 75 % der Jungen und sogar 92 % der Mädchen. Wie im Fragebogen waren auch die Aussagen der Kontrollschülerinnen und -schüler nicht eindeutig; der Anstieg der Zustimmungswerte war nicht monoton.

Die Art der Auseinandersetzung mit der Zukunft ist überwiegend zuversichtlich und entspannt. A-2002 (m15): *„Ich sag immer, das wird schon"*, C-1006 (m15): *„Ich sehe es erst mal locker. Ich habe ja noch ein bisschen Zeit"*, F-1001 (m16): *„Optimistisch. Denn es bringt eigentlich*

[10] Wilks Λ = .93, F(2,128)=4.91, p=.001; η^2=.071

[11] Wilks Λ = .97, F(2,50)=.69, p=.51; η^2=.027

nichts sich zu große oder schlimme Gedanken darüber zu machen und dass man das später nicht schafft. Wenn man tief (...) in sich hineinsieht und man auch denkt, dass man kann die Dinge schaffen, dann kann man sie auch schaffen." Einige sind gespannt auf ihre Zukunft: *,,Ja. Ich würde eigentlich schon gerne wissen, was mit mir in zehn Jahren oder so ist und ob ich das erreiche, was ich mir wünsche. Ob ich viele Freunde haben werde, ob ich glücklich sein werde, was für einen Beruf ich haben werde"* (A-1007; w14). Wenn vereinzelt der Optimismus verloren geht, liegt es meist an den schulischen Leistungen. A-1003 (w15) ist in den ersten beiden Befragungen noch optimistisch gewesen, jetzt sagt sie: *„Ich habe irgendwie Angst. Wegen der Schule, weil ich im Moment nicht sooo gut bin. Es könnte immer besser sein. Aber so wie es jetzt ist, würde ich das Abitur nicht schaffen."*

Die meisten ahnen, was auf sie zukommt: *„Früh aufstehen, lange Arbeitszeiten, viel zu lernen"* (K-1001, m15) oder: „*Man kann nicht immer das kriegen, was man will, und man muss mit anderen Leuten zu Recht kommen, auch wenn man die privat nicht mag. Man kann ja nicht unfreundlich zu seinem Chef sein*" (K-6005, m14).

Schülerinnen und Schüler, die sich keine Gedanken machen, sind in der Minderzahl: *„Nein, gar nicht. Ich denke da überhaupt nicht drüber nach"* (F-1008; w15), kaum Gedanken: *„Eigentlich selten, ich lebe mehr für heute und morgen"* (F-1004; m16), *„Ja, ein bisschen, aber noch nicht so doll. Es kommt nicht so oft vor"* (B-4008; w15).

Auch Befürchtungen über die Zukunft sind eher selten. Wenn Jugendliche Sorgen äußern, dann sind es Ängste vor Arbeitslosigkeit, einer falschen Berufswahl und Obdachlosigkeit: *„Ja. Ich habe Angst, dass ich nicht die richtige Ausbildung mache. Später im Beruf bin und es mir dann doch nicht gefällt und ich ohne Arbeit dastehe"* (A-1006; w16). *„Ich will nicht später auf der Straße sitzen oder mit 40 immer noch bei meiner Mutter wohnen"* (G-2005; w14). *,,Ja. Naja, dass ich, ich will halt nicht so Hartz IV-Empfänger werde. Und ja, (...), dass ich das halt auf die Reihe kriege und auch nen guten Job finde, im Büro und nicht Frisör, weil die nicht gut verdienen"* (F-1007; w15). *„Ab und zu, so dass ich halt wie meine Eltern leben kann. Dass ich nicht auf der Straße sitze, kein Arbeit habe oder arbeitslos werde"* (C-1001; w16).

Ruminative (grüblerische) gedankliche Auseinandersetzungen mit der beruflichen Zukunft, die in Studien zur "Emerging Adulthood" zunehmend häufiger festgestellt werden (Seiffge-Krenke, Persike & Luyckx, 2013), konnten in dieser Altersgruppe nicht eindeutig beobachtet werden. Für verlässliche Diagnosen fehlen in den Protokollen Hinweise über Häufigkeit und Intensität der ruminativen Explorationen.

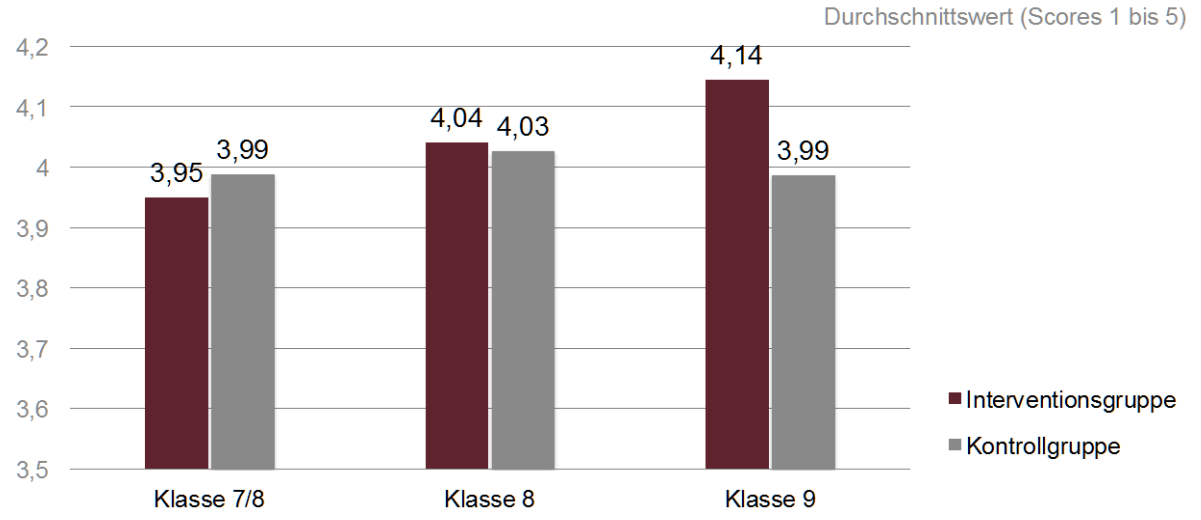
Control

In der mittleren Adoleszenz bedeutet die Übernahme von Verantwortung in erste Linie Unabhängigkeit von den Eltern und in geringerem Maße Unabhängigkeit von den Freunden. Den meisten Jugendlichen ist bewusst, dass sie die Berufsentscheidung selbst treffen müssen.

Nur vereinzelt werden die Eltern genannt, etwa jede Vierte bzw. jeder Vierte wünscht sich eine gemeinsame Entscheidung und der überwiegende Teil legt Wert darauf, die Entscheidung selbst zu treffen. Diese Einstellung erreicht nach den Interviewaussagen einen Höhepunkt nach den BOP-Maßnahmen und fällt danach prozentual etwas ab. Die Kontrollgruppenschülerinnen und -schüler zeigen den Ausschlag nicht.

Der CAAS-Subtest "Control" zeigt dagegen einen monotonen und deutlichen Punktwert-Anstieg für die Interventionsgruppe, während die Zustimmungswerte der Kontrollgruppe den Interviews entsprechen (s. Abb. 5).

Abbildung 5 Ergebnisse der CAAS-Subskala "control" im Gruppenvergleich



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitative Panel, n_{IG} = 130, n_{KG} = 52

Der mittlere Punktwerteanstieg der Interventionsgruppe ist deutlich und signifikant[12], die mittleren Veränderungen der Kontrollgruppe sind es nicht[13].

In den Interviews wird das Vorgehen deutlich: Die Eltern werden in die Überlegungen einbezogen und ihr Wissen und ihre Erfahrungen, aber die Entscheidung trifft der Jugendliche. B-4002 (m15): *„Ich persönlich habe die Eltern mit einbezogen, weil sie auch Wissen oder eine Ahnung haben, was etwas für mich sein könnte. Andererseits würde ich mich nicht von meinen Eltern überwältigen lassen. Also mit einbeziehen ja, aber nur blind folgen nein",* und A-3003 (w15): *„Manchmal ist Hilfe nicht so schlecht. Andere können meistens besser einschätzen, was für Stärken man hat."*

Eltern sind zwar zuweilen anderer Meinung, aber nur selten mussten sich die Jugendlichen gegen ihre Eltern durchsetzen (w16): *„Ja, meine Eltern sagen beide, dass Erzieherin nicht so*

12 Wilks Λ = .92, F(2,128)=5.84, p=.004; η²=.084

13 Wilks Λ = .99, F(2,50)=.17, p=.85; η²=.007

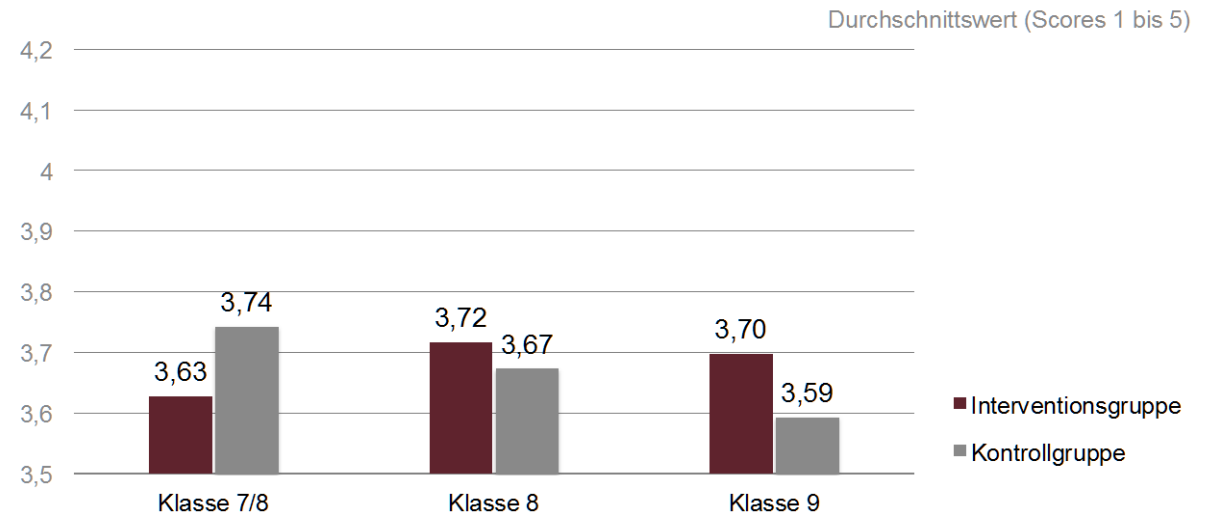
gut finden, weil man wenig Geld verdient und es belastend ist, aber ich es machen soll, wenn ich es will. Sie finden aber den Beruf Chemikerin besser. Man hat mehr Aufstiegsmöglichkeiten, kann z. B. in die Forschung gehen." G-2005 (w14): *„Ich hab die* (Entscheidung) *selbst getroffen, aber mein Papa wollte mich davon abbringen, wegen den ganzen Männern in der Werkstatt. Der ist so ziemlich gegen alles was ich machen will ... Ja aber meine Mama hat die ganze Zeit gesagt, mach was dir Spaß macht."* Beharrlichkeit zahlt sich aus: Die Schülerin hat in ihrem Praktikumsbetrieb eine feste Zusage auf einen Ausbildungsplatz als Kfz-Mechatronikerin erhalten.

Curiosity

Fördermaßnahmen sollen im Idealfall die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler stärken und Anregungen geben für eine vertiefte Beschäftigung mit dem Thema. Gründliche Sondierungen der beruflichen Optionen, Explorationen der Berufswelt und Beschaffung von Informationen sind die Basis für die Erarbeitung einer beruflichen Identität.

Eigeninitiative ist Grundlage des dritten *C*'s "curiosity". Jugendliche zeigen Neugier für die Berufswelt. Sie suchen selbständig Informationen über Berufe, sondieren ihre Möglichkeiten, erproben sich in Rollen, befragen Experten, das Internet, die Medien und Personen ihrer Umwelt. Die Ähnlichkeit mit der Dimension *concern* wird offensichtlich. Der Unterschied besteht darin, dass *concern* eher eine gedankliche Beschäftigung darstellt und sich *curiosity* im offenen Verhalten zeigt. Tatsächlich korrelieren die Werte hoch[14]. Dass sich auch die mittleren Ausprägungen unterscheiden, zeigt Abbildung 6.

Abbildung 6 Ergebnisse der CAAS-Subskala "curiosity" im Gruppenvergleich



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitative Panel, n_{IG} = 130, n_{KG} = 52

[14] In Welle 1 $r_{(182)}$=.56, in Welle 2 $r_{(182)}$=.57 und in Welle 3 mit $r_{(182)}$=.55

Einem Anstieg bis Ende der 8. Klasse folgt ein Abfall zu Ende der 9. Klasse. Das ist plausibel: Wenn ein Beruf gefunden wurde oder schon eine Ausbildung in Aussicht steht, sind keine weiteren Explorationen mehr notwendig – der Skalenwert sinkt. Es überrascht nicht, dass die (linearen) Effekte nicht signifikant sind, weder für die Programmgruppe[15], noch für die Kontrollgruppe[16].

Gemessen am Stellenwert der Exploration für den Erwerb einer beruflichen Identität sind selbstinitiierte und selbstgeleitete Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler eher selten. In den Gesprächen wird deutlich, dass die wenigsten über die BOP-Angebote hinaus etwas unternommen haben, um Berufe kennenzulernen. Über 90 % haben gar nichts oder wenig unternommen. In der zweiten Befragungswelle war der Prozentsatz der Kontrollschülerinnen und -schüler etwas erhöht, die viel unternommen. Aber grundsätzlich unterscheiden sich die aus den Gesprächen ableitbaren Ergebnismuster kaum. Die deutlichen Unterschiede der CAAS-Ergebnisse sind in den Interviews nicht erkennbar.

Aussichten auf einen Ausbildungsplatz beenden eher die Informationssuche, als dass sie zur *Exploration in die Tiefe* anregen (vgl. Porfeli, Lee, Vondracek & Weigold, 2011). Ein 15-jähriger Junge der Interventionsgruppe (B-1007) hat in den ersten beiden Befragungen angegeben, nichts zusätzlich unternommen zu haben, ist jedoch zwischen der zweiten und dritten Befragung sehr aktiv gewesen und hat sich bereits erfolgreich um einen Ausbildungsplatz als Tischler beworben und daraufhin die Exploration eingestellt: *„Mittlerweile nicht mehr. Aber in den Ferien, die jetzt kommen, da mache ich noch mal ein Praktikum beim Tischler, wo ich arbeiten soll."* Ob die Teilnahme am BOP dabei Einfluss auf seine Bewerbungen gehabt hat, sagt er: *„Ja, also da war Metall. Das hat mir keinen Spaß gemacht, also habe ich mich bei Metallbetrieben auch nicht beworben."*

Eine Mitschülerin (B-4003; w15) hat ebenso wie in der 8. Klasse nichts zusätzlich unternommen. Im dritten Interview begründet sie dies: *„Ne, weil ich ja weiß, dass es bei mir mit Schule weitergeht und ich mich jetzt noch nicht so mit Berufen beschäftigen muss." … „Ich möchte weiter zur Schule gehen, erst die Zehnte und dann zum Berufsgymnasium. Ich möchte auf keinen Fall eine Ausbildung machen, weil ich Angst habe, dass ich mich falsch entscheide und ich dann drei Jahre unglücklich bin."* Die Teilnahme am BOP hatte für sie auch keinen Einfluss auf ihre Bewerbungen: *„Nein, es war von Anfang an klar, dass ich weitermache."*

Wenn in seltenen Fällen zusätzliche Informationsquellen für die Berufsorientierung genutzt werden, ist es zumeist das Internet. Genannt werden aber auch Betriebe von Familienangehörigen, die Berufsberatung, Ferienjobs, Berufsmessen, Berufseinstiegsbegleitung oder auch Informationsbroschüren wie "Berufe Aktuell" genannt: „*Bei meiner Tante* [Ihre Tante arbeitet

