

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

Berufswahlkompetenz und ihre Förderung

Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP



BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

Berufswahlkompetenz und ihre Förderung

Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

► Forschen
► Beraten
► Zukunft gestalten

1. Auflage 2018

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Zitiervorschlag:

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP. Bonn 2018

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Forschungskonsortium:

INTERVAL GmbH, Berlin
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover
qualiNETZ – Beratung und Forschung GmbH, Duisburg

Projektleitung:

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

Autoren:

Günter Ratschinski, Jörn Sommer, Christoph Eckhardt, Philipp Struck

unter Mitarbeit von:

Diana Petleva, Daniel Schmidt

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7, 51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2238-9 (Print)

ISBN 978-3-96208-057-0 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0741-8

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhalt

Vorwort	9
Das Wichtigste in Kürze	11
1 Hintergrund und Datenbasis	19
1.1 Eckpunkte des Berufsorientierungsprogramms	19
1.2 Auftrag, Konzept und Datenbasis der Evaluation	22
2 Die Umsetzung des BOP	31
2.1 Übergreifende Einflussfaktoren	31
2.1.1 Relevanz der individuellen Passung	31
2.1.2 Individuelle Differenzierung des Anforderungsniveaus	32
2.1.3 Reflexion von Erfahrungen.	33
2.1.4 Weitere übergreifende Qualitätsmerkmale	34
2.2 Umsetzung der Potenzialanalyse	35
2.2.1 Qualitative Merkmale zur Durchführung der Potenzialanalyse	36
2.2.2 Beginn des BOP mit der Potenzialanalyse	39
2.2.3 Einführung in die Aufgaben der Potenzialanalyse	39
2.2.4 Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Potenzialen	40
2.2.5 Lebens- und Arbeitsweltbezug.	41
2.2.6 Weitere Qualitätsmerkmale der Potenzialanalyse	42
2.2.7 Lust an der Berufsorientierung wecken	42
2.2.8 Beobachtungen und Feedback	43
2.2.9 Einbeziehung von Schulen in die Potenzialanalyse	45
2.3 Umsetzung der Werkstatttage	45
2.3.1 Breites Angebot an Berufsfeldern.	46
2.3.2 Interesse an einer Ausbildung	50
2.3.3 Anknüpfen an die Ergebnisse der Potenzialanalyse, Einteilung der Gruppen	51

2.3.4	Realitätsnähe der Aufgaben, Nähe zu realen betrieblichen Arbeitsbedingungen	52
2.3.5	Vielfalt der Aufgabenstellungen	53
2.3.6	Gender Mainstreaming.	53
2.3.7	Reflexion, Nachbereitung und Dokumentation der Werkstatttage	54
2.4	Einbettung des BOP in schulische und regionale Konzepte.	57
2.4.1	Einbindung in das schulische Berufsorientierungskonzept.	58
2.4.2	Schulische Vor- und Nachbereitung des BOP	61
2.4.3	Reflexion der Ergebnisse für den weiteren Berufswahlprozess durch Berufsbildungsstätten und Schulen	62
2.4.4	Förderung der Kommunikation mit Eltern – und anderen Akteuren	64
2.4.5	Schnittstellen zwischen BOP und Berufseinstiegsbegleitung	66
2.4.6	Regionale Kooperation.	68
3	Die Wirkungen des BOP	71
3.1	Wirkungen auf die Berufswahlkompetenz	71
3.1.1	Ergebnisse der qualitativen Studie	72
3.1.2	Ergebnisse der quantitativen Studien.	74
3.1.3	Die Befragung in Abgangsklassen.	74
3.1.4	Die Längsschnittstudie	76
3.1.5	Die differentielle Validität des Modells	77
3.1.6	Einflussfaktoren auf die Berufswahlkompetenz	78
3.1.7	Messfehlerbereinigte Ergebnisse	81
3.2	Wirkungen auf die schulische Motivation und schulische Ergebnisse.	85
3.3	Wirkungen auf den weiteren Berufswahlprozess	89
3.3.1	Der Einfluss des BOP auf die Auswahl von Praktika	91
3.3.2	Die Wirkung des BOP auf die Berufswahlentscheidung im Allgemeinen	92
3.3.3	Erweiterung des individuellen Berufswahlspektrums	95
3.3.4	Der Einfluss des BOP auf die Übergänge in Ausbildung und in weiterführende Schulen	96
3.4	Differenzierung der Wirkungen von Potenzialanalysen und Werkstatttagen	98

