Vierter Zwischenbericht

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

**Berlin, 15. März 2017**


**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

Autor des Zwischenberichts

Jörn Sommer

unter Mitarbeit von

Günter Ratschinski
Philipp Struck
Christoph Eckhardt
Diana Petleva
Daniel Schmidt



Gefördert vom

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

# Inhaltsverzeichnis

**Zusammenfassung** ..... **1**

**1 Einleitung** ..... **3**

**2 Design und Datenbasis** ..... **4**

2.1 Eckpunkte der Erhebung ..... 4

2.2 Konzept der Zuordnung zur Interventions- respektive Kontrollgruppe ..... 4

2.3 Stichprobenbeschreibung und Gewichtung ..... 5

2.4 Analyse der Panelmortalität ..... 7

**3 Zentrale Ergebnisse zu erreichten Zielen des BOP** ..... **8**

3.1 Subjektive Einschätzung von Wirkungen des BOP durch Beteiligte ..... 8

3.2 Entwicklung der Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern, die am BOP teilnahmen ..... 10

3.3 Entwicklung der Berufswahlkompetenz im Kontrollgruppenvergleich ..... 12

**4 Vertiefende Analysen zu erreichten Zielen des BOP** ..... **17**

4.1 Untersuchung zu weiteren Zielen des BOP ..... 17

4.1.1 Öffnung des Berufswahlspektrums ..... 17

4.1.2 Schulische Situation und Übergangsperspektiven der Befragten ..... 18

4.1.3 Möglicher Multiplikator-Effekt des BOP ? ..... 20

4.2 Untersuchung zu sozioökonomischen Untergruppen der Schülerinnen und Schüler ..... 20

4.2.1 Details zu den Niveaus und Entwicklungen der Berufswahlkompetenz von Untergruppen der Schülerinnen und Schüler ..... 21

4.2.2 Sozioökonomisch differenzierte Vergleiche der Berufswahlkompetenz zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ..... 24

4.2.3 Schulische Motivation im Vergleich von sozioökonomischen Untergruppen ..... 26

4.3 Untersuchung zur Potenzialanalyse ..... 27

**5 Umsetzung der Berufsorientierung** ..... **29**

5.1 Unterricht zur Berufsorientierung ..... 29

5.2 Weitere Angebote der Berufsorientierung ..... 32

5.3 Umsetzung des BOP in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ..... 33

5.4 Betriebliche Praktika ..... 36

**6 Statistische Prüfung guter Praxis** ..... **40**

6.1 Individuelle Einflussfaktoren als Rahmenbedingung des Erfolgs ..... 40

6.2 Ausgewählte bivariate Zusammenhänge zwischen der Gestaltung und Einbettung des BOP und Ergebnissen des BOP ..... 43

6.3 Regressionen zu den in Klasse 8 oder 9. erreichten Niveaus der Berufswahlkompetenz ..... 46

**7 Literatur- und Quellenverzeichnis ..... 53**
**8 Anhang ..... 55**
8.1 Angaben von Berufsbildungsstätten zu ihrer Umsetzung des BOP ..... 57
8.2 Angaben von Lehrkräften zu schulischen Rahmenbedingungen des BOP ..... 70
8.3 Latente Wachstumsmodelle als methodische Alternative der Analyse ..... 74

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Angaben der Schülerinnen und Schüler über Wirkungen des BOP ..... 8
Abbildung 2 Angaben der Lehrkräfte über Entwicklungen im Zeitraum des BOP ..... 9
Abbildung 3 Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz sowie Wissen nach Befragungswelle (Deskription für IG) ..... 11
Abbildung 4 Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz sowie Wissen nach Befragungswelle (Deskription für IG und KG) ..... 13
Abbildung 5 Vorbereitung auf die Ausbildung ..... 19
Abbildung 6 Inhalte des Berufsorientierungsunterricht bis zur 7. Klasse ..... 31
Abbildung 7 Merkmale der Potenzialanalyse aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ..... 33
Abbildung 8 Spaß an der Potenzialanalyse und den Werkstatttagen ..... 34
Abbildung 9 Merkmale der Werkstatttage aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ..... 34
Abbildung 10 Nachbereitung des BOP aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ..... 35
Abbildung 11 Beschreibung der Praktika durch Schülerinnen und Schüler ..... 38
Abbildung 12 Einfluss der Art von Aufgaben auf die Entwicklung der Resilienz (bis 8. Klasse) ..... 44
Abbildung 13 Einfluss der Passgenauigkeit von Aufgaben in den Werkstatttagen ..... 45
Abbildung 14 Zusammenhang zwischen familiärer Kommunikation und Identitätsentwicklung ..... 46
Abbildung 15 Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz nach Befragungswelle (latente Wachstumsmodelle) ..... 75
Abbildung 16 Schematische Veranschaulichung von Vergleichsperspektiven ..... 79

## Tabellenverzeichnis


Tabelle 1 Strukturmerkmale befragter Schülerinnen und Schüler ..... 6
Tabelle 2 Entwicklung von einzelnen Dimensionen der drei Teilkompetenzen ..... 11
Tabelle 3 Berufswahlkompetenz im Vergleich IG – KG (Niveaus und Entwicklungen) .... 13
Tabelle 4 Berufswünsche in Klasse 9 ..... 17
Tabelle 5 Berufswahlkompetenz nach Geschlecht ..... 21
Tabelle 6 Berufswahlkompetenz nach Migrationshintergrund ..... 22
Tabelle 7 Berufswahlkompetenz nach Schultypen ..... 23
Tabelle 8 Korrelationen zwischen Berufswahlkompetenz und Bildungshintergrund ..... 23
Tabelle 9 Berufsorientierungsunterricht ..... 30
Tabelle 10 Schülerbetriebspraktika nach Angaben der Lehrkräfte ..... 37
Tabelle 11 Zeitpunkte der Praktika nach Angaben der Schülerinnen und Schüler ..... 37
Tabelle 12 Anteil der „Klassenebene“ an der Varianz von Berufswahlkompetenz ..... 41
Tabelle 13 Korrelation zur Berufswahlkompetenz in der 9. Klasse ..... 42
Tabelle 14 Regressionen zur Berufswahlkompetenz in der 7. Klasse ..... 43
Tabelle 15 Regressionen zur Berufswahlkompetenz in der 9. Klasse über „Angebote“ .... 47
Tabelle 16 Regressionen zur Berufswahlkompetenz 8./9. Klasse auf „gefühlte Wirkungen“ ..... 49
Tabelle 17 Regressionen zur Berufswahlkompetenz 8./9. Klasse auf „Umsetzungsmerkmale“ nach Angaben der Schülerinnen und Schüler ..... 51

## 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 vierten Zwischenbericht vor. Den empirischen Kern des vorliegenden Berichts liefert eine quantitativ angelegte Panelbefragung. Das Panel startete mit 2 294 Schülerinnen und Schülern in der 7. Klasse, von denen 1 408 noch an der dritten Welle in Klasse 9 teilnahmen. Im Zusammenhang mit Angaben der Berufsbildungsstätten und Lehrkräfte wurden deren umfangreiche Daten zur Berufswahlkompetenz, zur schulischen Motivation, zu Berufswünschen sowie zu verschiedenen ihrer Rahmenbedingungen ausgewertet.

Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler Ende der 8. Klasse hat das BOP bei der Mehrheit von ihnen seine unmittelbaren Ziele eher erreicht. Hierzu zählt z. B., dass das BOP ihr Interesse erhöhte, sich mit der Berufswahl und den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen bzw., dass das BOP geholfen hätte, sich über individuelle Voraussetzungen und Neigungen sowie berufliche Anforderungen klarer zu werden. Bei der Gesamtbewertung, ob das BOP eine Hilfe auf dem Weg zum passenden Beruf war, sind die Schülerinnen etwas skeptischer als die Schüler. Hier (und gestützt auch auf weitere Untersuchungsergebnisse) zeigt sich Bedarf, das BOP gendergerecht weiterzuentwickeln. Die positiven Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu den Erfahrungen im BOP decken sich mit den Fremdeinschätzungen ihrer Lehrkräfte. Und auch die mit wiederholten Messungen ermittelte Berufswahlkompetenz zeigt eine signifikante Entwicklung zwischen der 7. und 9. Klasse.

Die Berufswahlkompetenz der Kontrollgruppe – d. h. von Schülerinnen und Schülern, die nicht am BOP teilgenommen haben – entwickelte sich im Untersuchungszeitraum in nahezu gleicher Weise. Hieraus kann jedoch nicht abgeleitet werden, das BOP habe keine Wirkung. Lediglich ist zu schlussfolgern, dass die Wirkung des BOP nicht größer ist als die von anderen Berufsorientierungsangeboten der Kontrollgruppe. So wurden z. B. in der Kontrollgruppe teils Angebote genutzt, die dem BOP vergleichbar sind, und in ihr hatte ein größerer Teil der Schülerinnen und Schüler Betriebspraktika absolviert. Vergleicht man nur Schülerinnen und Schüler mit Betriebspraktika, hat sich zumindest die berufsbezogene Identität unter den am BOP Teilnehmenden signifikant stärker entwickelt als die der Kontrollgruppe.

Während der Vergleich der Interventionsgruppe mit der Kontrollgruppe eine Analyse auf der Basis der durchschnittlichen Umsetzung des BOP ist, zeigen zusätzliche Zusammenhangsanalysen Potenziale des BOP auf, bzw. die theoretisch möglichen Wirkungen des BOP bei bestmöglicher Umsetzung. Die hier ermittelten Wirkungszusammenhänge bestätigen Annahmen zu Qualitätsmerkmalen des BOP oder ergänzen sie.

Hierzu zählt z. B.

- die Potenzialanalyse eher in späteren Schulhalbjahren umzusetzen,
- sie so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken selbst einschätzen können – ihnen aber auch Fremdeinschätzungen (auf der Basis von Aufgabenbeobachtungen) gegenüberzustellen,
- in den Potenzialanalysen Raum für das Erkunden von beruflichen Interessen und Neigungen zu lassen,
- in den Werkstatttagen unterschiedliche Arten von Aufgaben zu kombinieren (z. B. vorgegebene Handlungsabläufe ebenso wie Aufgaben, die Kreativität erfordern),
- das Anforderungsniveau der Aufgaben in den Werkstatttagen an die Schülerinnen und Schüler anzupassen – auch damit sie ihre persönlichen Fähigkeiten erleben können,
- die Erfahrungen aus der Umsetzung intensiv mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren – sowohl die Stärken betreffend als auch die Weiterentwicklungsbedarfe – sowie
- die Einbeziehung der Eltern in einer Art und Weise, die vor allem die familiäre Kommunikation über die im BOP gemachten Erfahrungen anregt.

Unterschiedliche statistische Herangehensweisen ergeben dabei, dass diese Liste nicht abschließend verstanden werden darf.

Die Untersuchungsergebnisse des in diesem Zwischenbericht analysierten Panels entsprechen nicht durchweg den Ergebnissen anderer Forschungsmodule der Evaluation. Speziell in der Befragung des Jahres 2015 von Schülerinnen und Schülern aus Abgangsklassen schienen die Wirkungen des BOP größer zu sein. Eine abschließende Bewertung des BOP ist somit erst in der Gesamtschau unterschiedlicher Erhebungen der Evaluation möglich, zu der neben den beiden quantitativen Befragungen auch verschiedene qualitative Untersuchungsmodule zählen.

# 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 i. d. R. 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 vierte 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 liefert eine quantitativ angelegte Panelbefragung. Das Panel startete mit 2 294 Schülerinnen und Schülern in der 7. Klasse, von denen 1 408 noch an der dritten Welle in Klasse 9 teilnahmen. Im Zusammenhang mit Angaben der Berufsbildungsstätten und Lehrkräfte wurden deren umfangreiche Daten zur Berufswahlkompetenz, zur schulischen Motivation, zu Berufswünschen sowie zu verschiedenen ihrer Rahmenbedingungen ausgewertet.

---

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).

# 2 Design und Datenbasis

## 2.1 Eckpunkte der Erhebung

Die nachfolgend ausgewertete Befragung von Schülerinnen und Schülern erfolgte zwischen den Jahren 2014 und 2016 in einem Panel mit drei Wellen von der siebten über die achte in die neunte Klasse, wobei die Befragungen i. d. R. Ende des Schuljahres durchgeführt wurden.[3] Die Stichprobe wurde durch eine telefonische und schriftliche „Kaltakquise" von bundesweit mitwirkungsbereiten Lehrkräften gebildet.[4] Vorgaben der Landesschulbehörden erforderten zum Teil unterschiedliches Vorgehen. Die Befragung wurde i. d. R. als Klassenbefragung durch die Lehrkräfte organisiert.[5] Die Einverständniserklärungen und Pseudo-ID-Listen der Schülerinnen und Schüler lagen entweder dem Evaluationsteam vor (pseudonymisierte Befragung) oder wurden durch die Lehrkräfte verwaltet (anonyme Befragung).

Von den 165 für die erste Welle akquirierten Klassen aus 13 Ländern[6] konnte die Teilnahme von 130 bis zur dritten Welle gesichert werden. Das Panel startete mit 2 294 Schülerinnen und Schülern, von denen 1 797 an der zweiten Welle teilnahmen[7], 1 408 noch an der dritten. Dies entspricht einer eher geringen Panelmortalität von 11,5 % bis zur zweiten Welle, aber mit 21,6 % einer fast doppelt so hohen zwischen der zweiten und dritten. Für 1 224 Schülerinnen und Schüler der dritten Welle liegen zusätzlich die Angaben der Lehrkräfte vor, wie Berufsorientierung auch schulisch umgesetzt wurde. Die Angaben wurden im Jahr 2016 retrospektiv bis zur 7. Klasse erfragt.

## 2.2 Konzept der Zuordnung zur Interventions- respektive Kontrollgruppe

Kern des Untersuchungskonzeptes ist der Vergleich von Schülerinnen und Schülern, die am BOP teilgenommen haben (Interventionsgruppe) mit solchen, die dies nicht taten. Eine Liste der Schulen, die von Berufsbildungsstätten für die Umsetzung des BOP genannt waren, steuerte den Zugang zu einem Teil der Schulen, war jedoch für die individuelle Zurechnung von Schülerinnen und Schülern zur Interventions- (IG) respektive Kontrollgruppe (KG) nicht trennscharf genug. Stichprobenkontrollen ergaben auch, dass weder die Angaben von Lehrkräften[8], ob sie am Berufsorientierungsprogramm des BMBF teilnehmen, noch die individuellen

---

3 In Ausnahmen erfolgte die Befragung bald nach den Sommerferien.

4 Erfragt wurde neben dem Einverständnis der Schülerinnen und Schüler auch das der Eltern und Schulleitung.

5 In einzelnen Bundesländern musste die Befragung außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt werden, in anderen waren Testleitungen des Evaluationsteams anwesend.

6 Eine Auswertung nach Ländern ist aufgrund von Auflagen einzelner Landesschulbehörden nicht möglich.

7 7 Schülerinnen und Schüler nahmen nur an der 2. Welle teil und wurden im Panel nicht berücksichtig.

8 Trotz entsprechender Angaben mancher Lehrkräfte tauchten ihre Schulen gar nicht in den Prozessdaten des BOP auf – hier musste es sich um andere berufsorientierende Angebote handeln.

Angaben der Schülerinnen und Schülern[9] valide sind. Aus diesem Grund erfolgte die individuelle Zuordnung auch über einen Abgleich mit den Prozessdaten des BOP, wenn die Namen der Schülerinnen und Schüler aus ihren Einverständniserklärungen bekannt waren, und hat über die Triangulation eine entsprechend hohe Qualität.[10]

Einzelne Klassen haben erst in der 9. Klasse nach der zweiten Befragung am BOP teilgenommen. Sie müssen im Vergleich bis zur zweiten Welle als KG betrachtet werden, über die Gesamtlaufzeit der Befragung jedoch als IG. Somit werden je nach Laufzeit der Befragung unterschiedliche Stichproben betrachtet, d. h. es resultiert eine Verteilung von IG zu KG in der zweiten Welle von 1 058 : 739, in der dritten Welle von 838 : 570 (Anzahl der Schülerinnen und Schüler). Überdies gibt es Schülerinnen und Schüler, die nicht am BOP teilgenommen haben, über andere Programme jedoch an einem möglicherweise vergleichbaren Angebot mit Werkstatttagen und Potenzialanalysen. Für ausgewählte Analysen wurden Vergleiche zwischen IG und KG unter Ausschluss diese Fälle durchgeführt. Hierauf wird in den jeweiligen Kapiteln gesondert hingewiesen.

## 2.3 Stichprobenbeschreibung und Gewichtung

Die Strukturmerkmale der IG und KG entsprechen einander weitgehend. Allerdings kommen die KG-Schülerinnen und -Schüler häufiger aus weniger dicht besiedelten Regionen, sie sind häufiger weiblich und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 1). Um zu vermeiden, dass diese Unterschiede beim Vergleich von IG und KG zu Fehlschlüssen führen, wurde die KG für die meisten Analysen so gewichtet, dass sich die Randverteilungen der Siedlungsstruktur, des Schultyps, Migrationshintergrunds, Geschlechts, Alters und Bildungshintergrundes nicht signifikant von denen der IG unterscheiden. Trotz dieser Gewichtung unterscheidet sich das Ausgangsniveau der Berufswahlkompetenz in beiden Gruppen geringfügig, was bei der Interpretation der später erreichten Berufswahlkompetenz berücksichtigt werden muss.

Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler kommt aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen (64,5 %), so dass sich schulischer Erfolg nicht direkt aus dem Schultyp ablesen lässt. Aus diesem Grund wurden zusätzlich Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Die gewichtete KG unterscheidet sich hier zur Eingangsbefragung nicht signifikant von der IG.

---

9 Manchmal hatten sie ihre Teilnahme vergessen. Manchmal bejahten sie die Frage „Hast Du schon einmal 2 Wochen lang (oder länger) in Werkstätten einer Berufsbildungsstätte verschiedene Berufe oder Berufsfelder ausprobiert?“, wenn sie ein klassisches Betriebspraktikum oder ein anderes Angebot absolviert hatten.

10 Die Berufsbildungsstätten geben die Namen ihrer Teilnehmenden als Nachweis zu Abrechnungszwecken ein. Mögliche Zurechnungsfehler durch Tippfehler im Namen wurden technisch gelöst. Für die technische Unterstützung durch den PT-DLT möchte sich das Evaluationsteam an dieser Stelle noch einmal bedanken. In allen anderen Fällen wurde anhand der Prozessdaten zunächst geprüft, ob aus der jeweiligen Schule „irgendwelche“ Schülerinnen und Schüler am BOP teilgenommen hatten, und wenn ja, wurden die Angaben der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gemeinsam für die Zuordnung herangezogen. Gab eine Lehrkraft z. B. an, dass alle (!) Schülerinnen und Schüler am BOP teilgenommen hatten, wurde die Antwort eines Teilnehmers, er/sie hätte nicht teilgenommen als „Vergessen“ interpretiert. Gab die Lehrkraft an, nur Ausgewählte hätten teilgenommen, gaben Antworten der Schülerinnen und Schüler den Ausschlag.

Da sich die Zuordnung IG / KG zwischen der zweiten und dritten Welle unterscheidet (vgl. Abschnitt 3.1.2) werden auch die Gewichtungen je nach Analyseperspektive angepasst.

**Tabelle 1 Strukturmerkmale befragter Schülerinnen und Schüler**

| | Gesamt | bis zweite Welle | | bis dritte Welle | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | IG | KG | IG | KG |
| | n=2 031 | n=1 058 | n=739 | n=838 | n=570 |
| ***Raum der Kommune*** | | | | | |
| *bis 500 E pro km² (meist Landkreis)* | 76,3 | 77,4 | 80,6 | 75,7 | 83,0 |
| *ab 500 E pro km² (meist kreisfreie Stadt)* | 23,7 | 22,6 | 19,4 | 24,3 | 17,0 |
| ***Schultyp*** | | | | | |
| *Förderschule* | 11,7 | 12,4 | 9,7 | 9,5 | 10,0 |
| *Hauptschule* | 14,6 | 16,0 | 11,9 | 17,7 | 11,9 |
| *Realschule* | 9,0 | 9,9 | 10,3 | 7,3 | 10,2 |
| *Schule mit mehreren Bildungsgängen* | 64,5 | 61,7 | 68,1 | 65,5 | 67,9 |
| ***Migrationshintergrund*** | | | | | |
| *Nein* | 61,2 | 60,3 | 64,0 | 61,5 | 66,7 |
| *Ja* | 23,3 | 23,2 | 22,5 | 22,9 | 20,4 |
| ***Geschlecht*** | | | | | |
| *Weiblich* | 46,6 | 45,2 | 48,7 | 46,2 | 50,4 |
| *Männlich* | 52,6 | 54,6 | 50,6 | 53,6 | 49,3 |
| ***Alter bei Erstbefragung*** | | | | | |
| *11 Jahre* | 0,5 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,4 |
| *12 Jahre* | 5,5 | 5,4 | 5,5 | 6,7 | 5,3 |
| *13 Jahre* | 55,1 | 57,1 | 57,1 | 59,7 | 55,6 |
| *14 Jahre* | 31,6 | 32,3 | 30,3 | 29,2 | 32,5 |
| *15 Jahre* | 5,8 | 4,0 | 5,8 | 3,2 | 5,8 |
| *16 Jahre* | 0,7 | 0,5 | 0,5 | 0,4 | 0,5 |
| ***Bildungshintergrund (Anzahl Bücher in Familie)***[11] | | | | | |
| *unter 50* | 29,7 | 28,5 | 28,1 | 26,3 | 29,6 |
| *von 50 bis 100* | 24,9 | 25,5 | 26,4 | 26,3 | 25,6 |
| *von 100 bis 200* | 21,5 | 22,5 | 22,4 | 22,7 | 22,3 |
| *von 200 bis 1000* | 14,4 | 14,6 | 15,4 | 16,0 | 15,3 |
| *über 1000* | 5,6 | 5,4 | 4,9 | 5,6 | 5,1 |

Befragung Schülerinnen und Schüler 2014-2016
Angaben in Prozent. Differenz zu 100 durch fehlende Angaben

Die Komplexität der Stichprobe ist aber nicht nur durch unterschiedliche Grenzen zwischen Interventions- und Kontrollgruppe je nach Laufzeit der Befragung (zweite oder dritte Welle) bedingt. Darüber hinaus muss die Befragung in zwei Klassen als wiederholte Querschnittsbefragung interpretiert werden, die Daten bilden dort keine individuellen Verläufe ab – die Fälle müssen aus einem Teil der Analysen ausgeschlossen werden.[12] Aus diesem Grund haben die

[11] 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).

[12] In allen Wellen wurde zur Sicherheit das Geschlecht erfragt. Bei einer zufälligen, d. h. nicht der Pseudo-ID entsprechenden Verteilung der Fragebögen unter den Schülerinnen und Schülern ergeben sich auffällige Muster durch „häufige Wechsel des Geschlechts“ in der gesamten Klasse. Dies geschah nur dort, wenn

Analysen zu individuellen Entwicklungen einen kleineren Stichprobenumfang als die Analysen, welche Berufswahlkompetenz zu den bestimmten Zeitpunkten der ersten, zweiten oder dritten Welle erreicht wurde. Da die Stichprobengröße ein Qualitätsmerkmal ist, andererseits aber Analysen zu Entwicklungen der Betrachtung von erreichten Niveaus vorzuziehen sind, dokumentieren wir im Bericht die Analysen zum Teil parallel. Bei ihrem Vergleich ist zu berücksichtigen, dass sich diese Analysen aus den vorgenannten Gründen auf geringfügig andere Stichproben beziehen.

## 2.4 Analyse der Panelmortalität

Von den 2 294 Schülerinnen und Schülern, mit denen das Panel im Jahr 2014 startete, kamen 1 408 (61,4 %) bis zur dritten Welle. Unter den Abbrechenden haben 370 (41,8 %) das Panel als gesamte Klasse abgebrochen. Nicht immer wurden dem Evaluationsteam hierfür Gründe genannt. In einem Fall gab eine Förderschule an, ihre Schülerinnen und Schüler seien von der Befragung überfordert. In anderen Klassen wurde auf einen Wechsel der Schulleitung oder der Lehrkräfte verwiesen – die sich an ursprüngliche Zusagen, die Befragung über drei Wellen zu unterstützen, nicht gebunden fühlten.

Diejenigen, die das Panel abbrachen, waren überproportional aus dem städtischen Siedlungsraum (27,5 % gegenüber 21,4 %, die weiter teilnahmen), kamen häufiger aus Förderschulen (15,0 % vs. 9,7 %), waren etwas älter (im Durchschnitt bei der Erstbefragung 13,5 statt 13,2 Jahre), hatten häufiger einen Migrationshintergrund (25,8 % vs. 21,9 %) und in der Tendenz einen ungünstigeren familiären Bildungshintergrund. Ihre Schulnoten waren bei der Erstbefragung signifikant schlechter (in Deutsch im Durchschnitt bei 3,1 vs. 2,8 – in Mathematik 3,2 vs. 2,9). Das Geschlecht stand in keinem signifikanten Zusammenhang zur Panelmortalität.

In der KG brach ein höherer Anteil das Panel ab als in der IG (40,1 % vs. 31,5 %).

Die erhöhte Abbruchquote in der KG ist für die Interpretation der Daten im Vergleich von IG und KG unproblematisch. Dass die Abbruchquoten jedoch für bestimmte Teilgruppen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich groß sind, muss berücksichtigt werden, bevor man aus den Entwicklungen der am Panel Teilnehmenden auf Entwicklungen der Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler Schlussfolgerungen ziehen möchte. Im Abschnitt 4.2 werden aus diesem Grund Entwicklungen und erreichte Ziele für einzelne Untergruppen noch einmal gesondert betrachtet.

---

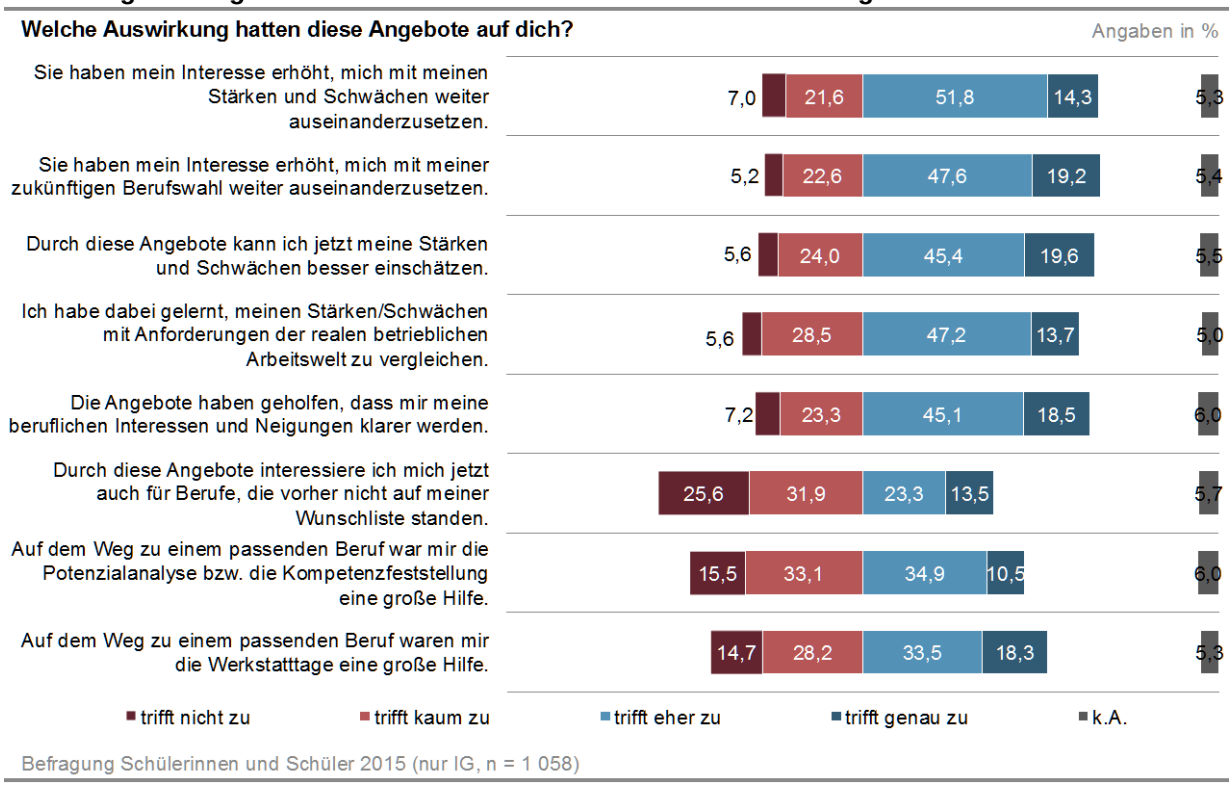
Lehrkräfte gemäß der schulbehördlichen Auflage für die Codierung zuständig waren (z. B. wenn sie über die Jahre oder nach einem Wechsel der Lehrkraft die Codeliste nicht mehr wiederfinden konnten). Die Verwaltung durch Lehrkräfte entsprach Datenschutzauflagen einzelner Länder (Berlin, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern), sie hat sich offensichtlich für eine Panel-Studie nicht bewährt.

# 3 Zentrale Ergebnisse zu erreichten Zielen des BOP

## 3.1 Subjektive Einschätzung von Wirkungen des BOP durch Beteiligte

Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler Ende der 8. Klasse hat die Teilnahme am BOP zumindest bei einem Teil von ihnen seine unmittelbaren Ziele erreicht. Für die Mehrheit hat das BOP viele seiner Ziele eher erreicht. Rund ein Fünftel von ihnen gibt (voll zutreffend) an, die Angebote hätten ihr Interesse erhöht, sich mit Berufswahl und eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen bzw. hätten geholfen, sich über individuelle Voraussetzungen und Neigungen sowie berufliche Anforderungen klarer zu werden. Dazu kommt noch einmal knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, auf die dies eher zutrifft. Eine Öffnung des Berufswahlspektrums fand zumindest bei einer Minderheit (36,8 % voll oder eher zutreffend) statt. Was die Gesamtbewertung durch die Schülerinnen und Schüler betrifft, ob das BOP eine große Hilfe auf dem Weg zum passenden Beruf war, halten sich die positiven und skeptischen Angaben fast die Waage. Die Werkstatttage werden dabei hilfreicher empfunden als die Potenzialanalysen. Dies ist schon dadurch leicht nachzuvollziehen, da die Werkstatttage über ihre Dauer eine umfangreichere Intervention darstellen (vgl. Abbildung 5).

**Abbildung 1 Angaben der Schülerinnen und Schüler über Wirkungen des BOP**



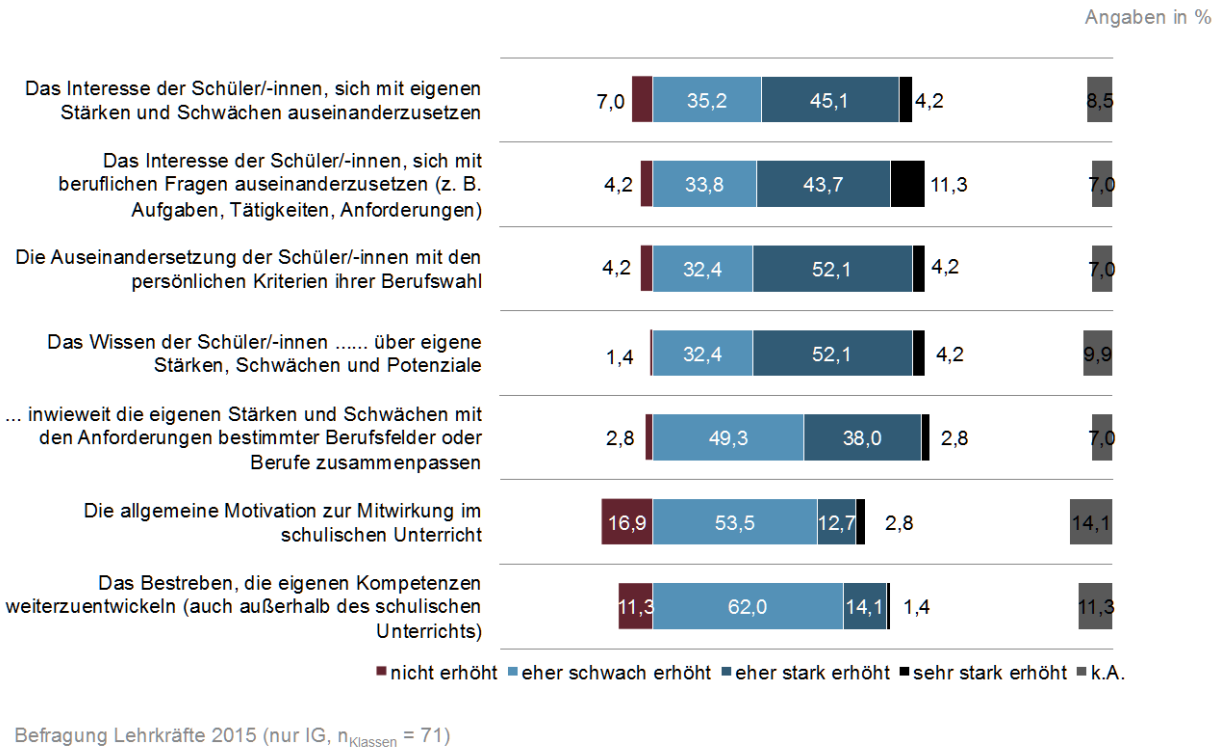

Es geht aber nicht nur darum ob das BOP insgesamt Wirkungen zeigt, sondern für wen es diese Wirkungen hat. Ein Teil dieser Angaben hängt vom Geschlecht ab. Schülerinnen geben signifikant seltener an, dass eine Öffnung ihres Berufswahlspektrums Folge des BOP war (65 % nicht zutreffend vs. 57 % bei Schülern). Insgesamt geben die Schülerinnen auch eine

kritischere Gesamtbewertung, ob die Werkstatttage eine große Hilfe waren (51 % eher nicht vs. 41 % bei Schülern).