15 Wilks Λ = .98, $F(2,128)=1.34$, $p=.27$; $\eta^2=.021$

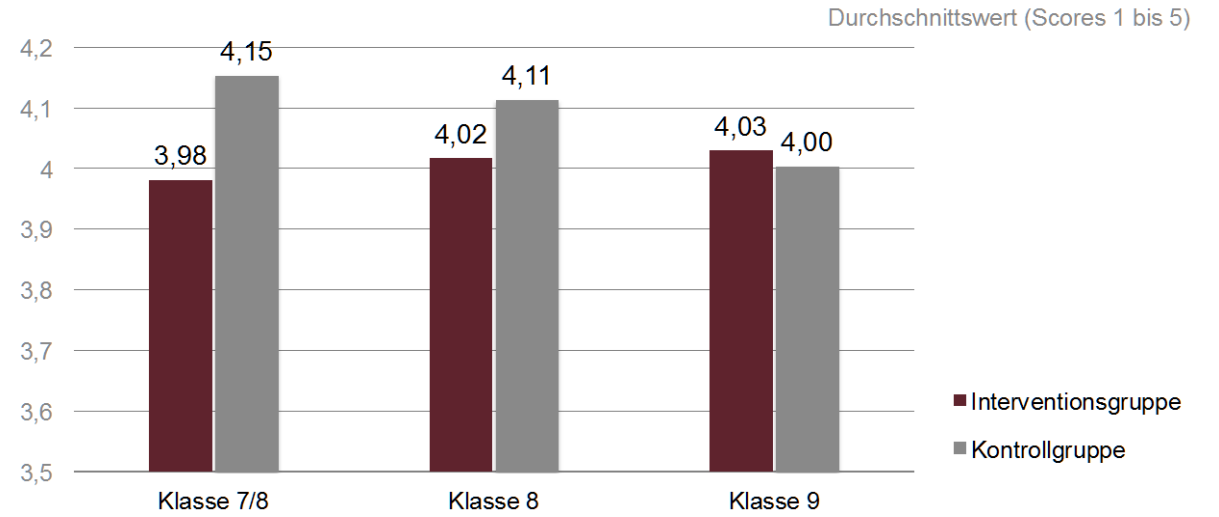
16 Wilks Λ = .95, $F(2,50)=1.30$, $p=.28$; $\eta^2=.05$

im sozialen Bereich] *bin ich mal so 2,3 Tage mitgegangen, um halt mal zu gucken, was die so erlebt und da war mir dann auch klar, das mache ich"* (C-1003; w15), *„Ich habe bei meinem Onkel in der Firma geholfen. Ein Estrich-Leger"* (C-1004; m15), *„Ich hab mal im Internet geguckt und so ein Berufstest und so was"* (C-1007; w15), *„Ja, wir haben dieses Beruf Aktuell Buch und da gucke ich dann manchmal rein"* (C-4002; m15), *„Ich war bei einer Berufsberatung. Das war auch ganz gut. Also wir haben da über Kinderkrankenschwester gesprochen, wie die Ausbildung wäre und so"* (C-4008; w15), *„Ja, ich hab im Internet nach Firmen gesucht, wo ich mich als Tischler bewerben kann hier in der Gegend"* (C-5003; m15).

Confidence

Das vierte und letzte C "confidence" der *Career Construction Theorie (CCT)* und des CAAS-Fragebogens drückt das Vertrauen darin aus, die eigenen Berufsfindungsbemühungen erfolgreich zu gestalten. Die Werte sollten mit den schulischen Voraussetzungen variieren. Eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten müsste dazu führen, dass Hauptschülerinnen und -schüler weniger Vertrauen ausbilden als Realschülerinnen und -schüler. Andererseits ist eine optimistische Haltung oft Voraussetzung für den Erfolg. Veränderungen in den Mittelwerten der CAAS- Subskala "confidence" zeigt Abbildung 7.

Abbildung 7 Ergebnisse der CAAS-Subskala "confidence" im Gruppenvergleich



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, qualitative Panel, n_{IG} = 130, n_{KG} = 52

Trotz des Anstiegs der Programmgruppe unterscheiden sich die Werte der Messzeitpunkte nicht signifikant[17]. Auch der deutliche Abfall in den Werten der Kontrollgruppe ist – wegen der kleinen Fallzahlen – statistisch nicht bedeutsam[18]. Dennoch könnte er Hinweise auf *Cooling-out*-Effekt geben: Mit dem Näherrücken der Entscheidung sinkt der Optimismus. Die Con-

[17] Wilks Λ = .99, F(2,128)=.35, p=.71; η²=.005

[18] Wilks Λ = .94, F(2,50)=1.45, p=.23; η²=.056

fidence-Werte zeigten schon in der zweiten Welle als einzige Subdimensionen keine signifikanten Zuwächse (Eckhardt et al., 2015). Unterschiede zwischen den Schulformen sind zwar signifikant, aber nicht in der erwarteten Richtung. Förderschülerinnen und -schüler zeigen die höchsten Ausprägungen von Vertrauen, während sich andere Schulformen wenig unterscheiden. Die absolute Höhe der Werte (Zustimmungswerte um 4 von 5 möglichen) drückt die optimistische Haltung der Schülerinnen und Schüler aus. Sie ist – wie wir aus aktuellen Befragungen wissen – typisch für die Generation. 71 % sehen optimistisch in die Zukunft, nur 14 % haben Befürchtungen (McDonalds Deutschland Inc, 2013, 13).

In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern wurde erwartet, dass sich Vertrauen in die Zukunft zum einen in einem allgemeinen Optimismus zeigt, was die Zukunft betrifft, aber auch in Hoffnungen auf die berufliche Karriere. Etwa die Hälfte der befragten BOP-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer denken, dass sie später beruflich Karriere machen werden. Für die Kontrollschülerinnen und -schüler gilt ähnliches.

Allerdings gehen die Assoziationen der Jugendlichen zum Wort Karriere oder der Attraktivität von Karriere auseinander. Eine Schülerin (G-2006; w16), die Erzieherin werden möchte, glaubt nicht, dass sie mal Karriere macht: *„Ne, glaube ich werde eine ganz normale Arbeit haben wie jeder andere."* Ein Mitschüler (G-1005; m15) von ihr, der gerne im Garten- und Landschaftsbau arbeiten möchte, verbindet eine eigene Firma mit Karriere: *„Ja. Wenn man z. B. eine eigene Firma gründet und sie hochsteigert bis man irgendwann richtig groß ist."* C-1001 (w16) sieht das ähnlich: *„Ich hoffe es. Dass ich halt Selbstständig werde oder so. Dass ich halt selbst eine Firma führen kann. Mein Papa hat gesagt ich hätte das Zeug dazu eine eigene Firma zu führen."* Sie möchte gerne Tischlerin werden, im zweiten Interview antwortete sie auf die Frage, ob sie mal Karriere macht, noch mit: *„Weiß ich nicht.*" Wie im Kapitel zuvor beschrieben, hat B-1007 (m15) eine Ausbildungsstelle als Tischler bekommen. Jetzt ist er auch optimistisch später Karriere zu machen. In den Befragungen zuvor hatte er dies noch nicht gesagt. Allerdings sieht er seine Karrierechancen nicht in einem Tischlerbetrieb: *„Ja, son bisschen, weil ich will ja mal zur Bundeswehr gehen."* Denn möglicherweise hängen die eigenen Karrierechancen auch vom Arbeitgeber und der eigenen Berufswahl ab, wie G-1002 (m15) anmerkt: *„Ich weiß nicht, also wenn ich bei der Post bin, kann ich ja nicht so viel Karriere machen, da wird allerhöchstens im Laufe der Zeit der Lohn etwas höher ... eventuell beim Informatiker."* G-7001(m15) sieht ebenfalls für sich unterschiedliche Optionen: *„Als Veranstaltungstechniker ja. Da bin ich mir sogar sehr sicher, dass man Karriere machen kann. Dass man höher steigt, bei größeren Events in größeren Teams mitmacht. Beim Elektriker: meiner Meinung nach nur, wenn man seinen Meister macht und eine eigene Firma aufmacht. Ansonsten nicht. Über den Meister denke ich nicht so nach. Ich bin nicht jemand, der alles alleine regeln möchte. Ich brauche Leute, die mir auch helfen."* Häufig werden auch positive, kurze Antworten wie „*Wissen nein, hoffen ja"* (B-1009; w14) gegeben. Sie drücken allgemeine Zuversicht aus.

Manchen können Vorbilder helfen, z. B. zur Orientierung, wie und wo Vorbilder beruflich erfolgreich waren. F-1002 (m16) möchte Konstruktionsmechaniker werden und glaubt, später damit erfolgreich zu sein: *„Ich denke schon, weil mein Onkel hat das gleiche, hat auch das gleiche gemacht, hat sich dann bei der Bundeswehr beworben und der hatte auch ´ne Anfrage von Airbus bekommen, ob er da arbeiten kann. Mal gucken, vielleicht kann ich auch das gleiche erreichen. Also mit dem Beruf geht es schon bergauf."*

Anderen ist die eigene Karriere nicht wichtig, wie D-3002 (m15): *„Ich hoffe es. Ich würde mich aber eher für Familie entscheiden, statt Karriere",* F-3001(w15): *„Also eigentlich ist mir das nicht so wichtig und das heißt ja eigentlich, dass man halt höher kommt, weiterkommt und das ist mir eigentlich egal, solange es mir Spaß macht und ich mein Geld verdiene",* oder A-3005 (w16): „*Ich möchte nicht wirklich Karriere machen, ich möchte einfach nur in meinem Traumberuf arbeiten. Aber in* [Name eines Tierparks, bei dem sie ihre Ausbildung beginnt] *ist man auch mal im Fernsehen."* A-2003 (w15) glaubt nicht, dass sie später mal Karriere macht: „*Nein, aber das ist mir auch nicht wichtig."* E-3002 (m16) sieht für sich hingegen eine Möglichkeit im Sport*: „Mit Fußball sieht das gut aus, aber ich glaube nicht, dass das ganz groß wird."*

2.5.3 Resilienz

Resilienz ist ebenso wie Adaptabilität eine Ressource, die Heranwachsenden bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mehr oder weniger zur Verfügung stehen. Sie ist insbesondere dann gefordert, wenn Widerstände und Hindernisse zu überwinden sind und die Aufgabenbewältigung zur subjektiven Belastung wird. Nach empirischen Ergebnissen wirken vor allem ein gesundes Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit als Stresspuffer (Lee et al., 2013). In den Interviews werden deshalb Aspekte der Selbstwertschätzung, der Selbstwirksamkeit und der allgemeinen Belastbarkeit angesprochen. Konkret wird gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler mit sich selbst als Person zufrieden sind und mit Leistungen, die sie vollbracht haben.

Die befragten Jugendlichen sind – ebenso wie die meisten Jugendlichen – mit sich selbst zufrieden. Daran hat sich seit der 7. Klasse nichts geändert. Für etwa sechs bis acht Prozent gilt das nicht. Auch dieser Anteil entspricht dem repräsentativer Befragungen (Schwenck, 2012). Die Unzufriedenheit ist bei den meisten passager. Von den acht Mädchen und sieben Jungen, die in der ersten Befragung Unzufriedenheit mit sich selbst angaben, haben nur zwei Mädchen die Unzufriedenheit über alle drei Befragungen beibehalten. Beide sind kaum vergleichbar. Ein Mädchen ist eher still, zurückhaltend, schüchtern und nicht leicht zu interviewen, während sich das andere locker gibt, viel redet und auskunftsbereit ist.

Gründe für Unzufriedenheit mit sich selbst sind überwiegend Schulleistungen und das äußere Erscheinungsbild. K-7010 (m16) auf die Frage: Bist du mit dir zufrieden? *„Ja schon, aber ich möchte noch was an meinem Körper tun und halt die Quali in der Schule.*" Manchmal fehlt eine Freundin zur Zufriedenheit: F-3004 (m15): *„Ja, eigentlich schon. Verändern würde ich*

meine schulischen Leistungen, in Zukunft eine Freundin haben, aber sonst bin ich eigentlich zufrieden mit mir", oder das nötige Kleingeld: A-3008 (m15): *„Ja. Ich würde vielleicht ein bisschen mehr Geld haben wollen und dass ich mich mehr hinsetze und lerne."*

Einige Jugendliche würden auch gerne Verhaltensweisen ändern, ehrgeiziger werden, konzentrierter arbeiten können: C-4005 (m15): *„Ja, in bestimmten Dingen schon, aber mich regt das auch selber [auf], dass ich mich so leicht ablenken lasse und im Unterricht nicht mehr mitmache",* C-5004 (w15): *„Ja, vielleicht noch ein bisschen ehrgeiziger in der Schule sein."*

Besonders Jugendliche, die Verantwortung in Gruppen übernommen haben, können von Leistungen berichten, auf die sie stolz sind. A-2002 (m15) z. B. ist bei der Feuerwehr Jugendgruppenleiter und stellv. Kreisjugendvertreter. Er berichtet stolz: *„Wir haben letztes Jahr die Leistungsspange gemacht. Ein Test, den man bestehen muss, um später in die Aktiva zu kommen, Leistungsspange, Truppmann 1 + 2. Die Leistungsspange haben wir jetzt auch bestanden. Auch, dass ich jetzt auch stellvertretender Kreisjugendvertreter bin, das hatten wir auch schon nicht mehr lange und letztens sind wir erster beim Volleyballturnier geworden, was auch seit 50 Jahren nicht mehr vorgekommen ist. Da ist man dann sehr stolz drauf."*

Aber auch Schulleistungen und sportliche Erfolge machen stolz, ebenso die erfolgreiche Integration in andere Kulturen: K-7012 (w17): *„Ja, ich finde ich habe schon viel geschafft. Ich habe in Bosnien gelebt, bin dann nach Österreich gezogen und habe da meine Schule gemacht und bin dann jetzt hier her gekommen. Ich finde schon, dass ich was geschafft habe.*"
Als Klassensprecherin oder Klassensprecher Verantwortung für Mitschülerinnen und Mitschüler übernehmen und für die Pflege von Tieren (Pferden, Hunden) verantwortlich zu sein, sind ebenfalls Quellen von Stolz und Zufriedenheit. K-1004 (w15): *„Ich bin Klassensprecher. Ich muss dann glaube ich bei der Abschlussfeier eine Rede halten, das wird dann nochmal eine Herausforderung"*.

Die meisten Schülerinnen und Schüler (fast 90 %) überwinden sich auch, Dinge zu tun, die sie eigentlich nicht machen möchten und fast ebenso viele (83 %) geben bei Widerständen nicht schnell auf. Für beide Fälle wird bevorzugt die Bearbeitung von Mathematikaufgaben angegeben. K-7012 (w17): *„Nein, ich versuche es immer wieder und immer wieder. Z. B. bei einer Matheaufgabe, wenn ich die nicht kann, dann sag ich erst, dass ich es nicht kann und lege sie weg aber dann später versuche ich es wieder.*" Zuweilen werden auch Erfahrungen aus den Betriebspraktika genannt: F-1003 (m15): *„Nein, ich versuch es dann weiter zu versuchen. Ja hier bei [Name des Baumarktes], da hab ich versucht ne Hollywood-Schaukel zusammenzubauen. Da ging die Schraube nicht rein, da hab ich ne Viertelstunde dran gesessen bis ich die Schraube reingekriegt hab, aber aufgehört habe ich nicht."*

Mitgliedschaften und Verantwortungsübernahmen sind nicht nur Quellen von Selbstwirksamkeit und Ressourcen zur Stressbewältigung, sondern auch wichtige Determinanten für die Übergänge in Ausbildung. Nach der BIBB-Übergangsstudie 2006 erhöht die Mitgliedschaft bei

Feuerwehr, THW und Rettungsdiensten die Chancen auf einen Ausbildungsplatz um 14 % (Ulrich, 2008, 12); und nach einer Teilauswertung der Folgestudie 2011 gelang ehemaligen Klassensprecherinnen und Klassensprecher häufiger ein nicht verzögerter Übergang in Ausbildung (Enggruber & Ulrich, 2014, 24).

2.6 Einordnung der Ergebnisse

Die mittlere Adoleszenz gehört zu den Phasen größter Veränderungen im Lebenslauf. Nicht nur die äußere Erscheinung, auch Verhaltensweisen und Einstellungen verändern sich dramatisch. Entscheidungen in dieser Phase bahnen Lebenswege. Schulleistungen bekommen als „Eintrittskarten“ in die Arbeitswelt einen instrumentellen Wert. Die extrinsische Motivation, Schulnoten im Wettbewerb um attraktive Ausbildungsplätze zu verbessern, steigt. 80 % und 90 % der hier befragten Schülerinnen und Schüler strengen sich in der Schule mehr an. Das gilt für BOP-Schülerinnen und -Schüler ebenso wie für jene der Kontrollgruppe. Andere Gemeinsamkeiten sind selten. Besonders die Fragebogenergebnisse zeigen deutliche Unterschiede. Zumeist verlaufen die Entwicklungen der Indexgruppe in der erwarteten Richtung und sind gut interpretierbar. Die Entwicklungen der Kontrollgruppe zeigen eher unsystematische Verläufe, die nur teilweise plausibel sind. Gewöhnlich führt die Teilnahme an Förderprogrammen zur Reduktion von Heterogenität, ablesbar an geringeren Datenvarianzen, aber auch an gleichförmigeren Veränderungen. Insofern sprechen die Gruppenunterschiede für Maßnahmeneffekte. Zu berücksichtigen ist aber, wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, dass die Kontrollgruppe insgesamt klein ist und schon zu Beginn heterogener als die Interventionsgruppe war.