4	Differenzierung der Evaluationsergebnisse nach Zielgruppen	103
4.1	Genderspezifische Differenzierung	103
4.2	Differenzierung nach Bildungsniveau und Schulformen	105
4.3	Differenzierung nach Migrationshintergrund	112
5	Schlussfolgerungen zur Theorie der Berufswahlkompetenz und ihrer Förderung	115
5.1	Theorie der Berufswahlkompetenz	115
5.2	Bewährung des Modells	119
5.3	Nachweis von Maßnahmeneffekten	122
5.4	Förderung der Berufswahlkompetenz	124
6	Schlussfolgerungen zum BOP	127
6.1	Verbesserung der Berufswahlkompetenz	128
6.2	Potenzialanalyse ab Klasse 7/2	130
6.3	Veränderung der Berufswünsche	133
6.4	Übergänge in duale Ausbildung	134
6.5	Werkstatttage: Realistische Einblicke in den Ausbildungsalltag	136
6.6	Werkstatttage: Schnittstelle zum Schülerbetriebspraktikum	138
6.7	Stärkung der Reflexionsprozesse	139
6.8	Erhöhung der schulischen Lernmotivation	140
6.9	Einbindung in lokale/schulische Konzepte der Berufsorientierung	141
7	Literaturverzeichnis	144
7.1	Veröffentlichungen im Rahmen des BOP	144
7.2	Sonstige Quellen	145
	Autoren	151

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Analytische Perspektive der Evaluation	24
Abbildung 2: Einfluss der Passgenauigkeit von Aufgaben in den Werkstatttagen	33
Abbildung 3: Welche Merkmale hatte die Potenzialanalyse?	38
Abbildung 4: Merkmale der Potenzialanalyse aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	40
Abbildung 5: Spaß an der Potenzialanalyse und den Werkstatttagen	40
Abbildung 6: Was konnten die Instrumente/Verfahren der Potenzialanalyse unter den gegebenen Rahmenbedingungen leisten?	41
Abbildung 7: Angebotene Berufsfelder der Werkstatttage im Schuljahr 2012/2013	47
Abbildung 8: Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder	48
Abbildung 9: Inhalte der Auswertungsgespräche mit den Lehrkräften	56
Abbildung 10: Beziehungen der Berufsbildungsstätten zu den BOP-Schulen	60
Abbildung 11: Kooperationen der Berufsbildungsstätten mit den Schulen über das BOP hinaus	61
Abbildung 12: Einbeziehung der Eltern durch die Berufsbildungsstätten	65
Abbildung 13: Zusammenhang zwischen familiärer Kommunikation und Identitätsentwicklung	66
Abbildung 14: Zusammenarbeit zwischen Berufseinstiegsbegleitungen und BOP	67
Abbildung 15: Modell der Berufswahlkompetenz	71
Abbildung 16: Ergebnisse des CAAS im Gruppenvergleich	73
Abbildung 17: Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz nach Befragungswelle	76
Abbildung 18: Angaben der Lehrkräfte über Entwicklungen schulischer Motivation im Zeitraum des BOP	86
Abbildung 19: Wie gut wird dein Schulabschluss wahrscheinlich sein?	88
Abbildung 20: Angaben der Schülerinnen und Schüler über Wirkungen des BOP	93
Abbildung 21: Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler nach Angaben von Lehrkräften	95
Abbildung 22: Genderspezifische Strategien in der Umsetzung des BOP	103
Abbildung 23: Genderspezifische Bewertung der angebotenen Berufsfelder	104
Abbildung 24: Geschlechtsspezifische Gesamtbewertung der Werkstatttage	105
Abbildung 25: Voraussetzungsbeziehungen zwischen Identität und Adaptabilität	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Korrelation zur Berufswahlkompetenz in der 9. Klasse	32
Tabelle 2:	Faktoren, welche die Wirksamkeit des BOP geschlechtsspezifisch mitbestimmen	54
Tabelle 3:	Kennwerte der Berufswahlkompetenz-Skalen nach Interventionsgruppe (IG) und Kontrollgruppe (KG)	82
Tabelle 4:	Prozentale Häufigkeit der reliablen Veränderungen in den Teilkompetenzen von Welle 3 zu Welle 1, getrennt nach Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG)	83
Tabelle 5:	Unterschiede in der schulischen Motivation	88
Tabelle 6:	Retest-Korrelationen (rtt) und Effektstärken (d) der zwölf Skalen zur Berufswahlkompetenz nach Interventionsgruppe (IG) und Kontrollgruppe (KG)	123