Auch gibt es Korrelationen zu den schulischen Leistungen in der 7. Klasse speziell zu den Schulnoten in Deutsch. Unter jenen, die eine Note 2 hatten, bejahten rund 30 % eine Öffnung des Berufswahlspektrums, unter jenen mit einer Note 3 rund 40 % und unter jenen mit einer Note 4 in Deutsch waren es rund 50 %. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass gute Schülerinnen und Schüler, die vielleicht auch das Abitur anstreben, sich in dem Spektrum der angebotenen Berufsfelder weniger wiederfinden.

Entsprechende Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler (vom Beginn der Potenzialanalyse bis zur Nachbereitung der Werkstatttage) konnten auch ihre Lehrkräfte beobachten (vgl. Abbildung 2).

**Abbildung 2 Angaben der Lehrkräfte über Entwicklungen im Zeitraum des BOP**




Befragung Lehrkräfte 2015 (nur IG, $n_{Klassen}$ = 71)

Rund die Hälfte von ihnen gibt an, das Interesse, sich mit eigenen Stärken und Schwächen, mit beruflichen Fragen oder mit den persönlichen Kriterien ihrer Berufswahl auseinanderzusetzen, oder das Wissen der Schülerinnen und Schüler über eigene Stärken, Schwächen und Potenziale, und inwieweit diese mit den Anforderungen bestimmter Berufsfelder oder Berufe zusammenpassen, hätte sich in diesem Zeitraum eher stark oder sehr stark erhöht. Dazu kommt ein Drittel der Lehrkräfte, die zumindest eine schwache Erhöhung beobachtet hatten. Entwicklungen im Bereich der schulischen Motivation und im Bestreben die eigenen Kompetenzen (ggf. auch außerhalb des Unterrichts) weiterzuentwickeln sind bei der Mehrheit auch

noch vorhanden, überwiegend aber vom schwachen Ausmaß. Und hier es gab auch einen relevanten Teil der Lehrkräfte, die angaben, dass hier keine Entwicklungen stattfanden.

Bei diesen Angaben muss die Frage der Ursächlichkeit allerdings offen bleiben, d. h. ob diese Entwicklungen auch ohne das BOP eingetreten wären. Es wurden die Lehrkräfte nur nach den Entwicklungen über die betrachtete Zeit zwischen den Potenzialanalysen und Werkstatttagen gefragt.

## 3.2 Entwicklung der Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern, die am BOP teilnahmen

Kern des Untersuchungsdesigns war aber, nicht einfach subjektive Einschätzungen zu den Wirkungen des BOP zu erfragen, sondern Berufswahlkompetenz über international etablierte Skalen zu messen. So, wie auch in vorangegangenen Zwischenberichten dargestellt „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.“[13] Diese drei Teilkompetenzen wurden über 62 Items operationalisiert, zu denen die Schülerinnen und Schüler auf vier oder fünfwertigen Skalen nach ihrer Zustimmung befragt wurden. Über eine Faktoranalyse wurden diese Items auf zwölf Variablen bzw. Dimensionen von Adaptabilität, Identität und Resilienz gebündelt.[14] Darüber hinaus wurde ergänzend der Stand berufswahlbezogenen Wissens über fünf Items bestimmt, in dem die Schülerinnen und Schüler einschätzten, inwieweit sie für ihren Wunschberuf über die Ausbildung, Tätigkeiten/Arbeitsanforderungen, Beschäftigungsaussichten, Möglichkeiten zur Spezialisierung und Aufstieg Bescheid wissen.

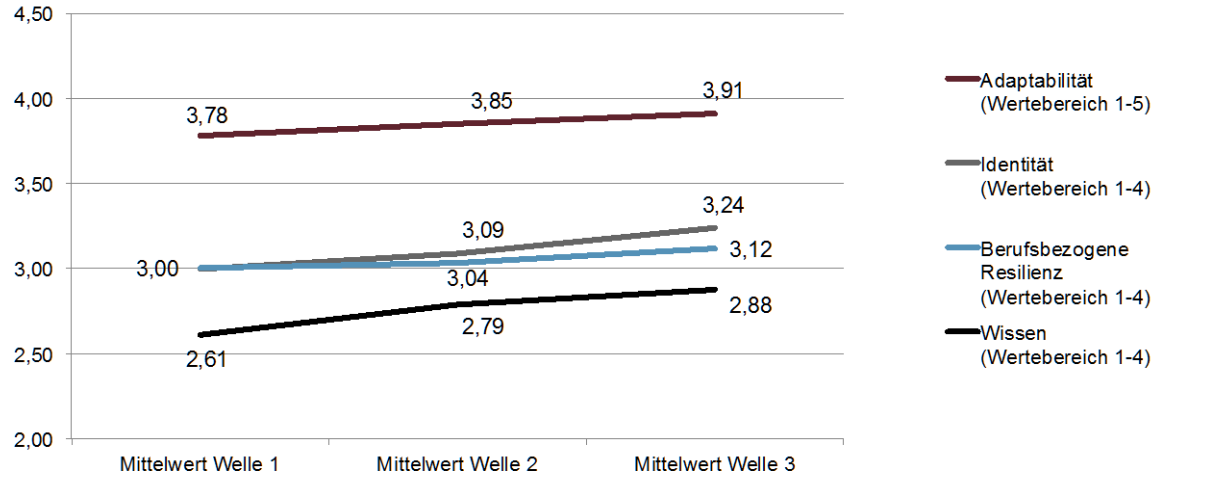
Die Messwerte zur Berufswahlkompetenz bestätigen dabei einen Teil der im vorangegangenen Kapitel dokumentierten Einschätzungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Wie in Abbildung 3 dargestellt, entwickeln sich alle drei Teilkompetenzen sowie das berufsbezogene Wissen von der 7. bis zur 9. Klasse positiv. I. d. R. ist die Entwicklung sowohl von der 7. in die 8. Klasse als auch von der 8. in die 9. Klasse signifikant. Eine Ausnahme ist lediglich die berufsbezogene Resilienz, deren Niveau zwischen der 7. und 8. Klasse noch gleich bleibt.

---

13 Ratschinski/Sommer/Struck (2013) S. 19f.

14 Für das zugrunde liegende, in anderen Forschungszusammenhängen bereits erprobte und beschriebene Messmodell und seine Gütekriterien vgl. Ratschinski (2014).

**Abbildung 3 Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz sowie Wissen nach Befragungswelle (Deskription für IG)**




Befragung Schülerinnen und Schüler 2014-2016 (nur IG, n=742-1018)

Auf die **zwei Jahre zwischen der 7. und 9. Klasse** bezogen, zeigen sich die signifikanten Entwicklungen auch für jede der zwölf einzelnen Dimensionen von Adaptabilität, Identität und Resilienz – am stärksten hinsichtlich der Bindung an konkrete Berufe, am schwächsten hinsichtlich der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2 Entwicklung von einzelnen Dimensionen der drei Teilkompetenzen**

| Dimension | Erläuterung | Entwicklung* |
|---|---|---|
| *Concern* | Gedankliche Beschäftigung und Auseinandersetzen mit dem Thema Zukunft und Berufswahl | 0,21 |
| *Control* | Verantwortung für die Berufswahl übernehmen | 0,14 |
| *Curiosity* | Die „Passung zwischen dem Selbst und verschiedenen Umwelts-zenarien“ explorieren | 0,12 |
| *Confidence* | Darein vertrauen, dass ihre berufswahlbezogenen Handlungen die intendierten Folgen haben | 0,11 |
| *Sicherheit* | Entscheidungssicherheit bei der Berufswahl | 0,12 |
| *Realismus* | Realismus in der Einschätzung, worauf es bei der Wahl passen-der Berufe ankommt | 0,17 |
| *Eigenaktivität* | Eigenaktivität als Gegenpol zur Abhängigkeit von Entscheidungen der Eltern | 0,18 |
| *Bindung* | Bindung an konkrete Berufe vs. einer Optionslogik, wenn Wunschberufe nicht erreichbar sind | 0,38 |
| *Resilienz* | z. B. persönliche Kompetenzen wie Ausdauer und Zielstrebigkeit | 0,10 |
| *Selbstwert* | Eigene Wertschätzung | 0,15 |
| *Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit* | z. B. Vertrauen darein, den für sich passendsten Beruf erkennen zu können | 0,12 |
| *Berufsbezogene Selbstwirksamkeit* | z. B. Vertrauen, mit Entwicklungen im späteren Arbeitsbereich Schritt halten zu können / berufliche Ziele erreichen zu können | 0,09 |

* Differenz der Mittelwerte von dritter zur ersten Welle, Signifikanzniveau des T-Tests < 0,000
Befragung Schülerinnen und Schüler 2014-2016 (nur IG, n=756-798)

Berücksichtigt man nur das **eine Jahr zwischen der 7. und 8. Klasse** sind die Entwicklungen der einzelnen Dimensionen recht heterogen. Einerseits spiegeln nicht alle Dimensionen die signifikanten Entwicklungen der Teilkompetenzen Adaptabilität und Identität wieder (nicht z. B. Control, Confidence und Realismus). Andererseits zeigen allgemeine Resilienz und berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit signifikante Entwicklungen, obgleich dies nicht für deren Teilkompetenz der berufsbezogenen Resilienz gilt.

## 3.3 Entwicklung der Berufswahlkompetenz im Kontrollgruppenvergleich

***Direkter Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe***

Für die Evaluation zählt zu den zentralen Fragen, ob sich die Berufswahlkompetenz in der Interventionsgruppe (IG) stärker entwickelt als in der Kontrollgruppe (KG). Aus diesem Grund soll ausführlicher, zusätzlich zur Entwicklung zwischen der 7. und 9. Klasse, auch auf die Entwicklung zwischen der 7. und 8. Klasse und die erreichten Niveaus eingegangen werden.

**Textbox 1 Methodischer Hinweis zu verschiedenen Perspektiven des Vergleichs**

**Entwicklungen zwischen 7. und 8. Klasse vs. Entwicklungen zwischen 7. und 9. Klasse**
Wie in Abschnitt 2.2 beschrieben, ist zu beachten, dass einige Klassen, die in der 9. Klasse zur Interventionsgruppe zählen, in der 8. Klasse noch als Kontrollgruppe gelten – da sie erst später am BOP teilnahmen. Liefern die Analyse zu den Entwicklungen andere Ergebnisse, je nachdem, welche Dauer betrachtet wird, kann dies zum Teil auch auf veränderte Stichproben zurückgehen.
**Vergleich von Niveaus vs. Vergleich von Entwicklungen**
Dass sich Niveau-Unterschiede in der 7. und 9. Klasse nicht vollständig in entsprechenden individuellen Entwicklungen niederschlagen, liegt auch daran, dass die Daten aus zwei Klassen nicht als Panel, sondern als wiederholte Querschnittsbefragung betrachtet werden müssen (vgl. Ausführungen in Abschnitt 2.3), sowie an Stichprobenveränderungen über die Wellen, wenn Schülerinnen und Schüler einzelne Fragen unbeantwortet ließen. Es wurde an dieser Stelle darauf verzichtet, nur die Fälle auszuwerten, die zu allen Wellen alle Angaben gemacht haben: Dadurch müssen die Analysen zu individuellen Entwicklungen zwar gesondert von denen der jeweiligen Niveaus ausgewertet werden – die Gegenüberstellung beider Analyseperspektiven zeigt jedoch auch, dass der Einfluss des BOP auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz eher gering ist, so dass schon kleinere Veränderungen in der Stichprobe Auswirkungen auf die Signifikanz eines Ergebnisses haben.

**Zentrales Ergebnis ist, dass sich die Berufswahlkompetenz der KG in nahezu gleicher Weise entwickelt hat wie die der IG**. Abbildung 4 visualisiert dies. Die Tabelle 3 stellt die Werte noch einmal im Detail dar. Bei keiner der drei Teilkompetenzen (Adaptabilität, Identität, Resilienz) kann beobachtet werden, dass die Entwicklung der IG signifikant stärker wäre als die der KG – weder für den Zeitraum zwischen der 7. und 8. Klasse noch für den längeren Zeitraum bis zur 9. Klasse. Lediglich die Teilkompetenz „Wissen“ hat sich zwischen der 7. und 8. Klasse in der IG stärker entwickelt, der Vorsprung ist jedoch nicht nachhaltig bis zur 9.

Klasse festzustellen. Schon hier soll darauf hingewiesen werden, dass aus diesen Erkenntnissen nicht geschlussfolgert werden kann, das BOP habe keine Wirkung.[15]

**Abbildung 4 Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz sowie Wissen nach Befragungswelle (Deskription für IG und KG)**

Befragung Schülerinnen und Schüler 2014-2016 (nur IG, n=742-1018) (nur KG, n=491-536)

**Tabelle 3 Berufswahlkompetenz im Vergleich IG – KG (Niveaus und Entwicklungen)**

| Differenz des Mittelwerts ∆Ø (IG – KG) | Stand Welle 1 (Klasse 7) | Stand Welle 2 (Klasse 8) | Stand Welle 3 (Klasse 9) | Entwicklung Klasse 7-8 | Entwicklung Klasse 7-9 |
|---|---|---|---|---|---|
| *Adaptabilität* | - 0,04 | 0,04 | - 0,02 | 0,01 | 0,00 |
| *Identität* | 0,00 | - 0,02 | 0,05 * | - 0,02 | 0,05 |
| *Berufsbezogene Resilienz* | - 0,07 * | - 0,01 | 0,00 | 0,02 | 0,04 |
| *Wissen* | - 0,07 * | 0,01 | - 0,03 | 0,09 * | 0,06 |
| *n* | 1232-1324 | 1483-1651 | 1221-1306 | 1301-1525 | 1058-1199 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, gewichtet), * Signifikanzniveau < 0,05

Unterhalb dieser zentralen Aussage lässt sich das Ergebnis anhand der in Tabelle 3 dokumentierten Daten **geringfügig differenzieren**. Obgleich die IG sich gegenüber der gewichteten KG hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale (Alter, Geschlecht, Siedlungsstruktur, Schulform, Bildungs- und Migrationshintergrund) nicht signifikant unterscheidet, haben ihre Schülerinnen und Schüler in der 7. Klasse signifikant weniger Wissen über den Wunschberuf und niedrigere Werte der berufsbezogenen Resilienz. Diese Unterschiede sind in der 8. Klasse nicht mehr signifikant. Und während die berufsbezogene Identität sich in der Ausgangssituation nicht unterscheidet, ist die der IG in der dritten Welle signifikant höher. Der Vergleich der signifikanten Niveauunterschiede in der ersten und dritten Welle zeigt damit eine im Durchschnitt stär-

[15] Auch die Kontrollgruppe nutzte Angebote der Berufsorientierung. So kann lediglich geschlussfolgert werden, dass die Wirkungen des BOP nicht größer als die von genutzten Angeboten in der Kontrollgruppe waren. Dass Wirkungen vorhanden sind, lässt sich insbesondere daran ablesen, dass die erreichte Berufswahlkompetenz davon abhängt, wie das BOP umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 6).

kere Entwicklung in der IG an. Dieser Vorsprung in der Entwicklung ist jedoch statistisch nicht mehr signifikant[16] (vgl. Tabelle 3).

Betrachtet man die Berufswahlkompetenz nicht anhand der Teilkompetenzen, sondern differenziert für die zwölf einzelnen Dimensionen, zeigt die IG (allein) bei der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit eine signifikant größere Entwicklung von der 7. bis zur 9. Klasse (ΔØ 0,08). Hier lag auch ihr Ausgangsniveau in der 7. Klasse – wie das der allgemeinen Selbstwirksamkeit – niedriger (ΔØ - 0,08). Und (allein) in der Dimension „Realismus“ zeigt die IG ein höheres Niveau in der 9. Klasse (ΔØ 0,08).

***Vergleiche der Interventionsgruppe mit einer Untergruppe der Kontrollgruppe***

Grundsätzlich sah das Evaluationsdesign vor, die Entwicklungen der IG, also der am BOP Teilnehmenden, mit Schülerinnen und Schülern zu vergleichen, die gleiche Strukturmerkmale aufwiesen ohne am BOP teilgenommen zu haben. Ein Forschungsdesign mit einer Kontrollgruppe, die keinerlei Berufsorientierungsangebote nutzte, musste ausscheiden, da Berufsorientierung in allen Ländern erfolgt und sich eine solche Gruppe nicht hätte identifizieren lassen oder sie wiederum andere Strukturmerkmale aufgewiesen hätte.[17] Für die Evaluation überraschend war jedoch, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler war, die zwar (nachweislich) nicht am BOP teilgenommen hatten, jedoch an einem Angebot, dass sich nach ihrer Einschätzung ebenfalls als Erprobung von Berufen und Berufsfeldern in Werkstatttagen beschreiben ließ. Aus diesem Grund wurde sicherheitshalber geprüft, ob sich die Entwicklungen der Berufswahlkompetenz zwischen IG und KG deutlicher unterscheiden, wenn Schülerinnen und Schüler mit „Werkstatttage-ähnlichen Angeboten“ aus der KG herausgenommen werden.[18] Dies ist nicht der Fall. Betrachtet man die Entwicklungen zwischen der 7. und 9. Klasse, zeigen sich zwischen der IG und „reduzierten KG“ keine signifikanten Unterschiede – weder in den drei Teilkompetenzen noch in deren zwölf einzelnen Dimensionen.

Dass der Vorsprung der IG gegenüber der KG bei der Entwicklung der Berufswahlkompetenz eher gering ist, kann also nicht allein darin begründet sein, dass in der KG zum BOP äquivalente Angebote genutzt werden. Allerdings findet die Förderung der Berufswahlkompetenz auch über andere Angebote statt, hierauf geht Abschnitt 5 näher ein.

---

16 Dass die individuell zurechenbaren Entwicklungen keine signifikanten Unterschiede zeigen, die Niveauunterschiede aber schon, hat zum Teil auch mit den unterschiedlichen Stichproben zu tun, vgl. die in Textbox 1 methodische Anmerkung.

17 Schülerinnen und Schüler mit nur rudimentären Angeboten der Berufsorientierung lassen sich wahrscheinlich noch besser in Gymnasien finden – die aber zu Vergleichszwecken ausschieden.

18 Die Größe der KG sinkt dabei natürlich. Je nach betrachteter Teilkompetenz liegen dann für die reduzierte Kontrollgruppe Angaben von zwischen 265 und 326 Schülerinnen und Schülern vor. Für den Vergleich wurde auch die „reduzierte KG“ so gewichtet, dass sich die Randverteilungen sozioökonomischer Merkmale denen der IG entsprechen.

Dieses zentrale Ergebnis lässt sich **im Detail differenzieren**. Betrachtet man nur die Entwicklungen bis zur 8. Klasse, zeigen sich einzelne signifikante Unterschiede zwischen IG und KG, allerdings so, dass mal die eine Gruppe einen Vorsprung zeigt, mal die andere. Die IG zeigt einen signifikanten Vorsprung beim Wissenszuwachs (ΔØ 0,10) aber eine signifikant niedrigere Identitätsentwicklung – sowohl bzgl. der Teilkompetenz insgesamt (ΔØ - 0,09) als auch hinsichtlich der einzelnen Dimensionen Realismus (ΔØ - 0,10), Eigenaktivität (ΔØ - 0,08) und Bindung (ΔØ - 0,11).

***Resultierende Fragen zum Vergleich Interventionsgruppe und Kontrollgruppe***

Dass der Vorsprung der IG gegenüber der KG bei der Entwicklung der Berufswahlkompetenz nicht signifikant ist, entsprach nicht den Erwartungen – unter anderem auch deshalb nicht, weil die Ergebnisse aus der Befragung in Abgangsklassen signifikant höhere Werte der IG ergeben hatten (vgl. dritter Zwischenbericht[19]) Dies wirft eine Reihe von Fragen für die Evaluation auf, die noch zu klären sind.

- **Zum Vergleich mit den Zwischenergebnissen von 2015**: Wie kann es sein, dass die Befragung in Abgangsklassen positive Wirkungen des BOP anzeigte, wenn bis zur 9. Klasse der Effekt des BOP so gering ist? Als Ursache wäre denkbar, dass die Befragung der Abgangsklasse eine zwei Jahre ältere Kohorte als die Panelbefragung zur Stichprobe hatte. Möglicherweise wurde über diese zwei Jahre die Förderung der Berufsorientierung in Schulen, die nicht am BOP teilnehmen, intensiviert. Diese Annahme ist aufgrund der entsprechenden Länderaktivitäten plausibel, die Evaluation hat jedoch kein historisches Untersuchungsmodul. Hierauf wird insbesondere der Abschlussbericht eingehen, dessen Aufgabe es sein wird, die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungsmodule zusammenzuführen.
- **Zu den am BOP Teilnehmenden**: Gibt es zumindest Untergruppen der Schülerinnen und Schüler, die in stärkerem Maß vom BOP profitieren? Anschnitt 4.2 stellt Ergebnisse hierzu dar.
- **Zu den untersuchten Zielen**: Gibt es in anderen Feldern stärkere Entwicklungen der am BOP Teilnehmenden? Entsprechende Analysen werden in Abschnitt 4.1 vorgestellt.
- **Zur Kontrollgruppe**: Was geschieht in der Kontrollgruppe im Vergleich zur IG zur Förderung von Berufswahlkompetenz? Diese Frage ist relevant, weil aus der Antwort folgt, dass das BOP trotz des fehlenden Vorsprungs der IG die Berufswahlkompetenz wirksam fördert – lediglich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht stärker als es die alternativen und komplementären Berufsorientierungsangebote der KG tun. Dieser Frage widmet sich Abschnitt 5.
- Und **welche Schlussfolgerungen** sind daraus zu ziehen? Für abschließende Schlüsse muss gerade aufgrund der voneinander abweichenden Ergebnisse einzelner Unter-

[19] Sommer / Ratschinski / Struck / Eckhardt (2016).

suchungsmodule auf den Abschlussbericht gewartet werden. Abschnitt 6 stellt jedoch statistische Ergebnisse zur Prüfung guter Praxis in der Umsetzung des BOP dar. Sie könnten ein Ausgangspunkt für die späteren Schlussfolgerungen werden, wie die Ergebnisse des BOP gesteigert werden könnten.

# 4 Vertiefende Analysen zu erreichten Zielen des BOP

## 4.1 Untersuchung zu weiteren Zielen des BOP

### 4.1.1 Öffnung des Berufswahlspektrums

Zur Frage, ob das BOP zu einer **Öffnung des Berufswahlspektrums** beigetragen hat, ist das **zentrale Ergebnis**, dass sich **kein signifikanter Unterschied zwischen der IG und KG** feststellen lässt. Auf die Details der Analyse gehen die nachfolgenden Ausführungen ein.

In allen drei Wellen des Panels wurden Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler offen erfragt. Soweit möglich wurden die Angaben kategorisiert, wobei sich nicht alle eindeutig den verschiedenen Ausbildungsberufen zuordnen lassen, teils durch fehlende Differenzierung zwischen zwei- und dreijährigen Berufen, teils durch Verwendung alltagssprachlicher oder veralteter Berufsbezeichnungen.

Der Anteil ohne Wunschberuf blieb zwischen der 7. und 9. Klasse annähernd gleich (er sank von 23,5 % auf 22,7 %), allerdings stieg der Anteil jener, die ihren Wunschberuf im Fragebogen auch benannten und damit auswertbar machten.

Inhaltlich haben sich die Berufswünsche im Lauf der zwei Jahre zum Teil verändert, z. B. sank der Wunsch „irgendwas mit Pferden/Tieren“ zu machen (von 8,7 % auf 2,7 %), der Anteil der Erzieher/-in (von 12,0 % auf 9,0 %) oder der Verkäufer/-in (von 3,9 % auf 1,9 %). Andere Anteile blieben annähernd konstant, so z. B. die häufiger genannten Berufswünsche Polizist/-in (stieg von 6,9 % auf 7,1 %), Landwirt/-in (von 3,4 % auf 4,1 %), (Kinder-) Krankenschwester/-pfleger/-in (von 4,3 % auf 5,0 %), KFZ-Mechatroniker/-in (sank von 6,5 % auf 6,1 %) oder Berufe im Bereich Foto/Design/Grafik (von 4,4 % auf 3,5 %). 31,0 % der Berufsziele der 9. Klasse ließen sich den bundesweit 20 häufigsten Ausbildungsberufen[20] zuordnen (vgl. Tabelle 4) – in der 7. Klasse waren es erst 25,7 %.

**Tabelle 4 Berufswünsche in Klasse 9**

| | Gesamt | KG | | | IG | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | w | m | ges | w | m | ges |
| n insgesamt | 1 318 | 246 | 277 | 524 | 374 | 419 | 794 |
| *Haben keinen Wunschberuf ** | 22,7 | 22,7 | 25,7 | 24,4 | 22,9 | 20,2 | 21,5 |
| *Haben Wunschberuf – ohne Angabe welcher ** | 7,4 | 5,2 | 12,3 | 8,9 | 4,2 | 8,3 | 6,3 |
| *n mit Angaben zum Wunschberuf* | 922 | 177 | 172 | 349 | 272 | 300 | 573 |
| *Einer der 20 häufigsten Ausbildungsberufe *** | 31,0 | 27,4 | 37,3 | 32,2 | 22,4 | 37,6 | 30,3 |
| *Einer der unter Männern häufigsten 10 Berufe *** | 22,4 | 16,9 | 30,0 | 23,3 | 10,6 | 32,1 | 21,8 |
| *Einer der unter Frauen häufigsten 10 Berufe *** | 15,4 | 22,9 | 9,1 | 16,1 | 21,3 | 9,3 | 15,0 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), * Prozent gesamt ** Prozent mit Angaben

[20] Vgl. Beicht, U. (2012).

In der Interventionsgruppe fallen 30,3 % der Berufswünsche unter die 20 bundesweit am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe, in der Kontrollgruppe 32,2 %. Damit ist das Berufswahlspektrum in der IG etwas breiter, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Die Schülerinnen der IG nannten seltener als die der KG einen der bundesweit zehn[21] häufigsten von Frauen gewählten Berufe (21,3 % vs. 22,9 %) – ihre Berufswahl ist geringfügig weniger geschlechtsspezifisch. Die Schüler der IG wünschten häufiger als die der KG einen der zehn häufigsten von Männern gewählten Berufe (32,1 % vs. 30,0 %) wodurch ihre Berufswahl geringfügig geschlechtsspezifischer war. Beide Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant.

### 4.1.2 Schulische Situation und Übergangsperspektiven der Befragten

Da das Panel mit der 9. Klassenstufe abgeschlossen wurde, lässt sich noch nicht beantworten, wie hoch später die Quoten des Übergangs in Ausbildung sein werden. Erwartungen zum weiteren Weg, die schulische Motivation, Schulnoten oder Vorbereitungen auf eine Ausbildung und Maßnahmen wurden jedoch erhoben und Angaben zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe verglichen. Trotz einzelner Unterschiede im Detail ist **das zentrale Ergebnis, dass sich die Angaben zwischen beiden Gruppen im Wesentlichen nicht signifikant unterscheiden.** Die Details dieser Analysen werden nachfolgend dokumentiert.

***Erwartungen zum weiteren Weg***

89,4 % der Schülerinnen und Schüler gaben Ende der 9. Klasse an, dass sie nach diesem Schuljahr weiter zur Schule gehen.[22] Die Angaben zu den erwarteten Schulabschlüssen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da ein großer Teil von ihnen nicht der gewünschten Filterführung im Fragebogen gefolgt ist (zur Unterscheidung zwischen der Situation in der 9. Klasse und des Schulabgangs in späteren Jahren). 0,7 % erwarten ohne Abschluss von der Schule abzugehen, 5,1 % einen Förderschulabschluss zu machen, 35,6 % einen Hauptschul- oder qualifizierten Hauptschulabschluss, 16,4 % einen anderen Schulabschluss[23] und 42,1 % gaben an, ohne Abschluss weiter zur Schule zu gehen. Zwischen der IG und KG besteht dies-

21 BIBB (2014).

22 21,8 % machten trotz eines expliziten Hinweises, dass es um die Situation nach „diesem“ Schuljahr geht, Angaben dazu, was sie nach Abgang von der Schule wahrscheinlich machen würden. D. h., 12,9 % machten eine nicht geplante Doppelangabe. Aus dem Kontext anderer Informationen kann davon ausgegangen werden, dass in diesen Fällen i. d. R. die Abgangssituation im übernächsten Jahr gemeint sein dürfte, doch nicht in jedem Fall ist dies sicher: Z. B. haben einige Schülerinnen und Schüler, die von der allgemeinbildenden Schule an eine berufsbildende wechseln, ebenfalls doppelte Angaben gemacht.

23 Die offene Abfrage nach einem „anderen Abschluss“ begründete sich vor allem dadurch, dass die Schulabschlüsse in den Ländern und umgangssprachlich unterschiedliche Benennungen haben. Teils haben die Befragten nur angekreuzt, einen „anderen“ Abschluss zu machen, ohne anzugeben, welchen. Wobei dazu, wie oben beschrieben, auch Realschulabschlüsse zählen, die voraussichtlich erst im nächsten Schuljahr erfolgen.

bezüglich kein Unterschied[24], hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die KG auch so gewichtet wurde, dass ihre Schulformen denen der IG entsprechen.

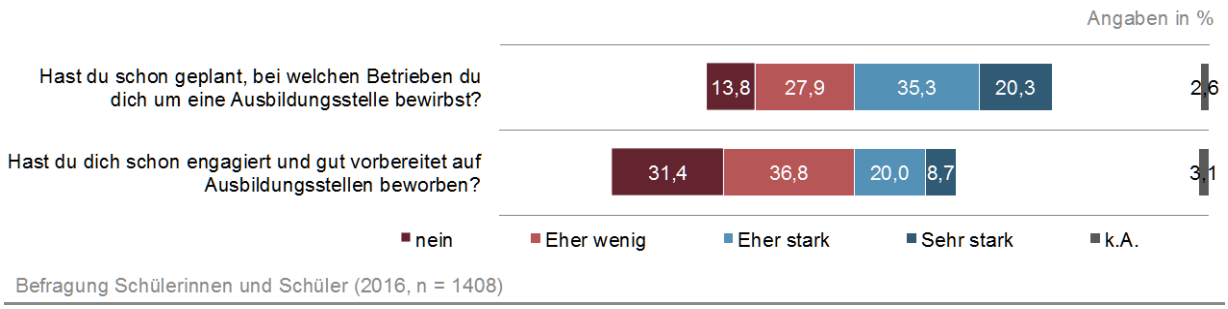
### *Schulische Motivation und Schulnoten*

Zur schulischen Situation wurden überdies mit drei Skalen die Motivation (Erkennen der Alltagsrelevanz der Schule, Spaß am Unterricht und Bemühen) der Schülerinnen und Schüler sowie die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik erhoben. In der Ausgangssituation in Klasse 7. war die Prätestäquivalenz von IG und KG gegeben,[25] bis zur 9. Klasse kommt es hier zu zwei signifikanten Unterschieden. In der 8. Klasse schätzen die Schülerinnen und Schüler der IG die Relevanz der Schule für den Alltag signifikant höher ein als die der KG, was den Programmintentionen entspricht (ΔØ IG – KG = 0,060). Dieser Unterschied ist jedoch nicht nachhaltig und in der 9. Klasse nicht mehr signifikant.[26] Die durchschnittlichen Schulnoten der IG im Fach Deutsch sind in der 9. Klasse dann signifikant um 0,1 Notenpunkte besser als die der KG. Allerdings lässt sich nicht verallgemeinern, dass die schulische Performance der IG durchweg besser sei – vielmehr ist es die KG, die sich nach Angaben in der 9. Klasse signifikant stärker um den schulischen Erfolg bemüht (ΔØ IG – KG = - 0,089). Und der Spaß am Unterricht sowie die Mathematik-Noten unterscheiden sich nicht.

### *Vorbereitungen auf eine Ausbildung und Maßnahmen*

Zwei Fünftel der Schülerinnen und Schüler haben am Ende der 9. Klasse noch nicht oder eher wenig geplant, bei welchen Betrieben sie sich um eine Ausbildungsstelle bewerben, ein gutes Drittel eher und ein Fünftel sehr stark (vgl. Abbildung 5).

**Abbildung 5 Vorbereitung auf die Ausbildung**




24 Auch die Angaben dazu, welche Schulabgänge beim weiteren Schulbesuch noch erwartet werden, weichen i.d.R. (Abitur, Mittlerer Schulabschluss, qualifizierter Hauptschulabschluss) nicht signifikant zwischen IG und KG ab – lediglich erwarten hier in der IG etwas weniger, noch einen Abschluss der Förderschule zu machen und dafür mehr, einen Hauptschulabschluss zu erreichen.

25 Die KG wurde dafür entsprechend gewichtet.

26 Mit anderen Worten: In der IG erschließt sich die Relevanz den Schülerinnen und Schülern früher. Später ziehen dann beide Gruppen wieder gleich.

70 % haben sich jedoch noch nicht engagiert oder eher wenig gut vorbereitet auf Ausbildungsstellen beworben – ein Fünftel hat dies eher und 9 % haben diese sehr stark getan. Zwischen der IG und KG gab es hier keinen signifikanten Unterschied (ebenfalls Abbildung 5).