In den Gesprächen werden die Unterschiede nicht in gleicher Weise deutlich. Auch die Veränderungen von Klasse 7 bis Klasse 9 stellen sich nicht so prägnant dar, wie in den Fragebogenergebnissen. Eine Ausnahme sind Fragen zum Identitätsstatus, die zum Marcia-Schema zusammengestellt werden. Dieses gut erprobte Verfahren führt zu klaren Ergebnissen. Danach profitieren hauptsächlich männliche Jugendliche von den Programmangeboten.

Mädchen beschäftigen sich intensiver mit dem Thema Berufswahl und gelangen erst später zu subjektiver Sicherheit in ihrer Entscheidung. Beide Effekte sind jedoch gering und werden durch die Fragebogenergebnisse nicht gestützt. Dennoch scheinen intensive Explorationen mitunter die Tendenz zu verstärken, höhere Schulabschlüsse anzustreben und die Entscheidung zu vertagen. Vor diesem Hintergrund verlieren die Berufsorientierungsangebote etwas an Attraktivität.

Allgemein unterscheiden sich die Wirkungen der Maßnahmen bei Mädchen und Jungen nicht gravierend. Auch insgesamt sind die Effekte angesichts der turbulenten Entwicklungsphase eher gering. Gemessen wird Berufswahlkompetenz, ein komplexes Konstrukt mit vielen Facetten. Im qualitativen Zugang werden Veränderungen an Bekenntnissen, Einsichten und neuen Orientierungen und Einstellungen festgemacht. Das setzt Introspektionsfähigkeit vo-

raus und die Fähigkeit, die eigene Person aus einer Außenperspektive zu betrachten. Besonders in Förder- und Hauptschulen kann diese Fähigkeit nicht bei allen Schülerinnen und Schülern voraussetzt werden. Anderseits war die Zeit für die Interviews begrenzt. Das hat sich für einige Befragungen als Nachteil erwiesen. Das Versuchsdesign ist ein Kompromiss. In einem qualitativen Ansatz wurde eine ungewöhnlich große Zahl von Interviewpartnern mehrfach befragt. Um Veränderungen zu erfassen, mussten theoretisch wichtige Aspekte in gleicher Weise angesprochen werden. Gleichzeitig sollten Programmangebote bewertet und Veränderungen beschrieben werden. Der wachsende Themenumfang führte bei der begrenzten Zeit für die Interviews dazu, dass an wichtigen Punkten nicht hinreichend nachgefragt und in die Tiefe gegangen werden konnte. Das Ziel qualitativer Verfahren, Fragestellungen zu generieren und Hypothesen zu erstellen, konnte so nicht optimal erreicht werden.

Dennoch gab es etliche Hinweise auf den Erfolg der Maßnahmen. Direkt danach befragt, sind die meisten Jugendlichen damit zufrieden oder sehr zufrieden. Alle haben Anregungen bekommen und viele ihre Berufsentscheidungen verändert. Alle Maßnahmen zusammen wurden als hilfreich und sehr hilfreich eingeschätzt. Dass die Praktika den meisten Einfluss haben, überrascht nicht: Sie stehen am Ende der Maßnahmenkette und vermitteln die intensivsten Erfahrungen. In den Gesprächen wird deutlich, dass die Praxiserfahrungen dann am erfolgreichsten sind, wenn die Jugendlichen sich in der Arbeitsgruppe akzeptiert fühlen, ihre Fähigkeiten zeigen und eigene Ideen einbringen können.

Auch nach den einzelnen Ergebnissen des CAAS-Fragenbogens haben sich die Maßnahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP) bewährt. Trotz der insgesamt geringen Mittelwert-Veränderungen gehen die Ergebnisse in die erwartete Richtung. Sowohl beim CAAS-Gesamtwert, als auch bei den Subskalen *Concern, Control und Confidence* wurden in der Programmgruppe stetige Anstiege mit den Beobachtungswellen festgestellt. Lediglich die Werte für *Curiosity* fallen nach der zweiten Welle geringfügig ab. Aber auch dieser Verlauf ist plausibel.

Die Effekte der Berufsorientierungsmaßnahmen erscheinen – soweit zu ihrer Abschätzung die Daten des qualitativen Panels herangezogen werden – allerdings gering. Auskunft geben die partiellen Eta-Quadrat-Werte der Varianzanalysen. Sie bewegen sich zwischen $\eta^2=.06$ für CAAS-Gesamtwert, $\eta^2=.07$ für *Concern* und $\eta^2=.08$ für *Control*. Nur 6 bis 8 Prozent der Varianz geht auf zeit- und programmabhängige Veränderungen zurück.[19] Auf die Feststellung von

[19] In der Literatur werden die summativen Effekte pädagogischer Maßnahmen gewöhnlich in d-Werten angegeben. "d" drückt den Mittelwertunterschied von Prä- und Posttest in Einheiten der Standardabweichungen aus. Nach einer weithin akzeptierten Einteilung von Cohen gilt ein d=0.2 als kleiner Effekt, d=.5 als mittlerer und d=.8 als großer Effekt. Auch gemessen daran, ist der Effekt des BOP-Programms gering. In CAAS-Einheiten beträgt der Programm-Effekt im Vergleich von Welle 1 zu Welle 2 d=0.19 und im Vergleich von Welle 1 mit Welle 3 d=0.26. Nach Kriterien von Hattie (2013), der 800 Metaanalysen zu Einflussfaktoren auf die Lernleistung auswertete, sind Werte von d=.16 bis d=.40 auf unspezifische Schuleffekte zurückzuführen, nicht auf die Wirkung spezieller Maßnahmen. Als mittleren Effekt der Wirkung von Berufswahlunterricht ermittelte er ein d von .38 (Hattie, 2013, 181). Basis waren drei Metaanalysen von 143 Studien mit knapp 160.000 Schülerinnen

Effektstärken war das Untersuchungsdesign dieses qualitativen Teils der Evaluation jedoch nicht zugeschnitten. Die quantitativen Angaben hieraus sind als Randergebnis zu verstehen. Sie bedürfen einer Überprüfung durch quantitative Datenerhebung in einer größeren Stichprobe mit vergleichbarer Struktur von Interventions- und Kontrollgruppe.

---

und Schülern. Speziellere Metaanalysen einzelner Komponenten der Berufsorientierungsmaßnahmen von Brown et al. (2003) erbrachten für nicht erfolgreiche Komponenten (Computerprogramme, Fragebogen, Exploration, Beraterunterstützung, Kognitive Umstrukturierung etc.) in Kombinationen eine Effektstärke von d=.22, während ein, zwei oder drei der erfolgreichen Komponenten (Schriftliche Festlegungen von Zielen und Intentionen, Individuelle Rückmeldungen etc.) die Effektstärken auf .45, .61und .99 erhöhten (Brown et al., 2003, 414).

3 Untersuchungsblock Abgangsbefragung

3.1 Datenbasis, Prätestäquivalenz und Gewichtung

Zwischen April und Juli 2015 wurden im Rahmen der Evaluation bundesweit 2170 Schülerinnen und Schüler in Abgangsklassen zum Stand der Berufswahlkompetenz sowie zu weiteren Ziel- und Kontrollvariablen befragt. Komplementär wurde über ihre Lehrkräfte erhoben, wie der Prozess ihrer Berufsorientierung organisiert war, speziell auch, ob eine Teilnahme am BOP erfolgte. Die Ergebnisse der Erhebung sind Gegenstand des Abschnitts 3.

Kern dies methodischen Designs ist der Vergleich von Schülerinnen und Schülern, die am BOP teilnahmen (Interventionsgruppe, IG) mit solchen, die dies nicht taten (Kontrollgruppe, KG). Die Zuordnung zur Interventions- respektive Kontrollgruppe ist nicht unproblematisch, da die Teilnahme durch die Evaluation nicht beobachtet werden konnte. Sie wurde retrospektiv durch Befragung sowohl der Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrkräfte erhoben, allerdings widersprechen sich deren Angaben zum Teil. Dies kann insbesondere der Fall sein, wenn Schülerinnen und Schüler sich nicht mehr daran erinnern, am BOP teilgenommen zu haben,[20] oder wenn einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund individueller Umstände nicht teilnahmen, ohne dass dies in den sich auf die gesamte Klasse beziehenden Angaben der Lehrkräfte berücksichtigt wäre. Da die Befragung anonym erfolgte, konnten diese Widersprüche nicht in jedem Fall geklärt werden.[21] Ein Teil der nachfolgenden Analysen bezieht sich somit nur auf die 1520 Fälle, die relativ eindeutig zugeordnet werden konnten (vgl. Tabelle 1).[22]

Tabelle 2 Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zur Interventions-/Kontrollgruppe

	Anzahl	Berücksichtigung
Kontrollgruppe	521	ja
Interventionsgruppe/BOP	999	ja
Kontrollgruppe laut Lehrkraft, BOP laut Schülerinnen und Schüler	96	nein
BOP laut Lehrkraft, Kontrollgruppe laut Schülerinnen und Schüler	548	nein
Fälle, zu denen Angaben von beiden Seiten fehlen (einige Fragebögen gingen ohne Angabe zur entsprechenden Schulen ein)	6	nein
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{SuS}= 2170) sowie Lehrkräfte (n_{LK}= 97)		

Für die Frage, inwieweit die ermittelten Unterschiede den Wirkungen des BOP zugerechnet werden können, war zunächst[23] abzuschätzen, inwieweit die Berufswahlkompetenz der be-

20 Erfragt wurde ob sie „2 Wochen lang (oder länger) in den Werkstätten einer Berufsbildungsstätte verschiedene Berufe ausprobiert“ hatten. D. h., die Erinnerung an den Namen „BOP“ wurde nicht vorausgesetzt.

21 Die Möglichkeit, dass Lehrkräfte zur Teilnahme am BOP fehlerhafte Angaben machten, ist grundsätzlich gegeben – allerdings wurden Lehrkräften von „auffälligen“ Klassen nach der Befragung zur Klärung angerufen, so dass diese Fehlerquelle deutlich reduziert wurde.

22 Auf die Implikationen dieser methodischen Entscheidung geht Abschnitt 3.7 ausführlicher ein.

23 Auf weitere Ergebnisse im Zusammenhang mit der Zurechenbarkeit geht Abschnitt 3.5 näher ein.

fragten Schülerinnen und Schüler vor Intervention des BOP vergleichbar war (sogenannte Prätestäquivalenz). Die **Prätestäquivalenz** ließ sich in der Abgangsbefragung **nicht erheben** aber im Kontext einer parallel durchgeführten Befragung abschätzen. Für diese **Abschätzung** konnte sich zunutze gemacht werden, dass parallel zur Abgangsbefragung eine ebenfalls quantitativ ausgerichtete Befragung von Schülerinnen und Schüler im Panel mit drei Erhebungswellen in der 7., 8. und 9. Klasse durchgeführt wurde.[24] Schlussfolgerungen daraus für die Prätestäquivalenz in der Abgangsbefragung sind insofern zulässig,

- da im Panel Daten zur Prätestäquivalenz erhoben wurden,
- sich die Schulen in beiden Stichproben (Panel- und Abgangsbefragung) zum größten Teil deckten
- und angenommen werden kann, dass die durchschnittliche Berufswahlkompetenz nah beieinander liegender Kohorten von Schülerinnen und Schüler an einer Schule eine relative Kontinuität aufweist.[25]

In der parallel durchgeführten Panelbefragung war die Prätestäquivalenz weitgehend gegeben, wenn in Kontrollgruppe die **Randverteilungen verschiedener Kontrollvariablen durch Gewichtung an die der Interventionsgruppe angeglichen** wurden (zu den Details vgl. Textbox 1). Werden die Randverteilungen der gleichen Kontrollvariablen auch in der Abgangsbefragung durch Gewichtung angeglichen, kann somit von der Prätestäquivalenz ausgegangen werden.[26]

Textbox 1 Gewichtung und Prätestäquivalenz in der parallelen Panelbefragung

Die für diese Analyse ausgewertete Stichprobe der Eingangsbefragung des Panels umfasste 2262 Fälle (721 Kontroll- und 1541 Interventionsgruppe). Durch Gewichtung wurden zunächst die Randverteilungen von sechs Kontrollvariablen weitgehend angeglichen: Siedlungsdichte, Schulformen, Alter, Migrationshintergrund und Geschlecht der befragten Schülerinnen und Schüler sowie Bildungshintergrund (operationalisiert durch Zahl der Bücher im Haushalt). Eine vollständige Angleichung der Randverteilungen war nicht möglich, da mehrere Zellen (d. h. Kombinationen dieser Variablen) dafür nicht hinreichend besetzt waren. Auf dieser Basis ergab die Analyse der Prätestäquivalenz (t-test) keine signifikanten oder nur geringfügige Unterschiede von Interventions- und gewichteter Kontrollgruppe (KG_{gew}) in der Ausgangssituation:

Variable	Unterschiede Varianz	Unterschiede Mittelwert
caas/Adaptabilität:	nicht signifikant	nicht signifikant
concern/Ziele/Intentionen:	in KG_{gew} größer	nicht signifikant
control/Planung:	nicht signifikant	nicht signifikant
curiosity/Neugier/Exploration:	nicht signifikant	nicht signifikant
confidence/Erwartung:	nicht signifikant	nicht signifikant

Fortsetzung folgende Seite

24 Zum Gesamtdesign der Evaluation vgl. ansonsten die Ausführungen in Ratschinski/Sommer/Struck (2013).

25 Relativ zu Varianz zwischen verschiedenen Schulen. Die Annahme begründet sich z. B. durch die Stabilität der Einzugsgebiete/Milieus, Lehrkräfte und schulischen Curricula.

26 Das inhaltsgleiche Ergebnis lieferte eine Analyse mit einer kleineren Unterstichprobe von Klassen, die sowohl im Panel also auch an der Abgangsbefragung teilnahmen (hier ohne Dokumentation der Zahlenwerte)

Fortsetzung Textbox 1

Variable	Unterschiede Varianz	Unterschiede Mittelwert
Entscheidungssicherheit:	nicht signifikant	nicht signifikant
Realismus (versus Wunschdenken)	in KG_{gew} größer	nicht signifikant
Eigenaktivität (versus Abhängigkeit):	nicht signifikant	nicht signifikant
Berufsbindung (versus Optionslogik):	nicht signifikant	KG_{gew} niedriger (0,07 Punkte)
Resilienz:	nicht signifikant	nicht signifikant
Selbstwertgefühl:	nicht signifikant	KG_{gew} höher (0,1 Punkte)
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit:	nicht signifikant	nicht signifikant
Berufliche Selbstwirksamkeit:	in KG_{gew} größer	nicht signifikant
Berufsbezogenes Wissen:	in KG_{gew} größer	nicht signifikant
Schulische Motivation i (Relevanz):	nicht signifikant	nicht signifikant
Schulische Motivation ii (Spaß):	nicht signifikant	nicht signifikant
Schulische Motivation iii (Bemühen):	nicht signifikant	nicht signifikant

Auf das Messmodell zu diesen Variablen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, hier sei auf die Ausführungen von Ratschinski (2014) verwiesen. Zu den theoretischen Hintergründen vgl. auch den ersten Zwischenbericht der Evaluation..

Da die Gewichtung für diese Annahme eine Voraussetzung ist, wird in den deskriptiven Analysen des Abschnitts 3 die gewichtete Kontrollgruppe (KG_{gew}) betrachtet. Zu den Randverteilungen der Kontrollvariablen in der gewichteten und ungewichteten Stichprobe vgl. Tabelle 3. Aufgrund der Stichprobenzusammensetzung war eine vollständige Angleichung der Randverteilungen durch Gewichtung nicht möglich, die verbleibenden Unterschiede sind jedoch statistisch nicht mehr signifikant. In der Interventionsgruppe (bzw. KG_{gew}) leben gut ein Drittel in Kommunen mit über 500 Einwohnern pro km^2 (35,2 % bzw. 35,7 %). Der Anteil von Förder- und Hauptschulen beträgt 15,1 % bzw. 14,7 % (13,0 % bzw. 16,8 %), der Großteil geht jedoch aufgrund der Zusammenlegung von Hauptschulen mit anderen Schulzweigen auf **Schulen mit mehreren Bildungsgängen**.[27] Rund die Hälfte der Befragten ist 16 Jahre alt, rund 40 % sind ein Jahr jünger oder älter. Rund ein Drittel der Befragten gibt einen Migrationshintergrund an. Die Zahl der Schüler überwiegt leicht die der Schülerinnen (51,0 % gegenüber 47,0 %). Gut die Hälfte der Befragten lebt in Haushalten, in denen weniger als 100 Bücher existieren.[28] Differenzen zu 100 % stellen jeweils die Fälle ohne Angabe dar.