Verzeichnis der Textboxen

Textbox 1:	Kurzportrait der Potenzialanalyse	35
Textbox 2:	Auszug aus den BOP-Richtlinien 2011	57
Textbox 3:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Potenzialanalyse	132
Textbox 4:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Veränderungen von Berufswünschen	134
Textbox 5:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Übergänge in duale Ausbildung	135
Textbox 6:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Werkstatttage	137
Textbox 7:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Auswahl der Berufsfelder	138
Textbox 8:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Reflexionsprozesse	140
Textbox 9:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: schulische Lernmotivation	141
Textbox 10:	Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Kooperation mit Schulen	142

Allgemeine Abkürzungen

ABC	attitudes, beliefs, competencies
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOP	Berufsorientierungsprogramm des BMBF
CAAS	Career Adapt-Abilities Scale
CCT	Career Construction Theory
CMI	Career Maturity Scale
CSE	core self-evaluation
IG	Interventionsgruppe
KG	Kontrollgruppe
LGC	latent growth curves (latente Wachstumsmodelle)
PA	Potenzialanalyse ¹
SB	Sonderbericht
ÜBS	Überbetriebliche Bildungsstätten
ZB	Zwischenbericht

Statistische Kennwerte

Alpha (Cronbachs)	Maßzahl für die interne Konsistenz der Skalen
Beta (β)	Regressionskoeffizienten, Maßzahl für Einfluss von Variablen in Regressionsgleichung
d	Mittelwertunterschied in Einheiten der Standardabweichungen
Eta-Quadrat (η^2)	Maßzahl für die Effektstärke
ICC	Intraklassenkorrelationen, Maßzahl, zu welchem Anteil die Varianz einer Variablen auf verschiedenen Ebenen (z. B. individuelle Ebene vs. Schulklassen) erklärt wird
n	Fallzahl
p	Signifikanzniveau
RCI-Index	reliable change index (reliable Punktwert-Veränderungen)
rtt	Retest-Korrelationen
R ²	aufgeklärte Varianz in Regressionen
r	Korrelationskoeffizient, Maß für den Zusammenhang
$r_{(XYZ)}$	Korrelationskoeffizient, spezifiziert für die Fallzahl $n = XYZ$

1 Dieser Begriff wurde nur in Ausnahmen abgekürzt, um die Lesbarkeit in zwei Diagrammen zu erhöhen.

► Vorwort

Das Berufsorientierungsprogramm (BOP) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde 2008 zunächst mit einer Erprobungsphase eingeführt und im Jahr 2010 aufgrund der sehr positiven Evaluationsergebnisse vorzeitig verstetigt. Die Besonderheit des BOP liegt in der Kombination einer breiten praktischen Erprobung der individuellen Kompetenzen sowie Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Interessen in Bezug auf spätere berufliche Anforderungen. Kernziel des BOP ist, die Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken und dadurch gut überlegte und selbstbestimmte Berufswahlentscheidungen vorzubereiten. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreut das Programm fachlich und administrativ.