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Schuljahr von der Schule abgehen,[27] haben sich verständlicherweise stärker um Ausbildungsstellen beworben oder dies geplant als ihre Mitschülerinnen und Schüler. Auch innerhalb dieser Untergruppe gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen IG und KB, wie sie ihren Übergang vorbereiten.

### 4.1.3 Möglicher Multiplikator-Effekt des BOP ?

Die im Vorjahr veröffentlichten Zwischenergebnisse der Evaluation aus einer Befragung von Abgangsklassen sprachen dafür, dass Schülerinnen und Schüler, die am BOP teilgenommen hatten, nachfolgende berufsorientierende Angebote (z. B. Praktika, Berufsmessen, Berufswahltests, Gespräche mit Lehrkräften, BIZ-Besuch, ...) als hilfreicher für die Berufswahl empfinden.[28] Ein vergleichbarer Effekt ließ sich in der hier ausgewerteten Panel-Befragung nicht finden. **Die Bewertungen der verschiedenen Angebote, wenn sie genutzt wurden, unterscheiden sich zwischen IG und KG nicht signifikant.** Eine Ausnahme betrifft lediglich ein Detail bei der Vorbereitung von Praktika: Insgesamt haben sich die meisten Schülerinnen und Schüler auf die Praktika vorbereitet, bzw. nur eine kleine Minderheit (14,0 %) hat sich irgendwo beworben, (eher) ohne zu wissen, was sie dort erwartet. In der IG ist dieser Anteil noch geringer, bzw. die Vorbereitung stärker. Dies wirkte sich jedoch nicht signifikant darauf aus, inwieweit vom Praktikum positive Lerneffekte ausgingen. Bei den Lerneffekten gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen IG und KG (vgl. Details hierzu in Abschnitt 5.4).

Allein aus den Daten des Panels heraus kann nicht erklärt werden, warum sich ein Multiplikator-Effekt des BOP in den Abgangsklassen finden ließ, nicht aber im Panel. Eine mögliche Hypothese hierfür wäre, dass in den zwei Jahren, die die Kohorten der Abgangsklassen und des Panels unterscheiden, die Berufsorientierung auch in den Schulen der Kontrollgruppe stärker gefördert wurde und die Schülerinnen und Schüler damit offener und vorbereiteter in nachfolgende Berufsorientierungsangebote gehen, so auch bzgl. der Praktika.

## 4.2 Untersuchung zu sozioökonomischen Untergruppen der Schülerinnen und Schüler

Die Frage, ob die Wirkungen des BOP sich z. B. geschlechtsspezifisch unterscheiden bzw. ob sich zumindest für Untergruppen der Schülerinnen und Schüler Wirkungen des BOP aus dem

[27] Darunter sind 12,2 %, die eine Ausbildung in einem Betrieb beginnen, 2,1 % in einer Fachschule und 0,4 % in einer anderen Institution. Hinzu kommen 4,6 %, die eine Berufsvorbereitung (in der Berufsschule, bei einem Bildungsträger oder in einem Betrieb) planen oder ohne Ausbildung arbeiten möchten.

[28] Sommer / Ratschinski / Struck / Eckhardt (2016) S. 48.

Kontrollgruppenvergleich nachweisen lassen, ist von der Frage zu unterscheiden, ob sich die Berufswahlkompetenz innerhalb sozioökonomischer Untergruppen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich entwickelt, ggf. unabhängig vom BOP. Dass es sich hierbei um verschiedene Untersuchungsperspektiven handelt, ist im Anhang 8.4 (Abbildung 16) mit sechs schematischen Darstellungen noch einmal veranschaulicht. Um diese Fragen oder Untersuchungsperspektiven nicht zu vermischen und damit Missverständnisse zu produzieren, widmet sich Abschnitt 4.2.1 unabhängig vom BOP zunächst den Unterschieden sozioökonomischer Untergruppen. Dieser Abschnitt dient als Hintergrundinformation sowie der allgemeinen Berufswahlforschung. Auf die komplexere Frage nach den gruppenabhängigen Wirkungen des BOP, die für die Evaluation von Bedeutung ist, geht anschließend Abschnitt 4.2.2 ein.

### 4.2.1 Details zu den Niveaus und Entwicklungen der Berufswahlkompetenz von Untergruppen der Schülerinnen und Schüler

***Geschlechtsspezifische Differenzen***

Schülerinnen hatten in der 7. Klasse eine anders ausgeprägte Berufswahlkompetenz. Sie hatten signifikant weniger Wissen über ihren Wunschberuf und die Teilkompetenz berufsbezogene Resilienz zeigten geringere Werte, ihre Identität war hingegen ausgeprägter als de der Schüler. Aufgrund von leicht stärkeren (nicht signifikanten) Entwicklungen bis zur 9. Klasse ist zum Ende des Panels nur noch die Identität bei Schülerinnen signifikant höher. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Adaptabilität sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5 Berufswahlkompetenz nach Geschlecht**

| Differenz des Mittelwerts ∆Ø (Schülerinnen – Schüler) | Stand Welle 1 (Klasse 7) | Stand Welle 3 (Klasse 9) | Entwicklung (Klasse 7 bis 9) |
|---|---|---|---|
| *Adaptabilität* | - 0,05 | - 0,02 | 0,03 |
| *Identität* | 0,09 * | 0,08 * | - 0,02 |
| *Berufsbezogene Resilienz* | - 0,10 * | - 0,03 | 0,04 |
| *Wissen* | - 0,11 * | - 0,04 | 0,04 |
| *n* | 1982-2129 | 1240-1309 | 1065-1203 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), * Signifikanzniveau < 0,05 (T-Test)

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen der Berufswahlkompetenz, entsprechen dort die Tendenzen verständlicherweise weitgehend denen der jeweiligen Teilkompetenzen. Abweichungen im Detail betreffen:

- dass in der 7. Klasse die gedankliche Beschäftigung und Auseinandersetzen mit dem Thema Zukunft und Berufswahl (Concern) bei Schülerinnen signifikant niedriger (∆Ø - 0,07) ist und die Entwicklung von Concern signifikant stärker (∆Ø 0,12),
- dass es abweichend von den anderen Identitätsdimensionen bei der Entscheidungssicherheit in der 7. Klasse keinen geschlechtsspezifisch signifikanten Unterschied gibt,

sie sich bei Schülerinnen jedoch weniger entwickelt (ΔØ - 0,10) und ein signifikant niedrigeres Niveau erreicht (ΔØ - 0,14) und

- dass sich das Selbstwertgefühl von Schülerinnen signifikant stärker erhöht (ΔØ 0,09).

***Unterschiede von Personen mit und ohne Migrationshintergrund***

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hatten in der 7. Klasse eine signifikant höhere Adaptabilität, ihre berufswahlbezogene Identität war jedoch niedriger. Der Unterschied bleibt bis zur 9. Klasse jedoch nur bei der Identität erhalten. Darüber hinaus entwickelt sich das Wissen der Personen mit Migrationshintergrund über ihren Wunschberuf signifikant weniger, so dass sie in der 9. Klasse ein signifikant niedrigeres Niveau erreichen (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6 Berufswahlkompetenz nach Migrationshintergrund**

| Differenz des Mittelwerts ΔØ (mit Migrationshintergrund – ohne) | Stand Welle 1 (Klasse 7) | Stand Welle 3 (Klasse 9) | Entwicklung (Klasse 7 bis 9) |
|---|---|---|---|
| *Adaptabilität* | 0,10 * | 0,03 | - 0,07 |
| *Identität* | - 0,13 * | - 0,12 * | - 0,01 |
| *Berufsbezogene Resilienz* | 0,02 | 0,00 | - 0,04 |
| *Wissen* | 0,02 | - 0,10 * | - 0,11 * |
| *N* | 1684-1813 | 1054-1119 | 948-1044 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), * Signifikanzniveau < 0,05 (T-Test)

Diese Unterschiede der Teilkompetenzen im Niveau der Klasse 7 ebenso wie in deren Entwicklung spiegeln sich vollständig in entsprechenden Unterschieden der entsprechenden Dimensionen (Concern, Control, Curiosity und Confidence bzw. Sicherheit, Realismus, Eigenaktivität und Bindung). Die in Klasse 9. niedrigere berufsbezogene Identität von Personen mit Migrationshintergrund ist jedoch nur in den Dimensionen Entscheidungssicherheit (ΔØ - 0,14) und Realismus (ΔØ - 0,17) signifikant.

***Unterschiede nach Schultypen***

Wie beschrieben geht ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler auf Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Deren Stand und Entwicklung der Berufswahlkompetenz decken sich weitgehend mit dem Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler. Für jene, die auf Förderschulen, Haupt- oder Realschulen gehen, lassen sich jedoch signifikante Unterschiede feststellen (vgl. Tabelle 7).

In der Ausgangssituation zur 7. Klasse sind die schultypspezifischen Unterschiede in allen drei Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz sowie im berufsbezogenen Wissen signifikant. Insbesondere in Förderschulen sind die Adaptabilität und berufsbezogene Resilienz höher, die Identität jedoch geringer. Die berufsspezifische Struktur der Identität bleibt zwischen der 7. und 9. Klasse erhalten. Die Unterschiede in der Adaptabilität und berufsbezogenen Resilienz verschwinden zum Ende der 9. Klasse hin. Das Wissen über den Wunschberuf ent-

wickelt sich bei Realschülerinnen und Realschülern überproportional, so dass sie hierzu in der 9. Klasse relativ zu anderen Schulformen am meisten wissen, obwohl ihr Wissen in der 7. Klasse noch am niedrigsten war.

**Tabelle 7 Berufswahlkompetenz nach Schultypen**

| Differenz des Mittelwerts ∆Ø (Schultyp – Gesamtdurchschnitt) | | Stand Welle 1 (Klasse 7) | | | Stand Welle 3 (Klasse 9) | | | Entwicklung (Klasse 7 bis 9) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | ∆Ø | | n | ∆Ø | | n | ∆Ø | |
| *Adaptabilität* | Förderschule | 230 | 0,10 | * | 119 | - 0,01 | | 102 | - 0,08 | |
| | Hauptschule | 289 | 0,03 | * | 193 | 0,00 | | 175 | -0,04 | |
| | Realschule | 176 | 0,03 | * | 115 | 0,08 | | 103 | 0,05 | |
| *Identität* | Förderschule | 241 | - 0,15 | * | 121 | - 0,08 | * | 110 | 0,14 | * |
| | Hauptschule | 304 | - 0,09 | * | 186 | - 0,03 | * | 174 | 0,02 | * |
| | Realschule | 183 | 0,10 | * | 111 | 0,11 | * | 99 | 0,04 | * |
| *Berufsbezogene Resilienz* | Förderschule | 238 | 0,07 | * | 121 | - 0,03 | | 108 | - 0,07 | |
| | Hauptschule | 273 | 0,03 | * | 190 | 0,02 | | 160 | - 0,05 | |
| | Realschule | 175 | 0,00 | * | 113 | 0,06 | | 98 | 0,08 | |
| *Wissen* | Förderschule | 254 | - 0,05 | * | 130 | - 0,21 | * | 122 | - 0,17 | * |
| | Hauptschule | 307 | 0,02 | * | 193 | - 0,09 | * | 178 | - 0,12 | * |
| | Realschule | 194 | - 0,13 | * | 116 | 0,03 | * | 110 | 0,25 | * |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), * Signifikanzniveau < 0,05 (Anova)

### *Altersspezifische Unterschiede der Berufswahlkompetenz*

Die Entwicklungen im Panel sind zugleich alterstypische Entwicklungen, da zwischen der ersten und dritten Befragung zwei Jahre liegen. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler jedoch auch innerhalb einer Klassenstufe nicht eines Alters.

Innerhalb der 7. Klasse korrelieren die Teilkompetenzen Adaptabilität und berufsbezogene Resilienz positiv mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler.[29] In der Entwicklung über die zwei weiteren Jahre zum Abschluss des Panels verschwindet dieser Vorsprung jedoch wieder. Dafür zeigt sich dann zur 9. Klasse ein entsprechend positiver Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Wissen über den Wunschberuf.[30]

### *Unterschiede der Berufswahlkompetenz je nach familiärem Bildungshintergrund*

Das Niveau der Berufswahlkompetenz ist – wie in Tabelle 8 dargestellt – um so höher, je günstiger der familiäre Hintergrund ist, sowohl in der 7. Klasse als auch in der 9. Klasse (zur Operationalisierung des familiären Bildungshintergrunds vgl. Abschnitt 2.3). Die Entwicklungen der Berufswahlkompetenz zwischen der 7. und 9. Klasse sind unabhängig vom Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler – bzw. der Zusammenhang, dass die Entwicklun-

29 Pearson Korrelationskoeffizient = 0,051*.

30 Pearson Korrelationskoeffizient = 0,065*.

gen marginal geringer sind, um so günstiger der Bildungshintergrund ist (rechte Spalte der Tabelle 8) ist nicht signifikant.[31] D. h., es gelingt nicht, die familiär bedingte Chancenungleichheit, die sich zu einem frühen Zeitpunkt in der Berufswahlkompetenz widerspiegelt, durch entsprechende Berufsorientierungsangebote zu reduzieren.

**Tabelle 8 Korrelationen zwischen Berufswahlkompetenz und Bildungshintergrund**

| Spearman-Korrelations-Koeffizienten zum Bildungshintergrund | Stand Welle 1 (Klasse 7) | Stand Welle 3 (Klasse 9) | Entwicklung (Klasse 7 bis 9) |
|---|---|---|---|
| *Adaptabilität* | 0,04 | 0,07 * | - 0,02 |
| *Identität* | 0,16 * | 0,13 * | - 0,03 |
| *Berufsbezogene Resilienz* | 0,08 * | 0,06 * | - 0,04 |
| *Wissen* | 0,06 * | 0,07 * | - 0,01 |
| *N* | 1938-2076 | 1198-1277 | 1043-1179 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), * Signifikanzniveau < 0,05

### 4.2.2 Sozioökonomisch differenzierte Vergleiche der Berufswahlkompetenz zwischen Interventions- und Kontrollgruppe

Vertiefend wurde analysiert, inwieweit sich die Entwicklung von Berufswahlkompetenz zwischen IG und KG stärker oder weniger stark unterscheidet, wenn verschiedene sozioökonomische Gruppen der Schülerinnen und Schüler getrennt betrachtet werden.[32]

***Geschlechtsspezifische Effekte des BOP***

Hierbei ist der **geschlechtsspezifische Unterschied in den Wirkungen** deutlich. Das Ergebnis deckt sich auch mit den zuvor beschriebenen geschlechtsspezifischen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen hatten die Bedeutung des BOP auf dem Weg zum passenden Beruf weniger positiv bewertet als ihre Mitschüler (vgl. Abschnitt 3.1).

- Werden allein die Schülerinnen der IG den Schülerinnen der KG gegenübergestellt, zeigen sich weder in den drei Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz noch in den einzelnen zwölf Dimensionen noch im Wissen über den Wunschberuf signifikant unterschiedliche Entwicklungen zwischen der 7. und 9. Klasse.

31 Der Zusammenhang zu den Teilkompetenzen berufsbezogene Resilienz und Identität gilt in dieser Weise auch für fast alle ihrer einzelnen Dimensionen. Lediglich der Stand der Entscheidungssicherheit in der 9. Klasse und der familiäre Bildungshintergrund korrelieren nicht signifikant. Während in der 9. Klasse die Adaptabilität insgesamt mit dem Bildungshintergrund in Zusammenhang steht, gilt dies nur für Dimensionen Curiosity (Die „Passung zwischen dem Selbst und verschiedenen Umweltszenarien“ explorieren) und Confidence (Vertrauen in die intendierten Folgen berufswahlbezogener Handlungen).

32 Es sei auf den methodischen Unterschied zu den Analysen in Abschnitt 3.3.2 hingewiesen. In Abschnitt 3.2.2 wurden jeweils nur zwei Differenzen betrachtet (Die erste Differenz ist die der Berufswahlkompetenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten, d. h. eine Entwicklung. Die zweite Differenz z. B. die nach Geschlecht, Migrationshintergrund etc.). Nachfolgend geht es um die gleichzeitige dritte Differenzierung zwischen IG und KG.

- Anders ist dies unter den Schülern. Schüler der IG entwickelten in diesem Zeitraum ihr Wissen (ΔØ 0,13) sowie Control (ΔØ 0,12), allgemeine Resilienz (ΔØ 0,11) und berufsbezogene Selbstwirksamkeit (ΔØ 0,13) signifikant stärker als die Schüler der KG.

D. h. zumindest **für die Untergruppe der (männlichen) Schüler lassen sich Wirkungen des BOP aus dem Vergleich mit der KG nachweisen**. Dieses für das BOP erfreuliche Ergebnis zeigt aber zugleich, dass die Wirkung auf die Schülerinnen unter den Teilnehmenden deutlich geringer und im Kontrollgruppenvergleich nicht mehr nachweisbar ist. **Zur Weiterentwicklung des BOP sollte somit stark daran gearbeitet werden, die Gestaltung der Werkstatttage stärker an die Bedarfe der Schülerinnen anzupassen bzw. die Umsetzung geschlechtsspezifisch zu differenzieren.**

***Details zu weiteren gruppenspezifischen Effekten des BOP***

Für den Migrationshintergrund, Bildungshintergrund und Schultypen wurden ebenfalls differenzierte Analysen zu den Wirkungen des BOP durchgeführt. Anders als die geschlechtsspezifischen Differenzierungen zeigen sich hierbei jedoch **keine oder nur Details betreffende** Unterschiede.

**Migrationshintergrund:** Im Vergleich der IG mit der KG allein bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zeigen sich bis zur 9. Klasse keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen der Berufswahlkompetenz. Unter jenen mit Migrationshintergrund entwickeln Teilnehmende am BOP (IG) die Dimension Control jedoch stärker (ΔØ 0,19).[33]

**Bildungshintergrund:** Der familiäre Bildungshintergrund wurde über fünf Stufen erhoben, je nachdem, wie viele Bücher in der Familie existieren. Der Vergleich zeigt, dass das BOP eher bei jenen wirkt, die nicht den ungünstigsten Bildungshintergrund haben.[34]

- Bei einem stark ungünstigen Bildungshintergrund[35] zeigte die IG gegenüber der KG keine stärkere Entwicklung der Berufswahlkompetenz. In der Dimension Selbstwert entwickelte sie sich dort sogar weniger stark als die KG (ΔØ - 0,16).
- Bei mehr kulturellem Kapital der Familie[36] zeigt sich jedoch ein Vorsprung der IG vor der KG in mehreren Teilkompetenzen und Dimensionen. Zwischen der 7. und 9. Klasse

[33] Lediglich an der Grenze zur Signifikanz. Der T-Test ist auf dem Niveau 0,044 signifikant, allerdings aufgrund von Varianzungleichheit nicht verlässlich. Der alternative Welch-Test liefert einen p-Wert von 0,056.

[34] Das Ergebnis dieses Vergleichs unterschiedlicher Bildungshintergründe ist davon abhängig, wie man die zu vergleichenden Stufen des Bildungshintergrunds gruppiert. Die im Text getroffene Aussage vergleicht die unterste Stufe mit allen anderen Stufen. Die Aussage darf nicht so interpretiert werden, dass „keine“ Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlichem Bildungshintergrund vom BOP profitieren. Denn hierzu zählen auch jene auf der zweitniedrigsten Stufe mit bis zu 100 Büchern in der Familie. Auch diese profitierten vom BOP, bzw. hier entwickelte sich in der IG allgemeine Resilienz (ΔØ 0,14) und Identität (ΔØ 0,13) signifikant stärker (darin insbesondere Sicherheit (ΔØ 0,24) und Eigenaktivität (ΔØ 0,19)).

[35] Schülerinnen und Schüler mit bis zu 50 Büchern in der Familie (je nach betrachteter Variable zwischen n=281 und n=356).

entwickelte sich ihre berufsbezogene Resilienz (ΔØ 0,08), ihr berufsbezogenes Wissen (ΔØ 0,09), control (ΔØ 0,11), Entscheidungssicherheit (ΔØ 0,12), allgemeine Resilienz (ΔØ 0,10) und Selbstwert (ΔØ 0,11) signifikant stärker.[37]

**Schultypen:** Es zeigt sich keine durchgängige Tendenz, für welche Schultypen das BOP stärker oder weniger stark geeignet ist. Obgleich die Fallzahl der Förderschülerinnen und Förderschüler gering war, entwickelte sich die Berufswahlkompetenz bei Teilnahme am BOP in mehreren Dimensionen stärker als in der KG[38]. An Hauptschulen lassen sich keine stärkeren Effekte des BOP gegenüber der KG zeigen – ebenso wenig an Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Und in Realschulen gibt es wieder in mehreren Dimensionen einen Vorsprung der IG vor der KG.[39] Eine mögliche Interpretation hierfür wäre, dass gerade in Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen Berufsorientierung inzwischen zum Standard gehört, auch in der Kontrollgruppe, und die Nutzung des BOP hätte deshalb einen geringeren Mehrwert. In den Realschulen ist in der Kontrollgruppe die Berufsorientierung möglicherweise noch nicht so stark verankert, so dass sich die Effekte des BOP dort stärker zeigen – wenn am BOP teilgenommen wird.[40]

### 4.2.3 Schulische Motivation im Vergleich von sozioökonomischen Untergruppen

**Die schulische Motivation entwickelte sich** über den Zeitraum zwischen der 7. und 9. Klasse **geschlechtsspezifisch**.[41] Das durchschnittliche schulische Bemühen veränderte sich nicht signifikant, was an gegenläufigen Entwicklungen liegt: Es sank unter Schülern signifikant (ΔØ - 0,081), bei Schülerinnen ist es eher gestiegen (ΔØ 0,051), allerdings nicht signifikant. Über alle Schülerinnen und Schüler hinweg nahm die Einschätzung zur Alltagsrelevanz der Schule deutlich ab. Hier bewegen sich Schülerinnen und Schüler in die gleiche Richtung, die Intensität unterscheidet sich aber. Die Einschätzung verläuft unter Schülerinnen noch ungünstiger (ΔØ - 0,358) als unter Schülern (ΔØ - 0,250). Die Freude an der Schule nahm im Durch-

---

36 Schülerinnen und Schüler mit mehr als 50 Büchern in der Familie.

37 sowie an der Grenze zur Signifikanz auch ihre berufsbezogene (ΔØ 0,09) und berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit (ΔØ 0,08).

38 Adaptabilität (ΔØ 0,45), Wissen (ΔØ 0,35), control (ΔØ 0,66), Curiosity (ΔØ 0,52), Realismus (ΔØ 0,32), allgemeine Resilienz (ΔØ 0,28), berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit (ΔØ 0,32), berufsbezogene Selbstwirksamkeit (ΔØ 0,51).

39 Identität (ΔØ 0,27), Entscheidungssicherheit (ΔØ 0,42), Bindung (ΔØ 0,37), Selbstwert (ΔØ 0,28).

40 Wie die Besonderheit in den Förderschulen erklärt werden kann, ist noch unklar. Die Hypothese zu den Realschulen kann nicht einfach übertragen werden, da eine intensive Arbeit am Übergang Schule-Beruf für Förderschulen nicht untypisch ist. Eine Hypothese, der nachgegangen werden sollte, könnte sein, dass in den Förderschulen der Kontrollgruppe „Berufsorientierung“ anders durchgeführt wurde als im BOP, z. B. weniger auf die Förderung von Berufswahlkompetenz ausgerichtet und stärker als ein „Lenken und Vermitteln“ in Berufe mit offenen Stellen für Förderschülerinnen und -schüler.

41 Nach familiärem Bildungs- und Migrationshintergrund zeigen sich hier keine Unterschiede.

schnitt geringfügig ab (ΔØ - 0,049), ohne signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern. **Auch das Bewerbungsverhalten ist unter Schülerinnen der Klasse 9 weniger ausgeprägt.** Seltener als die Schüler haben sie schon geplant, in welchen Betrieben sie sich bewerben (ΔØ - 0,231) oder sich sogar schon engagiert beworben (ΔØ - 0,226).[42]

Es gibt **keinen geschlechtsspezifischen[43] Unterschied im Effekt des BOP** auf die schulische Motivation oder das Bewerbungsverhalten: Die Veränderung unterscheidet sich zwischen IG und KG auch nicht, werden nur Männer, Frauen, Personen mit/ohne Migrationshintergrund, Personen mit günstigerem/ungünstigerem Bildungshintergrund einzeln betrachtet.

## 4.3 Untersuchung zur Potenzialanalyse

Das BOP wird in Kombination aus Potenzialanalysen und Werkstatttagen umgesetzt. Aufgrund der in Tagen gemessenen stärkeren Intervention der Werkstatttage geben die Analysen zum BOP überwiegend die Effekte der Werkstatttage wieder. Abschnitt 4.3 stellt Ergebnisse dar, inwieweit sich ein Effekt der Potenzialanalysen aus der Gesamtintervention trennen ließ. Für die Bewertung der Relevanz einer Potenzialanalyse müssen in der Evaluation die Konstellationen innerhalb und außerhalb des BOP unterschieden werden:

Innerhalb des BOP gibt es keine Schülerinnen und Schüler ohne Potenzialanalyse. Folglich lässt sich nicht empirisch bestimmen, welche Wirkungen die Werkstatttage ohne Potenzialanalyse hätten. Untersuchen lässt sich hier jedoch, inwieweit im Zusammenhang mit Werkstatttagen **unterschiedliche Umsetzungen der Potenzialanalyse** mit anderen Entwicklungen der Berufswahlkompetenz einher gehen (vgl. hierzu Abschnitt 5).

**Außerhalb des BOP** werden jedoch auch Potenzialanalysen umgesetzt, die sich gesondert untersuchen lassen. Beim Vergleich der Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit und ohne diese Potenzialanalysen ist jedoch zu beachten, dass nur rudimentäre Informationen zur Umsetzung vorliegen. Inwieweit sie mit der des BOP vergleichbar ist, ist unbekannt. Von 717 Schülerinnen und Schülern der KG liegen Angaben aus der 8. Klasse vor, ob sie zur Berufsorientierung an Potenzialanalysen oder Kompetenzfeststellungen teilgenommen hatten. 29,7 % hatten dies nicht, 70,3 % bejahten dies. Beide Gruppen wurden so gewichtet, dass die Randverteilungen der Merkmale Siedlungsraum, Schultyp, Alter, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund und Geschlecht nicht signifikant voneinander abweichen. Die Berufswahlkompetenz beider Gruppen unterschied sich weder in der 7. noch in der 8. Klasse, eine signifikante Wirkung dieser Potenzialanalysen (in der KG) kann somit nicht festgestellt werden.

---

42 Der geschlechtsspezifische Unterschied im Bewerbungsverhalten und im Planen ist nicht darauf zurückzuführen, dass unter den schon nach der 9. Klasse Abgehenden mehr Schüler als Schülerinnen sind. Ihr Anteil insgesamt ist gering (vgl. Kapitel 4.1.2) und dieser geschlechtsspezifische Unterschied ist auch unter jenen signifikant, die nach der 9. Klasse weiter zur Schule gehen.

43 Auch gibt es keinen bildungs- oder herkunftsspezifischen Effekt des BOP auf die schulische Motivation.

Darüber hinaus hatten einige Klassen der Interventionsgruppe die Potenzialanalysen so früh umgesetzt, dass die **erste Erhebung danach** erfolgte. Auf dieser Basis ließ sich vergleichen, ob sich die Berufswahlkompetenz in der Eingangsmessung signifikant unterschied, je nachdem, ob bereits an einer Potenzialanalyse teilgenommen wurde – dies war nicht der Fall.[44]

[44] Da sich das Niveau in der Eingangsmessung nicht signifikant unterschied, wurde in den Berechnungen zu den Entwicklungen der Berufswahlkompetenz auch nicht mehr danach unterschieden, ob die Potenzialanalyse vor oder nach der Eingangsmessung erfolgte.

# 5 Umsetzung der Berufsorientierung

Zum Verständnis, warum sich die Berufswahlkompetenz der IG von jener der KG nicht stärker unterscheidet – obwohl ein relevanter Teil der Schülerinnen und Schüler Wirkungen des BOP fühlte – sind drei Sachverhalte zu unterscheiden:

1. Auch in der Kontrollgruppe findet Berufsorientierung statt (teils sogar in einer dem BOP vergleichbaren Weise).
2. Der Prozess der Berufsorientierung erstreckt sich über mehrere Jahre und umfasst eine Vielzahl von spezifischen Angeboten, familiärer Kommunikation und schulischem Unterricht. Auch für die IG bestimmt das BOP damit nur einen Teil der Förderung von Berufswahlkompetenz.
3. Die Umsetzung des BOP hat aufgrund bestimmter Regeln und Qualitätskriterien einen einheitlichen Rahmen, kann sich jedoch in der konkreten Gestaltung von Träger zur Träger, oder zwischen den Ausbildenden unterscheiden und wird von den Schülerinnen und Schülern individuell anders aufgenommen.

Ausführungen zum dritten Sachverhalt werden in Kapitel 6 aufgegriffen. Auf die ersten beiden Sachverhalte gehen die nachfolgenden Abschnitte näher ein. Dabei wird zunächst der Unterricht zur Berufsorientierung beschrieben (Abschnitt 5.1), anschließend beschreibt Abschnitt 5.2 weitere externe Angebote der Berufsorientierung. Der Umsetzung des BOP in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler widmet sich Abschnitt 5.3, den Betriebspraktika Abschnitt 5.4. Abgesehen von der Teilnahme am BOP sind hier die Unterschiede zwischen der IG und KG gering. Insofern signifikante Unterschiede im Detail bestehen, gehen die Abschnitte mit darauf ein.

## 5.1 Unterricht zur Berufsorientierung

Berufsorientierung erfolgt im schulischen Kontext über Unterricht teils integriert in allgemeinen Fächern wie Deutsch, Sach- oder Gemeinschaftskunde, teils in speziellen Fächern, z. B. Wirtschaft/Arbeit/Technik, Wirtschaftslehre, Wirtschaft/Technik/Haushalt – deren Benennung sich zwischen den Ländern unterscheidet. Aber auch innerhalb einzelner siebter Klassen antworten die Schülerinnen und Schüler nicht immer einheitlich auf die Frage, in welchem Fach sie bisher am meisten zum Thema Arbeit und Beruf gemacht hatten. Die qualitative Umsetzung dieses Unterrichts wird voraussichtlich Einfluss auf die Ergebnisse haben, jedoch liegt die methodisch didaktische Gestaltung im Zuständigkeitsbereich der Länder und war nicht Gegenstand der Evaluation. Quantitative Angaben der Lehrkräfte zu diesem Unterricht und dessen Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler werden als Rahmenbedingung für die Evaluation des BOP bzw. die Entwicklung der Berufswahlkompetenz nachfolgend dargestellt.

Die Lehrkräfte des Panels wurden gebeten, die allgemeinen schulischen Angebote der Berufsorientierung darzustellen (vgl. hierzu auch Tabellenanhang 8.2)[45] und die Schülerinnen und Schüler erhielten Fragen zu ihrer Wahrnehmung von Angeboten unterschiedlicher Akteure (z. B. von Eltern, der Schule oder dem BOP). Aufgrund vieler fehlender Werte in der Lehrkräftebefragung und der Erfassung über Intervalle lassen sich die kumulierten Werte, wie viel Berufsorientierungsunterricht die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 9. Klasse erhielten, **nicht exakt berechnen. Die Daten sprechen jedoch dafür, dass der kumulierte Stundenumfang deutlich größer ist als der Stundenumfang des BOP und dass es hier keinen großen Unterschied zwischen dem Unterricht in der IG und der KG gibt.** Nachfolgend werden die **Ergebnisse im Detail** dokumentiert.