[27] So kann aus der Schulform allein noch nicht unmittelbar auf die Vergleichbarkeit von Interventions- und Kontrollgruppe geschlossen werden. Ersatzweise wurden die erwarteten Schulabschlüsse erhoben. Sie liefern keinen Hinweis darauf, dass die Vergleichbarkeit dadurch eingeschränkt wäre, dass unterschiedliche Arten von „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ die Vergleichbarkeit einschränken (vgl. Abschnitt 3.2.3).

[28] Die Zahl der Bücher im Haushalt kann im Einklang mit etablierten Studien (z. B. IGLU, PISA) als Indikator für das kulturelle Kapital und den Bildungshintergrund der Familien verstanden werden. Zur Reliabilität des Indikators vgl. Paulus (2009).

Tabelle 3 Gewichtete und ungewichtete Randverteilung der Kontrollvariablen

Angaben in Prozent (Differenz zu 100 % sind fehlende Angaben)	IG (BOP)	KG	KG_{gew}
***Siedlungsstruktur**: Kommune bis 500 Einw./km² (meist Landkreis)*	61,8	49,3	59,1
Kommune über 500 Einw./km² (meist kreisfr. Stadt)	35,2	38,2	35,7
***Schulform:** Förderschule*	15,1	2,7	13,0
Hauptschule	14,7	26,1	16,8
Realschule	3,4	15,4	3,1
Schule mit mehreren Bildungsgängen	62,5	43,4	61,8
***Alter:** 14 Jahre*	2,5	1,7	2,5
15 Jahre	23,4	22,1	23,8
16 Jahre	52,1	49,9	50,4
17 Jahre	17,0	18,2	18,3
18 Jahre	2,8	3,8	2,4
älter als 18 Jahre	0,7	1,7	0,9
***Migrationshintergrund:** nein*	59,7	65,1	57,1
Ja	31,3	27,6	36,3
***Bildungshintergrund:** unter 50 Bücher in Haushalt*	29,3	20,7	28,5
50 bis unter 100 Bücher in Haushalt	25,8	24,8	25,5
100 bis 200 Bücher in Haushalt	18,7	21,7	19,2
200 bis 1000 Bücher in Haushalt	15,3	19,2	15,9
über 1000 Bücher in Haushalt	5,7	7,7	5,7
***Geschlecht:** weiblich*	46,9	53,9	46,9
Männlich	51,1	43,4	51,1
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)			

3.2 Deskription von Daten der Zielerreichung im Vergleich Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG_{gew})

3.2.1 Berufswahlkompetenz

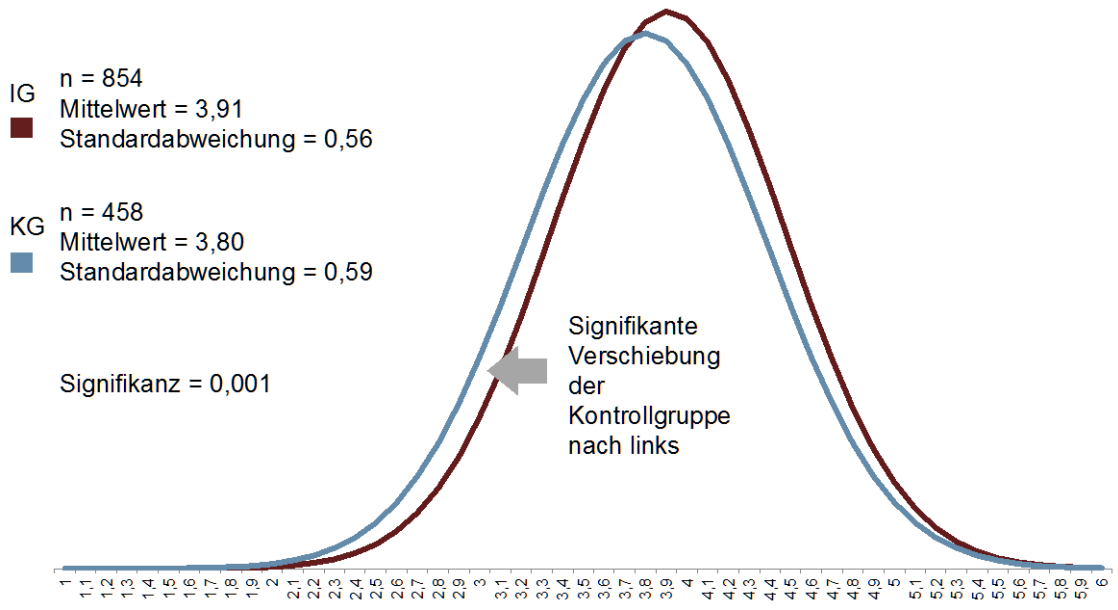
Zu den zentralen Fragen der Evaluation zählt, inwieweit die Teilnahme am BOP die Berufswahlkompetenz erhöht. Wie im bereits im ersten Zwischenbericht der Evaluation ausgeführt wurde (zu den Details siehe Ausführungen dort), „definieren wir Berufswahlkompetenz als hierarchisches System entwicklungsabhängiger Teilkompetenzen. Die wichtigste Komponente ist Laufbahn-Adaptabilität, die inzwischen von den meisten Expertinnen und Experten als zentral für Berufsentwicklungsprozesse angesehen wird. Flankiert wird Adaptabilität von Identität und Resilienz. Resilienz ist eine Bewältigungskompetenz widriger Lebensbedingungen, die besonders für Jugendliche mit schlechten Startchancen für Berufslaufbahnen gefordert ist. Berufswahlkompetenz als Metakompetenz der drei Teilkompetenzen steht den Heranwachsenden in unterschiedlichem Maße als Ressource im Berufswahlprozess zur Verfügung.“[29]

[29] Ratschinski/Sommer/Struck (2013) S. 19f.

Die Operationalisierung in der Erhebung erfolgte über 62 Items deren Zustimmungswerte auf vier oder fünfwertigen Skalen erfragt wurden. Einer Faktoranalyse folgend wurden diese auf zwölf Variablen bzw. Dimensionen von Adaptabilität, Identität und Resilienz gebündelt. Auf das zugrunde liegende Messmodell und seine Gütekriterien soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da es in anderen Forschungszusammenhängen bereits erprobt und beschrieben wurde.[30] Auf die unterschiedliche Berufswahlkompetenz von Interventions- und Kontrollgruppe wird zunächst ausführlicher am Beispiel der Adaptabilität eingegangen. Unterschiede zu weiteren Zielvariablen werden primär tabellarisch dargestellt.

Adaptabilität lässt sich in die vier Dimensionen concern, control, curiosity und confidence aufteilen – d. h. danach, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler das Thema Berufswahl zum persönlichen Anliegen machen, sie Verantwortung für ihre Berufswahl übernehmen, sie die „Passung zwischen dem Selbst und verschiedenen Umweltszenarien“ explorieren und sie erwarten bzw. darauf vertrauen, dass ihre berufswahlbezogenen Handlungen die intendierten Folgen haben. Die Adaptabilitätswerte der Interventionsgruppe zeigen annähernd eine Normalverteilung mit einem Durchschnittswert von 3,91 und einer Standardabweichung von 0,56. Die Kurve der Kontrollgruppe ist demgegenüber signifikant in Richtung kleinerer Werte verschoben (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8 Adaptabilität von Interventions- und Kontrollgruppe$_{gew}$



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015

Die Bewertung dieses signifikanten Unterschieds zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe als „eher groß“ oder „eher klein“ muss drei Sachverhalte berücksichtigen:

30 Vgl. Ratschinski (2014)

- Bezogen auf den mehrjährigen Prozess der Berufsorientierung bzw. die i. d. R. zehn Schuljahre ist die Dauer des BOP relativ kurz (rund zwei Wochen Werkstatttage zzgl. der Potenzialanalyse).
- Auch die Kontrollgruppe nutzt vielfältige Angebote der Berufsorientierung.
- Der Unterschied geht nicht allein auf das BOP zurück, da sich Interventions- und Kontrollgruppe auch in der Nutzung weiterer Angebote unterscheiden. Hierauf geht Abschnitt 3.4 näher ein.

Die signifikant höheren Adaptabilitätswerte gehen auf höhere Werte in allen vier Dimensionen zurück, wobei die Unterschiede in der Ergebniserwartung nur knapp signifikant sind (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4 Unterschiede in der erreichten Adaptabilität

		IG	KG_{gew}	Signifikanz
Adaptabilität	Mittelwert	3,914	3,804	ja 0,001
	Standardabw.	0,564	0,587	
Concern (Berufswahl zum persönlichen Anliegen machen)	Mittelwert	3,818	3,703	ja 0,002
	Standardabw.	0,674	0,694	
Control (Übernahme von Verantwortung für Berufswahl)	Mittelwert	4,030	3,953	ja 0,035
	Standardabw.	0,650	0,662	
Curiosity (Exploration)	Mittelwert	3,635	3,544	ja 0,021
	Standardabw.	0,701	0,699	
Confidence (Ergebniserwartung)	Mittelwert	4,085	4,009	ja 0,049
	Standardabw.	0,691	0,699	
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)				

Auch **berufswahlbezogene Resilienz** wurde als Bündel von vier verschiedenen Aspekten operationalisiert: allgemeine Resilienz (z. B. persönliche Kompetenzen wie Ausdauer und Zielstrebigkeit), Selbstwertgefühl, berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit (z. B. Vertrauen darauf, den für sich passendsten Beruf erkennen zu können) und berufliche Selbstwirksamkeit (z. B. Vertrauen, mit neuen Entwicklungen im späteren Arbeitsbereich gut Schritt halten zu können und berufliche Ziele erreichen zu können). Hinsichtlich dem Selbstwertgefühl unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, die am BOP teilgenommen haben nicht signifikant von der Kontrollgruppe. Bei der allgemeinen Resilienz, der berufswahlbezogenen und der beruflichen Selbstwirksamkeit erreichten sie jedoch wieder signifikant höhere Werte. Der Vorsprung der Interventionsgruppe beträgt hier jeweils 0,1 Punkte auf einer von 1 bis 4 reichenden Skala (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5 Unterschiede in der erreichten berufswahlbezogenen Resilienz

		IG	KG_{gew}	Signifikanz
Allgemeine Resilienz	Mittelwert	3,219	3,155	ja 0,028
	Standardabw.	0,515	0,541	
Selbstwertgefühl	Mittelwert	3,084	3,066	nein 0,556
	Standardabw.	0,541	0,581	
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	Mittelwert	2,999	2,903	ja 0,002
	Standardabw.	0,545	0,586	
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	Mittelwert	3,211	3,133	ja 0,006
	Standardabw.	0,491	0,525	

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)

In Hinblick auf **berufliche Identität** im Rahmen der Berufswahlkompetenz unterscheiden wir die vier Dimensionen Entscheidungssicherheit bei der Berufswahl, Realismus in der Einschätzung worauf es bei der Wahl passender Berufe ankommt, Eigenaktivität als Gegenpol zur Abhängigkeit von Entscheidungen z. B. der Eltern und die Bindung an konkrete Berufe versus einer Optionslogik – wenn die Wunschberufe nicht erreichbar sind. Lediglich in Bezug auf die Eigenaktiviät gibt es einen knapp signifikanten Unterschied, allerdings sind die Werte der Interventionsgruppe geringfügig schlechter (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6 Unterschiede in der erreichten beruflichen Identität

		IG	KG_{gew}	Signifikanz
Entscheidungssicherheit	Mittelwert*	3,201	3,139	nein 0,135
	Standardabw.	0,731	0,752	
Realismus	Mittelwert*	3,239	3,285	nein 0,091
	Standardabw.	0,541	0,479	
Eigenaktivität (versus Abhängigkeit von Entscheidungen z. B. der Eltern)	Mittelwert*	3,365	3,424	ja 0,045
	Standardabw.	0,534	0,536	
Bindung an konkrete Berufe (versus Optionslogik)	Mittelwert*	3,093	3,141	nein 0,196
	Standardabw.	0,662	0,691	

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)
* Erhoben wurde Zustimmung zu „negativen“ Aussagen, d. h. ein niedriger Wert war hier „positiv“ für Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Um Fehlinterpretationen der Vorzeichen zu vermeiden, wurde dies für den Bericht rekodiert. Die Skalenwerte reichen somit von 1 (negativ) bis 4 (positiv).

In Ergänzung zum oben beschriebenen Modell der Berufswahlkompetenz wurde ein weitere Bereich erhoben, der mit „**berufsbezogenem Wissen**“ beschrieben werden kann. Er fasst fünf Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zusammen, inwieweit sie über die für ihren Wunschberuf nötige Ausbildung, die Tätigkeiten und Arbeitsanforderungen, die Beschäftigungsaussichten oder Möglichkeiten zur Spezialisierung und zum Aufstieg Bescheid wissen. Die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe wissen hier signifikant mehr Bescheid. Auf einer Skala von 1 bis 4 liegt ihr Wert im Durchschnitt 0,1 Punkte höher (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7 Unterschiede des erreichten berufsbezogenen Wissens

		IG	KG_{gew}	Signifikanz
Berufsbezogenes Wissen	Mittelwert	3,009	2,854	ja 0,000
	Standardabw.	0,682	0,744	

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)

3.2.2 Schulische Motivation

Die Interventionslogik des BOP zielt darauf, dass durch die Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl und die damit einhergehende Einsicht, dass der schulische Erfolg das Erreichen des Wunschberufs unterstützt auch die schulische Motivation erhöht wird. Hierfür wurden die drei Dimensionen der Einsicht in die Relevanz der Schule für die Berufswahl, der Freude am schulischen Lernen und dem schulischen Bemühen[31] über zwölf Items erhoben. Die Interventionsgruppe zeigt in allen drei Dimensionen eine geringfügig höhere schulische Motivation als die Kontrollgruppe – allerdings ist der Vorsprung nur hinsichtlich des schulischen Bemühens statistisch signifikant.

Tabelle 8 Unterschiede in der schulischen Motivation

		IG	KG_{gew}	Signifikanz
Relevanz der Schule für die Berufswahl	Mittelwert	2,617	2,583	nein 0,338
	Standardabw.	0,612	0,643	
Freude am schulischen Lernen	Mittelwert	2,579	2,550	nein 0,481
	Standardabw.	0,737	0,746	
Schulisches Bemühen	Mittelwert	3,111	3,023	ja 0,016
	Standardabw.	0,663	0,674	

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)

3.2.3 Schulische Abschlüsse

Die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Schulabschlüsse hängen verständlicherweise von der Schulform ab – die durch die Gewichtung zwischen Interventions- und Kontrollgruppe angeglichen wurden. Die Analyse dient somit primär der Prüfung, ob diese Gewichtung hinreichend war und sich in Schulformen mit mehreren Bildungsgängen Interventions- und Kontrollgruppen vergleichbar auf die sich entsprechenden Bildungsgänge verteilen.

In der Kontrollgruppe ist sowohl der Anteil derer höher, die besonders hohe Schulabschlüsse erwarten (mittlerer Schulabschluss mit Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe),[32] aber auch jener, die keinen Schulabschluss erwarten oder keine Angaben hierzu machen (vgl. Tabelle 9).

[31] Die Skalen stellen Kurzversionen von Pekrun (1993), Klein-Heßling/Jerusalem (2002) dar und wurden übernommen aus Jerusalem et al. (2009).

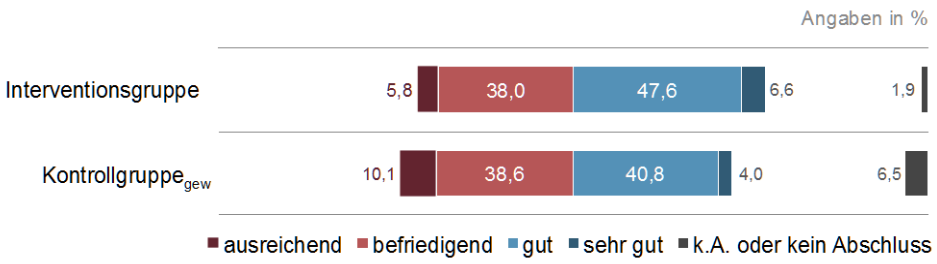
[32] Schülerinnen / Schüler mit Abitur wurde aufgrund der Ausrichtung des BOP nicht in die Stichprobe gezogen.