Die Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase des BOP ließen darauf schließen, dass das BOP die bis dato existierenden Angebote zur Berufsorientierung sinnvoll ergänzt. Die Befragungen ergaben eine hohe Akzeptanz des Programms bei den durchführenden Berufsbildungsstätten sowie den beteiligten Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Zudem konnten erste positive Einschätzungen zur Entwicklung von Kompetenzen der Jugendlichen durch ihre Teilnahme am BOP getroffen werden (vgl. INBAS 2010, S. 5f). Die praktische Erprobung in verschiedenen Berufsfeldern als Grundkonzept und die Kernzielgruppe, Hauptschüler/-innen der 8. Klassen, hatten sich bewährt und wurden zunächst beibehalten. Wichtige Änderungen am Programm, wie z. B. die Verbindung des BOP mit einer professionellen Kompetenzfeststellung, die Ausweitung des Angebots an Berufsfeldern und die Eingrenzung auf sieben Stunden Anwesenheit pro Tag, wurden über die Programmrichtlinien vorgenommen.

Da im Rahmen der ersten Evaluation einige politisch und fachlich relevante Fragen unbeantwortet blieben, beauftragte das BIBB im Jahr 2012 eine weitere, diesmal weitaus größer angelegte programmbegleitende Evaluation. Insbesondere folgende Fragekomplexe sollten untersucht werden:

- Die Auswirkungen des BOP auf die Berufswahlkompetenz und die (schulische) Lernmotivation der Schüler/-innen
- Weitere Wege und berufliche Orientierungen der Schüler/-innen nach Teilnahme am BOP (z. B. Praktikumswahl und Verbleib nach Schulende)
- Unterstützung schulischer Berufsorientierungskonzepte und regionaler Gesamtkonzepte durch das BOP
- Identifikation von Einflussfaktoren und Ableitung von Handlungsempfehlungen.

Der Auftrag wurde im Zeitraum von Anfang 2013 bis Ende 2017 durch ein Untersuchungsteam, bestehend aus der InterVal GmbH, der Universität Hannover und der qualiNETZ GmbH, umgesetzt und von der Programmstelle Berufsorientierung im BIBB kontinuierlich

begleitet. Dies beinhaltete intensive fachliche Diskussionen der Erhebungsinstrumente, der Zwischenergebnisse und der jährlichen (Zwischen-) Berichte. So konnte die Programmstelle Berufsorientierung gewonnene Erkenntnisse in vielfacher Hinsicht bereits während der Laufzeit der Evaluation nutzen und z. B. über Workshops und Arbeitsmaterialien an die beteiligten Berufsbildungsstätten weitergeben. Auch waren die Erkenntnisse Gegenstand von Diskussionen zu Richtlinienveränderungen oder in Bund-Länder-Gesprächen im Rahmen von Aktivitäten der Initiative Bildungsketten. So legen die Ergebnisse beispielsweise – angesichts der Ausweitung des BOP und der Berufs- und Studienorientierung auf inzwischen alle Schulformen – eine Anpassung der angebotenen Berufsfelder und eine Binnendifferenzierung der Berufsfeld- und Aufgabengestaltung nahe. Als weitere zentrale Erkenntnis ist die große Bedeutung von vorbereitenden und reflektierenden Gesprächen der Teilnehmenden mit den Fachkräften der Berufsbildungsstätten, mit schulischen Lehrkräften und den Eltern hervorzuheben. Daraus resultierend wurden bereits zahlreiche Aktivitäten angestoßen, die die Kommunikation und Reflexion im Programm verbessern.

Mit der Evaluation des BOP ist somit eine umfangreiche wissenschaftliche Studie zum Abschluss gekommen, mit der eine Vorreiterrolle des BOP für die Berufsorientierung bestätigt werden konnte. Die Programmstelle Berufsorientierung im BIBB hat diesen Evaluationsprozess maßgeblich inhaltlich begleitet und nutzt die Ergebnisse direkt für die aktuelle und zukünftige Gestaltung des BOP sowie die Beratung von Bund und Ländern zur Ausgestaltung anderer Programme und Maßnahmen der Berufsorientierung. Mit dem hier vorliegenden Bericht zur Beruflichen Bildung sollen die Erkenntnisse einer breiten Leserschaft aus Politik, Wissenschaft und Praxis zur Verfügung und zur Diskussion gestellt werden.