**Tabelle 9 Berufsorientierungsunterricht**

| Klassenstufe | Signifikanz* IG vs. KG | | kein BO-Unterricht | 1 bis 2 Std. pro Woche | 3 bis 5 Std. pro Woche | über 5 Std. pro Woche | k.A. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *7 / 1* | *ja* | IG | 27,0 | 35,0 | 3,3 | 2,0 | 32,7 |
| | | KG | 17,5 | 41,5 | 2,9 | 0,0 | 38,1 |
| | | **IG+KG$_{gültig}$**** | **35,7** | **57,6** | **4,8** | **1,9** | - |
| *7 / 2* | *ja* | IG | 26,0 | 38,2 | 5,4 | 2,0 | 28,4 |
| | | KG | 15,4 | 42,5 | 3,0 | 2,1 | 37,0 |
| | | **IG+KG$_{gültig}$**** | **32,0** | **58,4** | **6,5** | **3,0** | - |
| *8 / 1* | *nein* | IG | 9,7 | 40,5 | 20,0 | 3,6 | 26,3 |
| | | KG | 6,2 | 51,1 | 10,4 | 5,9 | 26,3 |
| | | **IG+KG$_{gültig}$**** | **11,3** | **60,5** | **22,0** | **6,1** | - |
| *8 / 2* | *nein* | IG | 3,2 | 44,2 | 23,3 | 5,5 | 23,9 |
| | | KG | 2,3 | 47,8 | 14,5 | 8,6 | 26,8 |
| | | **IG+KG$_{gültig}$**** | **3,8** | **60,8** | **26,5** | **8,9** | - |
| *9 / 1* | *nein* | IG | 1,7 | 44,4 | 27,7 | 2,0 | 24,2 |
| | | KG | 0,0 | 55,6 | 10,0 | 12,7 | 21,7 |
| | | **IG+KG$_{gültig}$**** | **1,3** | **63,5** | **27,1** | **8,0** | - |
| *9 / 2* | *ja* | IG | 1,7 | 42,2 | 28,0 | 2,0 | 26,0 |
| | | KG | 3,1 | 53,5 | 12,0 | 8,2 | 23,2 |
| | | **IG+KG$_{gültig}$**** | **3,0** | **62,1** | **29,0** | **5,9** | - |

Angaben in Prozent, n ist bezogen auf die Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler im Panel
* Mann-Whitney-Test, Signifikanzniveau < 0,05, **in Prozent der Fälle mit Angaben
Befragung Lehrkräfte 2016 (gewichtet, $n_{IG}$=890 $n_{KG}$=570)

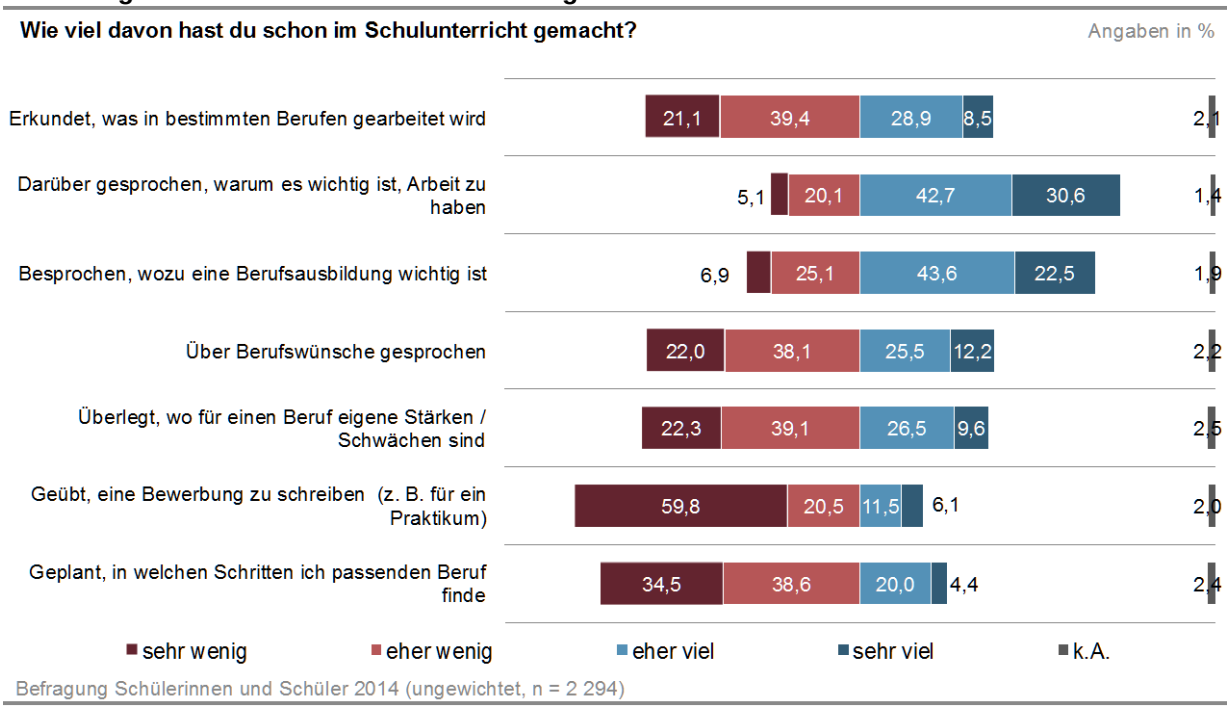
Nach Angaben der Lehrkräfte nimmt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zur Berufsorientierung unterrichtet werden, von der 7. bis zur 9. Klasse fast kontinuierlich zu, lediglich am Ende der 9. Klasse sinkt er wieder leicht (vgl. Tabelle 9, linke Spalte). Ohne Berücksichtigung der Fälle fehlender Angaben erhielt im ersten Halbjahr der 7. Klasse gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler keinen solchen Unterricht, im ersten Halbjahr der 8. Klasse sinkt

[45] Die Lehrkräfte machten darüber hinaus auch Angaben zu ihrer Wahrnehmung des BOP. Ihre Angaben fließen in die multivariaten Analysen in Abschnitt 6 ein. Vergleichbare Angaben wurden schon in dem genannten Bericht (Sommer / Thode 2014) dokumentiert, so dass auf eine deskriptive Analyse verzichtet werden soll.

dieser Anteil bereits auf 11,3 % und Anfang der 9. Klasse liegt er nur noch bei 1,3 %. Auch der Umfang dieses Unterrichts steigt. In jedem Halbjahr erhält die Mehrheit ein bis zwei Stunden pro Woche eines solchen Unterrichts. Während ein größerer Umfang Anfang der 7. Klasse noch recht selten ist, steigt dieser Anteil in der 8. und 9. Klasse auf rund jede oder jeden Dritten an.

Die Angaben der Lehrkräfte legen nah, dass die Kontrollgruppe **in der 7. Klasse** einen umfangreicheren Berufsorientierungsunterricht erhielt. Je länger der Zeitraum zurücklag, desto häufiger fehlen jedoch Angaben, und es ist zu beachten, dass sich die Angaben der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler nicht decken: Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 6) gibt es hier keinen signifikanten Unterschied.

**Abbildung 6 Inhalte des Berufsorientierungsunterricht bis zur 7. Klasse**




Zur Ausgangssituation des Panels, in der 7. Klasse hat ein Teil der Schülerinnen und Schüler bereits berufsorientierenden Unterricht erhalten, dem Alter entsprechend jedoch erst im Sinn einer allgemeinen Hinführung zum Thema. Häufiger wurde z. B. besprochen, warum es wichtig ist, eine Arbeit zu haben oder wozu eine Berufsausbildung gut ist – wenig über berufsspezifisches, z. B. Berufswünsche, Stärken und Schwächen oder die Berufswahlplanung (vgl. Abbildung 6). Diese Angaben unterscheiden sich nicht signifikant zwischen IG und KG.

**Von der 8. Klasse** bis zum ersten Halbjahr der 9. Klasse hatte die IG dann nach Angaben der Lehrkräfte etwas mehr Berufsorientierungsunterricht als die KG, allerdings statistisch nicht signifikant. Im zweiten Halbjahr der 9. Klasse wird der Unterschied signifikant. Die KG ist dabei jedoch heterogener: Ein Teil der KG hat weniger Unterricht als die IG (56,6 % vs. 43,9 %

mit keinen oder weniger als 3 Std.), ein Teil der KG hat jedoch auch mehr (8,2 % vs. 2,0 % mit über 5 Std.) (vgl. Tabelle 9).

## 5.2 Weitere Angebote der Berufsorientierung

Zusätzlich zum schulischen Unterricht i. e. S., ggf. dem BOP (vgl. Abschnitt 5.3) und Betriebspraktika (vgl. Abschnitt 5.4) ergänzen schulisch organisierte ganz- oder mehrtägige Angebote der Berufsorientierung sowie Kommunikation in Familie und Peergroups den Berufsorientierungsprozess. Für diese anderen (Kommunikation-)Angebote sind die Angaben der Schülerinnen und Schüler differenzierter als die der Lehrkräfte, so werden nachfolgend nur sie dokumentiert. **Zentrales Ergebnis ist, dass es hier keinen wesentlichen Unterschied zwischen der IG und KG gibt, und dass die Angebote insgesamt umfangreich sind.**

Die Angaben zu Details lassen sich nach Klassenstufen differenzieren.

Knapp drei Viertel der Schülerinnen und Schüler hatten sich in **der 7. Klasse** schon den Arbeitsplatz von jemandem aus der Familie angeschaut, um zu sehen, wo sie arbeiten (73,3 %), knapp zwei Drittel sich genau zeigen lassen, wie und was sie in der Familie arbeiten (68,4 %) aber weniger als ein Drittel bereits Arbeitsplätze in verschiedenen Firmen angesehen, um dort Berufe kennenzulernen (31,0 %). Kein Unterschied besteht hier zwischen IG und KG.

**Für die 8. Klasse** wurde erfragt, zu welchen berufsbezogenen Themen wie intensiv mit Eltern, Verwandten oder Freundinnen bzw. Freunden Gespräche geführt wurden. Über die Berufe von Familienangehörigen oder die Stärken und Schwächen, die für einen Beruf wichtig sind, sprach jeweils rund die Hälfte der Befragten (eher) wenig bzw. (eher) viel. Gespräche über Berufswünsche oder über Wege, wie sie einen passenden Beruf finden können, waren etwas häufiger (knapp zwei Drittel „sehr oder eher viel“). Auch hier sind die Unterschiede zwischen IG und KG nicht signifikant.

**Bis zur 9. Klasse** hatten sich die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus

- Informationen über bestimmte Berufe im Internet gesucht (85,9 %),
- jeweils rund zwei Drittel von Ihnen auch einen Berufswahltest im Internet gemacht (68,6 %),
- das BIZ (67,3 %) oder eine Berufsmesse (66,1 %) besucht.
- Jeweils zwischen der Hälfte und knapp zwei Dritteln von ihnen hatten mit Lehrkräften (63,2 %) anderen schulischen Mitarbeitenden (53,1 %) oder der Berufsberatung der Agentur für Arbeit (58,4 %) Gespräche über Berufe geführt, die für sie passen könnten, oder
- sich zusammen mit der Schulklasse Arbeitsplätze in einer Firma angesehen (59,9 %).
- Jeder oder jede Fünfte hatte nach eigenen Angaben in einer Schülerfirma mitgearbeitet (19,7 %).

Die IG hatte Berufsmessen häufiger besucht (71,9 % vs. 59,9 %) und im Internet häufiger Informationen über Berufe gesucht (88,7 % vs. 83,8 %). Für die weiteren dieser bis zur 9. Klasse genutzten Angebote gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG.

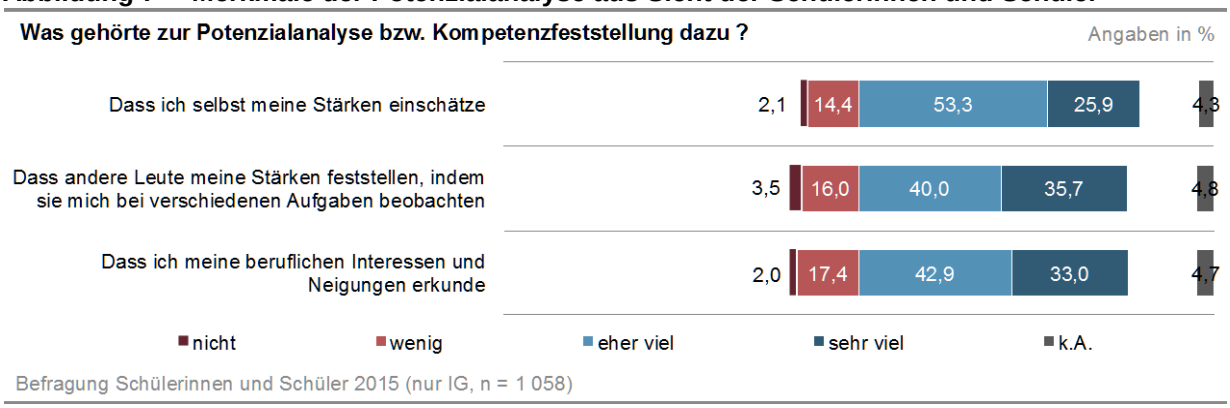
## 5.3 Umsetzung des BOP in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler

Wie das BOP seitens der Berufsbildungsstätten umgesetzt wird, wurde im Jahr 2014 in einem Sonderbericht der Evaluation bereits beschrieben,[46] so dass auf eine Wiedergabe im Detail nachfolgend verzichtet wird. In einer weiteren Befragung zwischen 2014 und 2015 wurden die Angaben der Berufsbildungsstätten aktualisiert. Dem Tabellenanhang 8.1 sind diese aktualisierten Daten zu entnehmen. Vertiefende Analysen ergaben, dass die Ergebnisse des BOP in Zusammenhang zur Umsetzung des BOP stehen, sich dies aber vor allem in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt, wie sie die Umsetzung wahrgenommen haben – weniger in den Angaben der Lehrkräfte oder der Träger zur Umsetzung des BOP (vgl. Kapitel 6). Aus diesem Grund wird nachfolgend dokumentiert, wie Schülerinnen und Schüler die Umsetzung des BOP wahrgenommen haben.

### *Angaben von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am BOP*

Mehr als drei Viertel der IG erklären, zur Potenzialanalyse hätte gehört, dass sie selbst ihre Stärken einschätzen, dass andere Leute Stärken durch Beobachtungen bei verschiedenen Aufgaben feststellen, oder dass sie ihre beruflichen Interessen und Neigungen erkunden (vgl. Abbildung 7).

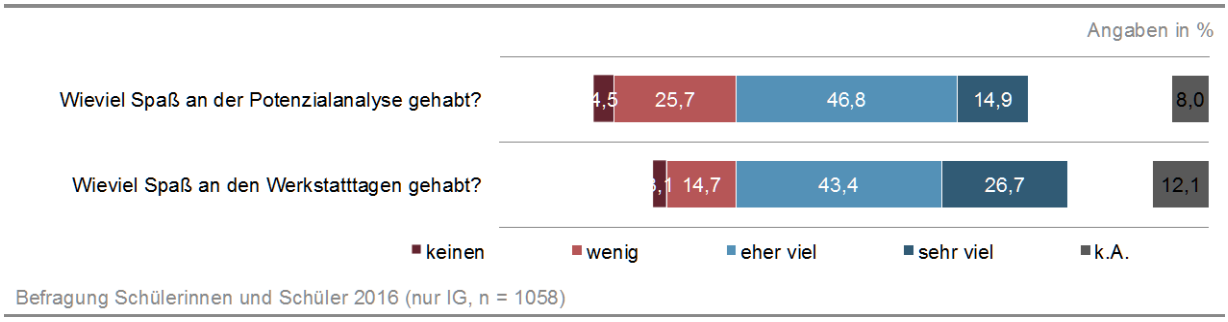
**Abbildung 7 Merkmale der Potenzialanalyse aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**




Knapp einem Drittel hatte die Potenzialanalyse jedoch (eher) keinen Spaß gemacht. Die Werkstatttage gefielen deutlich stärker. 26,7 % der Schülerinnen und Schüler haben sie sehr viel und 43,4 % **eher viel Spaß gemacht** (vgl. Abbildung 8).

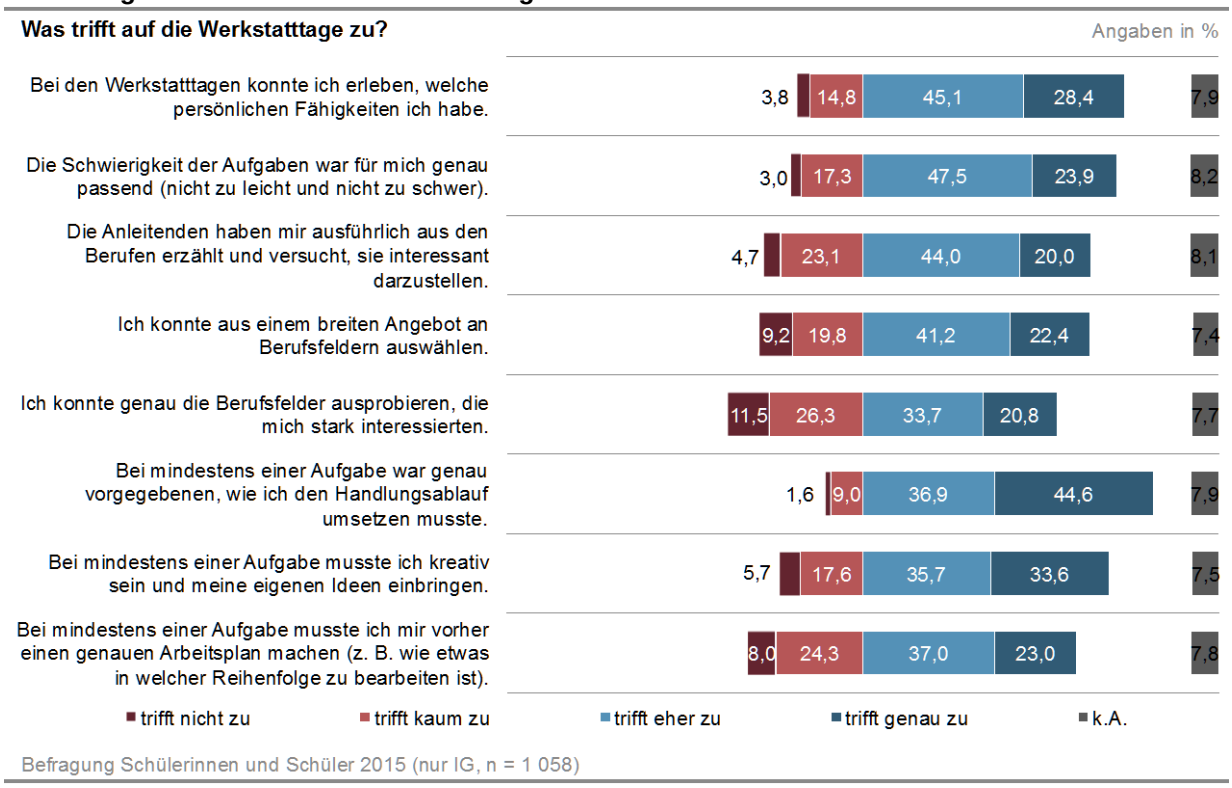
[46] Sommer / Thode (2014).

**Abbildung 8 Spaß an der Potenzialanalyse und den Werkstatttagen**




Jeweils rund vier Fünftel der IG erlebten, bei den Werkstatttagen welche persönlichen Fähigkeiten sie haben, und fanden den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für sie angemessen. Rund zwei Drittel konnten aus einem breiten Angebot an Berufsfeldern auswählen und genau die Berufsfelder ausprobieren, die sie stark interessierten. Zu den Qualitätskriterien sollte zählen, dass unterschiedliche Typen von Aufgaben erprobt werden, z. B. die Umsetzung eines vorgegebenen Handlungsablaufs, kreatives Einbringen eigener Ideen oder planerisches Handeln. I. d. R. haben die Schülerinnen und Schüler dies auch so erlebt, insbesondere Letzteres aber nur zum Teil (vgl. Abbildung 9).

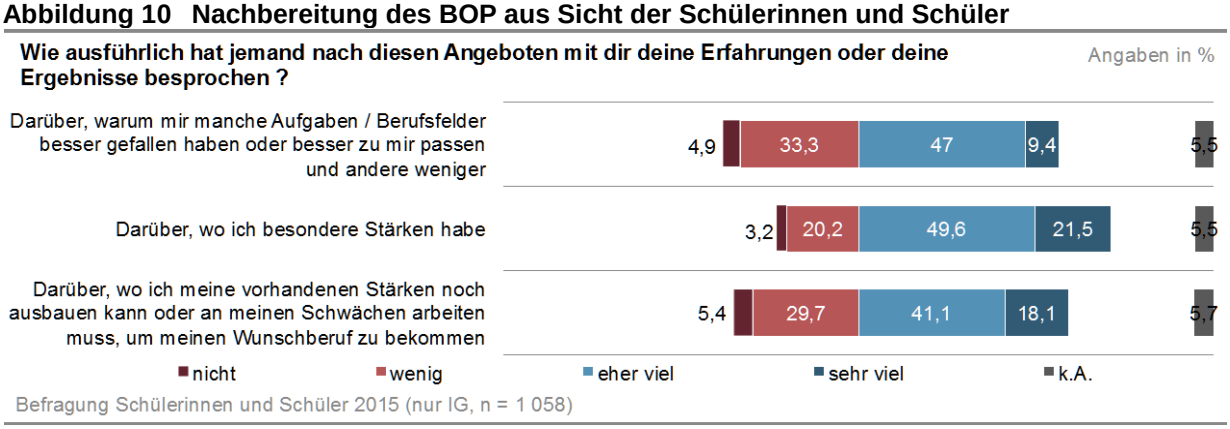
**Abbildung 9 Merkmale der Werkstatttage aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**




Die Angaben der Schülerinnen und Schüler bestätigen Zwischenergebnisse der Evaluation auch aus anderen Erhebungen, dass die **nachbereitende Reflexion des BOP ausbaufähig** ist. Bei knapp einem Viertel wurden anschließend besondere Stärken nicht oder nur wenig

thematisiert. Mehr als ein Drittel sprach nicht oder wenig über die mögliche Erweiterung von Kompetenzen. Und 38,2 % reflektierten nicht oder nur wenig die individuelle Passung von Aufgaben und Berufsfeldern (vgl. Abbildung 10).

**Abbildung 10 Nachbereitung des BOP aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**




Die **Einbeziehung der Eltern** in das BOP bedeutet aus Sicht der Schülerinnen und Schüler vor allem, dass sie ihren Eltern ausführlich von ihren Erfahrungen berichteten (67,4 % eher oder voll zutreffen) und dass sich die Eltern die schriftliche Dokumentation der Ergebnisse durchgelesen haben (61,8 %). Zwei Fünftel (40,2 %) haben sich vorher informiert, was ihre Kinder dort machen werden z. B. dafür einen Elternabend besucht oder Informationsmaterial gelesen. Mehr als ein Viertel (28,0 %) haben auch mit Lehrkräften oder mit Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätte über die Ergebnisse und Erfahrungen ihres Kindes gesprochen.

### *Angaben der Kontrollgruppe zu Angeboten, die sich mit dem BOP vergleichen lassen*

Bei den Angaben zum BOP ist zu berücksichtigen, dass **Potenzialanalysen auch außerhalb des BOP** erfolgen können (in einigen Bundesländern auch müssen), **und** dass es Angebote neben dem BOP gibt, die sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als **Werkstatttage** („Besuch einer Werkstatt einer Berufsbildungsstätte über zwei Wochen oder länger, um dort verschiedene Berufe und Berufsfelder auszuprobieren“) verstehen lassen. So geben auch in der KG 47,7 % an, an „Werkstatttagen“ teilgenommen zu haben (in der IG sind es 93,1 %),[47] und 72,2 % an Potenzialanalysen (97,5 % in der IG). In den für die Evaluation zentralen Vergleichen zwischen IG und KG erfolgte die Zurechnung zur IG dann, wenn die Werkstatttage über das BOP umgesetzt wurden, unabhängig davon, ob die Potenzialanalyse in Verantwortung der Länder durchgeführt wurde. Wurden Werkstatttage oder ähnliche Angebote außerhalb des BOP durchgeführt, zählten die Fälle weiterhin zur KG – für ausgewählte Analysen wurden sie aus der Stichprobe herausgenommen (vgl. Abschnitt 3.3).

[47] Jene 6,9 % der IG, die nach eigenem Bekunden nicht an keinen Werkstatttagen teilnahmen, werden jedoch in den Prozessdaten des BOP als Teilnehmende geführt. Entweder haben die Schülerinnen und Schüler ihre Teilnahme vergessen, oder es handelt sich um Fehleinträge der Berufsbildungsstätten.

Nachfolgend wird beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler der KG diese Angebote im Vergleich zur IG wahrnahmen. **Die Unterschiede zwischen KG und IG sind gering.**

- Im Vergleich der BOP-**Potenzialanalyse** mit anderen gab es nur einen signifikanten Unterschied. Das Beobachten der Aufgabenerledigung durch externe Personen hatte in der KG einen etwas kleineren Anteil (73,9 % viel oder eher viel vs. 79,5 % IG).
- Dass die außerhalb des BOP durchgeführten „Werkstatttage“ anders umgesetzt werden, ist an den Angaben der Lehrkräfte zur **Dauer** abzulesen – im BOP werden im Durchschnitt 10,2 Tage genannt, außerhalb des BOP nur 7,8 Tage.[48]
- In der **Wahrnehmung** der Schülerinnen und Schüler zeigen sich nur wenige Unterschiede. In der IG gab es signifikant häufiger auch Aufgaben mit genau vorgegebenem Handlungsablauf. In der KG haben Anleitende ausführlicher aus den Berufen erzählt und versucht, sie interessant darzustellen. Und die Eltern der IG haben sich häufiger schon vorab über das Angebot informiert.
- „Werkstatttage“ (oder ähnlichen Angebote), die außerhalb des BOP durchgeführt wurden, werden von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer **Wirkungen** genau so positiv bewertet wie die des BOP – es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

## 5.4 Betriebliche Praktika

Die Angaben der Lehrkräfte, wann wie viele Schülerinnen und Schülern an Betriebspraktika teilnahmen, waren bedauerlicherweise oftmals lückenhaft (vgl. Tabelle 10). Fehlende Angaben für ein Jahr können möglicherweise bedeuten, dass keine Betriebspraktika erfolgten, wenn für ein anderes Jahr Angaben gemacht wurden – für statistische Analysen ist die Annahme jedoch nicht belastbar genug. Berücksichtigt man unter dieser Einschränkung nur die expliziten Angaben, dann waren in der 7. und 8. Klasse Betriebspraktika der KG häufiger als in der IG. Die durchschnittliche Dauer eines Praktikums in der 7. Klasse war dafür in der IG länger (5,9 Tage vs. 3,6 Tage in der KG).[49] Die Praktika der 8. Klasse dauerten in beiden Gruppen durchschnittlich rund 11 Tage.[50] In der 9. Klasse waren Praktika in der IG häufiger und mit durchschnittlich 14,0 Tagen einen Tag länger als in der KG.[51]

48 Eine mögliche Unschärfe / fehlende Validität durch die retrospektive Befragung der Lehrkräfte ist zu berücksichtigen, denn zwei Lehrkräfte gaben auch für Werkstatttage innerhalb des BOP eine Dauer von 3 oder 5 Tagen an – was voraussichtlich fehlerhafte Angaben sind, da sie nicht der Förderrichtlinie entsprechen. Solche Fehler sind jedoch auch in der Kontrollgruppe möglich. Die Spannweite in der KG reicht von 2 bis 14 Tagen, die der IG von 3 bis 15.

49 In der 7. Klasse reicht die Spannweite in der KG von 1 bis 13, in der IG von 1 bis 35 Tagen.

50 In der 8. Klasse reicht die Spannweite in der KG von 1 bis 30, in der IG von 1 bis 25 Tagen.

51 In der 9. Klasse reicht die Spannweite in der KG von 3 bis 40, in der IG von 3 bis 35 Tagen.

**Tabelle 10 Schülerbetriebspraktika nach Angaben der Lehrkräfte**

| | Signifikanz* IG vs. KG | Wer hat teilgenommen? | keiner | der kleinere Teil | der größere Teil | Alle | k.A. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Klasse 7* | *ja* | IG | 24,3 | 1,0 | 2,0 | 16,0 | 56,7 |
| | | KG | 10,1 | 8,0 | 3,1 | 23,0 | 55,8 |
| *Klasse 8* | *ja* | IG | 9,2 | 2,0 | 1,9 | 44,3 | 42,6 |
| | | KG | 2,5 | 2,7 | 2,4 | 44,8 | 47,6 |
| *Klasse 9* | *ja* | IG | 1,7 | 0,0 | 2,3 | 67,5 | 28,5 |
| | | KG | 0,0 | 2,7 | 6,8 | 66,1 | 24,4 |

Angaben in Prozent, n ist bezogen auf die Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler im Panel
* Mann-Whitney-Test, Signifikanzniveau < 0,05
Befragung Lehrkräfte 2016 (gewichtet, $n_{IG}$=890 $n_{KG}$=570)

Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler hatten bis zur 9. Klasse schließlich

- 97,2 % von ihnen mindestens ein betriebliches Praktikum absolviert, die IG signifikant seltener als die KG (95,9 % vs. 99,1 %).
- Dafür waren die Praktika der IG in Summe signifikant länger (Ø 20,6 Tage) als die der KG Ø (18,4 Tage).
- Im Schnitt waren es zwei Praktika (Ø 2,2), die i. d. R. in unterschiedlichen Betrieben erfolgten (Ø 2,1). Unterschiede zwischen IG und KG sind nicht signifikant.
- Und die KG hatte erste Betriebspraktika früher als die IG (vgl. Tabelle 11).

**Tabelle 11 Zeitpunkte der Praktika nach Angaben der Schülerinnen und Schüler**

| | Kein Praktikum | Keine Angabe zum Zeitpunkt | Klasse 8/2 | Klasse 8/2 | Klasse 9/1 | Klasse 9/2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *IG* | 4,1 | 3,0 | 19,0 | 52,3 | 54,8 | 38,5 |
| *KG* | 0,9 | 3,5 | 29,0 | 53,9 | 52,1 | 32,5 |

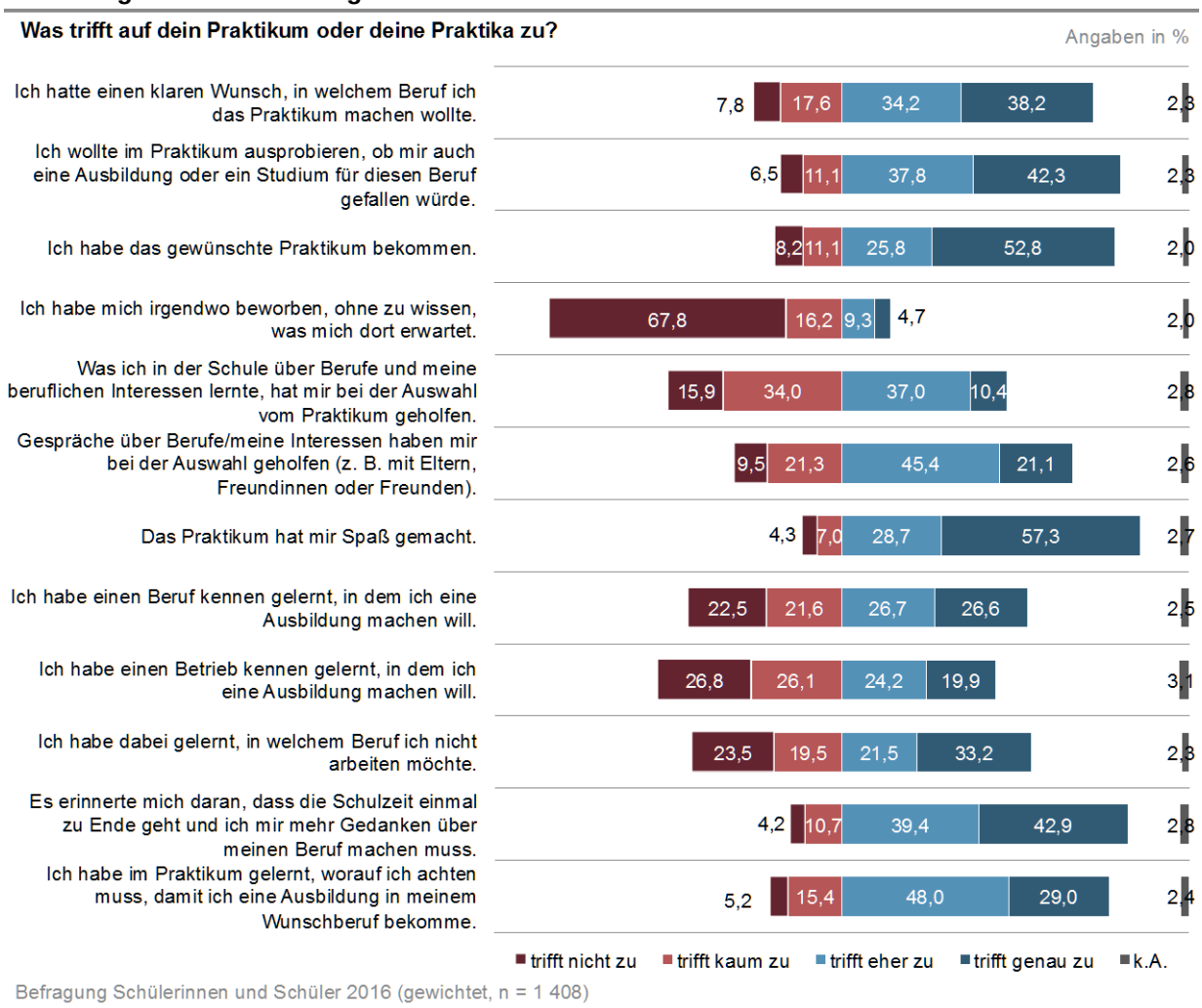
Befragung Schülerinnen und Schüler (2016, gewichtet, $n_{IG}$=890 $n_{KG}$=570), Angaben in Prozent

Die Angaben von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zeigen, dass sich die **Nutzung der Praktika in der IG und KG unterschied**. Die Angaben der Lehrkräfte (vgl. Tabelle 10) deuten darauf hin, dass in der IG Praktika etwas später und dafür längere Zeit genutzt wurden als in der KG. In den Angaben der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tabelle 11) ist auffällig, dass in der IG ein größerer Anteil noch kein Betriebspraktikum absolviert hatte. Betriebspraktika haben einen Effekt auf die Berufswahlkompetenz. So **trägt die geringere Nutzung der Praktika in der IG (bis zur 9. Klasse) mit dazu bei, dass für die IG gegenüber der KG keine signifikant stärkere Entwicklung der Berufswahlkompetenz nachgewiesen werden kann:** Vergleicht man nur die Schülerinnen und Schüler, die bereits ein Betriebspraktikum hatten, entwickelte sich die Identität zwischen der 7. und 9. Klasse in der IG (ΔØ 0,224) signifikant stärker als in der KG (ΔØ 0,165). Die entscheidende Frage ist damit, ob das BOP Praktika in der IG partiell verdrängte, da Lehrkräfte das BOP für hinreichend hielten, oder ob

das BOP lediglich einen Teil der Praktika in die 10. Klasse verzögerte. Aus den Befragungsdaten lässt sich diese Frage nicht beantworten.[52]

Die Schülerinnen und Schüler bewerten die Praktika sehr positiv, nur jeder oder jedem Neunten hat es kaum oder keinen Spaß gemacht.