Tabelle 9 Welchen Schulabschluss wirst du in diesem Jahr wahrscheinlich machen?

Angaben in Prozent	IG	KG_{gew}
k. A.	1,8	4,2
Keinen Schulabschluss	0,4	3,8
Förderschulabschluss	11,2	3,1
Hauptschulabschluss	17,3	16,6
Qualifizierter Hauptschulabschluss	9,7	9,7
Mittlerer Schulabschluss	38,8	34,1
Mittlerer Schulabschluss mit Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe	19,3	27,7
Anderer Abschluss	1,4	0,9
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)		

Obwohl in der Kontrollgruppe ein höherer Anteil angibt, nicht nur den mittleren Schulabschluss sondern auch den mit Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe zu erwarten, geben die Schülerinnen und Schüler, die am BOP teilgenommen haben, mit signifikanter Tendenz an, bessere Noten für den Schulabschluss zu erwarten (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9 Wie gut wird dein Schulabschluss wahrscheinlich sein?



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, n_{IG} = 999, n_{KG} = 521

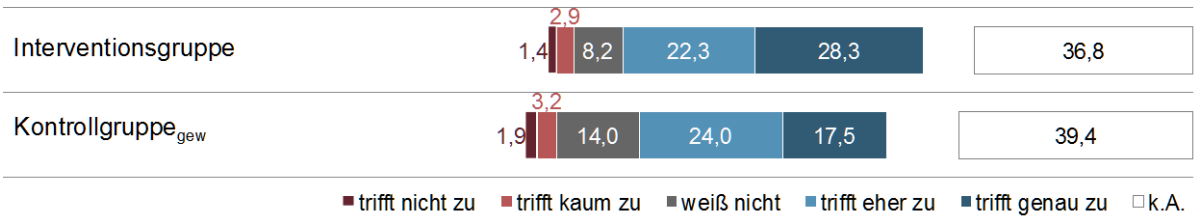
Es gibt also keinen Hinweis auf einen Stichprobenfehler, dass die Schulformen und Bildungsgänge von Interventions- und Kontrollgruppe unvergleichbar wären.[33]

3.2.4 Erwartete Übergänge

In der Interventionsgruppe erwarten 40,2 %, dass sie nach diesem Schuljahr wahrscheinlich eine Ausbildung beginnen. In der Kontrollgruppe sind dies 39,5 %. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant. Bei den Ausbildungen handelt es sich überwiegend um duale Ausbildungen (IG: 75,4 %, KG: 76,1 %), gefolgt von vollzeitschulischen Ausbildungen (IG: 18,9 %, KG: 20,2 %), seltener Ausbildungen bei Bildungsträgern (IG: 5,7 %, KG: 3,8 %). Signifikant ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Berufe, in denen sie (voraussichtlich) eine Ausbildung beginnen werden, häufiger als ihren Wunschberuf bezeichnen. Dies trifft auf 28,3 % der Interventions- und nur auf 17,5 % der Kontrollgruppe zu (vgl. Abbildung 10).

[33] Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.4: Auch der Anteil jener, die weiter zur Schule gehen wollen, ist gleich.

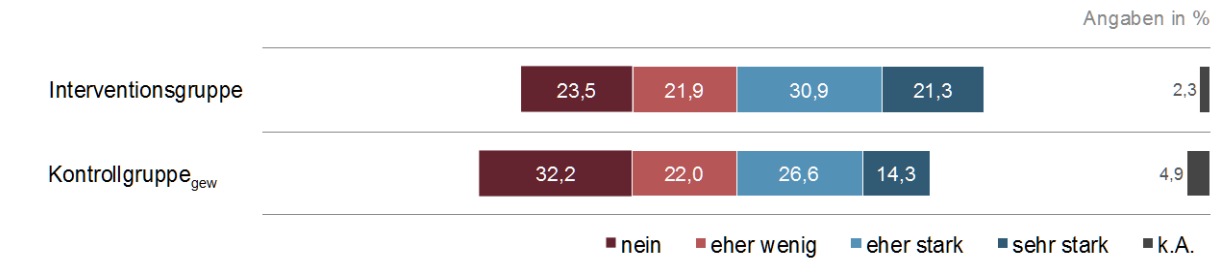
Abbildung 10 Der Beruf, in dem ich meine Ausbildung wahrscheinlich beginne, ist mein Wunschberuf



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, n_{IG} = 999, n_{KG} = 521 Angaben in %

Die Angabe, ob ein Übergang in den Wunschberuf erfolgt, steht wiederum in Zusammenhang mit dem Bewerbungsverhalten.[34] Und von den Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe wird signifikant häufiger angegeben dass sie sich (sehr) stark engagiert und gut vorbereitet auf Ausbildungsstellen beworben haben (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11 Hast du dich schon engagiert und gut vorbereitet auf Ausbildungsstellen beworben?



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, n_{IG} = 999, n_{KG} = 521

Die Befragung richtete sich zwar an Schul-**Abgangs**-klassen, doch durch die Zusammenlegung unterschiedlicher schulischer Bildungsgänge in vielen Bundesländern, befinden sich darin auch Individuen, die weiter zur Schule gehen.[35] Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht in eine Ausbildung übergingen, war die Alternative für sie überwiegend die Fortsetzung der Schule (44 % in beiden Gruppen). Hierunter werden sich voraussichtlich Fälle finden, die ihre schulischen Abschlüsse verbessern und damit ihre späteren Chancen auf einen Übergang in Ausbildung. Möglicherweise wählt ein Teil die Schule aber auch aufgrund einer fehlenden Berufsorientierung. In welchem Anteil das eine oder andere auf die Befragten zutrifft, kann anhand der Daten nicht abgeschätzt werden.

34 Spearman-Rho = 0,202, Signifikanz = 0,000

35 Dies hat auch Implikationen für die Umsetzung des BOP. Obgleich es sich bislang an Schülerinnen und Schüler richtet, die maximal den Schulabschluss der Sek 1 anstrebten, kann dies (und soll bildungspolitisch) in der 7. Klasse nicht immer schon entschieden werden.

Eine Berufsvorbereitung in schulischen Maßnahmen, bei Bildungsträgern oder in Betrieben (z. B. EQ) zu beginnen, gaben in beiden Gruppen knapp 13 % an. Rund 8 % nannten, dass sie nach diesem Schuljahr wahrscheinlich jobben, ein soziales Jahr oder anderes machen würden. Die prozentuale Verteilung unterscheidet sich hier zwischen Interventions- und Kontrollgruppe nicht signifikant.

3.2.5 Ausweitung des Berufswahlspektrums

Auf die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler schon wüssten, in welchem Beruf sie wahrscheinlich ihre Ausbildung beginnen werden, antworteten jene der Interventionsgruppe signifikant häufiger mit ja. Hierbei ist ein hoher Anteil fehlender Angaben zu beachten, da der Fragebogen hier einen Filter vorsah. Die Frage sollte nur von jenen beantwortet werden, die erwarten in eine Ausbildung überzugehen. Ein großer Teil machte trotzdem unabhängig vom Filter Angaben – wobei diese Angaben sich dann auf eine später zu beginnende Ausbildung beziehen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10 Weißt du schon, in welchem Beruf du wahrscheinlich deine Ausbildung beginnen wirst?

Angaben in Prozent	k.A.	ja	darin mit Textangaben	nein
Interventionsgruppe	30,4	48,9	49,0	20,6
Kontrollgruppe$_{gew}$	30,6	42,9	41,9	26,5
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)				

Die offenen Angaben der Schülerinnen und Schüler zum wahrscheinlich gewählten Beruf wurden inhaltlich kategorisiert, wobei nicht alle Nennungen sich eindeutig den verschiedenen Ausbildungsberufen zuordnen lassen, teils durch fehlende Differenzierung zwischen zwei- und dreijährigen Berufen, teils durch Verwendung alltagssprachlicher oder veralteter Berufsbezeichnungen. Teils nannten sie auch mehrere alternative Berufe. 45,8 % der Nennungen in der Kontrollgruppe ließen sich den bundesweit 20 häufigsten Ausbildungsberufen[36] zuordnen, in der Interventionsgruppe waren dies 36,3 % – d. h. das Berufswahlspektrum der Interventionsgruppe ist breiter (Vgl. Tabelle 11). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Dieser Unterschied reduziert sich etwas, wenn nicht nur die bundesweit 20 häufigsten Berufe gezählt werden, sondern darüber hinaus zehn weitere Berufe oder Berufsfelder, die in der Befragung häufig vorkamen.[37] Auf diese 30 Berufe oder Berufsfelder fallen annähernd gleichviele Nennungen der Interventionsgruppe (64,7 %) und der Kontrollgruppe (67,6 %).

36 Vgl. Beicht, U. (2012): Berufswünsche und Erfolgschancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund. BWP 6/2012

37 Dies sind weitere folgende Berufe: Erzieher, Altenpfleger, (Kinder-)Krankenschwester, Sozialassistent, „irgendwas mit Pferden/Tieren“, Landwirt, Chemielaborant, Tischler, Verwaltungsfachangestellte, Mechatroniker.

Tabelle 11 Wahrscheinliche Ausbildungsberufe der Befragten

Angaben in Prozent	IG	KG_{gew}
Einer der 20 häufigsten Ausbildungsberufe	39,6	48,0
Darin:		
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	6,5	4,7
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	3,9	6,4
Elektroniker/-in	3,7	3,5
Medizinische/-r Fachangestellte/-r	3,5	2,7
Industriemechaniker/-in	3,5	2,0
Fachkraft für Lagerlogistik (inkl. Fachlagerist)	2,9	1,8
Büroberufe (Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau Bürokommunikation)	2,7	5,4
Maler/-in und Lackierer/-in	2,2	2,1
Friseur/-in	2,0	2,4
Koch/Köchin	1,8	0,6
Verkäufer/-in	1,6	2,5
Bankkaufmann/-frau	1,4	2,7
Industriekaufmann/-frau	1,2	0,3
Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r	1,2	1,5
Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	0,6	3,5
Hotelfachmann/-frau	0,6	2,0
Fachinformatiker/-in	0,6	0,0
Anlagenmechaniker/-in Sanitär-, Heizungs-, und Klimatechnik	0,4	1,7
Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk	0,0	3,7

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 – mit Angaben zum wahrsch. Beruf (n_{IG}= 490 n_{KG}= 219)

3.3 Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Zielerreichung

Zusammenhänge zu erwarteten Übergängen in Ausbildung

Da für einen Teil der Schülerinnen und Schüler die Fortführung der Schule (zum Erlangen eines höheren Schulabschlusses) eine Alternative zum Übergang in Ausbildung darstellt, wird die Übergangsquote durch ein Zusammenspiel von Art und Güte des Schulabschlusses beeinflusst (vgl. Tabelle 12): Bei einem Haupt- oder Förderschulabschluss steigt die Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung zu beginnen, wenn der Schulabschluss besser wird. Im Gegenteil hierzu sinkt bei einem qualifizierten Hauptschulabschluss die Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung zu beginnen mit einem besseren Abschluss, und bei einem mittleren Abschluss ist die Quote der Übergänge in Ausbildung unabhängig von der Güte des Schulabschlusses.

Tabelle 12 Schulabschlüsse und Übergänge in Ausbildung

Übergänge in Ausbildung in Prozent jener mit einem solchen Schulabschluss (n)	Förderschulabschluss	Hauptschulabschluss	Qualifizierter Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss, Qualifik. für Oberstufe
Ausreichender Schulabschluss	4,5 % (n=22)	35,3 % (n=54)	80,0 % (n=15)	59,6 % (n=47)	* (n=5)
Befriedigender Schulabschluss	6,8 % (n=73)	35,9 % (n=170)	51,1 % (n=94)	59,7 % (n=395)	13,3 % (n=90)
Guter Schulabschluss	13,0 % (n=46)	38,8 % (n=116)	46,7 % (n=105)	58,3 % (n=384)	15,9 % (n=295)
Sehr guter Schulabschluss	* (n=4)	46,2 % (n=13)	10,0 % (n=10)	86,7 % (n=15)	19,2 % (n=78)

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n= 2170), * Fallzahl unter 10

Ursache hierfür ist wahrscheinlich, dass jene mit besseren Schulabschlüssen sich häufiger für die Fortführung der Schule entscheiden, obwohl sie voraussichtlich eine Ausbildung leichter finden könnten. Aus diesem Grund werden nachfolgend einige Analysen ohne jene Befragte gerechnet, die planen, nach dem Schuljahr weiter zur Schule zu gehen. Zunächst wurde geprüft, inwieweit sich ein Einfluss der Berufswahlkompetenz auf die Übergangsquoten nachweisen lässt. Eine logistischen Regression zeigt, dass die Übergangsquote signifikant mit der Adaptabilität steigt (Tabelle 13).

Tabelle 13 Zusammenhang von Adaptabilität und einem Übergang in Ausbildung

Logistische Regression Abhängige Variable: Erwarteter Übergang in Ausbildung	Signifikanz	Exp(B)*
Adaptabilität	0,002	1,526
Güte des Schulabschlusses	0,053	1,270
Kein Schulabschluss	1,000	*(-)*
Förderschulabschluss	0,000	0,036
Hauptschulabschluss	0,650	*(0,864)*
Qualifizierter Hauptschulabschluss	0,030	2,282
Mittlerer Schulabschluss	0,014	2,025

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, die nicht weiter zur Schule gehen ($n_{\text{mit Angaben}}$= 947)
* Exp(B) gibt in logistischer Regression an, wie stark sich die Übergangswahrscheinlichkeit (odds-Ratio) erhöht – im Fall des Schullabschlusses im Vergleich zum mittleren Schulabschluss mit Qualifikation für Oberstufe

Auch mit anderen Aspekten der Berufswahlkompetenz steigt die Übergangsquote.[38] Die Ursächlichkeit des Zusammenhangs ist jedoch nicht in allen Aspekten sicher. Z. B. wäre es beim berufsbezogenen Wissen auch plausibel anzunehmen, dass sich Schülerinnen und Schüler erst zeitgleich mit der Übergangsentscheidung Wissen über den jeweiligen Beruf aneignen.

[38] Insbesondere mit Berufsbezogener Selbstwirksamkeit (ExpB=2,20), berufsbezogenem Wissen (ExpB=1,894), Berufswahlbezogener Selbstwirksamkeit (ExpB=1,823) und Selbstwert (ExpB=1,602).

Zusammenhänge zu erwarteten Übergängen in den Wunschberuf

Neben der Frage, was mit dem voraussichtlichen Übergang in Ausbildung in Zusammenhang steht, wurde auch analysiert, von welchen Teilzielen es abhängt, ob der erwartete Ausbildungsberuf voraussichtlich der Wunschberuf sein wird. Die Regression zeigt, dass die Adaptabilität einen positiven Einfluss hat – kontrolliert auf andere Einflüsse wie das Geschlecht, den Migrationshintergrund, ein aktives Bewerbungsverhalten und den Schulabschluss (Tabelle 14).[39] Neben der Adaptabilität zeigt sich dies auch für andere Aspekte der Berufswahlkompetenz.[40]

Tabelle 14 Einflussfaktoren auf den Übergang in den Wunschberuf

Lineare Regression Abhängige Variable: Erwartet wird Ausbildung im Wunschberuf	Signifikanz	Reg.-Koeffizient ß
Adaptabilität	0,000	0,310
Aktives Bewerbungsverhalten	0,000	0,152
Erwartete Güte des Schulabschlusses	0,017	0,087
Migrationshintergrund	0,002	-0,180
Geschlecht männlich	0,213	*(-0,062)*
Förderschule	0,361	*(0,112)*
Hauptschule	0,180	*(-0,085)*
Realschule	0,766	*(-0,028)*
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, die nicht weiter zur Schule gehen (n= 1157)		

Aus den Regressionen ist dabei allerdings noch nicht erkennbar, dass unter diesen Schülerinnen und Schülern z. B. auch das aktive Bewerbungsverhalten seinerseits wieder im Zusammenhang mit der Berufswahlkompetenz steht. Es korreliert mit allen Aspekten der Berufswahlkompetenz, vor allem mit der Entscheidungssicherheit (Spearman-Rho=0,417), dem berufsbezogenen Wissen (Rho=0,412) sowie der berufs- (Rho=0,323) und berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit (Rho=0,301). Der Zusammenhang z. B. zur Adaptabilität insgesamt ist schwächer (Rho=0,250).[41]

39 Dass formale Niveau des Schulabschlusses zeigt keinen signifikanten Einfluss, aber die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, ob ihr Abschluss sehr gut, gut, befriedigend oder ausreichend wird.