Carolin Kunert

Arbeitsbereich 4.1, Programmstelle Berufsorientierung

► Das Wichtigste in Kürze

Eckpunkte des Berufsorientierungsprogramms (BOP)

- Das BOP ist vor dem Hintergrund entstanden, dass Schulabgängerinnen und Schulabgängern klare Berufsvorstellungen fehlten, das Berufswahlspektrum eingeschränkt war und zu viele Ausbildungen abgebrochen wurden. Hier in Berufsorientierung zu investieren, um Problemen der Benachteiligtenförderung/des Übergangssystems vorzubeugen, entsprach dem Stand im Fachdiskurs.
- Im Vergleich zur Gesamtdauer eines vieljährigen Prozesses der Berufsorientierung stellt das BOP nur eine relativ kurze, aber eine intensive Intervention dar.
- Das BOP ist auch durch die große Zahl der erreichten Schülerinnen und Schüler relevant.

Konzept und Datenbasis der Evaluation

- Die Förderung von Berufswahlkompetenz zählt zu den zentralen Zielen des BOP. Aber das Zielsystem ist komplexer, nicht alle Ziele lassen sich auf Berufswahlkompetenz reduzieren (z. B. schulische Motivation, Interesse an dualer Ausbildung).
- Berufswahlkompetenz wird definiert als hierarchisches System aus den drei Teilkompetenzen Identität, Adaptabilität und Resilienz, die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufswahl benötigt werden oder von Vorteil sind. Berufswahlkompetenz wird über Erfahrungen in einem aktiven Konstruktionsprozess erworben. Identität dient als Seismograf für die Notwendigkeit von Anpassungsleistungen, für die Adaptabilität und Resilienz als Ressourcen zur Verfügung stehen.
- Das Forschungsdesign umfasste sieben Module (1. Beobachtungen, 2. Interviews mit Schülerinnen und Schülern im Längsschnitt, 3. Befragungen von Berufsbildungsstätten, 4. eine quantitative Befragung in Abgangsklassen, 5. quantitative Befragung im Längsschnitt, 6. eine einmalige Schulbefragung und 7. Prozessdatenanalysen).
- Der Methodenmix bewährte sich in dem Sinn, dass er vielfältige Einblicke erlaubte. Er steigerte die Qualität der Evaluation durch die Kombination unterschiedlicher Perspektiven auf die zu untersuchenden Sachverhalte.
- Nicht bewährt hat sich das Kontrollgruppendesign. Anders als erwartet, ließ sich keine geeignete Kontrollgruppe finden, die ohne Berufsorientierungsangebote blieb – was auch ein empirisches Ergebnis ist.

Umsetzung der Potenzialanalyse

- ▶ Die Qualitätsstandards des BMBF wurden von den Trägern in der Regel eingehalten.
- ▶ Knapp zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler machte die Potenzialanalyse Spaß. Doch es gelingt nicht immer, das Interesse der Schülerinnen und Schüler durch Handlungsorientierung, Praxisbezug, Lebensweltorientierung, Kreativität oder Teamarbeit zu fesseln. In der Erinnerung sehen sich die Schülerinnen und Schüler eher in der passiven Rolle.
- ▶ Die Potenzialanalyse wird nicht in der Form eingeleitet und aufbereitet, als dass ein Zusammenhang zur eigenen Berufswahl deutlich wird. Die Schülerinnen und Schüler wussten nicht, dass dies etwas mit Berufen zu tun hat.