**Abbildung 11 Beschreibung der Praktika durch Schülerinnen und Schüler[53]**




Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler konnte das Praktikum genau in den von ihnen gewünschten Betrieben machen, wobei dies nicht heißt, dass sie im gleichen Maß auch einen genauen Wunsch hatten, zu welchem Beruf das Praktikum sein sollte (vgl. Abbildung 11). Zur

52 Die Lehrkräfte wurden nicht danach gefragt, welche Angebote der Berufsorientierung in späteren Klassen noch geplant sind. Auch aus der Verteilung von Schülerinnen und Schülern ohne Praktikum auf die unterschiedlichen Klassen lassen sich keine Rückschlüsse ziehen. Einerseits gibt es eine gewisse Konzentration auf Klassen, in denen kaum jemand Praktikumserfahrungen hatte – so dass diese Klasse möglicherweise Betriebspraktika zu einem späteren Zeitpunkt in der 10. Klassenstufe noch nachholt – andererseits gibt es viele Klassen, in denen (nur) ein Teil der Schülerinnen und Schüler Praktika angab – hier ist eher unwahrscheinlich, dass das Curriculum die Praktika erst in der 10. Klassenstufe ansetzt.

53 Bei der Interpretation der Abbildung sollte beachtet werden, dass (nur) das vierte Item negativ formuliert ist.

Auswahl der Praktika waren Gespräche mit Eltern, Verwandten oder Freundinnen und Freunden hilfreicher, als das zuvor in der Schule Gelernte. Jede oder jede Siebte hatte sich sogar beworben, (eher) ohne zu wissen, was sie dort erwartet. Jeweils rund die Hälfte hatte einen Beruf kennengelernt, in dem sie später (eher) eine Ausbildung machen will bzw. in dem sie dies (eher) nicht wünscht. Darüber hinaus hatten die Praktika für die Mehrheit den Effekt, sich stärker mit der Berufswahl und dem Weg zum Wunschberuf zu befassen.

Die meisten dieser Angaben zu den Praktika unterscheiden sich zwischen IG und KG nicht signifikant. Allerdings haben sich der IG signifikant (noch) weniger Schülerinnen und Schüler beworben, ohne zu wissen, was sie erwartet (88,2 % nicht oder eher nicht zutreffen vs. 82,1 % in der IG). Theoretisch wäre hierdurch ein Folgeeffekt möglich gewesen, dass in der IG die Lerneffekte des Praktikums größer sind.[54] **Der signifikante Unterschied zwischen IG und KG in der Vorbereitung des Praktikums ist aber nicht groß genug, als dass er sich über diesen Zusammenhang auch in signifikanten Unterschieden bei den Lerneffekten oder beim Spaß im Praktikum niederschlagen würde.**

[54] So korreliert die Vorbereitung (zu wissen, was einem im Beruf und diesem Betrieb erwartet) positiv damit, das gewünschte Praktikum zu erhalten. Eine gute Vorbereitung auf das Praktikum korreliert auch mit dem Spaß im Praktikum und damit, einen Beruf oder Betrieb kennenzulernen, in dem man später eine Ausbildung machen möchte.

# 6 Statistische Prüfung guter Praxis

Die bisherigen Analysen ergaben, dass sich die Berufswahlkompetenz der IG positiv entwickelte, nicht aber deutlich stärker als die der KG. Die Angaben der unterschiedlichen Akteure (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte) sprechen dafür, dass die Berufswahlkompetenz in der IG trotz eines fehlenden Vorsprungs vor der KG auch durch das BOP gefördert wird. Damit das BOP gegenüber den alternativen oder komplementären Angeboten der Berufsorientierung seine Vorreiterrolle zurückgewinnt,[55] muss die **Qualität der Umsetzung des BOP erhöht** werden – unabhängig davon, ob die bereits schriftlich formulierten Qualitätskriterien formal eingehalten werden. Es kann im Zwischenbericht nicht abschließend beantwortet werden, was hierfür zu leisten ist, da auch Ergebnisse anderer Untersuchungsmodule in die Gesamtbewertung einfließen müssen. Verschiedene Ansätze zur statistischen Prüfung guter Praxis können bereits in Kapitel 6 skizziert werden. Dass diese Analysen noch den Charakter eines Fragments haben, ergibt sich daraus, dass die Ansätze zur statischen Prüfung – obwohl sie im Kern immer darauf beruhen, Zusammenhänge zwischen der konkreten Gestaltung des BOP und seinen Ergebnissen zu identifizieren – vielfältig und nicht immer widerspruchsfrei sind. Die Komplexität ergibt sich

1. aus der Vielzahl unterschiedlicher Quellen für Daten zur Umsetzung des BOP (Angaben der Träger, der Lehrkräfte oder der Schülerinnen und Schüler),
2. aus unterschiedlichen Zielvariablen (z. B. auf welche Teilkompetenzen fokussiert wird, und ob kurzfristige Effekte bis zur 8. Klasse oder nachhaltige Effekte bis zur 9. Klasse untersucht werden) und
3. aus unterschiedlichen Auswertungsmethoden (So könnten z. B. schon alle bivariaten Zusammenhänge zwischen der Gestaltung des BOP und seinen Erfolgen als Hinweis darauf gedeutet werden, dass diese Gestaltung gute Praxis darstellt – oder nur die Zusammenhänge, die in multivariaten Analysen signifikant bleiben.)

Die nachfolgenden Analysen können somit lediglich eine **erste Annäherung aus unterschiedlichen Perspektiven** darstellen. Eine konsolidierte Fassung der aus Sicht der Evaluation zentralen Ergebnisse ist für den Abschlussbericht vorgesehen.

## 6.1 Individuelle Einflussfaktoren als Rahmenbedingung des Erfolgs

***Verteilung der Varianz zwischen den Ebenen der Schulklassen und Individuen***

Regressionsanalysen zur Berufswahlkompetenz sollen bestimmen, wie verschiedene Faktoren in ihrem Zusammenspiel (multivariat) mit Adaptabilität, Identität und Resilienz in Zusammenhang stehen. Aus der Perspektive der Evaluation ist dabei von besonderem Interesse,

[55] Die Ergebnisse des Vorjahrs zur Befragung der Schülerinnen und Schüler aus Abgangsklassen lassen sich so interpretieren, dass das BOP in früheren Kohorten eine solche Vorreiterrolle besaß.

inwieweit Interventionen auf schulischer Ebene (bzw. in der Klasse) die Berufswahlkompetenz beeinflussen. Eine Mehrebenenanalyse der ICC[56] ergibt dabei jedoch, dass je nach betrachteter Variable nur zwischen 3,9 % und 14,6 % der Gesamtvarianz eine Varianz auf der Ebene der Klassen ist – der überwiegende Anteil ist individuell (vgl. Tabelle 12 sowie nachfolgende Ausführungen).

**Tabelle 12 Anteil der „Klassenebene" an der Varianz von Berufswahlkompetenz**

| ICC (Intraklassenkorrelations-koeffizienten) | Stand Welle 1 (Klasse 7) | Stand Welle 3 (Klasse 9) | Entwicklung Klasse 7-8 | Entwicklung Klasse 7-9 |
|---|---|---|---|---|
| *Adaptabilität* | 9,3 % | 3,9 % | 6,4 % | 4,9 % |
| *Identität* | 14,6 % | 5,2 % | 8,6 % | 6,5 % |
| *Berufsbezogene Resilienz* | 3,9 % | 4,1 % | 4,9 % | 5,8 % |
| *n* | 1986-2085 | 1230-1261 | 1316-1407 | 1066-1133 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016)

**Dies impliziert, dass bei der derzeitigen Umsetzungspraxis nur ein kleiner Teil der Berufswahlkompetenz durch Interventionen auf Klassenebene** (z. B. durch den Unterricht oder spezielle Berufsorientierungsangebote) **erklärt werden kann**.[57] Sollten die Interventionen zukünftig umfangreicher, wirksamer oder zwischen den Klassen unterschiedlicher sein, könnte auch der Anteil der durch sie erklärten Berufswahlkompetenz steigen. Allerdings zeigen weitere Analysen, dass es nicht nur darauf ankommt, ob Schülerinnen und Schüler an solchen Berufsorientierungsangeboten teilnehmen, sondern vor allem darauf, wie diese Angebote **individuell angenommen** werden (vgl. Tabelle 13). Dies wird zum einen von individuellen bzw. sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler determiniert (vgl. Abschnitt 4.2), zum anderen von der konkreten Gestaltung des BOP. Dies spricht dafür, dass zukünftig noch stärker auf die individuelle Passung der Potenzialanalysen und Werkstatttage geachtet werden sollte.

Tabelle 13 stellt dar, dass die Zusammenhänge zwischen der erreichten Berufswahlkompetenz und der reinen Teilnahme an den Angeboten (ja/nein) deutlich weniger stark sind als die Zusammenhänge zu den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, inwieweit ihnen diese Angebote geholfen haben.

56 Erläuterung zum ICC (Intraklassenkorrelationskoeffizient): Unterscheidet sich die Berufswahlkompetenz nach Geschlecht, familiärem Bildungshintergrund, Migrationshintergrund etc., gibt es zunächst eine durch die Individuellen Bedingungen determinierte Varianz. In zufällig gemischten Klassen wäre die Varianz in allen Klassen weitgehend gleich, falls nicht Berufsorientierungsangebote zusätzlich wirken. Durch Berufsorientierungsangebote für eine gesamte Klasse kommen zusätzlich zu den individuellen Determinanten der Varianz klassenspezifische Determinanten (z. B. Berufsorientierung). Der ICC misst, welcher Anteil der Varianz in der gesamten Stichprobe individuell bedingt ist und welcher Anteil durch die Klasse.

57 Überdies kann die Varianz auch auf Klassenebene niemals vollständig erklärt werden, da vieles unbeobachtet ist, z. B. das Charisma von Lehrkräften, Unterrichtsausfall, Räumlichkeiten etc. D. h., wenn z. B. 4 % der Varianz auf der Ebene der Klasse liegt und sich davon 25 % erklären ließen, hätte man lediglich 1 % der Varianz unter den Schülerinnen und Schülern erklärt.

**Tabelle 13 Korrelation zur Berufswahlkompetenz in der 9. Klasse**

| Spearman-Rho | Adaptabilität | Identität | Berufsbezogene Resilienz |
|---|---|---|---|
| *Was hast Du gemacht? 2 Wochen lang (oder länger) in den Werkstätten einer Berufsbildungsstätte verschiedene Berufe ausprobiert* | 0,020 | - 0,052 | 0,014 |
| *Und wie hat es (Werkstatttage) dir geholfen, einen passen Beruf für dich zu finden?* | 0,070 * | - 0,044 | 0,081 * |
| *Was hast Du gemacht? an einer Potenzialanalyse oder Kompetenzfeststellung teilgenommen: Dabei wurde ich während der Bearbeitung verschiedener Aufgaben beobachtet und habe anschließend Rückmeldung zu meinen Stärken und Schwächen erhalten?* | 0,003 | - 0,046 | 0,013 |
| *Und wie hat es (Potenzialanalyse) dir geholfen, einen passen Beruf für dich zu finden?* | 0,145 * | 0,027 | 0,147 * |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, n=1204-1239), * Signifikanzniveau < 0,05

### *Einflussfaktoren auf die Berufswahlkompetenz in der Ausgangssituation*

Exemplarisch[58] kann für die Berufswahlkompetenz in der Ausgangssituation gezeigt werden, wie sowohl die sozioökonomischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler als auch die familiäre Kommunikation zum Thema Beruf und der schulische Unterricht zur Adaptabilität, Identität und Resilienz vielfache Zusammenhänge zeigen.

Die in Tabelle 14 dargestellten Regressionsanalysen[59] zeigen vor allem drei Ergebnisse

- Adaptabilität und Resilienz in der 7. Klasse lassen sich durch diese Einflussfaktoren besser erklären als Identität – ihr $R^2$ ist mehr als doppelt so hoch (0,20 vs. 0,08).
- **Relativ großen Einfluss auf die Ausgangssituation hat, wie stark „Beruf“ in der familiären Kommunikation schon in der 7. Klasse Thema ist** bzw. wie viel z. B. über Berufswünsche, berufsbezogene Stärken und Schwächen oder Wege zum passenden Beruf gesprochen wird.
- Deutlich ist zudem, dass bereits der **Unterricht bis zur 7. Klasse Effekte** darauf hat, wie ausgeprägt die Adaptabilität und berufsbezogene Resilienz in der 7. Klasse sind. Je umfangreicher z. B. behandelt wurde, welche Relevanz Arbeit und Berufsausbildung haben, was eigene Berufswünsche und für den Beruf eigene Schwächen und Stärken sind, desto stärker waren die Adaptabilität und berufsbezogene Resilienz ausgeprägt

58 Analog könnten diese Analysen auch für die Berufswahlkompetenz zu späteren Zeitpunkten oder für die Entwicklungen über unterschiedliche betrachtete Zeiträume ausgewiesen werden.

59 Die zwischen -1 und 1 liegenden Beta-Koeffizienten geben bei einem positiven Wert an, dass je stärker die unabhängige Variable ausgeprägt ist (linke Spalte), desto höher die jeweilige Teilkompetenz ist. Negative Beta-Koeffizienten stellen einen negativen Zusammenhang her. So ist z. B. Adaptabilität in der 7. Klasse umso höher, je stärker in der Familie über Berufswünsche gesprochen wird (0,128). Oder bei Vorliegen eines Migrationshintergrundes ist die Identität geringer ausgeprägt.

(Beta-Koeffizienten zwischen 0,067 und 0,114 in Tabelle 14). Der schulische Einfluss ist dabei niedriger als der der familiären Kommunikation. Dass sich hier kein Zusammenhang zur beruflichen Identität zeigt, kann daran liegen, dass die Förderung von Berufswahlentscheidungen bis zur 7. Klasse i. d. R. nicht zum Curriculum zählt.

**Tabelle 14 Regressionen zur Berufswahlkompetenz in der 7. Klasse**

| Standardisierte Beta-Koeffizienten | Adaptabilität | Identität | Berufsbezogene Resilienz |
|---|---|---|---|
| ***$R^2$*** | **0,204** | **0,079** | **0,203** |
| *Migrationshintergrund* | 0,055 | - 0,100 | # |
| *Raum (städtisch)* | # | - 0,072 | 0,056 |
| *Geschlecht (männlich)* | 0,080 | - 0,081 | 0,137 |
| *Bildungshintergrund* | # | 0,095 | 0,050 |
| *Deutsch-Note im letzten Zeugnis* | - 0,088 | # | - 0,130 |
| *Förderschule* | # | - 0,054 | # |
| *Viel mit Familie über* | | | |
| *... Berufswünsche gesprochen* | 0,128 | 0,151 | 0,144 |
| *... berufsbezogene Stärken und Schwächen gesprochen* | 0,117 | # | 0,097 |
| *... Wege, passenden Beruf zu finden gesprochen* | 0,098 | # | 0,080 |
| *Im Unterricht behandelt* | | | |
| *... was in bestimmten Berufen gearbeitet wird* | - 0,060 | # | - 0,063 |
| *... wie wichtig es ist Arbeit zu haben* | 0,067 | # | 0,099 |
| *... wozu eine Berufsausbildung wichtig ist* | 0,114 | # | 0,069 |
| *... was eigene Berufswünsche sind* | 0,068 | # | 0,098 |
| *... was für Beruf eigene Schwächen und Stärken sind* | 0,071 | # | 0,067 |
| *Schon Arbeitsplatz von Familienmitglied angeschaut* | 0,049 | # | # |
| *Schon für Geld gearbeitet* | 0,090 | # | 0,063 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), # nicht signifikant

Auf die Zusammenhänge zu sozioökonomischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, die sich ebenfalls in der Tabelle 14 ablesen lassen, soll nicht weiter eingegangen werde – hier sei auf die früheren Ausführungen in Abschnitt 4.2 verwiesen.

## 6.2 Ausgewählte bivariate Zusammenhänge zwischen der Gestaltung und Einbettung des BOP und Ergebnissen des BOP

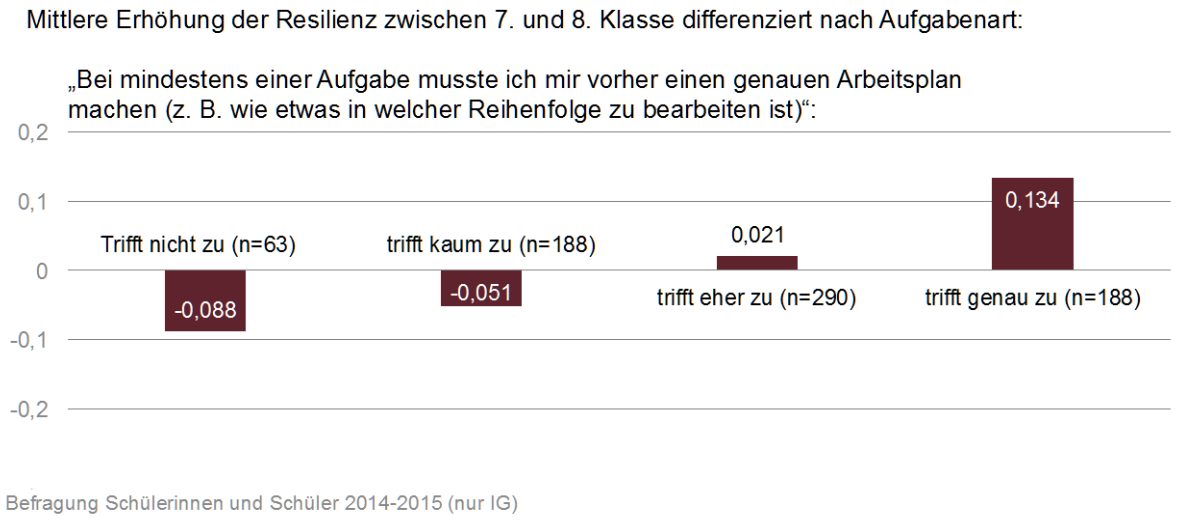
Die Umsetzung des BOP wurde bezüglich zahlreicher Gestaltungsmerkmale untersucht und dies aus der Perspektive von Trägern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler. Es können nicht alle bivariaten Zusammenhänge zwischen den Gestaltungsmerkmalen und den Erfolgen im Zwischenbericht dokumentiert werden. Die dargestellten Zusammenhänge zeigen, **dass die konkrete Gestaltung des BOP relevant ist, um die verschiedenen Ziele zu erreichen.**

Während der Vergleich der Interventionsgruppe mit der Kontrollgruppe in Kapitel 3 eine Analyse auf der Basis der durchschnittlichen Umsetzung des BOP ist, fokussieren die nachfolgenden Zusammenhangsanalysen auf die Potenziale des BOP bzw. auf die theoretisch mög-

lichen Wirkungen des BOP bei bestmöglicher Umsetzung. Die hier statistisch ermittelten Wirkungszusammenhänge bestätigen Annahmen zu Qualitätsmerkmalen des BOP.

**Beispiel 1:** Annahme war, dass die Kombination unterschiedlicher Arten von Aufgaben zu den Qualitätsmerkmalen der Werkstatttage zählt, z. B. dass es mindestens eine Aufgabe gibt, bei der man kreativ sein muss, aber auch Aufgaben mit vorgegebenen Handlungsabläufen, oder eine Aufgabe, bei der man selbst einen Arbeitsplan machen musste. Die Annahme hat sich, wie in Abbildung 12 dargestellt, bestätigt.

**Abbildung 12 Einfluss der Art von Aufgaben auf die Entwicklung der Resilienz (bis 8. Klasse)**



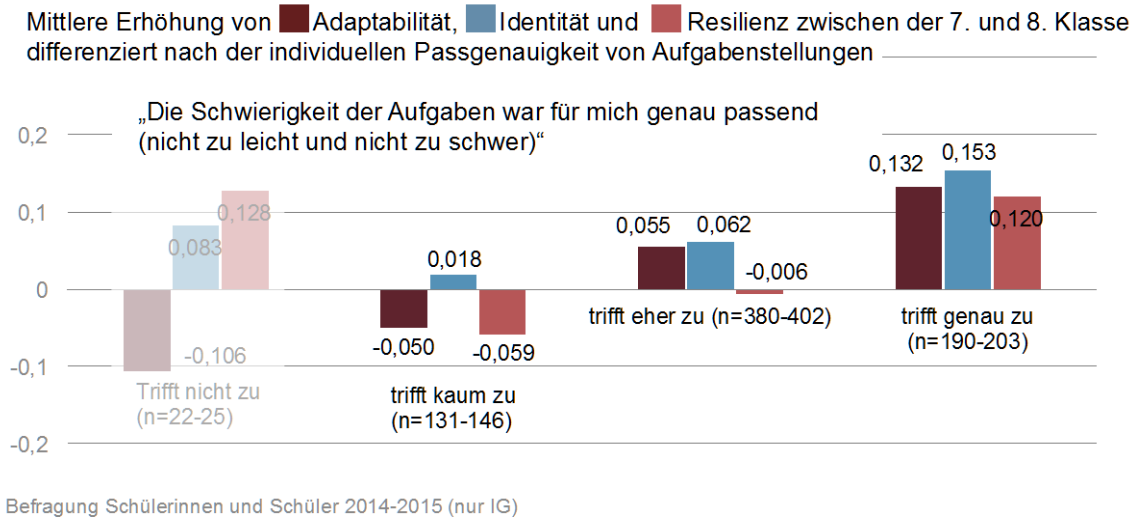

Wenn die Schülerinnen und Schüler voll zustimmten, dass es solche Aufgaben in den Werkstatttagen gab (Aufgabe, bei denen sie sich vorher einen genauen Arbeitsplan machen mussten, z. B. wie etwas in welcher Reihenfolge zu bearbeiten ist)[60], hat sich die berufsbezogene Resilienz zwischen der 7. und 8. Klasse deutlich stärker erhöht, als wenn diese Art der Aufgabenstellung nur eher zutraf. Und wenn es kaum oder nicht zutraf, dass es solche Aufgaben gab, hat sich die Resilienz sogar durchschnittlich verringert. Solche Zusammenhänge sind vielfältig (vgl. Abbildung 12).

**Beispiel 2:** Die Angabe der Schülerinnen und Schüler, dass die Schwierigkeit der Aufgaben in den Werkstatttagen genau für sie passend war, steht in Zusammenhang mit der Erhöhung

60 In der standardisierten Befragung wurde nicht erhoben, um welche Aufgaben es sich hierbei genau handelte. Im zweiten Zwischenbericht der Evaluation (Eckhardt et al. 2015 S. 40 ff.), der auf Beobachtungen im Feld basierte, wurden verschiedene Aufgabenstellungen exemplarisch dargestellt. Eine Aufgabe mit höherem Planungsanteil fand sich z. B. im Gartenbau: „Die Jugendlichen bekamen die Aufgabe, in zwei Gruppen jeweils einen Mustergarten herzustellen. Dabei mussten sie bauliche Aspekte genauso wie die ästhetischen beachten. Die Jugendlichen planten eigenständig die Gestaltung des Gartenstückes und setzten diese Planung um (Bau, Bepflanzung …). Dazu mussten sie ihre mathematischen Fähigkeiten aktivieren. Sie arbeiteten mit typischen Werkzeugen (wie Wasserwaage, Hammer …) und den typischen Materialien. Durch die Aufgabe wird die körperliche Belastung in diesem Beruf sehr deutlich, zudem kommt die Herausforderung im Team zu arbeiten hinzu. Alle konnten eine Fotografie des am Ende erreichten Ergebnisses mitnehmen.“

von Adaptabilität, Identität und Resilienz zwischen der 7. und 8. Klasse. In den Fällen, in denen der Schwierigkeitsgrad voll zutreffend individuell passgenau war, erhöhten sich die drei Werte ungefähr doppelt so stark wie in den Fällen, in denen die Schwierigkeit der Aufgaben nur „eher“ passte (vgl. Abbildung 13). Und in den Fällen, in denen der Schwierigkeitsgrad „kaum“ passte, entwickelten sich Adaptabilität und Resilienz sogar zurück.

**Abbildung 13 Einfluss der Passgenauigkeit von Aufgaben in den Werkstatttagen**[61]



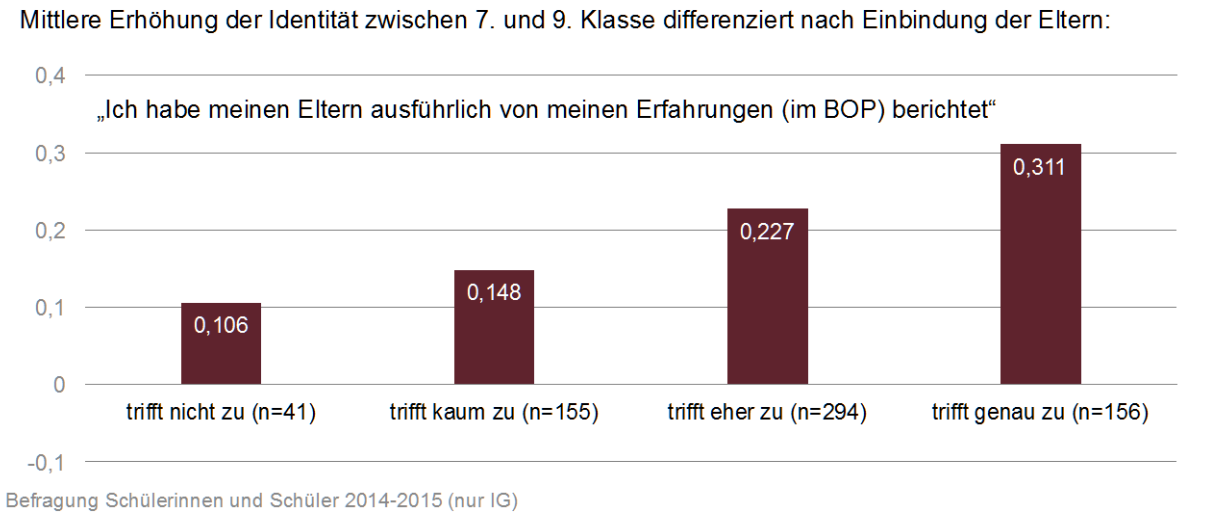

**Beispiel 3:** Die Zusammenhänge zeigen sich nicht nur dazu, was innerhalb der Werkstatttage geschieht, sondern auch dazu, wie die Erfahrungen der Werkstatttage kommunikativ verarbeitet werden. Wie intensiv die Schule oder der Bildungsträger nach den Werkstatttagen die Erfahrungen oder die Ergebnisse besprochen hat, steht in signifikantem Zusammenhang, wie sich die Adaptabilität und Resilienz zwischen der 7. und 8. Klasse entwickelt. Die Korrelationskoeffizienten (Spearman-Rho) liegen zwischen 0,098 und 0,145 (ohne Abbildung). Wie zuvor in Abschnitt 5.3 dargestellt, gibt rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an, dass eine solche Nachbesprechung nicht oder nur wenig erfolgte. Dies deckt sich auch mit den Angaben der Träger. Zwar gibt es immer Nachbereitungen, aber oftmals kurz oder nur in Gruppe. Nur jeder zweite Träger führt individuelle berufsfeldübergreifende Gespräche durch – sei es unmittelbar nach den Werkstatttagen (40,0 %) und/oder mit zeitlichem Abstand (19,5 %) (vgl. Tabelle A 27 im Anhang). Damit zeigt sich ein Bereich, in dem das BOP noch ungenutzte Potenziale besitzt.

**Beispiel 4:** Für eine nachhaltige Förderung der Berufswahlkompetenz ist es vor allem entscheidend, die Eltern einzubeziehen. Schülerinnen und Schüler, die angaben, sie hätten ihren

61 Die Fälle links in der Abbildung 13, in denen der Schwierigkeitsgrad „gar nicht“ passte, wurden ausgeblendet, um den Zusammenhang zwischen den Variablen insgesamt besser zu veranschaulichen. Für die Fälle mit ganz fehlender Passgenauigkeit ist der Zusammenhang nicht erkennbar, ihre Fallzahl ist jedoch so gering ist, dass der Zusammenhang über die Gesamtstichprobe statistisch signifikant bleibt.

Eltern ausführlich von den Erfahrungen im BOP berichtet, deren berufsbezogene Identität hat sich bis zum Ende der 9. Klasse doppelt so stark erhöht wie, wenn sie ihren Eltern dazu kaum berichteten (vgl. Abbildung 14). Hierbei kommt es auf die Art der Einbindung an. Zur Identitätsentwicklung zählt per Definition auch, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Berufswahl unabhängig von den Eltern für sich treffen. In den Fällen, in denen die Eltern mit Mitarbeitenden des BOP oder Lehrkräften über die Erfahrungen gesprochen haben, entwickelte sich die Resilienz zwar stärker, die Identität aber negativ (ohne Abbildung). Ziel ist also nicht allein, den Eltern die Werkstätten des BOP zu zeigen und sie über die dortigen Abläufe zu informieren, sondern ihnen Hilfestellungen und Anregungen zu geben, wie sie mit ihrem Kind über Berufswahl kommunizieren können.

**Abbildung 14 Zusammenhang zwischen familiärer Kommunikation und Identitätsentwicklung**




## 6.3 Regressionen zu den in Klasse 8 oder 9. erreichten Niveaus der Berufswahlkompetenz

Während Abschnitt 6.2 mit einem Fokus auf Anschaulichkeit ausgewählte Zusammenhänge zwischen den erreichten Zielen und der Gestaltung oder Einbettung des BOP aufzeigte, werden sich die nachfolgenden Ergebnisse in Abschnitt 6.3 auf jene Zusammenhänge konzentrieren, die in **multivariaten Analysen** signifikant bleiben. Da die zugrunde liegenden statistischen Methoden komplex sind, ist die Herleitung der Ergebnisse naturgemäß nicht mehr so anschaulich. Hierfür bitten wir die nicht statistisch bewanderten Leserinnen und Leser um Verständnis. Aufgrund des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren sind diese Analysen relevant.

Die multivariaten Zusammenhänge zur Berufswahlkompetenz werden anhand entsprechender Regressionsanalysen dargestellt. Dabei zeigen wir, dass die Regressionsanalysen unterschiedlich aufgebaut werden können, je nachdem ob neben dem Einfluss sozioökonomischer Faktoren

- verschiedene genutzte Angebote der Berufsorientierung,
- die gefühlten Wirkungen des BOP oder
- die Umsetzung des BOP (aus Sicht der Schülerinnen und Schüler)

als unabhängige Variablen bzw. Determinanten in die Regressionsmodelle aufgenommen werden. Zugleich zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse, ob die Berufswahlkompetenz unmittelbar nach Teilnahme am BOP (Klasse 8) oder das nachhaltig in Klasse 9 erreichte Niveau als Zielvariable bestimmt wird. **Dies heißt, dass sich die Qualitätsmerkmale des BOP nicht allein anhand eines statistischen (Regressions-)Modells bestimmen lassen, sondern erst aus der Gesamtschau unterschiedlicher Ansätze und Forschungsmodule.**

***a) Berufswahlkompetenz, multivariat durch Berufsorientierungsangebote beeinflusst***

Tabelle 15 stellt der standardisierten Beta-Koeffizienten der drei Regressionsanalysen dar, welche die Adaptabilität, Identität und berufsbezogene Resilienz über sozioökonomische Faktoren hinaus durch die Nutzung von verschiedenen Berufsorientierungsangeboten erklären.

**Tabelle 15 Regressionen zur Berufswahlkompetenz in der 9. Klasse über „Angebote“**

| Standardisierte Beta-Koeffizienten | Adaptabilität | Identität | Berufsbezogene Resilienz |
|---|---|---|---|
| $R^2$ | **0,179** | **0,069** | **0,203** |
| *Geschlecht (männlich)* | 0,083 | # | 0,119 |
| *Raum (städtisch)* | - 0,055 | - 0,096 | # |
| *In 7. Klasse viel mit Familie über ... Berufswünsche gesprochen* | 0,063 | # | 0,066 |
| *... Berufe Familienangehöriger gesprochen* | # | 0,101 | # |
| *In 8. Klasse viel mit Familie o. Freunden/-innen ... über Berufswünsche gesprochen* | 0,101 | 0,114 | 0,105 |
| *... über Wege zum passenden Beruf gesprochen* | # | - 0,080 | # |
| *In 8. Klasse ein kürzeres Praktikum in einem Betrieb gemacht oder einen Tag dort mitgearbeitet.* | 0,079 | # | # |
| *In 8. Klasse ein langes Praktikum in einem Betrieb gemacht (mindestens 2 Wochen).* | # | - 0,070 | # |
| *Bis zur 9. Klasse Angebote genutzt und als hilfreich bewertet: ... mit Eltern/Verwandten/Bekannten über passende Berufe gesprochen* | 0,114 | # | 0,122 |
| *... mit anderen schulischen Fachkräften über passende Berufe gesprochen* | 0,087 | # | # |
| *... im Schulunterricht umfangreich mit dem Thema Berufswahl befasst.* | # | # | 0,107 |
| *... zusammen mit der Schulklasse Arbeitsplätze in einer Firma angesehen, um dort Berufe kennenzulernen.* | # | - 0,088 | # |
| *... Infos über Berufe im Internet gesucht* | 0,181 | 0,093 | 0,254 |
| *Angabe zum Praktikum (9. Klasse): Es hat mich daran erinnert, dass Schulzeit zu Ende geht und ich mir mehr Gedanken über meinen Beruf machen muss* | 0,084 | - 0,120 | # |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016), # nicht signifikant

**Zentrale Ergebnisse** der Analyse sind

- Die erreichte Identität in Klasse 9 kann wesentlich weniger durch die Nutzung der unterschiedlichen Angebote erklärt werden als die beiden Niveaus der Adaptabilität und der berufsbezogenen Resilienz (sie hat ein deutlich niedrigeres $R^2$).
- Auffällig ist auch, **wie viel Relevanz die Gespräche zum Thema sowohl im Verlauf der Zeit** (Angaben aus der 7., 8. und 9. Klasse) **haben, als auch über verschiede Akteure hinweg** (mit der Familie Lehrkräften, andere schulische Akteure).
- Andererseits sind die Zusammenhänge zur Identität mehrfach negativ, wo die Evaluation positive Zusammenhänge erwartet hätte. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt fehlt eine in sich konsistente Erklärung hierfür. Zur Entwicklung der Identität besteht noch Bedarf vertiefender Analysen – die in den Abschlussbericht eingehen sollen.