40 Insbesondere für die Entscheidungssicherheit (ß=0,474), berufsbezogene Selbstwirksamkeit (ß=0,453), allgemeine Resilienz (ß = 0,426), berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit (ß=0,417) und das berufsbezogene Wissen (ß=0,409).

41 Aus diesem Grund wurde hierzu versucht, ein Strukturgleichungsmodell zu berechnen, welches diese Zusammenhänge simultan schätzt. Modelliert wurden folgende Annahmen: 1) dass die Berufswahlkompetenz ein aktives Bewerbungsverhalten auslöst, 2) dass die Berufswahlkompetenz die schulische Motivation erhöht, 3) dass die schulische Motivation dann die schulischen Erfolge begünstigt und 4) dass schulische Erfolge dann zusammen mit einem aktiven Bewerbungsverhalten die Wahrscheinlichkeit erhöht, einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf zu erhalten. Dieses Modell erreichte nicht die Kennwerte/Gütekriterien, die für Strukturgleichungsmodelle erwartet werden sollten und wurde aus diesem Grund verworfen.

Auch zwischen der Berufswahlkompetenz und der schulischen Motivation (vgl. Tabelle 15 exemplarisch für die Adaptabilität) – sowie zwischen der schulischen Motivation und der erwarteten Güte des Schulabschlusses gibt es signifikante Zusammenhänge.[42]

Tabelle 15 Zusammenhang zwischen Adaptabilität und schulischer Motivation

Spearman-Rho	Relevanz der Schule für die Berufswahl	Freude am schulischen Lernen	Schulisches Bemühen
Zusammenhang zu Adaptabilität	0,266*	0,326*	0,420*
Zusammenhang zur erwarteten Güte des Schulabschlusses	0,074*	0,178*	0,315*

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n= 2170), * Signifikanzniveau < 0,01

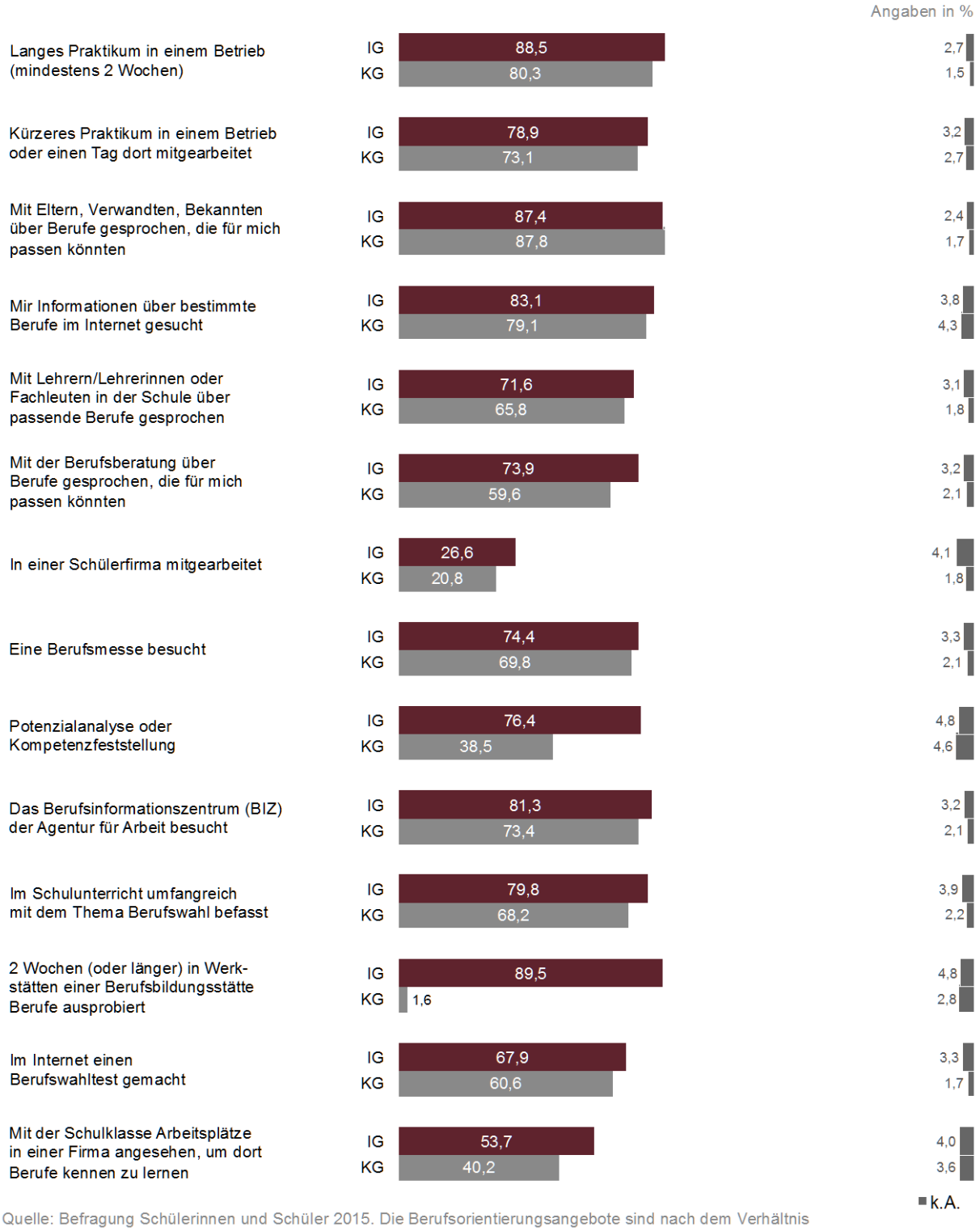
3.4 Das BOP im Kontext anderer Interventionen

Bei der Gegenüberstellung von Ergebnissen der Interventions- und Kontrollgruppe in den vorangegangenen Abschnitten ist zu beachten, dass sie sich nicht nur darin unterscheiden, ob die Schülerinnen und Schüler am BOP teilgenommen haben. Die Interventionsgruppe hat auch viele andere Angebote der Berufsorientierung häufiger genutzt (vgl. Abbildung 12). Z. B. hatten in der Interventionsgruppe nur 88,5 % ein längeres Schülerpraktikum, in der Kontrollgruppe sind es 80,3 %. Auch kürzere Praktika, Gespräche mit Lehrkräften oder anderen schulischen Fachleute oder mit der Berufsberatung über individuell passende Berufe waren in der Interventionsgruppe häufiger, ebenso Besuche des BIZ, von Berufsmessen und Firmen etc. Lediglich Gespräche mit Eltern, anderen Verwandten und Bekannten über passende Berufe finden in beiden Gruppen gleichhäufig statt. Grund hierfür ist zum Teil, dass Berufsorientierung in den am BOP teilnehmenden Schulen anders verankert ist. Lehrkräfte dieser Schulen geben z. B. signifikant häufiger an, ihre Schule förderte, dass sich die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und möglichst intensiv mit dem Thema Berufswahl beschäftigten.[43]

[42] Auch hier bezieht sich die Aussage primär auf die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, ob ihr Abschluss sehr gut, gut, befriedigend oder ausreichend wird – nicht auf das formale Niveau.

[43] Signifikanz = 0,016 (Befragung Lehrkräfte, n = 96). Der Unterschied zwischen den Interventions- und Kontrollgruppenschulen war jedoch geringer als erwartet. Von 21 Items, die unterschiedliche Aspekte der schulischen Verankerung operationalisierten, zeigten nur fünf einen signifikanten Unterschied, in einem davon hatte sogar die Lehrerschaft der Kontrollgruppe die Nase vorn.

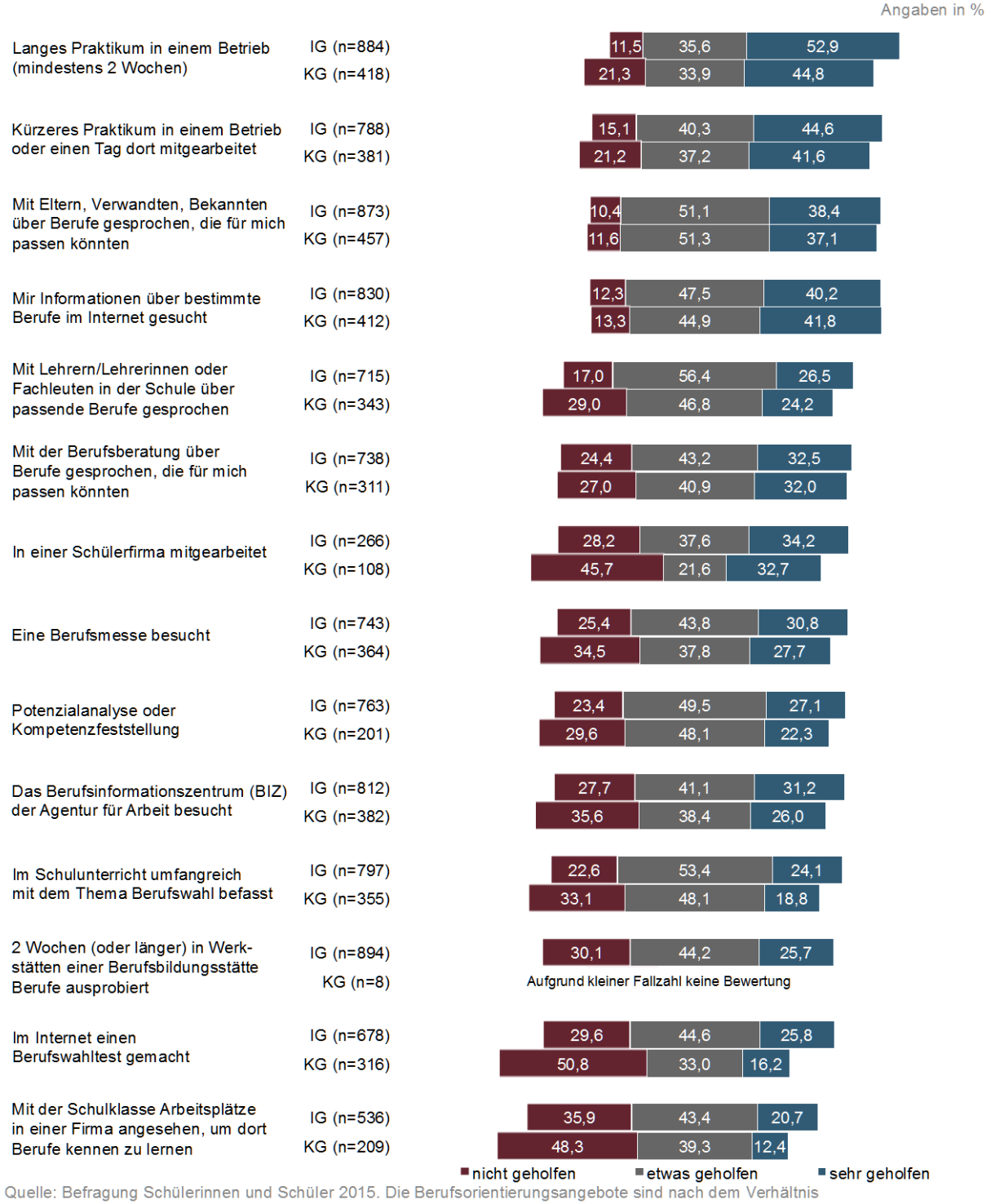
Abbildung 12 Was Schülerinnen und Schüler in den vergangenen Jahren gemacht haben, einen passenden Beruf zu finden



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015. Die Berufsorientierungsangebote sind nach dem Verhältnis „hat mit geholfen“ zu „hat mir nicht geholfen“ der Interventionsgruppe absteigend sortiert.

Darüber hinaus gibt es zwischen dem BOP und anderen Interventionen einen deutlichen qualitativen Zusammenhang. Er ist in Abbildung 13 dargestellt und lässt sich als **Multiplikatoreffekt des BOP** beschreiben.

Abbildung 13 Wie sehr hat ein Angebot den Schülerinnen und Schülern dabei geholfen, einen für sich passenden Beruf zu finden?



Quelle: Befragung Schülerinnen und Schüler 2015. Die Berufsorientierungsangebote sind nach dem Verhältnis „hat mit geholfen“ zu „hat mir nicht geholfen“ der Interventionsgruppe absteigend sortiert.

Dieser **Multiplikatoreffekt des BOP** besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe viele[44] der von ihnen genutzten Berufsorientierungsangebote signifikant positiver bewerten. Dies betrifft insbesondere die Schülerpraktika. In der Kontrollgruppe geben 44,8 % an, ihr Praktikum hätte ihnen sehr dabei geholfen, einen passenden Beruf zu finden, gegenüber 21,3 %, denen es nicht geholfen hat – d. h. das Verhältnis beträgt in der Kontrollgruppe rund 2:1. In der Interventionsgruppe liegt dies Verhältnis bei fast 5:1 (52,9 % zu 11,5 %). Dies deckt sich mit den Intentionen des BOP, dass die Erfahrungen der Werkstatttage für eine passgenaue Auswahl der Praktika genutzt werden sollen.

Dieser Multiplikatoreffekt wird von den Schülerinnen und Schülern voraussichtlich kaum wahrgenommen. Das ist zu berücksichtigen, wenn 30,1 % angeben, das BOP hätte ihnen nicht geholfen, also mehr als jene, denen das BOP in der eigenen Wahrnehmung sehr geholfen hat (25,7 %). Sie bewerten z. B. die Hilfe der Praktika deutlich positiver, berücksichtigen dabei aber voraussichtlich nicht, dass die Praktika ihnen ohne vorherige Teilnahme am BOP eine geringere Hilfe gewesen wären.

Methodische Herausforderung ist vor diesem Hintergrund, den Beitrag des BOP zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz adäquat abzuschätzen.

- Aus dem Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe kann nur entnommen werden, wie das für die Interventionsgruppe typische Set der Maßnahmen die Berufswahlkompetenz besser fördert – nicht aber, welcher Anteil dem BOP innerhalb dieses Sets zukommt. Denn auch andere Angebote der Berufsorientierung werden stärker genutzt.
- Eine Regressionsanalyse, in welcher die Berufswahlkompetenz durch das Zusammenspiel der Berufsorientierungs-Angebote erklärt wird, würde hingegen den Multiplikatoreffekt des BOP vernachlässigen und den Gesamteffekt des BOP damit unterschätzen.
- Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 3.5 versucht, den Gesamteffekt durch eine „Strukturgleichungsmodell“ abzuschätzen.

Eine weitere methodische Herausforderung besteht darin, dass das BOP von den Trägern unterschiedlich umgesetzt wird. Der Effekt einer durchschnittlich umgesetzten Maßnahme muss somit von dem Effekt einer in guter Praxis umgesetzten unterschieden werden. Ausführliche Analysen hierzu werden erst 2017 vorliegen.[45] Doch schon anhand der wenigen Angaben von Lehrkräften zur Umsetzung des BOP lassen sich Zusammenhänge erkennen. Insbesondere eine ausführliche Reflexion und Nachbereitung der Erfahrungen im BOP, was z. B. jeder für sich lernte und was daraus für die weiteren Schritte der Berufsorientierung folgte, kann zu höheren Werten der Verantwortungsübernahme (control), Ergebniserwartung (con-

[44] Lediglich die Gespräche mit Eltern, Verwandten und Bekannten werden von der Interventions- und Kontrollgruppe gleich hilfreich bewertet.