Umsetzung der Werkstatttage

- ▶ Die Vorgaben zu Berufsfeldern, Gruppengröße, Dauer werden eingehalten.
- ▶ Es herrscht eine stärkenorientierte wertschätzende Kommunikation vor. Mehr noch als die Potenzialanalyse haben die Werkstatttage den Schülerinnen und Schülern – bis auf wenige Ausnahmen – Spaß gemacht.
- ▶ Die Gestaltung der Berufsfelder erfolgt projekt- oder produktorientiert, und innerhalb der Berufsfelder wird die Vielfalt der zugehörigen Berufe konkret veranschaulicht. Wie von der Förderrichtlinie gewünscht, erhalten die Jugendlichen so die Gelegenheit, ihre persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen zu erleben und in Beziehung zu realen betrieblichen Anforderungen und Arbeitswelten zu setzen. Realitätsnähe heißt jedoch eher, dass Bezüge zu realen Aufgaben hergestellt werden, nicht per se (und dies ist auch nicht gefordert/gewollt) Kundenkontakte.
- ▶ Realistische Einblicke in den Ausbildungsalltag speziell des ersten Lehrjahres sind hierbei möglich. Die spannenden Aspekte des Berufes zu zeigen, die auch die spätere Berufstätigkeit prägen, ist besonders in den technischen Berufen unter den Rahmenbedingungen des BOP nur schwer zu leisten.
- ▶ Es gibt individuelle Rückmeldungen und Ergebnisdokumentationen, wie vorgesehen. Aber für ausführliche individuelle systematische Analysen durch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbewertung und die zukunftsweisende Reflexion der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern fehlt den Berufsbildungsstätten die Zeit. Eine solche Nachbereitung wird oft den Schulen überlassen.

Einbettung des BOP in schulische und regionale Konzepte

- ▶ Typischerweise bestehen im BOP vielfältige und teils enge Kooperationsbeziehungen zwischen den Berufsbildungsstätten und Schulen. Die Mindestanforderungen der Zusammenarbeit mit den Schulen werden von fast allen Berufsbildungsstätten erfüllt.
- ▶ Nur ein kleiner Teil der Berufsbildungsstätten ist über die Umsetzung des BOP hinaus auch Träger einer Berufseinstiegsbegleitung in diesen Schulen.
- ▶ Während der Werkstatttage sehen sich die Lehrkräfte oft in einer passiven Rolle. Die Schnittstellen für die Nachbereitung der Ergebnisse lassen sich intensivieren.
- ▶ Reflexionsgespräche (durch Berufsbildungsstätten oder Schule) mit den Schülerinnen und Schülern über die jeweiligen Ergebnisse und die daraus abzuleitenden Empfehlungen sind ressourcengemäß relativ kurz.

Die Wirkungen des BOP

- ▶ 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.
- ▶ 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.
- ▶ Der kleinere Teil der Schülerinnen und Schüler gibt an, sich nun für Berufe zu interessieren, die vorher nicht auf der Wunschliste standen. Eher ist dies bei jenen mit schlechteren Schulnoten und unter den männlichen der Fall.

Wirkungen auf die Berufswahlkompetenz

- ▶ Die qualitativen Untersuchungen ergaben Programmeffekte in Bezug auf die Identitätsdimension in Veränderungsbereitschaft, Offenheit und Flexibilität. Konkrete Berufswünsche können Schülerinnen und Schüler auch vor dem BOP nennen, aber die Pläne erwiesen sich nicht als verbindlich. Die Mehrheit veränderte ihre Berufswünsche im Beobachtungszeitraum. In der quantitativen Längsschnittstudie ließ sich dies bestätigen, jedoch kein Unterschied zwischen am BOP Teilnehmenden und der Kontrollgruppe finden.
- ▶ Die Sichtung der qualitativen Daten zeigt überdies, dass der Übergang in Ausbildung weniger von Programmangeboten und Kompetenzniveaus abhängt, sondern von der Schulform, dem Schulabschluss, von den regionalen Gegebenheiten und ggf. vom Verhalten der Mitschülerinnen und -schüler.
- ▶ Die Befragung in Abgangsklassen (Querschnittsstudie) zeigt im Kontrollgruppenvergleich geringe, aber signifikante Unterschiede in den Dimensionen Adaptabilität und Resilienz, nicht in der Identität.