Es wurde versucht, diese drei Regressionsmodelle (der Tabelle 15) durch Angaben der Lehrkräfte in Mehrebenen-Regressionen zu erweitern. Die Angaben der Lehrkräfte, z. B. zur Gestaltung des Berufsorientierungsunterrichts, personellen schulischen Ressourcen für die Berufsorientierung, die schulische Organisation von Berufsorientierung oder zur schulischen Einbettung der Praktika waren dabei jedoch nicht signifikant. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Relevanz schulischer Berufsorientierung (vgl. Tabelle 15) sind hier aussagekräftiger.[62]

Auch die Unterscheidung von Interventions- und Kontrollgruppe, sprich die Teilnahme am BOP, konnte nicht in diese Regressionsmodelle aufgenommen werden, bzw. ist in diesen Regressionen nicht signifikant.[63] **Die fehlende Signifikanz des BOP bei der Erklärung von Adaptabilität, Identität und Resilienz überrascht insofern, da ein größerer Teil der Schülerinnen und Schüler die Teilnahme am BOP positiv bewertete und davon ausging, dass die Angebote des BOP die intendierten Wirkungen hatten** (vgl. Abbildung 1). Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend analysiert, inwieweit

1. die Eindrücke zum BOP der Schülerinnen und Schüler mit Adaptabilität, Identität und Resilienz in Zusammenhang stehen und
2. sich eine unterschiedliche (individuelle) Wirksamkeit des BOP neben individuellen Merkmalen auch durch eine unterschiedliche Umsetzung des BOP erklären lässt.

---

62 Die Angaben der Lehrkräfte zur schulischen Berufsorientierung können allerdings die Angaben der Schülerinnen und Schüler hierzu statistisch kaum erklären. Meist sind sie als erklärende Variable für die Angaben der Schülerinnen und Schüler nicht signifikant. Lediglich für die Aussage „Ich habe mich im Schulunterricht umfangreich mit dem Thema Berufswahl befasst“ ergibt die Mehrebenenregression mit der Angabe der Lehrkraft „Die Zusammenarbeit mit Partnern wurde von einigen Kolleginnen oder Kollegen regelmäßig gepflegt“ ein signifikantes standardisiertes Beta von 0,183.

63 Die Teilnahme am BOP erklärt auch nicht die Angaben der Schülerinnen und Schüler.

***b) Berufswahlkompetenz, multivariat durch die (subjektiv wahrgenommenen) Wirkungen des BOP beeinflusst***

Tabelle 16 stellt der standardisierten Beta-Koeffizienten der Regressionsanalysen dar, welche die Adaptabilität, Identität und berufsbezogene Resilienz durch die wahrgenommenen Wirkungen des BOP erklären. Dabei werden zum Vergleich parallel zueinander die erreichten Niveaus in Klasse 8 und Klasse 9 betrachtet, so dass die Tabelle die Ergebnisse aus sechs Regressionsmodellen darstellt.

**Tabelle 16 Regressionen zur Berufswahlkompetenz 8./9. Klasse auf „gefühlte Wirkungen“**

| *Standardisierte Beta-Koeffizienten* | Adaptabilität | | Identität | | Resilienz | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Klassenstufe* | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| ***$R^2$*** | **0,191** | **0,101** | **0,156** | **0,076** | **0,209** | **0,086** |
| *Geschlecht (männlich)* | # | 0,099 | - 0,134 | # | 0,092 | 0,115 |
| *Raum (städtisch)* | # | # | - 0,110 | - 0,115 | # | # |
| *Bildungshintergrund* | # | # | 0,169 | 0,161 | # | # |
| *In 7. Klasse viel mit Familie über* | | | | | | |
| *... Berufswünsche gesprochen* | 0,195 | 0,131 | # | # | 0,175 | 0,133 |
| *... Berufe Familienangehöriger gesprochen* | # | 0,093 | # | 0,105 | 0,064 | # |
| ***Gefühlte Wirkungen des BOP:*** | | | | | | |
| *... Die Angebote haben mein Interesse erhöht, mich mit meinen Stärken und Schwächen weiter auseinanderzusetzen* | 0,088 | 0,095 | # | # | 0,098 | # |
| *... Sie haben mein Interesse erhöht, mich mit meiner zukünftigen Berufswahl weiter auseinanderzusetzen* | 0,102 | # | 0,103 | # | 0,182 | # |
| *... Durch diese Angebote kann ich jetzt meine Stärken und Schwächen besser einschätzen* | 0,106 | # | # | # | # | # |
| *... Ich habe dabei gelernt, meinen Stärken und Schwächen mit Anforderungen der realen betrieblichen Arbeitswelt zu vergleichen* | 0,165 | 0,091 | # | # | 0,121 | # |
| *... Die Angebote haben geholfen, dass mir meine beruflichen Interessen und Neigungen klarer werden* | # | # | # | # | 0,067 | # |
| *... Durch diese Angebote interessiere ich mich jetzt auch für Berufe, die vorher nicht auf meiner Wunschliste standen* | # | # | - 0,179 | # | # | # |
| *... Auf dem Weg zu einem passenden Beruf waren mir die Werkstatttage eine große Hilfe* | # | # | - 0,101 | # | # | # |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, nur IG), # nicht signifikant

**Zentrales Ergebnis ist der deutliche Zusammenhang zwischen den von Schülerinnen und Schülern gefühlten Wirkungen des BOP und dem jeweils erreichten Niveau der Berufswahlkompetenz.** Um so stärker sie z. B. der Aussage zustimmten, dass die Angebote ihr Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl erhöht hätten, um so stärker war unmittelbar danach (in der Klasse 8) Adaptabilität, Identität und Resilienz ausgeprägt. Für die Resilienz ist jedoch keiner dieser Zusammenhänge nachhaltig (d. h. noch in der Klasse 9 signifikant), für die Adaptabilität nur ein Teil.

Auffällig sind darüber hinaus die **signifikant negativen Zusammenhänge zur Identität:** Um so stärker das BOP zu einer Öffnung des Berufswahlspektrums beigetragen hatte, um so niedriger sind in der 8. Klasse die Identitäts-Werte.[64] Dieser Zusammenhang lässt sich intuitiv nachvollziehen – falls er sich bestätigen lässt, hätte er jedoch **Implikationen für das zugrunde liegende Modell der Berufswahlkompetenz.** Die Entwicklung der Berufswahlkompetenz ließe sich dann nicht mehr als ein Prozess kontinuierlich ansteigender „Identitätswerte" modellieren, der durch Berufsorientierungsangebote beschleunigt würde. Soll z. B. die Öffnung des Berufswahlspektrums mit zu den Zielen gehören, würde ein neues Modell benötigt, welches Schwankungen der Identitätswerte relativ zum bisherigen biografischen Prozess bewerten könnte. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegt ein solches „neues Modell" nicht vor. Da eine Öffnung des Berufswahlspektrums mit zu den Zielen des BOP zählt, zeigt dies, dass nicht alle Ziele des BOP in den Teilkompetenzen Adaptabilität, Identität und Resilienz gut abgebildet sind. **Insbesondere für das Verhältnis von Identität und Berufswahlspektrum im Zeitverlauf scheint es weiteren Forschungsbedarf zu geben.**

### *c) Berufswahlkompetenz, multivariat durch die Umsetzung des BOP beeinflusst*

Alternativ kann das Niveau von Adaptabilität, Identität und Resilienz auch über Angaben zur Umsetzung erklärt werden. Dargestellt werden hierzu wieder nur die Zusammenhänge, die in der multivariaten Analyse signifikant bleiben (Tabelle 17).[65] Bei einem Teil der in den Regressionen abgebildeten Zusammenhänge ist die Richtung der Kausalität unklar.[66] Und der negative Zusammenhang zwischen der Breite des Angebots an Berufsfeldern und der Adaptabilität (Beta = - 0,097) muss wohl so interpretiert werden, dass bei geringer Adaptabilität eher angekreuzt wurde, dass das (für alle gleiche) Angebot als weniger breit bewertet wurde.[67] I. d. R. dürften die Angaben zur Umsetzung jedoch nur wenig vom Niveau der Berufswahlkompetenz

---

64 Anhand der Angaben zur Identität im Zeitpunkt der 7. Klasse wurde die Richtung des Zusammenhangs kontrolliert: Für die Angabe zur Öffnung des Berufswahlspektrums gelten Wechselbeziehungen, d. h. je geringer die Identität in Klasse 7 war, um so eher fand eine Öffnung statt – und um so eher eine Öffnung stattfand, desto stärker sank die Identität bis zur Klasse 8. Die Angabe, dass die Werkstatttage eine Hilfe waren, steht hingegen in keinem Zusammenhang zur Entwicklung der Identität zwischen Klasse 7 und 8 – hier determiniert das Ausgangsniveau die Wirksamkeit: Je stärker die Identität in Klasse 7 war, desto weniger hilfreich finden Schülerinnen und Schüler das BOP.

65 Dass unterschiedliche Ansätze zur Erklärung der Berufswahlkompetenz möglich sind, ist durch die Wirkungskette bedingt. Eine bestimmte Umsetzung des BOP führt im ersten Schritt dazu, dass bestimmte Teilziele erreicht werden – die in der Befragung der Schülerinnen und Schüler als gefühlte Wirkungen abgefragt wurden (z. B. „Durch diese Angebote kann ich jetzt meine Stärken und Schwächen besser einschätzen"). Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler, wie nach ihrer Wahrnehmung das BOP umgesetzt wurde, und welche Wirkungen das BOP auf sie hatte, korrelieren fast ausnahmslos positiv. Das Erreichen verschiedener dieser Teilziele fördert im zweiten Schritt wiederum eine höhere Berufswahlkompetenz. Statistisch kann man in den Regressionsanalysen aus diesem Grund Berufswahlkompetenz wahlweise durch die gefühlten Wirkungen erklären oder durch die Angaben zur Umsetzung des BOP.

66 So steht beispielsweise die Einbeziehung der Eltern in Gespräche mit den Fachkräften über die Erfahrungen im BOP im negativen Zusammenhang (beta = - 0,202) zur Identität in der 8. Klasse. Denkbar ist, dass sich die Gespräche nicht negativ auswirkten – sondern dass sie eher ein Symptom geringerer Identitätsbildung (Eigenaktivität vs. Abhängigkeit von den Eltern) ausdrücken.

67 Die Adaptabilität sank zwischen 7. und 8. Klasse nicht durch ein breites Angebot an Berufsfeldern.

determiniert sein, so dass die positiven Zusammenhänge als Folgen von Qualitätsmerkmalen des BOP verstanden werden müssen. Die Formulierung „i. d. R.“ bedeutet, dass auch hier die Regressionsanalyse die Qualitätsmerkmale nicht abschließend bestimmen kann, sondern zusätzlich einer qualitativen Interpretation der zugrunde liegenden Kausalitäten bedarf.

**Tabelle 17 Regressionen zur Berufswahlkompetenz 8./9. Klasse auf „Umsetzungsmerkmale“ nach Angaben der Schülerinnen und Schüler**

| *Standardisierte Beta-Koeffizienten* | Adaptabilität | | Identität | | Resilienz | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Klassenstufe* | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| ***$R^2$*** | **0,211** | **0,109** | **0,110** | **0,069** | **0,266** | **0,118** |
| *Geschlecht (männlich)* | # | 0,124 | - 0,124 | # | 0,108 | 0,136 |
| *Je später die Potenzialanalyse stattfand (1. bzw. 2. Halbjahr der 7. bzw. 8. Klasse)* | # | 0,119 | # | # | # | 0,139 |
| ***Zur Potenzialanalyse gehörte:*** *... dass ich selbst meine Stärken einschätze* | # | # | # | # | 0,081 | # |
| *... dass andere Leute meine Stärken feststellen, indem sie mich bei verschiedenen Aufgaben beobachten* | 0,071 | # | # | 0,110 | # | # |
| *... dass ich meine beruflichen Interessen und Neigungen erkunde* | 0,085 | 0,099 | - 0,092 | # | 0,116 | # |
| ***Merkmale der Werkstatttage:*** *... Ich konnte aus einem breiten Angebot an Berufsfeldern auswählen* | - 0,097 | # | # | # | # | # |
| *... Bei mindestens einer Aufgabe musste ich kreativ sein und eigenen Ideen einbringen* | # | # | # | 0,117 | # | # |
| *... Bei mindestens einer Aufgabe war genau vorgegebenen, wie ich den Handlungsablauf umsetzen musste* | 0,071 | # | 0,094 | # | 0,145 | # |
| *... Die Schwierigkeit der Aufgaben war für mich genau passend* | 0,129 | # | # | # | 0,102 | 0,106 |
| *... Bei den Werkstatttagen konnte ich erleben, welche persönlichen Fähigkeiten ich habe* | # | # | # | # | # | 0,116 |
| ***Intensive Reflexion nach dem Angebot:*** *... Darüber, wo ich besondere Stärken habe* | 0,087 | # | # | # | 0,144 | # |
| *... Darüber, wo ich vorhandenen Stärken noch ausbauen kann oder an Schwächen arbeiten muss, um meinen Wunschberuf zu bekommen* | 0,158 | # | # | # | 0,080 | # |
| ***Einbeziehung der Eltern:*** *... Ich habe Ihnen ausführlich von meinen Erfahrungen berichtet* | 0,177 | 0,132 | # | 0,132 | 0,189 | # |
| *... Sie haben mit Lehrer/-in oder mit Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätte über meine Ergebnisse und Erfahrungen gesprochen* | # | # | - 0,202 | # | # | - 0,087 |
| *... Sie haben sich vorher informiert, was ich dort machen werde* | 0,076 | # | # | # | 0,117 | # |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, nur IG), # nicht signifikant

Unter dieser Einschränkung bleiben aus der Tabelle 17 zu entnehmen sieben Gestaltungsmerkmale, die zur Adaptabilität, Identität oder Resilienz wahlweise in der 8. oder 9. Klasse vermutlich in einem kausalen Zusammenhang stehen:

- Die Potenzialanalyse eher in späteren (!) Schulhalbjahren umzusetzen,
- sie so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken selbst einschätzen können – ihnen aber auch Fremdeinschätzungen (auf der Basis von Aufgabenbeobachtungen) gegenüberzustellen,
- in den Potenzialanalysen Raum für das Erkunden von beruflichen Interessen und Neigungen zu lassen,[68]
- in den Werkstatttagen unterschiedliche Arten von Aufgaben zu kombinieren (z. B. vorgegebene Handlungsabläufe ebenso wie Aufgaben, die Kreativität erfordern),
- das Anforderungsniveau der Aufgaben in den Werkstatttagen an die Schülerinnen und Schüler anzupassen – auch damit sie ihre persönlichen Fähigkeiten erleben können,
- die Erfahrungen aus der Umsetzung intensiv mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren – sowohl die Stärken betreffend als auch die Weiterentwicklungsbedarfe – sowie
- die Einbeziehung der Eltern in einer Art und Weise, die vor allem die familiäre Kommunikation (!) über die im BOP gemachten Erfahrungen anregt.

Diese Merkmale sind im oben beschriebenen Sinn als statistisch bestätigte Qualitätsmerkmale zu interpretieren, sie stellen jedoch keine abschließende Liste dar.

Es wurde untersucht, ob sich in den Regressionen die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Umsetzung des BOP durch die detailreicheren Angaben der Berufsbildungsstätten, wie sie Potenzialanalysen und Werkstatttage gestalten, vertiefen oder substituieren lassen. Dies gelang nicht befriedigend.[69] Ein Grund hierfür kann sein, dass das BOP – wie von der Evaluation in Fallstudien beobachtet – von Berufsfeld zu Berufsfeld je nach Anleiterin und Anleiter unterschiedlich gestaltet wird. Die Angaben der Berufsbildungsstätten beziehen sich immer nur auf die typische oder durchschnittliche Umsetzung des BOP, nicht auf die aussagekräftigere Gestaltung des BOP im konkreten Fall der befragten Schülerinnen und Schüler. Da die Ergebnisse zu Qualitätsmerkmalen des BOP auf der Basis von Angaben der Schülerinnen und Schüler bereits als einschlägig betrachtet werden, soll an dieser Stelle nicht auf die Angaben der Träger eingegangen werden. Eine Dokumentation der Angaben dieser Träger ist im Detail dem Anhang zu entnehmen.

---

68 Auch hier ist auffällig, dass dies in positivem Zusammenhang zur Adaptabilität und Resilienz steht – jedoch in negativem zur Identität. Vgl. hierzu die vorhergehenden Ausführungen zu den Zusammenhängen zwischen Identität und der Öffnung des Berufswahlspektrums.

69 In der Befragung der Berufsbildungsstätten wurden über 200 Variablen erhoben, woraus sich über 1000 Beziehungen zu den drei Variablen Adaptabilität, Identität und Resilienz der Klasse 7 und 8 ergeben. Dass mehrere dieser Zusammenhänge statistisch signifikant sind, kann somit auf zufällige Schwankungen zurück zu führen sein. Das scheint oftmals der Fall zu sein, z. B. dass sich die Resilienz der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Klasse weniger stark entwickelte, wenn sie am BOP bei Berufsbildungsstätten teilgenommen hatten, die „Lehrkräften Informationsmaterialien für die Vor- und Nachbereitung zur Verfügung gestellt hatten." Da diese Zusammenhänge inhaltlich keine Hypothesen begründen, sollen sie an dieser Stelle nicht im Einzelnen dokumentiert werden.

# 7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Acock, A. C. (2013). Discovering structural equation modeling using stata. (rev. 2nd ed.). College Station, Texas: Stata Press.

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

BIBB (2014): Top 10 der dualen Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen zum 30. September 2014. URL: https://www.bibb.de/de/25322.php

Duncan, T. E., Duncan, S. C. & Strycker, L. A. (2006). *An introduction to latent variable growth modeling: concepts, issues and applications* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

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: https://www.bildungsketten.de/_media/BOP_Evaluation_zweiter_Zwischenbericht_2015.pdf

Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashford, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. Journal of Vocational Behavior, 65(1), 14-38.

Hirschi, A., Herrmann, A. & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability and adapting: A conceptual and empirical investigation. Journal of Vocational Behavior, 87(1), 1-10.

Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? Deutsches Jugendinstitut. München.

Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. In: Journal of Personality and Social Psychology, 3(5), 551-558.

Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M. & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. Journal of Vocational Behavior, 93(1), 92-102.

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

Rahn, S./Bührmann, T./Hartkopf, E. (2015): Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangssegments. Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Opladen: Budrich, 59-71.

Ratschinski, G., Sommer, J., Struck, P. (2013). Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ – Erster Zwischenbericht. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/1.%20Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2013.pdf

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).

Robson, K. & Pevalin, D. (2016). Multilevel modeling in plain language. Los Angeles: Sage.

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N. & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. Journal of Vocational Behavior, 98(in progress), 17-34.

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. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. Journal of Career Assessment, 19(4), 355-374.

Sommer, J. / Thode, A. (2014). Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“. Ergebnisse aus Befragungen von Berufsbildungsstätten und Schulen 2013/2014. Sonderbericht. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Sonderbericht_2014_BOP_Evaluation_TraegerSchulbefragung.pdf

Sommer, J. / Ratschinski, G. / Struck, P. / Eckhardt, C. (2016) Dritter Zwischenbericht Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Zwischenbericht_Nr3_Evaluation_BOP_160314.pdf

Urban, D. (2002). Prozessanalyse im Strukturgleichungsmodell: zur Anwendung latenter Wachstumsmodelle in der Sozialisationsforschung. *ZA-Informationen, 55*, 6-37.

# 8 Anhang

**Verzeichnis der Tabellen aus Befragung von Berufsbildungsstätten (Anhang 8.1)**


Tabelle A 1 Durchführung von Potenzialanalysen ..... 57
Tabelle A 2 Qualifikation des Personals ..... 57
Tabelle A 3 Qualifizierung und Einsatz des Personals ..... 57
Tabelle A 4 Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung im BOP ..... 58
Tabelle A 5 Verfahren der Potenzialanalyse ..... 58
Tabelle A 6 Quantitäten der Potenzialanalyse ..... 58
Tabelle A 7 Wie wurde die Potenzialanalyse umgesetzt? ..... 59
Tabelle A 8 Welche Merkmale hatte die Potenzialanalyse? ..... 59
Tabelle A 9 Erfasste Kompetenzen ..... 60
Tabelle A 10 Dokumentation der Potenzialanalyse ..... 60
Tabelle A 11 Verwendete Instrumente zur Dokumentation der Potenzialanalyse ..... 60
Tabelle A 12 Umfang der Nachbereitung der Potenzialanalyse ..... 60
Tabelle A 13 Inhalte bei der Nachbereitung bzw. Reflexion der Potenzialanalyse ..... 61
Tabelle A 14 Einführung der Aufgaben in der Potenzialanalyse ..... 61
Tabelle A 15 Gesichtspunkte für Zuordnung der Schüler/-innen zu Berufsfeldern ..... 62
Tabelle A 16 Durchschnittliche Größe der Gruppen in Werkstatttagen ..... 62
Tabelle A 17 Wie wurden die Werkstatttage zeitlich umgesetzt? ..... 62
Tabelle A 18 Geschlossene oder offene Gruppen in den Werkstatttagen ..... 63
Tabelle A 19 In welchen Berufsfeldern wurden Werkstatttage umgesetzt? ..... 63
Tabelle A 20 Wurde jedes Berufsfeld an gleichvielen Tagen erprobt? ..... 63
Tabelle A 21 Wie viele Berufsfelder wurden pro Schüler/in erprobt? ..... 63
Tabelle A 22 Welches Gewicht hatten folgende Ziele für Sie in den Werkstatttagen? ..... 64
Tabelle A 23 Merkmale der Werkstatttage ..... 64
Tabelle A 24 Wie haben Sie die Werkstatttage dokumentiert? ..... 65
Tabelle A 25 Verwendete Instrumente zur Dokumentation der Werkstatttage ..... 65
Tabelle A 26 Umgang mit geschlechtsspezifische Rollenmuster in Werkstatttagen ..... 65
Tabelle A 27 Umfang der Nachbereitung der Werkstatttage ..... 66
Tabelle A 28 Inhalte bei der Nachbereitung bzw. Reflexion der Werkstatttage ..... 67
Tabelle A 29 Einbeziehung der Eltern ..... 67
Tabelle A 30 Vorbereitung auf die Aufgaben der Werkstatttage ..... 68
Tabelle A 31 Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler bei den Werkstatttagen ..... 68
Tabelle A 32 Berichtete Entwicklungen ..... 69
Tabelle A 33 Zusammenarbeit mit den Schulen für die Umsetzung des BOP ..... 69

**Verzeichnis der Tabellen aus Befragung von Lehrkräften (Anhang 8.2)**

Tabelle A 34 Kenntnis der Lehrkräfte über Programmkontext (nicht nur des BOP) ..... 70
Tabelle A 35 Umsetzung der Werkstatttage (nicht nur des BOP) aus der Perspektive von Lehrkräften ..... 70
Tabelle A 36 Angaben der Lehrkräfte zur Gruppengröße und Berufsfeldzahl (nicht nur BOP) ..... 70
Tabelle A 37 Welche Entwicklungen konnten Lehrkräfte bei den Schüler/-innen (vom Beginn der Potenzialanalyse bis zur Nachbereitung der Werkstatttage) beobachten ..... 71
Tabelle A 38 Umsetzung der Potenzialanalysen (nicht nur BOP) aus Perspektive von Lehrkräften ..... 71
Tabelle A 39 Wie hat die Schule die befragten Schülerinnen und Schüler auf die aktive Wahl eines passgenauen Betriebspraktikums vorbereitet? ..... 72
Tabelle A 40 Unterricht zur Förderung der Berufswahlkompetenz ..... 72
Tabelle A 41 Personelle Ressourcen des Kollegiums bei Förderung der Berufswahlkompetenz ..... 73
Tabelle A 42 Schulische Organisation zur Förderung der Berufswahlkompetenz ..... 73

**Verzeichnis der Tabellen zu latenten Wachstumsmodellen (Anhang 8.3)**

Tabelle A 43 Geschätzte Mittelwert- und Varianz-Komponenten des linearen latenten Wachstumsmodells der Teilkompetenz Identität ..... 76
Tabelle A 44 Geschätzte Mittelwert- und Varianz-Komponenten des linearen latenten Wachstumsmodells der Teilkompetenz Adaptabilität ..... 77
Tabelle A 45 Geschätzte Mittelwert- und Varianz-Komponenten des linearen latenten Wachstumsmodells der Teilkompetenz Resilienz ..... 77

## 8.1 Angaben von Berufsbildungsstätten zu ihrer Umsetzung des BOP

**Tabelle A 1 Durchführung von Potenzialanalysen**

| | Ja |
|---|---|
| *Die Potenzialanalysen wurden zwar aus Mitteln des BOP umgesetzt, aber durch einen Kooperationspartner, nicht durch unseren Träger* | 5,6 |
| *Die Potenzialanalysen wurden nicht aus Mitteln des BOP umgesetzt* | 8,8 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 2 Qualifikation des Personals**

| | Nicht | ausreichend | befriedigend | gut | sehr gut | k. A . |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Inwieweit war das im BOP eingesetzte Personal für die besonderen Herausforderungen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern qualifiziert?* | 0,0 | 0,0 | 2,1 | 42,1 | 47,2 | 8,5 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 3 Qualifizierung und Einsatz des Personals**

| Wodurch war das im BOP eingesetzte Personal für die besonderen Herausforderungen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern qualifiziert? | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Zum Umgang mit dem eingesetzten Verfahren der Potenzialanalyse geschult.* | 4,3 | 1,1 | 9,3 | 80,3 | 5,1 |
| *Es erhielt eine allgemeine Beobachtungs-/AC-Schulung, d. h., eine nicht speziell auf die eingesetzten Verfahren bezogene Schulung.* | 28,0 | 16,5 | 17,3 | 30,9 | 7,2 |
| *Es wurde zur Umsetzung des in den Werkstatttagen vorgesehenen Konzepts geschult.* | 0,8 | 3,2 | 30,1 | 62,4 | 3,5 |
| *Zum Thema „Berufsorientierung mit Schülerinnen und Schülern speziell dieser Altersstufe“ geschult.* | 5,1 | 16,8 | 41,6 | 32,3 | 4,3 |
| *Durch professionelle Trainer/-innen extern geschult.* | 30,4 | 18,1 | 23,2 | 22,7 | 5,6 |
| *Es wurde im laufenden Arbeitsprozess von Kollegen/-innen angeleitet.* | 7,2 | 13,3 | 32,5 | 42,7 | 4,3 |
| *Es hat die Qualifikation bereits mitgebracht, z. B. aus früherer Beschäftigung.* | 7,2 | 14,1 | 46,7 | 27,2 | 4,8 |
| *Beim Einsatz vom Stammpersonal besonders auf deren Eignung für Arbeit mit der Zielgruppe geachtet.* | 0,5 | 1,1 | 14,4 | 80,8 | 3,2 |
| *Gezielt neue Personen gesucht und eingestellt, die für diese Aufgaben speziell qualifiziert waren* | 30,9 | 26,1 | 23,2 | 14,1 | 5,6 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 4 Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung im BOP**

| Welche Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung setzten Sie im BOP ein? | nie | einmal | mehr-fach | immer | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Wir haben über die Qualitätskriterien des BMBF und die allgemeinen Vorgaben der Förderrichtlinie hinaus konkretisierende Standards bzw. Ziele für die Durchführung des BOP formuliert.* | 11,2 | 14,1 | 36,8 | 32,0 | 5,9 |
| *Wir kontrollierten die Einhaltung der Standards / Ziele mit einer Checkliste.* | 12,8 | 10,7 | 33,1 | 36,3 | 7,2 |
| *Wir befragten die Schüler/-innen systematisch zu ihrer Zufriedenheit mit dem BOP.* | 0,8 | 2,7 | 15,7 | 78,7 | 2,1 |
| *Wir befragten die Lehrkräfte systematisch zu ihrer Zufriedenheit mit dem BOP.* | 4,5 | 5,9 | 30,9 | 56,0 | 2,7 |
| *Wir befragten die Eltern systematisch zu ihrer Zufriedenheit mit dem BOP.* | 31,2 | 17,3 | 31,7 | 10,9 | 8,8 |
| *Wir werten unsere auf die Qualitätssicherung zugeschnittenen Befragungen quantitativ aus.* | 5,6 | 7,5 | 32,0 | 51,2 | 3,7 |
| *Wir werteten den Ablauf des Verfahrens in einer gemeinsamen Teambesprechung aus.* | 0,0 | 4,0 | 29,1 | 64,3 | 2,7 |
| *Wir führten ein Rückmeldegespräch in der Schule zu Organisation und Qualität des Angebotes durch.* | 0,5 | 4,0 | 31,2 | 61,9 | 2,4 |
| *Unser Personal erhielt regelmäßig Fortbildungen für das BOP.* | 8,3 | 18,9 | 52,8 | 17,1 | 2,9 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 5 Verfahren der Potenzialanalyse**

| | Ja |
|---|---|
| *Hamet 2 (Modul 1)* | 36,8 |
| *Hamet 2 (Modul 2)* | 26,7 |
| *Profil AC* | 9,6 |
| *DIA Train* | 4,8 |
| *Melba ida* | 1,9 |
| *KomPo7* | 2,1 |
| *Eigenes Verfahren* | 45,3 |
| *Anderes* | |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 6 Quantitäten der Potenzialanalyse**

| | Min | Max | Median | Mittel | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Über wie viele Tage hat sich die Potenzialanalyse jeweils pro Schülerin und Schüler erstreckt?* | 1,0 | 32,0 | 3,0 | 2,7 | n=45 |
| *Wie viele Stunden entfielen darin auf handlungsorientierte Übungen?(je Schülerin und Schüler)* | 2,0 | 25,0 | 9,0 | 10,0 | n=53 |
| *Wie viele unterschiedliche handlungsorientierte Übungen umfasste die Potenzial-analyse? (je Schülerin und Schüler)* | 1,0 | 29,0 | 8,0 | 10,1 | n=56 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent (bis auf k.A.)