[45] Hierfür werden Daten zur Umsetzung noch einmal bei allen Trägern erfragt.

fidence), allgemeinen Resilienz, berufsbezogener Selbstwirksamkeit, Entscheidungssicherheit und Eigenaktivität führen (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16 Einfluss einer ausführlichen Reflexion auf Aspekte der Berufswahlkompetenz

Ergebnisse aus unterschiedlichen Mehrebenen-Regressionen (intercept-Modelle)	ß-Schätzwert der Variable „Reflexion“*	Signifikanz
Adaptabilität	*(0,121)*	*0,067*
Concern (Berufswahl zum persönlichen Anliegen machen)	*(0,129)*	*0,088*
Control (Übernahme von Verantwortung für Berufswahl)	0,136	0,048
Curiosity (Exploration)	*(0,131)*	*0,083*
Confidence (Ergebniserwartung)	0,153	0,054
Berufwahlbezogenes Wissen	*(0,099)*	*0,175*
Entscheidungssicherheit	0,183	0,019
Realismus	*(0,030)*	*0,657*
Eigenaktivität (vs. Abhängigkeit von z. B. den Eltern)	0,141	0,022
Bindung an konkrete Berufe (versus Optionslogik)	*(0,006)*	*0,937*
Allgemeine Resilienz	0,122	0,005
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	*(0,051)*	*0,281*
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	0,152	0,001
Selbstwertgefühl	*(0,003)*	*0,298*

Befragung Schülerinnen und Schüler 2015, die am BOP teilnahmen (n_{IG}= 999)
* ß-Schätzwerte der unabhängigen Variable „Die praktische Erprobung wurde mit den Schülerinnen und Schülern ausführlich reflektiert und nachbereitet“ auf die Variablen in der linken Spalte

Die Analyse ergab jedoch auch einen signifikant negativen Effekte für einen Aspekt, von dem das Untersuchungsteam zunächst eine positive Wirkung erwartet hatte: Je stärker die Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätte ausführlich aus den Berufen erzählt und versucht haben, sie interessant darzustellen, umso geringer war die Neugier (curiosity) der Befragten ausgeprägt.[46]

Für Unterschiede in der Umsetzung der Potenzialanalysen – nach Angaben der Lehrkräfte – konnten bei der Befragung der Abgangsklassen keine signifikanten Unterschiede in den Zielvariablen festgestellt werden.

[46] ß-Schätzwert = -0,162, Signifikanz = 0,019

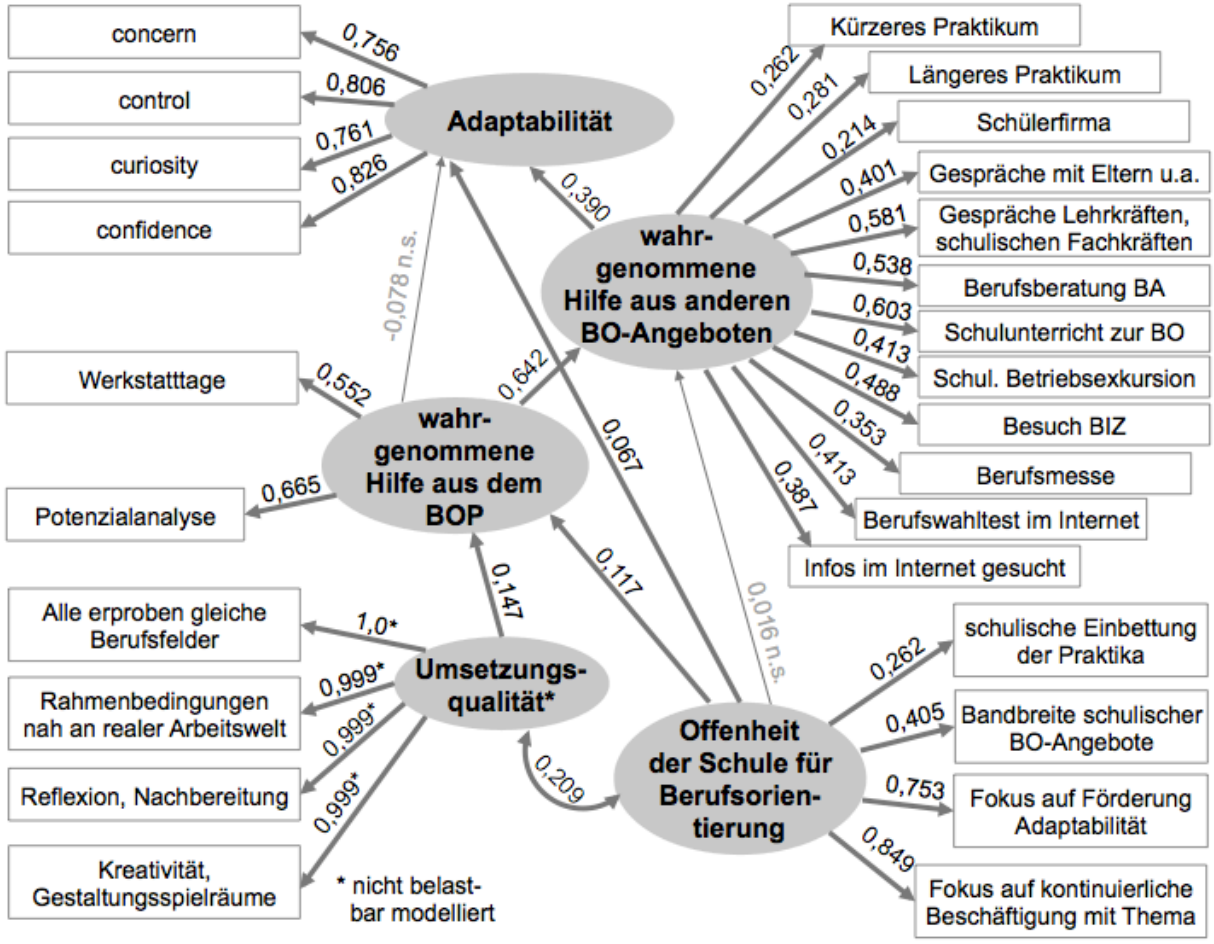
3.5 Abschätzung des vom BOP ausgehenden Effekts (Strukturgleichungsanalyse)

Das Strukturgleichungsmodell, welches der Abschätzung des vom BOP ausgehenden Effektes zugrunde liegt, ist in Abbildung 14 dargestellt. In diesem Modell wurde versucht, die drei in vorherigen Abschnitten beschriebenen Zusammenhänge gleichzeitig zu quantifizieren:

- Der Zusammenhang, dass mit der Teilnahme am BOP andere Angebote der Berufsorientierung einen höheren Nutzen entfalten können (Multiplikatoreffekt)
- Der Zusammenhang, dass jene, die am BOP teilnahmen, häufiger auch an anderen Angeboten teilnahmen. Der vermutete Zusammenhang wäre hier der ein Selektionseffekt, dass eine stärkere Verankerung von Berufsorientierung an den Schulen sowohl zur Teilnahme am BOP als auch zur häufigeren Nutzen anderer Angebot führt.
- Der Zusammenhang, dass sich Qualitätsunterschiede in der Umsetzung des BOP (beispielsweise die Reflektion oder Nachbereitung) in höheren Effekten niederschlagen.

Aufgrund seiner Komplexität soll dies schrittweise erläutert werden:

Abbildung 14 Strukturgleichungsmodell BOP



- Im oberen Teil der Abbildung ist die **Zielvariable Adaptabilität (**dargestellt, die sich aus ihren vier Bestandteilen Concern (Berufswahl zum persönlichen Anliegen machen), Control (Übernahme von Verantwortung für Berufswahl), Curiosity (Exploration) und Confidence (Ergebniserwartung) zusammensetzt. Da es sich hier um ein bewährtes Messmodell handelt, überrascht nicht, dass die vier Bestandteile signifikant positiv in Zusammenhang miteinander stehen.
- Hinsichtlich der **Intervention des BOP** wurde nicht nur abgebildet, ob die Schülerinnen und Schüler am BOP oder einem vergleichbaren Angebot[47] teilgenommen haben, sondern auch, inwieweit ihnen diese Teilnahme nach eigener Einschätzung im Berufswahlprozess half.[48] Sowohl die Erfahrungen in den Werkstatttagen als auch die in den Potenzialanalysen fließen hier ein.
- Die Variable „**Angebotserfahrung**“ bildet ab, an welchen anderen Angeboten der Berufsorientierung die Schülerinnen und Schüler noch teilgenommen haben und wie sie diese bewerten. Hierzu zählt unter anderem die Erfahrung in kürzeren oder längeren Praktika. Aber auch alle anderen Angebote, angefangen von ggf. vorhandenen Schülerfirmen über die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit bis hin zu den Gesprächen mit Eltern, anderen Verwandten und Bekannten fließen hier mit ein. Die Bündelung dieser heterogenen Einflüsse auf nur eine Variable folgt dem Ziel, die Komplexität des Modells deutlich zu reduzieren. Dies impliziert aber zugleich, dass die einzelnen Wirkungszusammenhänge hier nur grob abgebildet werden können.[49]
- Die Beziehungen zwischen den Erfahrungen im BOP, den Erfahrungen von anderen Angeboten und der erreichten Adaptabilität entsprechen dem im Abschnitt 3.4 beschriebenen **Multiplikatoreffekt.** Die quantitativen Beziehungen hierzu sind in Tabelle 17 zusammengefasst. D. h., die unmittelbare signifikante Wirkung des BOP besteht darin, dass es die Wirkungen anderer Angebote, z. B. der von Praktika, verstärkt. Somit lässt sich ein **Gesamteffekt** des BOP auf die Adaptabilität nachzeichnen (standardisierter total effekt = 0,173), auch wenn darüber hinaus keine weitere „direkte“ signifikante Wirkung des BOP auf die Adaptabilität ausgeht.

---

47 Die Beschreibung der Intervention hieß „Ich habe 2 Wochen oder länger in den Werkstätten einer Berufsbildungsstätte verschiedene Berufe ausprobiert.“ Es ist nicht auszuschließen, dass einzelne dies auch außerhalb des BOP durchführten.

48 Eine dichotome Variable „Teilnahme ja/nein“ an dieser Stelle hätte den (mathematischen) Anforderungen eines Strukturgleichungsmodells widersprochen.

49 Alle „Regression Weights“ in diesem Teil des Modells sind hoch signifikant (p<0,001). die standardisierten „Regression Weights“ haben Werte zwischen 0,214 (Ich habe in einer Schülerfirma mitgearbeitet und dies hat mir sehr geholfen) bis hin zu 0,603 (Ich habe mich im Schulunterricht umfangreich mit dem Thema Berufswahl befasst und dies hat mir sehr geholfen).

Tabelle 17 Ausgewählte Zusammenhangsmaße im Strukturgleichungsmodell BOP

	Signifikanz direkter Effekt	Direkte Regres-sion Weights	Direkte standard. Regres. Weights	Standard. total Effekt
Effekt der Erfahrung im BOP auf die Erfahrung in anderen Angeboten der Berufsorientierung	ja 0,001	0,258	0,642	0,642
Effekt der Erfahrung in anderen Angeboten der Berufsorientierung auf Adaptabilität	ja: 0,001	0,682	0,390	0,390
Direkter Effekt der Erfahrung im BOP auf die Adaptabilität	nein 0,128	(-0,055)	(-0,078)	0,173
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 (n_{IG}= 999 n_{KG}= 521)				

Die quantitativen Ergebnisse im oberen Teil des Modells bestätigen somit die theoretischen Annahmen, bzw. die Interventionslogik des BOP. Der untere Teil des Modells lässt sich mit den bislang im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten hingegen noch nicht vollständig quantifizieren:

- Erkennbar ist anhand der Daten bereits, dass die **Offenheit der Schule für Berufsorientierung** bzw. ihre schulische Verankerung in zwei Zusammenhängen mit dem BOP stehen. Sie führt einerseits zu einer höheren Qualität der Umsetzung – z. B. durch die intensivere (Vor- und) Nachbereitung und Reflexion von Ergebnissen[50] – aber auch dazu, dass verstärkt am BOP teilgenommen wird. Von dieser stärkeren schulischen Verankerung lässt sich ein signifikanter direkter **Effekt auf die Adaptabilität** nachweisen (stand. direkter Effekt = 0,067). Auch wenn dieser Effekt nur etwa ein drittel so groß ist wie der Gesamteffekt des BOP (0,173), muss er doch beim Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe berücksichtigt werden: Die höheren Adaptabilitätswerte der Interventionsgruppe gehen nicht allein auf das BOP zurück, sondern liegen zum (kleineren) Teil auch darin begründet, dass das BOP in Schulen umgesetzt wird, die ohnehin im Bereich der Berufsorientierung aktiver sind.
- Wenig erhellend ist die bisherige Erhebung noch dazu, was innerhalb dieser Schulen mit höherer Verankerung der Berufsorientierung anders gemacht wird. Die erhobenen Daten hierzu, z. B. zur schulischen Einbettung von Schülerpraktika, passen sich nicht gut in das Strukturgleichungsmodell ein.[51] Es sollte mit einer Befragung von Lehrkräften ursprünglich auch erhoben werden, in welchen Halbjahren wie viele Wochenstunden Unterricht zur Berufsorientierung erfolgte. Bedauerlicherweise lieferte diese Erhebung keine belastbaren Werte und konnte nicht für die Erklärungen im Strukturgleichungsmodell verwendet werden.[52]

50 Der Korrelationskoeffizient zwischen der Umsetzungsqualität und der Offenheit für Berufsorientierung beträgt 0,209.

51 Signifikantes standardisiertes Regression Weight für die „Offenheit der Schule“ von 0,262.

52 Es gab einen relativ großen Anteil von „Weiß nicht-Angaben“. Hinzu kam eine Reihe von Fehlangaben, wenn Lehrkräfte bei ihren Angaben nicht zwischen Stunden und Wochenstunden unterschieden (nur in manchen

- Auch kann dieses Strukturmodell den Zusammenhang zwischen einer **guten Umsetzung des BOP** und höheren Wirkungen nur begrenzt abbilden. Das Modell zeigt hier zwar einen signifikanten Zusammenhang (der standardisierte totaler Effekt der Umsetzungsqualität auf die Erfahrung im BOP beträgt 0,147, der Effekt auf die Adaptabilität 0,025), aber die Operationalisierung der Umsetzungsqualität ist noch unbefriedigend gelöst. Im weiteren Verlauf der Evaluation wird aus diesem Grund noch weiter zu untersuchen sein, für welche (Qualitäts-)Merkmale des BOP sich größere Wirkungen aufzeigen lassen. In die bisherigen Analysen gingen lediglich die Beschreibungen der Lehrkräfte zur Umsetzung ein. Diese sind in zukünftigen Analysen durch Angaben der Träger zu ergänzen.

Die üblicherweise für Strukturgleichungsmodelle angelegten Gütekriterien werden vor diesem Hintergrund nicht vollständig erfüllt. Im weiteren Verlauf der Evaluation gilt es das Modell noch zu optimieren.[53]

3.6 Gruppendifferenzierungen

Genderspezifische Unterschiede

Innerhalb der gewichten Stichprobe[54] unterscheidet sich das von den Befragten **erreichte Niveau der Berufswahlkompetenz geschlechtsspezifisch**, allerdings nicht für alle Aspekte der Berufswahlkompetenz gleichgerichtet. Signifikant höhere Werte erreichen die Schüler gegenüber den Schülerinnen bei folgenden Aspekten:

- Curiosity/Exploration (im Mittel 0,10 höher, Signifikanz=0,010),
- Selbstwertgefühl (im Mittel 0,07 höher, Signifikanz=0,019) und
- Bewertung der Relevanz der Schule (im Mittel 0,12 höher, Signifikanz=0,000).

Dafür zeigen die Schülerinnen jeweils einen Vorsprung bei den Aspekten

- Realismus (im Mittel 0,13 höher, Signifikanz=0,000),
- Eigenaktivität (im Mittel 0,07 höher, Signifikanz=0,009) und

---

Fällen war dies offensichtlich und konnte korrigiert werden). Und schließlich interpretierten manche Lehrkräfte offenbar die Nähe ihres Unterrichts zur Berufsorientierung sehr großzügig, wenn sie angaben, dass über mehrere Halbjahre hinweg über 20 Wochenstunden des Unterrichts einen deutlichen Bezug zur Berufsorientierung hatten. Vermutlich trugen diese drei Fehler mit dazu bei, dass sich für den so erhobenen Stundenumfang der schulischen Berufsorientierung kein Zusammenhang zur Adaptabilität oder zur schulischen Verankerung von Berufsorientierung feststellen ließ.

53 Erfüllt werden die Gütekriterien für RMSEA (0,05), NFI (0,967) und CFI (0,972). CMIN/DF liegt jedoch bei 6,425 – wobei Werte unter 2,5 angestrebt werden.

54 Ungewichtete Anzahl der Schülerinnen n=750, Anzahl der Schüler n=736

- Schulisches Bemühen (im Mittel 0,18 höher, Signifikanz=0,000).