**Tabelle A 7 Wie wurde die Potenzialanalyse umgesetzt?**

| | nie | selten | meistens | immer | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Vor Beginn wurden die Jugendlichen ausführlich über Ziele, Beobachtungskriterien und Abläufe informiert.* | 0,5 | 0,0 | 4,5 | 84,0 | 10,9 |
| *Der Personalschlüssel von 1:4 wurde eingehalten.* | 0,5 | 0,3 | 26,4 | 61,9 | 10,9 |
| *Die Schülerinnen und Schüler wurden von unterschiedlichen Beobachtern beobachtet und bewertet.* | 0,3 | 1,3 | 10,1 | 76,8 | 11,5 |
| *Die Beobachtung erfolgte auf der Grundlage festgelegter Kriterien.* | 0,0 | 0,0 | 2,1 | 86,9 | 10,9 |
| *Beobachtung und Bewertung wurden voneinander getrennt.* | 1,3 | 1,9 | 12,3 | 72,8 | 11,7 |
| *Die Potenzialanalyse fand außerhalb schulischer Unterrichtsräume statt.* | 3,2 | 4,5 | 15,5 | 65,6 | 11,2 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 8 Welche Merkmale hatte die Potenzialanalyse?**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Aufgaben hatten einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen.* | 0,3 | 4,8 | 45,1 | 38,1 | 11,7 |
| *Die Methoden unterstützten die Handlungskompetenz und Selbständigkeit.* | 0,0 | 0,5 | 23,2 | 64,5 | 11,7 |
| *Die Stärken der Jugendlichen standen im Vordergrund.* | 0,0 | 0,8 | 13,6 | 73,6 | 12,0 |
| *Die Erkundung beruflicher Interessen und Neigungen war Bestandteil der Potenzialanalyse.* | 0,5 | 10,1 | 27,5 | 50,1 | 11,7 |
| *Es gab Aufgaben, die Gestaltungsspielräume enthielten oder Kreativität und eigene Ideen erforderten.* | 0,3 | 1,9 | 21,3 | 65,1 | 11,5 |
| *Es gab Aufgaben, die so deutliche Bezüge zu Berufen oder Berufsfeldern enthielten, dass daraus Interessen und Potenziale für die weitere Berufsorientierung abgeleitet werden konnten.* | 1,1 | 13,6 | 35,7 | 37,9 | 11,7 |
| *Es gab Aufgaben, bei denen die Schüler/-innen Handlungsabläufe planen und zur Lösung zunächst neue Informationen verarbeiten mussten.* | 1,3 | 5,9 | 30,7 | 45,3 | 16,8 |
| *Biografieorientierte Verfahren kamen zum Einsatz.* | 6,7 | 13,9 | 21,6 | 45,9 | 12,0 |
| *Das Vorgehen in der Potenzialanalyse ermöglicht es nicht nur bisher vorhandene Kompetenzen, sondern auch Entwicklungspotenziale abzuleiten* | 0,5 | 3,2 | 33,6 | 45,6 | 17,1 |
| *Wo besondere Stärken deutlich geworden sind, wurden Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben.* | 0,8 | 2,9 | 22,1 | 62,7 | 11,5 |
| *Wo besondere Schwächen deutlich geworden sind, wurden Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben.* | 0,8 | 6,7 | 29,3 | 46,4 | 16,8 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 9 Erfasste Kompetenzen**

| Wie umfassend wurden/wurde in der Potenzialanalyse ... | gar nicht | eher wenig | ziemlich viel | umfas-send | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *... soziale Kompetenzen erfasst?* | 0,0 | 1,6 | 32,0 | 55,2 | 11,2 |
| *... methodische Kompetenzen erfasst?* | 0,0 | 2,4 | 34,9 | 50,7 | 12,0 |
| *... personale Kompetenzen erfasst?* | 0,0 | 1,3 | 35,7 | 51,2 | 11,7 |
| *... berufsfachliche Kompetenzen oder berufliche Fertigkeiten erfasst?* | 1,9 | 23,7 | 37,3 | 25,9 | 11,2 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 10 Dokumentation der Potenzialanalyse**

| | nie | selten | meistens | immer | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die schriftliche Dokumentation ...* *... stellte Selbst- und Fremdbeurteilungen gegenüber.* | 2,1 | 5,3 | 12,8 | 68,8 | 10,9 |
| *... erfolgte differenziert für verschied. Kompetenzbereiche.* | 1,1 | 1,3 | 10,4 | 75,7 | 11,5 |
| *... betraf beobachtete Stärken und konkretes Verhalten.* | 0,0 | 0,5 | 10,4 | 77,3 | 11,7 |
| *... beinhaltete Zahlenwerte.* | 9,6 | 6,4 | 9,9 | 61,1 | 13,1 |
| *... beinhaltete individuelle Einzelfallformulierungen.* | 1,6 | 10,1 | 18,4 | 57,3 | 12,5 |
| *Erkennbarer Förderbedarf wurde gesondert dokumentiert.* | 4,5 | 15,5 | 24,5 | 43,7 | 11,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 11 Verwendete Instrumente zur Dokumentation der Potenzialanalyse**

| | Ja |
|---|---|
| *Berufswahlpass* | 52,5 |
| *Profilpass* | 4,5 |
| *Anderes* | 40,8 |
| *keines* | 3,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 12 Umfang der Nachbereitung der Potenzialanalyse**

| | Min | Max | Median | Mittel | Ja |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Potenzialanalyse wurde in einem gemeinsamen Abschlussgespräch in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler reflektiert.* | | | | | 50,9 |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschn. in Min?* | 5 | 150 | 30 | 31,9 | |
| *Es fanden individuelle Reflexionsgespräche zur Potenzialanalyse statt.* | | | | | 78,1 |
| *Wenn ja: Bei wie viel Prozent der Schüler/-innen?* | 10 | 100 | 100 | 93,6 | |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschnittlich pro Schüler/-in in Minuten?* | 5 | 100 | 20 | 20,9 | |
| *Mit den Lehrkräften fand ein Abschlussgespräch zur Potenzialanalyse statt.* | | | | | 73,9 |
| *Die Ergebnisse der Potenzialanalyse wurden der Schule schriftlich zur Verfügung gestellt.* | | | | | 72,0 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angabe „ja“ in Prozent, 5-15% Missing

**Tabelle A 13 Inhalte bei der Nachbereitung bzw. Reflexion der Potenzialanalyse**

| | gar nicht | eher wenig | ziemlich viel | umfas-send | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die individuellen Rückmeldungen ...<br>... stellten Selbst- und Fremdbeurteilung gegenüber.* | 1,1 | 6,9 | 28,3 | 52,5 | 11,2 |
| *... erfolgten differenziert für die verschiedenen Kompetenzbereiche.* | 0,3 | 4,8 | 24,5 | 59,5 | 10,9 |
| *... betrafen beobachtete Stärken und konkretes Verhalten.* | 0,0 | 1,1 | 21,9 | 65,9 | 11,2 |
| *Wir haben mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, welche Schlüsse sich aus den Ergebnissen für die weitere Auswahl von Berufen / Berufsfeldern ergeben können.* | 0,0 | 8,3 | 31,2 | 49,6 | 10,9 |
| *Wir haben mit ihnen reflektiert, was hinsichtlich Ablauf und Organisation Spaß machte und was gut oder weniger gut lief.* | 0,3 | 3,7 | 33,9 | 50,9 | 11,2 |
| *Wir haben mit ihnen besprochen, welche Schritte bei den Schülerinnen und Schülern als nächstes anstehen.* | 0,3 | 11,2 | 38,1 | 38,7 | 11,7 |
| *Wir haben mit den Lehrkräften ein Auswertungsgespräch geführt, was hinsichtlich Ablauf und Organisation gut oder weniger gut lief.* | 1,6 | 7,2 | 31,5 | 42,9 | 16,8 |
| *Wir haben mit den Lehrkräften Auswertungsgespräche über die einzelnen Schülerinnen und Schüler geführt und dabei Schlussfolgerungen für den weiteren Berufsorientierungsprozess besprochen.* | 6,1 | 29,9 | 31,2 | 16,3 | 16,5 |
| *Das Aufgreifen inhaltlicher Aspekte der Potenzialanalyse im Unterricht war ein Thema in den Nachbereitungsgesprächen mit den Lehrkräften* | 8,3 | 33,3 | 31,7 | 10,1 | 16,5 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 14 Einführung der Aufgaben in der Potenzialanalyse**

| Wie haben Sie erreicht, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils wussten, um was es in den einzelnen Aufgaben ging? | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Wir haben die Schülerinnen und Schüler über den Zweck einer Potenzialanalyse, bzw. über die sich aus ihr ergebenden Möglichkeiten informiert.* | 0,0 | 0,3 | 8,5 | 74,9 | 16,3 |
| *Die Schülerinnen und Schüler haben neben der mündlichen Erläuterung auch eine schriftliche Aufgabenbeschreibung bekommen.* | 2,7 | 11,5 | 18,7 | 50,9 | 16,3 |
| *Die Aufgaben waren sprachlich für alle verständlich formuliert.* | 0,0 | 0,3 | 17,1 | 66,1 | 16,5 |
| *Wir haben bei jeder Aufgabe vorher erläutert, welche Kompetenzen jeweils erfasst bzw. beobachtet werden.* | 3,5 | 8,3 | 16,5 | 55,5 | 16,3 |
| *Wir haben die Kompetenzen an Beispielen erläutert, so dass die Schülerinnen und Schüler wussten, worauf es ankam.* | 2,7 | 8,8 | 20,3 | 51,2 | 17,1 |
| *Wir haben den Schülerinnen und Schülern vorher erläutert, welche Bedeutung die jeweiligen Kompetenzen im Arbeitsleben haben und in welchen Berufen sie jeweils besonders wichtig sind.* | 6,1 | 13,9 | 32,8 | 30,9 | 16,3 |
| *Wir haben darauf verzichtet, die Kompetenzen vorher zu erläutern, weil sonst die Ergebnisse verfälscht werden könnten.* | 49,6 | 12,8 | 8,0 | 12,0 | 17,6 |
| *Schülerinnen und Schüler mit eingeschränktem Hör- oder Textverständnis wurden die Aufgaben auf andere Weise verständlich nahegebracht.* | 5,3 | 5,9 | 25,3 | 44,3 | 19,2 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 15 Gesichtspunkte für Zuordnung der Schüler/-innen zu Berufsfeldern**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Schülerinnen und Schüler durchliefen aufgrund eines vorgegebenen Konzepts alle die gleichen Berufsfelder.* | 53,6 | 11,5 | 10,7 | 17,1 | 7,2 |
| *Die Schülerinnen und Schüler wählten aus einem Angebotskatalog die sie interessierenden Berufsfelder frei aus.* | 15,5 | 9,3 | 25,6 | 42,4 | 7,2 |
| *Die Auswahl der Berufsfelder durch die Schülerinnen und Schüler war durch Beratung oder Vorgaben ihrer Lehrkräfte beeinflusst.* | 32,3 | 33,9 | 22,1 | 3,5 | 8,3 |
| *Die Einteilung in die Gruppen erfolgte allein durch die Schule.* | 61,6 | 16,5 | 7,7 | 6,9 | 7,2 |
| *Die Einteilung nahmen wir und die Schule gemeinsam vor.* | 34,1 | 22,4 | 20,3 | 15,5 | 7,7 |
| *Die Einteilung in die Berufsfelder lag maßgeblich in unserer Hand.* | 24,8 | 17,6 | 21,1 | 28,3 | 8,3 |
| *Diejenigen, die an der Wahl der Berufsfelder beteiligt waren (s.o.) berücksichtigten hierbei die Ergebnisse der Potenzialanalyse* | 14,7 | 21,9 | 32,3 | 22,4 | 8,8 |
| *Die Ergebnisse der Potenzialanalyse spielten bei der Einteilung keine Rolle, da der Fokus dort auf den berufsfeldübergreifenden Kompetenzen gelegen hatte. (soziale, methodische und personale Kompetenzen)* | 24,3 | 25,3 | 24,5 | 16,5 | 9,3 |
| *Wenigstens ein Berufsfeld wurde danach eingeteilt, dass in der Potenzialanalyse hierfür besondere Stärken oder Potenziale ermittelt worden waren.* | 17,3 | 15,7 | 36,8 | 19,7 | 10,4 |
| *Wenigstens ein Berufsfeld wurde so eingeteilt, dass auch genderuntypische Berufe erkundet werden konnten.* | 8,5 | 9,9 | 38,4 | 34,9 | 8,3 |
| *Die Schülerinnen und Schüler durchliefen wenigstens ein Berufsfeld, das nicht schon vorher auf ihrer persönlichen Wunschliste gestanden hatte.* | 9,6 | 19,7 | 31,5 | 30,7 | 8,5 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 16 Durchschnittliche Größe der Gruppen in Werkstatttagen**

| | Min | Max | Median | Mittel | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Wie viel Schülerinnen / Schüler wurden durchschnittlich von je einem Anleiter / einer Anleiterin betreut?* | 3 | 130 | 10 | 9,4 | n=29 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent (bis auf k.A.)

**Tabelle A 17 Wie wurden die Werkstatttage zeitlich umgesetzt?**

| | Ja* |
|---|---|
| *In einem Block* | 77,6 |
| *In zwei Teilblöcken* | 25,1 |
| *In mehreren Teilabschnitten* | 9,1 |
| *Sonstiges* | 2,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent * 2-6% missing

**Tabelle A 18 Geschlossene oder offene Gruppen in den Werkstatttagen**

| Inwieweit kamen die Jugendlichen in den Werkstatttagen mit ihnen fremden Schülerinnen und Schülern in Kontakt | Ja* |
|---|---|
| *Die Schülerinnen und Schüler blieben innerhalb ihres Klassenverbands* | 52,0 |
| *Die Werkstatttage wurden gemeinsam mit anderen Klassen der gleichen Schule durchgeführt* | 52,8 |
| *Die Werkstatttage wurden gemeinsam mit anderen Schulen durchgeführt* | 29,9 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent * 1,6 % missing

**Tabelle A 19 In welchen Berufsfeldern wurden Werkstatttage umgesetzt?**

| | Ja* |
|---|---|
| *Metall* | 88,8 |
| *Holz* | 82,7 |
| *Farbe und Raumgestaltung* | 78,7 |
| *Wirtschaft, Verwaltung* | 70,4 |
| *Hotel, Gastronomie* | 59,7 |
| *Hauswirtschaft* | 58,7 |
| *Verkauf* | 54,4 |
| *Elektro* | 52,8 |
| *Kosmetik, Körperpflege* | 50,4 |
| *Gesundheit, Erziehung und Soziales* | 49,3 |
| *Bau* | 48,0 |
| *Lager und Logistik* | 42,4 |
| *IT und Medien* | 38,4 |
| *Landwirtschaft und Ernährung* | 34,1 |
| *Fahrzeuge* | 25,9 |
| *SHK* | 19,7 |
| *Textil, Leder und Bekleidung* | 12,0 |
| *Naturwissenschaft* | 6,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent * 1,6 % missing

**Tabelle A 20 Wurde jedes Berufsfeld an gleichvielen Tagen erprobt?**

| | Ja* |
|---|---|
| | 72,3 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent * 2,1 % missing

**Tabelle A 21 Wie viele Berufsfelder wurden pro Schüler/in erprobt?**

| | Min | Max | Median | Mittel | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| | 2,0 | 10,0 | 4 | 4,0 | n=8 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent (bis auf k.A.)

**Tabelle A 22 Welches Gewicht hatten folgende Ziele für Sie in den Werkstatttagen?**

| | un-wichtig | eher un-wichtig | eher wichtig | sehr wichtig | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Das Interesse der Jugendlichen zu erhöhen, sich mit eigenen Fähigkeiten, Stärken, Neigungen auseinanderzusetzen* | 0,0 | 0,3 | 12,5 | 85,3 | 1,9 |
| *Eine erste Orientierung über eigene Berufsziele zu geben* | 0,0 | 0,5 | 16,8 | 81,1 | 1,6 |
| *Neue Berufe zu erproben, die nicht schon auf der persönlichen Wunschliste standen.* | 1,1 | 6,7 | 35,5 | 49,9 | 6,9 |
| *Das Berufswahlspektrum über die „Top-Ten Berufe“ hinaus zu erweitern* | 1,1 | 9,1 | 35,5 | 52,8 | 1,6 |
| *Jungen auch für „Frauenberufe“ zu öffnen (und umgekehrt)* | 1,1 | 9,1 | 38,1 | 45,1 | 6,7 |
| *Betriebe bei der Gewinnung von Fachkräften zu unterstützen* | 8,5 | 34,1 | 31,7 | 24,0 | 1,6 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 23 Merkmale der Werkstatttage**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Anleitenden versuchten mit Berichten ihrer persönlichen Erfahrung, die Schülerinnen und Schüler für die jeweiligen Berufsfelder zu begeistern.* | 1,6 | 6,7 | 38,1 | 46,7 | 6,9 |
| *Der Ablauf und die Gestaltung der Berufsfelder waren schriftlich dokumentiert. (z. B. in einem Handbuch)* | 1,9 | 12,5 | 34,9 | 48,3 | 2,4 |
| *Für jedes Berufsfeld gab es vorab festgelegte Aufgaben, die alle Jugendlichen, die dieses Feld wählten, in gleichem Maß erproben sollten.* | 1,1 | 5,3 | 24,8 | 66,4 | 2,4 |
| *Die Aufgaben wurden je nach Zielen und Voraussetzungen der Jugendlichen entsprechend variiert.* | 4,3 | 17,1 | 42,1 | 34,1 | 2,4 |
| *Die Gestaltung der Berufsfelder erfolgte projekt- bzw. produktorientiert.* | 4,0 | 4,8 | 29,3 | 59,7 | 2,1 |
| *Die Erprobung der Berufsfelder war über die Berufsorientierung hinaus für die Schülerinnen und Schüler von Wert.* | 0,0 | 1,1 | 19,2 | 73,1 | 6,7 |
| *Die Beobachtung während der Werkstatttage erfolgte ähnlich systematisch wie die während der Potenzialanalyse. (Verwendung von Beobachtungs- und Beurteilungskriterien, Beobachtungsinstrumente, Trennung von Beobachtung und Bewertung, Vier-Augen-Prinzip)* | 2,1 | 11,2 | 34,1 | 50,1 | 2,4 |
| *Durch Kontakte mit Kunden/-innen (z. B. Gastronomie, Verkauf) oder echten Dienstleistungen (z. B. im Lager) erfolgte die Erprobung der Berufsfelder in besonderem Maße realitätsnah.* | 33,3 | 29,1 | 19,5 | 10,7 | 7,5 |
| *Auch die Erprobung im besonders realitätsnahen Rahmen erfolgte im geschützten Raum (z. B. waren Kunden/-innen über die Erprobung informiert, anleitendes Personal war jederzeit zur Unterstützung verfügbar.)* | 23,7 | 17,6 | 19,7 | 26,9 | 12,0 |
| *Die Anleitenden versuchten mit Berichten ihrer persönlichen Erfahrung, die Schülerinnen und Schüler für die jeweiligen Berufsfelder zu begeistern.* | 1,6 | 6,7 | 38,1 | 46,7 | 6,9 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 24 Wie haben Sie die Werkstatttage dokumentiert?**

| | nie | selten | meistens | immer | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die schriftliche Dokumentation ...* | 14,7 | 15,7 | 17,6 | 49,1 | 2,9 |
| *... stellte Selbst- und Fremdbeurteilungen gegenüber.* | | | | | |
| *... erfolgte differenziert für die einzelnen Berufsfelder.* | 2,1 | 1,1 | 6,4 | 88,8 | 1,6 |
| *... betraf beobachtete Stärken und konkretes Verhalten.* | 1,1 | 1,6 | 9,1 | 86,1 | 2,1 |
| *Erkennbarer Förderbedarf wurde gesondert dokumentiert.* | 6,4 | 17,6 | 32,5 | 41,1 | 2,4 |
| *Die Schülerinnen und Schüler haben ein Zertifikat oder eine Teilnahmebescheinigung über die Werkstatttage bekommen.* | 0,3 | 0,0 | 0,5 | 97,3 | 1,9 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 25 Verwendete Instrumente zur Dokumentation der Werkstatttage**

| | Ja* |
|---|---|
| *Berufswahlpass* | 50,1 |
| *Profilpass* | 3,2 |
| *Anderes* | 52,8 |
| *keines* | 3,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent, 3-7% missing

**Tabelle A 26 Umgang mit geschlechtsspezifische Rollenmuster in Werkstatttagen**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Es wurden gezielt Anleiterinnen in typischen Männerberufsfeldern eingesetzt oder Anleiter in typischen Frauenberufsfeldern.* | 27,2 | 47,7 | 17,3 | 6,1 | 1,6 |
| *Durch die besondere Art der Anleitung und Kommunikation während der Werkstatttage wurden Mädchen spezifische Zugänge zu Männerberufsfeldern oder Jungen spezifische Zugänge zu Frauenberufsfeldern ermöglicht.* | 1,3 | 15,7 | 49,3 | 31,7 | 1,9 |
| *Bei der Reflexion der Ergebnisse wurden geschlechtsspezifische Zugänge und Anforderungen zu den jeweiligen Berufen mit thematisiert.* | 2,7 | 17,1 | 51,5 | 27,2 | 1,6 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 27 Umfang der Nachbereitung der Werkstatttage**

| | Min | Max | Median | Mittel | Ja* |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Am Ende jedes Berufsfeldes*** *Berufsfeldspezifische Gespräche in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler* | | | | | 82,4 |
| *Individuelle berufsfeldspezifische Gespräche* | | | | | 49,1 |
| *Wenn ja: Bei wie viel Prozent der Schüler/-innen?* | 5 | 100 | 99 | 81,0 | |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschnittlich pro Schüler/-in Minuten* | 3 | 60 | 10 | 12,3 | |
| ***Am Ende der Werkstatttage:*** *Berufsfeldübergreifende Gespräche in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler* | | | | | 74,4 |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschnittlich in Minuten* | 5 | 300 | 30 | 45,0 | |
| *Individuelle berufsfeldübergreifende Gespräche* | | | | | 40,0 |
| *Wenn ja: Bei wie viel Prozent der Schüler/-innen?* | 5 | 100 | 100 | 83,1 | |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschnittlich pro Schüler/-in in Minuten* | 2 | 60 | 15 | 15,6 | |
| ***Einige Wochen nach den Werkstatttagen*** *Gespräche in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler nach den Werkstatttagen* | | | | | 21,1 |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschnittlich in Minuten* | 10 | 240 | 45 | 46,8 | |
| *Individuelle Gespräche nach den Werkstatttagen* | | | | | 19,5 |
| *Wenn ja: Bei wie viel Prozent der Schüler/-innen?* | 10 | 100 | 100 | 77,3 | |
| *Wenn ja: Wie lange dauerten sie durchschnittlich pro Schüler/-in in Minuten* | 3 | 60 | 20 | 19,4 | |
| *Mit zeitlichem Abstand zu den Werkstatttagen haben wir ein allgemeines Nachbereitungsgespräch mit den Lehrkräften geführt.* | | | | | 60,0 |
| *Die Ergebnisse der Werkstatttage wurden der Schule schriftlich zur Verfügung gestellt.* | | | | | 74,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent, bis 2,4% Missing

**Tabelle A 28 Inhalte bei der Nachbereitung bzw. Reflexion der Werkstatttage**

| | gar nicht | eher wenig | ziemlich viel | umfas-send | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die individuellen Rückmeldungen ...* *... stellten Selbst- und Fremdbeurteilung gegenüber.* | 8,0 | 23,7 | 26,1 | 37,3 | 4,8 |
| *... erfolgten differenziert für die einzelnen Berufsfelder.* | 2,7 | 6,7 | 28,8 | 58,1 | 3,7 |
| *... betrafen beobachtete Stärken und konkretes Verhalten.* | 1,6 | 5,3 | 29,6 | 60,0 | 3,5 |
| *Wir haben mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert, ...* *... inwieweit die Berufsfelder ihren Fähigkeiten / Interessen entsprechen.* | 2,4 | 5,1 | 39,5 | 49,3 | 3,7 |
| *... was daraus für die weitere Berufsorientierung folgen kann. (Z. B. für die Wahl von Praktika)* | 1,9 | 6,4 | 38,1 | 45,1 | 8,5 |
| *... was daraus für die spätere Berufswahl folgt.* | 2,7 | 11,5 | 44,3 | 32,5 | 9,1 |
| *... was hinsichtlich Ablauf und Organisation Spaß machte und was gut oder weniger gut lief.* | 1,6 | 4,5 | 32,0 | 58,7 | 3,2 |
| *Wir haben mit den Lehrkräften ein Auswertungsgespräch geführt, was hinsichtlich Ablauf und Organisation gut oder weniger gut lief.* | 0,8 | 8,8 | 35,2 | 46,9 | 8,3 |
| *Wir haben mit den Lehrkräften Auswertungsgespräche über die einzelnen Schülerinnen und Schüler geführt und dabei Schlussfolgerungen für den weiteren Berufsorientierungsprozess besprochen.* | 7,5 | 35,7 | 33,6 | 14,7 | 8,5 |
| *Das Aufgreifen inhaltlicher Aspekte der Werkstatttage im Unterricht war ein Thema in den Nachbereitungsgesprächen mit den Lehrkräften.* | 7,2 | 38,4 | 33,6 | 12,3 | 8,5 |
| *Wo besondere Stärken deutlich geworden sind, wurden Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben.* | 2,4 | 16,0 | 45,6 | 32,3 | 3,7 |
| *Wo besondere Schwächen deutlich geworden sind, wurden Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben.* | 2,7 | 22,9 | 43,2 | 21,6 | 9,6 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 29 Einbeziehung der Eltern**

| | bei keiner Schule | bei Minder-heit der Schulen | bei Mehr-heit der Schulen | bei allen Schulen | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Wir haben eine vorbereitende Informationsveranstaltung an der Schule durchgeführt.* | 12,3 | 23,7 | 31,5 | 29,3 | 3,2 |
| *Die Eltern waren eingeladen, unsere Berufsbildungsstätte zu besuchen.* | 20,8 | 12,3 | 15,7 | 48,3 | 2,9 |
| *Die Eltern haben schriftliche Informationen über Abläufe und Zielstellungen erhalten.* | 5,1 | 4,3 | 15,7 | 71,7 | 3,2 |
| *Die Eltern wurden schriftlich über die Ergebnisse ihrer Kinder informiert.* | 28,3 | 6,7 | 7,5 | 52,3 | 5,3 |
| *Zur Besprechung der Ergebnisse nahmen wir an einem Elternabend teil.* | 47,5 | 25,1 | 13,3 | 9,9 | 4,3 |
| *Die Eltern waren eingeladen, an den individuellen Rückmeldegesprächen zur Reflexion der Ergebnisse ihrer Kinder teilzunehmen.* | 22,1 | 5,9 | 12,3 | 56,5 | 3,2 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 30 Vorbereitung auf die Aufgaben der Werkstatttage**

| Wie haben Sie erreicht, dass die Schüler/-innen wussten, um was es in den Aufgaben ging? | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Schüler/-innen vor den Werkstatttagen ausführlich über die Abläufe und deren Zielsetzungen informiert.* | 0,5 | 2,4 | 21,6 | 68,3 | 7,2 |
| *Eine ausführliche Einführung über allgemeinen Inhalte und Karrieremöglichkeiten der jeweiligen Berufsfelder gegeben.* | 0,8 | 7,7 | 34,9 | 49,3 | 7,2 |
| *Erklärt, inwieweit die Ausstattung der Realität entsprach, bzw. warum nur eine Annäherung möglich war.* | 1,1 | 5,9 | 37,1 | 48,8 | 7,2 |
| *An Situationen reflektiert, welche berufsfeldübergreifende Kompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben beitragen.* | 0,5 | 5,3 | 44,3 | 42,7 | 7,2 |
| *Die Schüler/-innen konnten Tätigkeitsbereiche aus Berufen selbst erarbeiten und präsentieren (z. B. Steckbriefe).* | 6,7 | 25,3 | 38,7 | 21,9 | 7,5 |
| *Erklärt, welchen Stellenwert die Aufgaben im Beruf haben.* | 0,3 | 3,7 | 43,5 | 45,6 | 6,9 |
| *Besprochen, welche besonderen Stärken, Interessen und schulischen Voraussetzungen für den Beruf wichtig sind.* | 0,0 | 1,9 | 23,2 | 67,7 | 7,2 |
| *Es wurde darauf eingegangen, warum und für wen dieser Beruf / dieses Berufsfeld besonders spannend sein kann.* | 0,3 | 5,3 | 40,0 | 46,9 | 7,5 |
| *Schriftliche Unterlagen, mit denen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellungen nachvollziehen konnten.* | 0,8 | 8,3 | 41,6 | 42,1 | 7,2 |
| *Es wurde jedes Mal erklärt, worauf es besonders ankommt bei der jeweiligen Aufgabe.* | 0,0 | 2,1 | 21,1 | 69,3 | 7,5 |
| *Aufgaben waren sprachlich für alle verständlich formuliert.* | 0,0 | 0,3 | 20,3 | 72,3 | 7,2 |
| *Schüler/-innen mit eingeschränktem Hör- / Textverständnis die Aufgaben auf andere Weise verständlich nahegebracht.* | 6,7 | 4,8 | 27,5 | 50,4 | 10,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 31 Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler bei den Werkstatttagen**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Es herrschte ein freundlicher Umgangston in der Gruppe untereinander und im Austausch mit den Anleitenden.* | 0,0 | 0,8 | 56,0 | 41,1 | 2,1 |
| *Die Schüler/-innen arbeiteten engagiert mit.* | 0,0 | 0,3 | 71,2 | 26,1 | 2,4 |
| ***Wenn** Schüler/-innen ein Berufsfeld durchlaufen haben, das vorher nicht auf ihrer Liste der angestrebten Berufsziele stand arbeiteten sie auch in diesem engagiert mit.* | 1,1 | 7,5 | 61,1 | 5,1 | 25,3 |
| *Der Ablauf wurde durch viele Störungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler behindert.* | 27,2 | 62,9 | 7,2 | 0,3 | 2,4 |
| *Fehlender Respekt von Jugendlichen stellte wiederholt eine Herausforderung für uns dar.* | 17,9 | 55,7 | 21,3 | 2,4 | 2,7 |
| *Aus den Reaktionen der Jugendlichen ließ sich entnehmen, dass die Aufgaben der Werkstatttage für sie attraktiv waren.* | 0,0 | 0,5 | 65,6 | 30,9 | 2,9 |
| *Es bestand zwischen den Jugendlichen und uns eine angeregte Kommunikation zu Fragen von Beruf und Berufswahl.* | 0,3 | 8,0 | 62,1 | 26,7 | 2,9 |
| *Dort, wo Motivationsprobleme einzelner Schülerinnen oder Schüler auftraten, konnten wir diese lösen.* | 0,3 | 4,0 | 70,4 | 22,4 | 2,9 |
| *Verhalten, Entwicklungsstand und Interessen vieler Schülerinnen und Schüler waren noch nicht so ausgeprägt, dass wir mit ihnen zielführend arbeiten konnten.* | 19,5 | 58,1 | 16,0 | 3,5 | 2,9 |
| *Im letzten Berufsfeld arbeiten die Schülerinnen und Schüler engagierter mit als im ersten.* | 37,3 | 48,0 | 5,9 | 0,3 | 8,5 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 32 Berichtete Entwicklungen**

| Welche Entwicklungen berichteten die Schülerinnen und Schüler am Ende bzw. bei der Reflexion der Werkstatttage mit? | keine ne-SuS | ein-zelne SuS | bis zur Hälfte der SuS | mehr als Hälfte der SuS | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Dass sie sich nach Abschluss eines Berufsfeldes bestätigt fühlen, einen Beruf daraus zu wählen.* | 0,0 | 57,3 | 26,9 | 8,3 | 7,5 |
| *Dass sie ein Berufsfeld nun als Alternative in ihre Berufswahlstrategie einbeziehen, das vorher nicht zu den Wunschberufen gehörte.* | 1,1 | 52,8 | 29,9 | 9,1 | 7,2 |
| *Dass sie sich aufgrund der Werkstatttage nun vorstellen können, eine Ausbildung in einem für ihr Geschlecht untypischen Beruf zu beginnen.* | 5,3 | 76,5 | 9,1 | 0,8 | 8,3 |
| *Dass sie neue Fähigkeiten oder Interessen an sich bemerkt haben.* | 0,3 | 12,8 | 36,3 | 42,7 | 8,0 |
| *Dass sie negative Aspekte eines Berufes oder Berufsfeldes kennen gelernt haben, die gegen seine Wahl sprechen.* | 1,3 | 47,2 | 33,3 | 10,1 | 8,0 |
| *Dass sie positive Aspekte eines Berufes oder Berufsfeldes kennen gelernt haben, die für seine Wahl sprechen.* | 0,0 | 23,2 | 50,1 | 18,7 | 8,0 |
| *Dass sie kennen gelernt hätten, wie vielfältig Tätigkeiten / Einsatzbereiche eines Berufes / Berufsfeldes sein können.* | 0,3 | 9,6 | 35,5 | 47,2 | 7,5 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

**Tabelle A 33 Zusammenarbeit mit den Schulen für die Umsetzung des BOP**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Wir haben den Lehrkräften Informationsmaterialien zur Vor- und Nachbereitung zur Verfügung gestellt.* | 2,9 | 13,3 | 32,8 | 48,8 | 2,1 |
| *Wir haben Abstimmungsgespräche mit den Lehrkräften zur Vor- und Nachbereitung initiiert.* | 1,1 | 6,1 | 24,5 | 65,9 | 2,4 |
| *Den beteiligten Lehrkräften die Ziele des Programms, der Werkstatttage und der Potenzialanalyse erläutert.* | | 0,5 | 16,0 | 81,1 | 2,4 |
| *Wir sind in die Schulklassen gekommen, um die Schülerinnen und Schüler inhaltlich auf das BOP vorzubereiten.* | 11,2 | 19,2 | 24,0 | 38,4 | 7,2 |
| *Die Schulen haben auch von ihrer Seite die Schülerinnen und Schüler intensiv auf die Potenzialanalysen und Werkstatttage vorbereitet.* | 1,1 | 12,8 | 53,9 | 29,1 | 3,2 |
| *Die Lehrkräfte waren während unserer Potenzialanalyse anwesend.* | 9,1 | 11,7 | 24,0 | 45,3 | 9,9 |
| *Die individuellen Ergebnisse der Potenzialanalyse wurden mit den Lehrkräften besprochen.* | 5,9 | 20,8 | 32,0 | 30,7 | 10,7 |
| *Der Schule Ergebnisse der Potenzialanalyse zur Einbindung in schulische Förderpläne schriftlich weitergegeben.* | 5,9 | 4,3 | 12,3 | 65,9 | 11,7 |
| *Lehrkräfte waren während der Werkstatttage anwesend.* | 1,1 | 6,1 | 34,1 | 56,0 | 2,7 |
| *Die individuellen Ergebnisse der Werkstatttage wurden mit den Lehrkräften besprochen.* | 6,4 | 21,6 | 33,6 | 36,0 | 2,4 |
| *Der Schule die Ergebnisse der Werkstatttage zur Einbindung in schulische Förderpläne schriftlich weitergegeben.* | 7,5 | 5,3 | 16,0 | 68,5 | 2,7 |

Befragung Berufsbildungsstätten 2015-2016, n=375, Angaben in Prozent

## 8.2 Angaben von Lehrkräften zu schulischen Rahmenbedingungen des BOP

**Tabelle A 34 Kenntnis der Lehrkräfte über Programmkontext (nicht nur des BOP)**

| Wurden diese Werkstatttage im Rahmen des BMBF-Programm zur „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (BOP) umgesetzt? | k.A. | weiß nicht | nein | Ja |
|---|---|---|---|---|
| | 2,3 | 25,3 | 6,9 | 65,5 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{\text{Klassen mit Werkstatttagen}}$=87, Angaben in Prozent

**Tabelle A 35 Umsetzung der Werkstatttage (nicht nur des BOP) aus der Perspektive von Lehrkräften**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Mitarbeitende der Berufsbildungsstätte stellten sich ausreichend auf Alter und Kompetenzen der Schüler/-innen ein.* | 0,0 | 1,1 | 56,3 | 41,4 | 1,1 |
| *Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätte erzählten ausführlich aus Berufsfeldern/versucht, sie interessant darzustellen.* | 0,0 | 5,7 | 58,6 | 34,5 | 1,1 |
| *Die Rahmenbedingungen der Werkstatttage (z. B. Regeln, Arbeitsstätten und -zeiten) nah an der realen Arbeitswelt.* | 0,0 | 14,9 | 47,1 | 36,8 | 1,1 |
| *Durch Träger oder Schule die praktische Erprobung mit den Schülern/-innen ausführlich reflektiert und nachbereitet* | 0,0 | 16,1 | 39,1 | 44,8 | 0,0 |
| *Alle Schülerinnen und Schüler mussten die gleichen Berufsfelder erproben.* | 48,3 | 16,1 | 10,3 | 25,3 | 0,0 |
| *Das Angebot der Berufsfelder, die zu erproben waren oder aus denen ausgewählt wurde, war breit genug, um die Neigungen der Schülerinnen und Schüler abzudecken.* | 6,9 | 10,3 | 65,5 | 17,2 | 0,0 |
| *Die Schüler/-innen haben sich aktiv mit Auswahl ihrer Berufsfelder auseinandergesetzt, an der Auswahl mitgewirkt.* | 3,4 | 17,2 | 58,6 | 19,5 | 1,1 |
| *Mindestens eine der Aufgaben bestand darin, genau vorgegebene Handlungsabläufe zu verstehen und umzusetzen.* | 0,0 | 1,1 | 37,9 | 60,9 | 0,0 |
| *Mindestens eine Aufgabe ...* <br> *... hatte Gestaltungsspielräume, für die die Schüler/-innen und kreativ sein und eigenen Ideen einbringen mussten.* | 0,0 | 6,9 | 52,9 | 40,2 | 0,0 |
| *... mussten sich die Schülerinnen und Schüler vorher Informationen erarbeiten und eine Arbeitsplanung vornehmen.* | 2,3 | 36,8 | 41,4 | 14,9 | 4,6 |
| *Die Schüler/-innen während der Aufgabenbearbeitung beobachtet und nach festgelegten berufsübergreifenden und beruflichen Kompetenzmerkmalen beurteilt.* | 0,0 | 4,6 | 32,2 | 58,6 | 4,6 |
| *Die Lehrkräfte erhielten Informationen über die Ergebnisse, damit diese in die schulische Förderung einfließen können.* | 3,4 | 10,3 | 33,3 | 50,6 | 2,3 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{\text{Klassen mit Werkstatttagen}}$=87, Angaben in Prozent

**Tabelle A 36 Angaben der Lehrkräfte zur Gruppengröße und Berufsfeldzahl (nicht nur BOP)**

| | Min | Max | Median | Mittel | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Schülerinnen und Schüler pro anleitender Person* | 2,3 | 20 | 8 | 7,9 | n=5 |
| *Berufsfelder jeder Schülerinnen / jedes Schülers* | 1 | 10 | 4 | 4,0 | n=2 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{\text{Klassen mit Werkstatttagen}}$=87, Angaben in Prozent (bis auf k.A.)