Davon zu trennen ist die Frage, ob die Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ebenfalls geschlechtsspezifisch sind. Die Interventionen unterscheiden sich in einem Teil ihrer geschlechtsspezifischen Wirkungen. Auch hier lässt sich jedoch keine eindeutige Richtung erkennen, dass die Interventionen nur den Schülerinnen nützen würden oder nur den Schüler. Vielmehr ist bei den verschiedenen Aspekten der Berufswahlkompetenz die Tendenz unterschiedlich:

- **Keine geschlechtsspezifischen Unterschiede der Intervention** zeigen sich in den Bereichen der Adaptabilität (und ihrer Unteraspekte concern, control, curiosity und Confidence), des berufswahlbezogenen Wissens, des Realismus, der allgemeinen Resilienz, des Selbstwertgefühls, der schulischen Relevanz und der schulischen Freude. Teils spiegelt sich hier der Vorsprung der Interventionsgruppe in beiden Geschlechtern, teils ist er in beiden Geschlechtsgruppen aufgrund der kleineren Fallzahl nicht mehr signifikant, oder schon geschlechtsübergreifend gab es keinen Unterschied.
- In vier Zielbereichen ist der Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe **nur in der Gruppe der Schüler signifikant.** D. h., hier haben die Interventionen auf die Schülerinnen keine Wirkung, oder eine nicht nachweisbar geringe. Hierzu zählt das schulische Bemühen und die berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit, in der (nur) die Schüler der Interventionsgruppe signifikant positivere Werte aufweisen – aber auch die Eigenaktivität und die Bindung an konkrete Berufe, in denen (nur) die Schüler der Interventionsgruppe signifikant negativere Werte als die Kontrollgruppe zeigen.
- Der signifikante Vorsprung der Interventionsgruppe im Bereich der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit geht **primär auf die Schülerinnen** zurück, für die Schüler ist er nicht signifikant. Darüber hinaus zeigt sich auch für die Entscheidungssicherheit ein signifikanter Vorsprung der weiblichen Interventionsgruppe. Geschlechtsübergreifend war dieser nicht erkennbar (vgl. Tabelle 5).

Unterschiede nach Bildungshintergrund

Unterteilt man die Befragten in eine Gruppe mit schwachem Bildungshintergrund (bis zu 100 Bücher im Haushalt, n = 788) und eine mit starkem (über 100 Bücher im Haushalt, n = 650), zeigt jene mit starkem Bildungshintergrund höhere Werte bei

- Curiosity/Exploration (im Mittel 0,09 höher, Signifikanz=0,016)
- Bindung an konkrete Berufe (im Mittel 0,11 höher, Signifikanz= 0,004)
- Selbstwertgefühl (im Mittel 0,08 höher, Signifikanz=0,007)
- Freude am schulischen Lernen (im Mittel 0,09 höher, Signifikanz=0,029)

Lediglich die Relevanz der Schule für die Berufswahl wird von ihnen geringer geschätzt (im Mittel 0,11 niedriger, Signifikanz=0,002).

Es ist deutlich, dass die **Intervention des BOP** und der anderen Berufsorientierungsangebote (die in Interventionsklassen häufiger genutzt wurden) **bei jenen mit schwachem Bildungsintergrund weniger (!) bewirken**. Dies ist bedauerlich, da hier ein besonderer Handlungsbedarf besteht – sowohl hinsichtlich der erreichten Berufswahlkompetenz (s. o.) aber auch hinsichtlich des üblicherweise für die Gruppe schwereren Übergangs von der Schule in den Beruf. Obwohl die Gruppe mit schwachem Bildungshintergrund in der Stichprobe größer ist als die mit starkem Bildungshintergrund zeigt sich in ihr nur für eine der Zielvariablen (Wissen) ein signifikanter Vorsprung der Interventions- vor der Kontrollgruppe (im Mittel 0,15 höher, Signifikanz=0,003). Hingegen zeigt sich in der Gruppe mit starkem Bildungshintergrund für sieben Zielvariablen ein Vorsprung der Interventionsgruppe, allerdings auch ein Vorsprungs der Kontrollgruppe in einer Variable.[55]

Der Vorsprung der Interventionsgruppe (Mittelwertsdifferenz) ist in der Gruppe mit schwachem Bildungshintergrund oft nur halb so groß wie bei jenen mit stärkerem Bildungshintergrund (z. B. bei den Zielen Concern/persönliches Anliegen, Adaptabilität, schulisches Bemühen) oder noch geringer. In diesem Sinn sind die Unterschiede zwischen der Gruppe mit schwächerem und stärkerem Bildungshintergrund bei Curiosity/Exploration und Confidence/Ergebniserwartung besonders groß. Bei schwächerem Bildungshintergrund beträgt der Vorsprung hier nur 0,04 bzw. 0,03 – bei jenen mit stärkerem Bildungshintergrund hat die Interventionsgruppe im Mittel 0,11 bzw. 0,12 höhere Werte.

Unterschiede nach Schulformen

Auf einen Vergleich der Wirkungen des BOP differenziert nach unterschiedlichen Schulformen soll an dieser Stelle verzichtet werden.

- Für die Förderschulen bietet sich keinen gesonderter Kontrollgruppenvergleich an, da die Fallzahlen in der Kontrollgruppe zu gering waren (sie sind in der gewichteten Stichprobe lediglich hoch gewichtet).
- Für die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschulen besteht das Problem, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler in Schulformen unterrichtet wird, die mehreren Bildungsgänge umfassen. Die Zuordnung ist somit wenig trennscharf. Hier ist die Analyse nach dem Bildungshintergrund (s. o.) wahrscheinlich aussagekräftiger.

[55] Bei Eigenaktivität hat die Interventionsgruppe hier 0,12 schlechtere Werte, Signifikanz=0,005.

Unterschiede nach Migrationshintergrund

Hinsichtlich des erreichten Niveaus zeigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund höhere Werte der schulischen Motivation in den Aspekten

- der schulischen Relevanz (im Mittel 0,13 höher, Signifikanz=0,000) und
- der Freude am schulischen Lernen (im Mittel 0,15 höher, Signifikanz=0,000).

Sie erreichten aber schlechtere Werte in dem Kompetenzbereich Identität und dem berufswahlbezogenem Wissen:

- Entscheidungssicherheit im Mittel 0,19 schlechter (Signifikanz=0,000),
- Realismus im Mittel 0,17 schlechter (Signifikanz=0,000),
- Eigenaktivität im Mittel 0,18 schlechter (Signifikanz=0,000),
- Bindung an konkrete Berufe im Mittel 0,10 schwächer (Signifikanz=0,011) und
- Berufwahlbezogenes Wissen im Mittel 0,15 niedriger (Signifikanz=0,000)

Wenn der Vorsprung der Interventionsgruppe nach Personen mit und ohne Migrationshintergrund differenziert werden soll, ist zu berücksichtigen, dass unter den zu den Gruppe Zuordenbaren nur 457 Befragte (ungewichtet) einen Migrationshintergrund hatten. Bei einigen Aspekten ist die fehlende Signifikanz der Zusammenhänge daher primär auf die Größe der Stichprobe zurückzuführen (d. h. hier ist der Vorsprung der Interventionsgruppe unter jenen mit Migrationshintergrund ähnlich groß oder sogar größer als bei jenen ohne Migrationshintergrund – aber trotzdem wird sie nicht signifikant).

Bei zwei Zielvariablen ist auffällig, dass ein Vorsprung der Interventionsgruppe in der Gesamtstichprobe signifikant ist, der bei einer Differenzierung nur unter jenen mit Migrationshintergrund signifikant bleibt. Hier profitieren also jene mit Migrationshintergrund überproportional vom BOP (sowie dem mit ihm korrelierenden Set weiterer berufsorientierender Angebote). Dies sind die Zielvariablen

- Allgemeine Resilienz (mit Migrationshintergrund ist der Vorsprung der Interventionsgruppe 0,14, Signifikanz=0,007) (ohne Migrationshintergrund: nicht signifikant) und
- Schulisches Bemühen (mit Migrationshintergrund ist der Vorsprung der Interventionsgruppe 0,15, Signifikanz=0,018) (ohne Migrationshintergrund: nicht signifikant).

3.7 Veränderung des Ergebnisses, unter der Annahme, dass alle „unsicheren“ Fälle am BOP teilgenommen hätten

Wie in Abschnitt 3.1 dargelegt, war die Zurechnung von 650 der 2170 befragten Schülerinnen und Schülern zur Interventions- bzw. Kontrollgruppe uneindeutig und die vorangegangenen Analysen beschränkten sich großteils auf die relativ eindeutig zuordenbaren Fälle. Im Ergebnis der Berufswahlkompetenz sind die uneindeutigen Fälle denen der Kontrollgruppe ähnli-

cher. Dies kann daran liegen, dass diese Schülerinnen und Schüler nicht am BOP teilnahmen – aber auch daran, dass sie vom BOP weniger beindruckt/beeinflusst waren. Sollte letzter Fall zutreffen, wären die Wirkungen des BOP auf alle Teilnehmer bezogen geringer als in den vorangegangenen Analysen dargestellt. Nachfolgend wird aus diesem Grund skizziert, wie die Ergebnisse aussähen, wenn **alle** uneindeutigen Fälle am BOP teilgenommen hätten. Dieses aus Sicht des BOP „Worst-case-Szenario“ ist eher unwahrscheinlich. Seine Berechnung dient primär dazu abzuschätzen, inwieweit die Ergebnisse von den Details der methodischen Annahmen unabhängig sind.

- Auch in diesem Fall hätte die Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe **signifikant höhere Adaptabilitäts-Werte**. Der Vorsprung wäre jedoch etwas geringer als in dem Szenario, das nur mit den sicher zurechenbaren Fällen rechnet. Darüber hinaus würde sich der Vorsprung nicht mehr in allen Dimensionen der Adaptabilität zeigen, sondern ginge primär auf den Vorsprung von „concern“ zurück (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18 Unterschiede in der erreichten Adaptabilität (Szenario: worst case)

		IG	KG gew	Signifikanz
Adaptabilität	Mittelwert	3,89	3,81	ja
	Standardabw.	0,58	0,59	0,018
Concern	Mittelwert	3,79	3,71	ja
(Berufswahl zum persönlichen Anliegen machen)	Standardabw.	0,69	0,70	0,015
Control	Mittelwert	4,01	3,96	nein
(Übernahme von Verantwortung für Berufswahl)	Standardabw.	0,68	0,67	0,123
Curiosity	Mittelwert	3,61	3,55	nein
(Exploration)	Standardabw.	0,71	0,70	0,099
Confidence	Mittelwert	4,08	4,02	nein
(Ergebniserwartung)	Standardabw.	0,70	0,70	0,078
Befragung Schülerinnen und Schüler 2015 ($n_{IG\text{-}worst\ case}$ = 1643 n_{KG} = 521)				

- Auch im Bereich der berufswahlbezogenen Resilienz wäre noch ein signifikanter Vorsprung der Interventionsgruppe festzustellen, allerdings nur für die beiden Dimensionen der berufs- und berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit. Für die allgemeine Resilienz oder das Selbstwertgefühl wäre der Vorsprung nicht (mehr) signifikant (ohne Tabelle).
- Im Bereich der beruflichen Identität war schon beim Szenario, welches nur mit den sicher zurechenbaren Fällen rechnet, kein Vorsprung der Interventionsgruppe vorhanden, im Aspekt der Eigenaktivität aber ein Vorsprung der Kontrollgruppe. Im „Worst-case-Szenario käme hier ein weiterer signifikanter Vorsprung der Kontrollgruppe im Aspekt „Realismus“ hinzu (Mittelwertsdifferenz: 0,055, Signifikanz: 0,031).
- Im Bereich des berufsbezogenen Wissens läge die Interventionsgruppe noch immer signifikant vor der Kontrollgruppe (Mittelwertsdifferenz: 0,118, Signifikanz: 0,002).

- Im Bereich der schulischen Motivation wäre der Vorsprung der Interventionsgruppe in keinem Aspekt mehr signifikant (ohne Tabelle).
- Auch für das Worst-case-Szenario wäre eine Öffnung des Berufswahlspektrums in der Interventionsgruppe festzustellen (39,1 % nannten einen der zwanzig häufigsten Berufe als voraussichtlichen Ausbildungsberuf gegenüber 48,8 % in der Kontrollgruppe).
- Der Multiplikatoreffekt, dass die Interventionsgruppe aus verschiedenen Angeboten der Berufsorientierung einen höheren Nutzen ziehen kann, gälte auch im worst case. Allerdings wäre er geringfügig schwächer.

Die Analyse zeigt somit auch bei einer Veränderung der methodischen Annahmen positive Effekte des BOP auf die Berufswahlkompetenz und andere Zielvariablen. Insgesamt sind die Effekte dann jedoch etwas schwächer und für einzelne Aspekte teils auch nicht mehr signifikant. Für die Abschätzung der Wirkungen des BOP ist somit relevant, ob die nicht eindeutig zuordenbaren Fälle am BOP teilgenommen haben. Nachträglich lässt sich dies jedoch nicht klären. Hier sei auf die von der Evaluation parallel durchgeführte quantitative Panelbefragung verwiesen, in der dieses methodische Problem nicht besteht. Denn dort wurden die Befragten unmittelbar nach Durchführung des BOP ausführlich zu ihren Erfahrungen damit befragt. Der mögliche Fehler, dass die am BOP Teilnehmenden dies zum Befragungszeitpunkt vergessen hatten, kann hier weitgehend ausgeschlossen werden. Insofern ist mit Spannung zu erwarten, ob die Ergebnisse aus der Panel-Befragung die Tendenzen der Befragung in Abgangsklassen reproduzieren oder ob sie einen deutlich schwächeren Effekt zeigen. Mit diesen Ergebnissen ist Ende des Jahres 2016 zu rechnen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Beicht, U. (2012): Berufswünsche und Erfolgschancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund. BWP 6/2012. URL: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6965

BMBF (2014). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF - BOP) vom 18. November 2014. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypothesis. Journal of Vocational Behavior, 62(3), 411-428.

Crites, J. O. & Savickas, M. L. (1995). Career Maturity Inventory - sourcebook. Boulder, CO: Bridges.com.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.

Dietrich, M., Goll, M., Pfeiffer, G., Tress, J., Schweiger, F. & Hartmann, F. G. (2004). Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen: hamet 2. Testhandbuch. Waiblingen: Berufsbildungswerk Waiblingen.

Eckhardt, C., Lemken, M., Ratschinski. G, Struck, P., del Estal, M., Sommer, J. (2015) (Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ – Zweiter Zwischenbericht. URL: http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/2.Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2015.pdf

Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2014). Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/ - absolventinnen mit Konsequenzen für deren weiteren Bildungsweg. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hager, W. & Hasselhorn, M. (2008). Pädagogisch-psychologische Interentionsmaßnahmen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 10: Pädagogische Psychologie (S. 339-347). Göttingen: Hogrefe.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider.

Heckhausen, J. & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. Journal of Vocational Behavior, 60(2), 199-219.

Jerusalem et al. (2009): Skalenbuch Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf

Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W. & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. Journal of Vocational Behavior, 83(3), 295-304.

Kunert, C. (2014a). Die Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 43(1), 30-33.

Kunert, C. (2014b). Konzept und Umsetzung der Werkstatttage im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms des BMBF. In C. Kunert & A. Puhlmann (Hrsg.), Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung (S. 15-24). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A.-R., Kim, B., Lee, M. Y. & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. Journal of Counseling & Development, 91(3), 269-279.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In E. Adelson (Hrsg.), Handbook of adolescent psychology (S. 159-187). New York: Wiley.

McDonalds Deutschland Inc (Hrsg.). (2013). McDonalds Ausbildungsstudie 2013: Pragmatisch glücklich. Azubis zwischen Couch und Karriere. Ein Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis 25 Jahren. München: McDonalds Deutschland Inc.

Paulus, C. (2009): Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschülern. URL: http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2368/pdf/BA_Artikel.pdf

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W. & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. Journal of Adolescence, 34, 853-871.

Ratschinski, G. (2008). Berufswahlkompetenz. In M. Koch & P. Straßer (Hrsg.), In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung (S. 73-90). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 27, 1-29. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf (21-12-2014).

Ratschinski, G., Sommer, J., Struck, P. (2013). Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ – Erster Zwischenbericht. URL: http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/1.Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2013.pdf

Ratschinski, G. & Struck, P. (2012). Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 22, 1-18.

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.

Schwenck, C. (2012). Externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (7. vollst. überarb. ed., S. 619-632). Weinheim: Beltz.

Seiffge-Krenke, I. (2015). "Emerging Adulthood": Forschungsbefunde zu objektiven Markern, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsrisiken. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 63(3), 165-173.

Seiffge-Krenke, I., Persike, M. & Luyckx, K. (2013). Factors contributing to different agency in work and study: A view on the "Forgotten Half". Emerging Adulthood, 1(4), 283-292.

Stuhlmann, K. (2009). Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie (S. 73-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ulrich, G. J. (2008). Jugendliche im Übergangssystem - Eine Bestandsaufnahme. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, bwp@ Spezial 4 - HT2008 - online http:/www.bwpat.de/ht2008/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (16-02-2016).