**Tabelle A 37 Welche Entwicklungen konnten Lehrkräfte bei den Schüler/-innen (vom Beginn der Potenzialanalyse bis zur Nachbereitung der Werkstatttage) beobachten**

| | nicht erhöht | eher schwach erhöht | eher stark erhöht | sehr stark erhöht | k. A. / weiß nicht |
|---|---|---|---|---|---|
| *Das Interesse der Schüler/-innen, sich mit eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen* | 6,9 | 43,7 | 42,5 | 4,6 | 2,3 |
| *Das Interesse der Schüler/-innen, sich mit beruflichen Fragen auseinanderzusetzen (z. B. Aufgaben, Tätigkeiten, Anforderungen)* | 3,4 | 36,8 | 47,1 | 11,5 | 1,1 |
| *Die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit den persönlichen Kriterien ihrer Berufswahl* | 3,4 | 36,8 | 52,9 | 4,6 | 2,3 |
| *Das Wissen der Schüler/-innen ...<br>... über eigene Stärken, Schwächen und Potenziale* | 1,1 | 33,3 | 56,3 | 4,6 | 4,6 |
| *... inwieweit die eigenen Stärken und Schwächen mit den Anforderungen bestimmter Berufsfelder oder Berufe zusammenpassen* | 3,4 | 50,6 | 40,2 | 4,6 | 1,1 |
| *Die allgemeine Motivation zur Mitwirkung im schulischen Unterricht* | 19,5 | 55,2 | 14,9 | 3,4 | 6,9 |
| *Das Bestreben, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (auch außerhalb des schulischen Unterrichts)* | 13,8 | 65,5 | 13,8 | 2,3 | 4,6 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{\text{Klassen mit Werkstatttagen}}$=87 (nicht nur BOP), Angaben in Prozent

**Tabelle A 38 Umsetzung der Potenzialanalysen (nicht nur BOP) aus Perspektive von Lehrkräften**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Potenzialanalyse fand außerhalb schulischer Räume statt.* | 33,0 | 1,1 | 2,3 | 62,5 | 1,1 |
| *In der Potenzialanalyse haben die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert verschiedene Aufgaben bewältigt und wurden dabei von pädagogischen Fachkräften beobachtet.* | 3,4 | 6,8 | 23,9 | 64,8 | 1,1 |
| *Die ausgewählten Verfahren und Übungen kombinierten unterschiedliche Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenübungen)* | 1,1 | 4,5 | 27,3 | 65,9 | 1,1 |
| *Im Rahmen biografischer Verfahren wurden individuelle biografische Stationen mit den Schüler/-innen im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen reflektiert.* | 14,8 | 31,8 | 26,1 | 17,0 | 10,2 |
| *Die Potenzialanalyse beinhaltete auch Aktivitäten, die selbstständig geplant und ausgestaltet werden mussten.* | 2,3 | 11,4 | 43,2 | 36,4 | 6,8 |
| *Die Potenzialanalyse beinhaltete überwiegend einzeln zu lösende Aufgaben mit Testcharakter.* | 10,2 | 29,5 | 40,9 | 11,4 | 8,0 |
| *Die Potenzialanalyse beinhaltete auch Aufgaben für deren Lösung Kreativität erforderlich war.* | 1,1 | 5,7 | 50,0 | 34,1 | 9,1 |
| *Durch den Träger oder die Schule wurde die Potenzialanalyse mit den Schülern/-innen ausführlich reflektiert und nachbereitet (z. B. was jeder für sich lernte und was daraus für die weitere Berufsorientierung folgte).* | 0,0 | 13,6 | 33,0 | 52,3 | 1,1 |
| *Die Schülerinnen und Schülern konnten Zusammenhänge zwischen den Aufgaben und ihrer weiteren Berufswahlentscheidung herstellen.* | 0,0 | 20,5 | 54,5 | 18,2 | 6,8 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{\text{Klassen mit Potenzialanalysen}}$=88, Angaben in Prozent

**Tabelle A 39 Wie hat die Schule die befragten Schülerinnen und Schüler auf die aktive Wahl eines passgenauen Betriebspraktikums vorbereitet?**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Schule förderte Fertigkeiten, die für eine aktive Wahl passender Praktika notwendig sind, z. B. Bewerbungsstrategien, Kommunikation im Betrieb.* | 0,0 | 6,0 | 56,4 | 36,8 | 0,9 |
| *Die Schule führte Einzelgespräche zu Zielen des Praktikums und zur Auswahl des Praktikumsbetriebes.* | 4,3 | 20,5 | 52,1 | 23,1 | 0,0 |
| *In der Praktikumsvorbereitung wurden Kriterien erarbeitet, nach denen die Schüler/-innen für sie geeignete Praktikumsbetriebe auswählen konnten.* | 1,7 | 17,9 | 50,4 | 29,9 | 0,0 |
| *Die Schule überließ es allein den Schüler/-innen, wo sie sich für ein Schülerbetriebspraktikum bewerben.* | 14,5 | 16,2 | 49,6 | 19,7 | 0,0 |
| *Schule nutzte Ergebnisse aus Potenzialanalysen oder Werkstatttagen für individuelle Beratung der Schüler/-innen, welches die für sie passenden Berufe bzw. Praktika wären.* | 12,8 | 24,8 | 47,9 | 12,8 | 1,7 |
| *Die Praktika wurden seitens der Schule intensiv begleitet und nachbereitet.* | 0,0 | 3,4 | 33,3 | 63,2 | 0,0 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{Klassen}$=117, Angaben in Prozent

**Tabelle A 40 Unterricht zur Förderung der Berufswahlkompetenz**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Aktivitäten zur Berufsorientierung waren jahrgangsübergreifend so verbunden, dass sich der Prozess der pädagogischen Begleitung bis hin zum Verlassen der Schule nachzeichnen lässt.* | 0,9 | 7,7 | 37,6 | 38,5 | 15,4 |
| *Standardinstrumente der Berufsorientierung (z. B. Berufswahlpass, BIZ-Besuch, Praktikum) im Unterricht vielfältig eingesetzt und entsprechend vor- und nachbereitet.* | 0,9 | 3,4 | 32,5 | 47,9 | 15,4 |
| *Der Einfluss des Geschlechts auf die Berufswahl wurde nicht nur thematisiert, sondern in der method. Umsetzung des Unterrichts berücksichtigt.* | 6,8 | 21,4 | 41,9 | 13,7 | 16,2 |
| *Schülerinnen und Schüler reflektierten Fortschritte ihrer Berufswahlkompetenz und waren an der Gestaltung neuer Ziele und Aufgaben beteiligt.* | 0,9 | 12,0 | 52,1 | 17,1 | 17,9 |
| *Die Schule förderte, dass sich die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und möglichst intensiv mit dem Thema Berufswahl beschäftigten.* | 0,0 | 0,0 | 30,8 | 53,8 | 15,4 |
| *Die Schule verfolgte breiten Ansatz zur Förderung von Berufswahlkompetenz, welcher das Interesse, sich mit Thema zu beschäftigen, ebenso umfasst wie Gefühl der Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit für die Berufswahl.* | 0,0 | 6,0 | 30,8 | 47,9 | 15,4 |
| *Die Lehrkräfte verstanden ihre Aufgabe der Förderung von Berufswahlkompetenz nicht nur als Vermittlung von Wissen, sondern stärker als Moderation und Begleitung im Berufsorientierungsprozess.* | 0,0 | 0,0 | 42,7 | 42,7 | 14,5 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{Klassen}$=117, Angaben in Prozent

**Tabelle A 41 Personelle Ressourcen des Kollegiums bei Förderung der Berufswahlkompetenz**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Die Zusammenarbeit mit Partnern wurde von einigen Kolleginnen oder Kollegen regelmäßig gepflegt.* | 0,9 | 1,7 | 43,6 | 40,2 | 13,7 |
| *Die Fortbildungsbedürfnisse des Kollegiums in Bezug auf die Berufsorientierung wurden fortlaufend erhoben.* | 4,3 | 41,0 | 30,8 | 7,7 | 16,2 |
| *Für die Fortbildungsbedürfnisse des Kollegiums wurden passende Maßnahmen zu entsprechenden Fortbildungen angeboten.* | 5,1 | 30,8 | 36,8 | 13,7 | 13,7 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{Klassen}$=117, Angaben in Prozent

**Tabelle A 42 Schulische Organisation zur Förderung der Berufswahlkompetenz**

| | trifft ... nicht zu | eher nicht zu | eher zu | voll zu | k. A. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Es gab ein schriftlich fixiertes Konzept zur Berufsorientierung.* | 0,0 | 4,3 | 12,8 | 70,1 | 12,8 |
| *Werkstatttage waren in unserem Konzept zur Berufsorientierung explizit genannt.* | 12,0 | 6,0 | 7,7 | 61,5 | 12,8 |
| *Die Verzahnung von Werkstatttagen mit schulischen Ansätzen der Berufsorientierung war in unserem Konzept detailliert herausgearbeitet.* | 13,7 | 17,9 | 33,3 | 19,7 | 15,4 |
| *In Schulleitung und Kollegium hatte die Berufsorientierung einen hohen Stellenwert.* | 0,0 | 7,7 | 23,9 | 54,7 | 13,7 |
| *Die Schule hatte schriftlich festgelegt, in welchen Jahrgangsstufen welche Ziele im Prozess der Berufsorientierung erreicht werden sollen und konnte entsprechende Maßnahmen daraus ableiten.* | 0,0 | 6,0 | 29,9 | 46,2 | 17,9 |
| *Allgemeine Aktivitäten und Strukturen der Schule (z. B. Schülercafé, Elternarbeit, Schülerfirma) wurden auch zur Berufsorientierung genutzt.* | 6,0 | 21,4 | 29,1 | 27,4 | 16,2 |
| *Es gab eine Arbeitsgruppe zur Berufsorientierung, die über Entwicklungsaufgaben und Umsetzungsstrategien (mit der Schulleitung) entschied.* | 11,1 | 22,2 | 28,2 | 22,2 | 16,2 |
| *Es fand Konferenz der Arbeitsgruppe zur Berufsorientierung mit allen internen / externen Beteiligten statt, deren Ergebnisse in die (Weiter-) Entwicklung des Konzepts einflossen.* | 23,9 | 24,8 | 16,2 | 17,9 | 17,1 |
| *Es existierte strukturierte Materialiensammlung zur Berufsorientierung, die allen betrof. Personen zugänglich war.* | 4,3 | 18,8 | 29,9 | 32,5 | 14,5 |
| *Die Schule bemühte sich, die Eltern umfassend in die Berufsorientierung einzubeziehen.* | 0,9 | 6,8 | 39,3 | 40,2 | 12,8 |
| *Die Eltern beteiligten sich umfassend an den schulischen Angeboten.* | 7,7 | 52,1 | 23,1 | 4,3 | 12,8 |

Befragung Lehrkräfte 2016, $n_{Klassen}$=117, Angaben in Prozent

## 8.3 Latente Wachstumsmodelle als methodische Alternative der Analyse

Autor: Günter Ratschinski

Zur Qualitätssicherung wurden die im Zwischenbericht dokumentierten Analysen (Abschnitte 2 bis 6) durch eine Analyse latenter Wachstumsmodelle ergänzt. Im Wesentlichen bestätigt sie die vorherigen deskriptiven Ergebnisse hinsichtlich

a. der Entwicklung der Teilkompetenzen im Zeitverlauf
b. den insgesamt geringen (teils aber vorhandenen) Unterschieden zwischen Entwicklungen der IG und KG

Insgesamt fallen die Abweichungen der latenten Messwerte von den deskriptiv erfassten (manifesten) Messwerten relativ gering aus. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass in die Modellrechnungen aggregierte Daten eingingen. Die Integration verschiedener Aggregationsebenen im LG-Modelle ist für spätere Analysen vorgesehen.

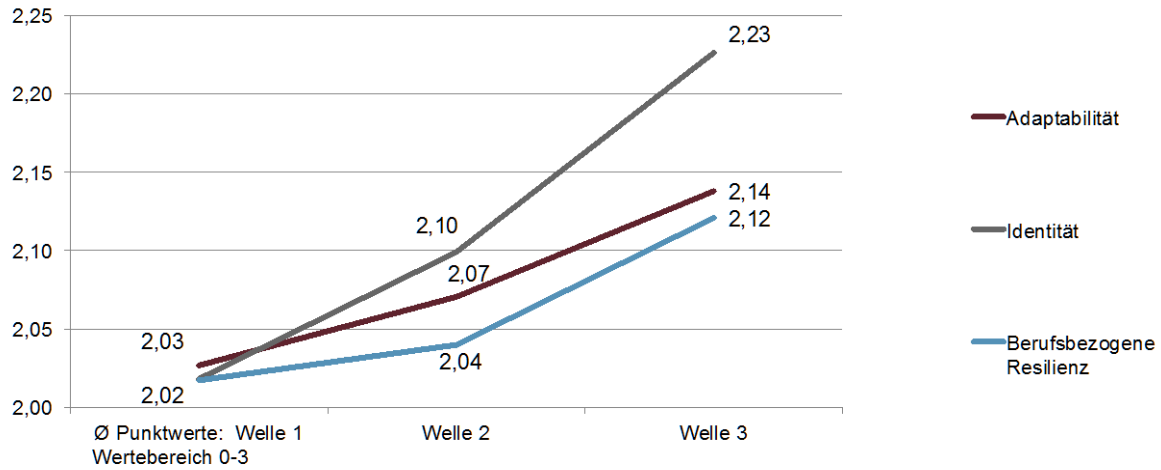
**Textbox 2 Methodische Erläuterung zu latenten Wachstumsmodellen**

Deskriptive Analysen sind die ersten Schritte der Datenauswertung. Sie bieten einen Überblick und zeigen allgemeine Trends. Genau genommen sind sie jedoch „falsch“. Alle Messungen enthalten Fehler, die sich bei wiederholten Messungen kumulieren oder gar potenzieren können. Es ist anhand deskriptiver Daten nicht feststellbar, welche Veränderungen substanziell sind und welche auf Messfehler zurückgehen. Um dieses Problem zu lösen, wurde das Konzept der latenten (messfehlerbereinigten) Variablen eingeführt und speziellen Verfahren, Strukturgleichungsmodelle (SEM Structure Equation Models), zu ihrer Erfassung entwickelt. Die konventionellen SEM-Verfahren zur Analyse von Längsschnittdaten – autoregressive Modelle – bilden zwar den Grad der Veränderung ab, nicht jedoch deren Richtung. Es lässt sich zeigen, dass positive und negative Veränderungen zu gleichen Parameterschätzungen führen können. Autoregressive Modelle erfassen die Stabilität (fehlerbereinigter) Messungen, nicht deren Veränderung (Urban, 2002). Verfahren, die sowohl den Grad als auch die Richtung der Veränderungen erfassen, sind Latente Wachstumsmodelle (LGM Latent Growth Models), die auch über Strukturgleichungen modellierbar sind und die gleichen Gütekriterien anlegen. Sie gelten inzwischen als Standard für die Analyse von individuellen Längsschnittdaten.
LGM-Modelle arbeiten mit zwei Zentralkonzepten, die anhand eines Regressionsgraphen veranschaulicht werden können. Der Anfangswert entspricht dem Achsenanschnitt und wird **Intercept** genannt. Die Veränderung der Werte – sprich die Steigung des Regressionsgraphen – wird **Slope** genannt und gibt Grad und Richtung der Veränderung an. Ein besonderer Vorteil der LGM-Modelle ist, dass die Werteveränderungen für eine optimale Datenanpassung beliebig modellierbar sind (linear, quadratisch usw.).

In diesem Anhang werden die Entwicklungen der drei Berufswahl-Teilkompetenzen Identität, Adaptabilität und Resilienz mit Wachstumsmodellen analysiert. Die grafische Darstellung der empirischen Wertentwicklungen, die durch das Modell angepasst werden sollen, gibt Abbildung 15 wieder. Um die Veränderungen direkt vergleichbar zu machen, wurden die Antwortabstufungen der Skalen-Items auf einen gemeinsamen Wertebereich von 0 (Ablehnung) bis 3 (Zustimmung) transformiert. Für die Modellbildungen wurde die Daten der n=1 408 Jugendlichen herangezogen, die an allen drei Befragungszeitpunkten erreicht werden konnten. Vier Jugendliche, die keine Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht hatten, wurden aus dem Da-

tensatz entfernt. Damit lagen für die demografischen Angaben zu Geschlecht, Schulart, Bundesland und Stadt-Land-Zuordnung vollständige Daten vor.

**Abbildung 15 Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz nach Befragungswelle (latente Wachstumsmodelle)**




Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, n=1404)

Schon per Augenschein konnte angenommen werden, dass der Wertanstieg linear ist und auf die Analyse komplizierter Verlaufsformen verzichtet werden kann. Tests der Innersubjektkontraste im Rahmen von Varianzanalysen (mit Messwiederholungen) bestätigen die Annahme.

Unter der Vielzahl der LG-Modellvarianten (siehe z.B. Duncan, Duncan & Strycker, 2006) ist für Studien in Schulkontexten vor allem die Berücksichtigung von Mehrebenen-Einflüssen notwendig. Wegen der Länderzuständigkeit für Bildung ist ein systematischer Einfluss der Bundesländer auf die Ergebnisse möglich. Deshalb wurden vorab die Voraussetzungen für Mehrebenanalysen mit Intraklassenkorrelationen (ICC) und Likelihood-Ratio-Tests überprüft (Robson & Pevalin, 2016). Dabei erwiesen sich die mittleren Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern in Bezug auf die untersuchten Dimensionen Identität (ICC=0,02), Adaptabilität (ICC=0,02) und Resilienz (ICC=0,01) gering. Die ICC-Werte liegen deutlich unter den üblichen Richtwerten für Mehrebenenanalysen von 0,05 bis 0,3. Auch die Likelihood-Ratio-Tests, die Mehrebenen-Modelle mit den einfachen Regressmodellen vergleichen, erlangten keine Signifikanz.

Für die Datenanalyse genügt danach ein einfaches lineares Wachstumsmodell, das für den Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe als Mehrgruppenmodell zu konzipieren war (Acock, 2013). LGM-Modelle verlangen ebenso wie Strukturgleichungsmodelle balancierte Datendesigns. Deshalb wurden fehlende Fragebogen-Daten wurden Maximum-Likelihood-Schätzungen ersetzt. Die verwendete stata-Methode mlmv (Maximum Likelihood with missing values) berücksichtigt die Datensätze nicht, bei denen alle drei Punktwerte fehlen. Die Zahl

der missings ergibt sich in den Tabellen A43 bis A45 jeweils aus der Differenz zu 568 (Kontrollgruppe) bzw. 836 (Interventionsgruppe).

***Identität***

Das Mehrgruppen-Identitäts-Modell konnte den Daten sehr gut angepasst werden. Alle Güteindizes liegen über den für Strukturgleichungsmodelle üblichen Kriterien-Werten (Chi² = 4,242, p=0,12; RMSEA=0,04; CFI=0,996; TLI=0,988).

Wie nach den Ergebnissen der deskriptiven Analyse nicht anders zu erwarten, unterscheiden sich die Kurvenläufe der Interventions- und der Kontrollgruppe nur unwesentlich. Der mittlere (fehlerbereinigte) Kurvenanstieg (slope) der Interventionsgruppe ist in der Teilkompetenz Identität bei fast gleichem (fehlerbereinigten) Anfangswert (intercept) etwas steiler (0,11 gegenüber 0,09) und zeigt eine etwas größere Variabilität. Beide Veränderungen sind höchst signifikant ($z_{(KG)}$=7,98, $z_{(IG)}$=12,79). Auch die Ausgangswerte zeigen in der Interventionsgruppe deutlich größere individuelle Unterschiede (Intercept 0,08 gegenüber 0,12).

**Tabelle A 43 Geschätzte Mittelwert- und Varianz-Komponenten des linearen latenten Wachstumsmodells der Teilkompetenz Identität**

| | KG | | IG | |
|---|---|---|---|---|
| | Koeffizient | SE* | Koeffizient | SE* |
| *Mittelwert der Intercept-Faktoren* | 2,02 | 0,02 | 2,01 | 0,01 |
| *Mittelwert der Slope-Faktoren* | 0,09 | 0,01 | 0,11 | 0,01 |
| *Varianz der Intercept-Faktoren* | 0,08 | 0,02 | 0,12 | 0,01 |
| *Varianz der Slope-Faktoren* | 0,02 | 0,01 | 0,03 | 0,01 |
| *Kovarianz von Intercept und Slope* | - 0,01 | 0,01 | - 0,03 | 0,01 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, $n_{KG}$=566, $n_{IG}$=832), * Standard-Fehler

Die negative Kovarianz zwischen dem mittleren Ausgangswert und dem mittleren Punkteanstieg entsprich in standardisierten Werten einer nicht signifikanten Korrelation in der Kontrollgruppe und einer hochsignifikanten Korrelation (p<.001) von r=-.46 in der Interventionsgruppe. Je höher der Ausgangswert, desto geringer ist der Punkteanstieg. **Wer schon in der siebten Jahrgangsstufe in seiner beruflichen Identitätsentwicklung fortgeschritten ist, profitiert weniger von schulischen Programmangeboten zur Berufsorientierung.**

***Adaptabilität***

Die Modellanpassung für Adaptabilitätskomponenten gelang exzellent (Chi² = 3,651, p=0,161; RMSEA=0,034; CFI=0,998; TLI=0,993). **Auch in der Entwicklung dieser Teilkomponente unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der Interventions- und der Kontrollgruppe wenig. Beide legen gleichermaßen zu (Slope jeweils 0,06)**; die Kontrollgruppe beginnt allerdings auf etwas höherem Niveau und zeigt eine größere Variabilität der Anfangswerte.

**Tabelle A 44 Geschätzte Mittelwert- und Varianz-Komponenten des linearen latenten Wachstumsmodells der Teilkompetenz Adaptabilität**

| | KG | | IG | |
|---|---|---|---|---|
| | Koeffizient | SE* | Koeffizient | SE* |
| *Mittelwert der Intercept-Faktoren* | 2,04 | 0,02 | 2,01 | 0,02 |
| *Mittelwert der Slope-Faktoren* | 0,06 | 0,01 | 0,06 | 0,01 |
| *Varianz der Intercept-Faktoren* | 0,14 | 0,02 | 0,11 | 0,01 |
| *Varianz der Slope-Faktoren* | 0,03 | 0,01 | 0,01 | 0,01 |
| *Kovarianz von Intercept und Slope* | - 0,03 | 0,01 | - 0,01 | 0,01 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, $n_{KG}$=564, $n_{IG}$=829), * Standard-Fehler

Intercept und Slope korrelieren r=-0,47 (p<.01) in der Kontrollgruppe und nicht statisch bedeutsam in der Interventionsgruppe.

### *Resilienz*

Die Modellanpassung für Resilienz-Komponente gelang nicht ganz so gut wie für die anderen beiden Teilkompetenzen, aber die Werte sind noch akzeptabel (Chi² = 7,996, p=0,018; RMSEA=0,066; CFI=0,992; TLI=0,975) und die Ergebnisse entsprechen den Erwartungen. **Kontrollschüler beginnen etwas resilienter und legen im Schnitt weniger zu als die Interventionsgruppe.** Allerdings sind auch die individuellen Unterschiede in den Veränderungen größer. Sowohl die Punkteansteige der Kontrollgruppe als auch der Interventionsgruppe sind signifikant ($z_{(KG)}$=2,87, $z_{(IG)}$=6,44).

Die negativen Kovarianzen entsprechen bedeutenden (p<.001) Korrelationen von r=-0,5 in der Kontrollgruppe und nicht signifikanten Zusammenhängen in der Interventionsgruppe.

**Tabelle A 45 Geschätzte Mittelwert- und Varianz-Komponenten des linearen latenten Wachstumsmodells der Teilkompetenz Resilienz**

| | KG | | IG | |
|---|---|---|---|---|
| | Koeffizient | SE* | Koeffizient | SE* |
| *Mittelwert der Intercept-Faktoren* | 2,04 | 0,02 | 1,99 | 0,02 |
| *Mittelwert der Slope-Faktoren* | 0,04 | 0,01 | 0,06 | 0,01 |
| *Varianz der Intercept-Faktoren* | 0,14 | 0,02 | 0,11 | 0,01 |
| *Varianz der Slope-Faktoren* | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,01 |
| *Kovarianz von Intercept und Slope* | - 0,04 | 0,01 | - 0,01 | 0,01 |

Befragung Schülerinnen und Schüler (2014-2016, $n_{KG}$=564, $n_{IG}$=827), * Standard-Fehler

### *Zur Validität des Kompetenzmodells*

Das unterschiedliche Entwicklungstempo (Abbildung 15) der drei Teilkompetenzen ist theoretisch bedeutsam (und wird zum Abschlussbericht näher ausgeführt). In der Anpassungssequenz der konstruktiven Laufbahntheorie (CCT) von Adaptivität über Adaptabilität zu Adaptation (Savickas, 2013) steht Identität für Adaptivität, die als Adaptationsbereitschaft operationalisiert wird. Identität dient als „Seismograph“ für Veränderungen. Ist die Passung von Selbst

und Beruf verlorengegangen oder in Frage gestellt, werden Anpassungsreaktionen ausgelöst, die mithilfe personaler und sozialer Ressourcen ausgeführt werden. Identität ist logisch und chronologisch der Adaptabilität vorgelagert (Fugate, Kinicki & Ashford, 2004). Erst wenn weiterhin gewohnte Anpassungshandlungen nicht zum gewünschten Ziel führen, ist Resilienz gefordert. Resilienz folgt Adaptabilität. Insofern entsprechen die ermittelten Unterschiede im Entwicklungstempo den theoretischen Annahmen des Modells der Berufswahlkompetenz.

Adaptionsbereitschaft ist bewusst nicht als Persönlichkeitsmerkmal definiert, wie in einigen neueren Konzeptionen (Hirschi, Herrmann & Keller, 2015; Merino-Tejedor, Hontangas & Boada-Grau, 2016; Rudolph, Lavigne & Zacher, 2017), sondern – ähnlich wie die klassische Berufswahlreife – als Kompetenzerwerb im Entwicklungsprozess. Persönlichkeitsmerkmale wie Kern-Evaluationen, Proaktivität, Selbstregulation oder Big Five Faktoren sind für die Erfassung proteischer Laufbahnanpassungen geeignet, weniger für vorberufliche Entwicklungen bis zur ersten Berufsentscheidung. Dafür ist selbst in der CCT neue Konzeptualisierungen der Berufswahlreife vorgesehen (Savickas & Porfeli, 2011), die inhaltliche Überschneidungen zur Identität aufweisen.

## 8.4 Schematische Veranschaulichung von Vergleichsperspektiven

Im Bericht werden mehrfach Vergleiche von Messwerten zwischen unterschiedlichen Zeitpunkten oder zwischen verschiedenen Gruppen angestellt. Um Missverständnisse zu vermeiden, sollten die Vergleichsperspektiven noch einmal visualisiert werden, die dazu verwendeten Werte sind fiktiv, damit die unterschiedlichen Betrachtungsweisen stärker hervortreten.

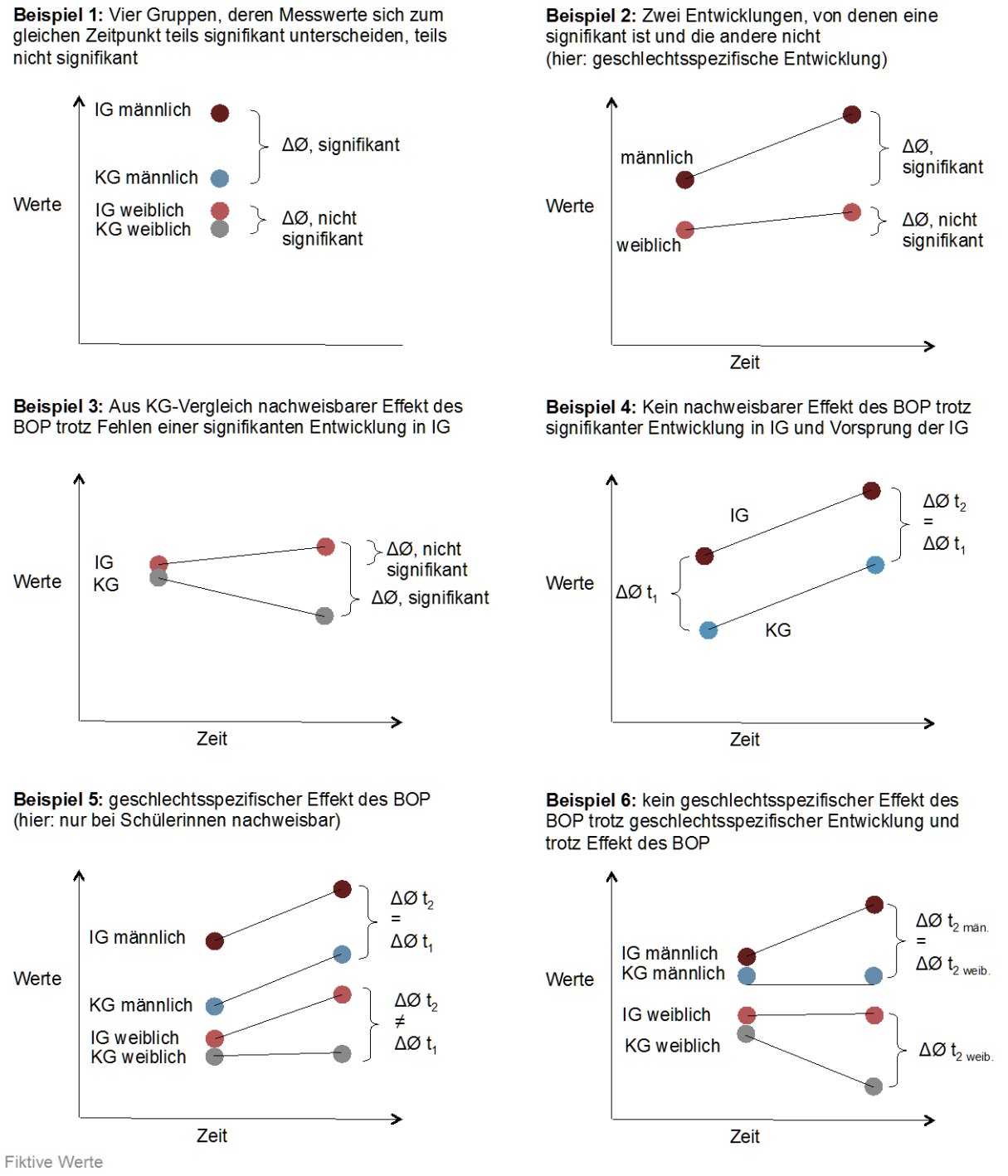



**Abbildung 16 Schematische Veranschaulichung von Vergleichsperspektiven**