- ▶ Das Berufswahlkompetenz-Modell bewährt sich, wenn man als Kriterien betrachtet, dass z. B. Berufswahlkompetenz (Adaptabilität) in der Befragung in Abgangsklassen als Prädiktor für Ausbildungsbeginn und Übergänge in Wunschberufe gilt, oder z. B., dass Facetten der Berufswahlkompetenz sensibel auf sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung reagieren (hier: auf die ausführliche Reflexion und Nachbereitung der Erfahrungen durch die Lehrkräfte).
- ▶ Diese Ergebnisse konnten im Längsschnitt nur teilweise bestätigt werden. Das Verlaufsmuster spiegelt die normale Entwicklung der Berufswahlkompetenz, ohne dass sich das BOP erkennbar in beschleunigten Entwicklungen und Vorsprüngen niederschläge. Die Häufigkeit von in der Kontrollgruppe genutzten zum BOP äquivalenten Angeboten (Werkstatttage) kann Gruppenunterschiede verringern – der geringe Vorsprung kann aber nicht allein damit begründet werden.

Wirkungen auf die schulische Motivation und schulischen Ergebnisse

- ▶ Zusammenhänge zwischen der Berufswahlkompetenz und der schulischen Motivation bestehen. Und auch: Je größer die von den Schülerinnen und Schülern genannten unmittelbaren Wirkungen des BOP waren (z. B. Interesse erhöht, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen oder Stärken und Schwächen mit den Anforderungen der realen betrieblichen Arbeitswelt zu vergleichen), desto stärker hatte sich ihre Einschätzung der Relevanz schulischen Lernens für den außerschulischen Bereich erhöht.
- ▶ Die Ergebnisse der quantitativen Module, ob sich im Kontrollgruppenvergleich eine höhere schulische Motivation zeigt, sind nicht eindeutig. Wenn ja, dann ist der Mehrwert des BOP hinsichtlich der resultierenden schulischen Erfolge gegenüber alternativen Berufsorientierungsangeboten eher gering. Dies wäre auch plausibel.

Wirkungen auf den weiteren Berufswahlprozess

- ▶ Dass die Teilnahme am BOP Ausbildungsinteressierten die Auswahl ihres Praktikums erleichtert und dass das BOP die Wirkung des Praktikums verstärkt, war ein Ergebnis der qualitativen Interviews und der Befragung in Abgangsklassen. In der Längsschnittstudie konnte dieser Effekt aber nicht bestätigt werden.
- ▶ Die Teilnahme am BOP und insbesondere an den Werkstatttagen hilft den Jugendlichen, abhängig von den angebotenen Berufsfeldern, sowohl beim Entdecken neuer, unbekannter Berufe als auch beim Ausschluss potenzieller Berufe – aber nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen.
- ▶ Eine vom BOP beabsichtigte Öffnung des Berufswahlspektrums über die am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe hinaus, auch unter geschlechtsspezifischer Perspektive, konnte nicht beobachtet werden.

- ▶ Qualitative Analysen zeigen, dass Erfahrungen im BOP in bestimmten Fallkonstellationen Einfluss auf die Entscheidung nehmen, eine Ausbildung aufzunehmen oder weiter zur Schule zu gehen.

Differenzierung der Wirkungen von Potenzialanalysen und Werkstatttagen

- ▶ Eine Messung, wie hoch die Wirkungen des BOP durch eine Potenzialanalyse steigen, war methodisch nicht möglich.
- ▶ Für die Teilnahme an Potenzialanalysen konnte keine unmittelbare Steigerung der Berufswahlkompetenz (ohne oder vor den Werkstatttagen) festgestellt werden.
- ▶ Multivariate Analysen zeigen, dass die Berufswahlkompetenz in der 8. oder 9. Klasse höher ist, wenn die Potenzialanalysen erst in späteren Schulhalbjahren umgesetzt wurden (wenn der Zusammenhang zu Fragen der Berufswahl klarer war) und wenn die Gegenüberstellung von Fremd- und Selbsteinschätzungen sowie das Erkunden beruflicher Interessen und Neigungen eher dazugehörten. Dies bestätigt, dass Potenzialanalysen im Zusammenspiel mit dem nachfolgenden Berufsorientierungsprozess wirksam sein können und die Größe des Effekts von der Umsetzungsqualität abhängt.

Genderspezifische Differenzierung der Evaluationsergebnisse

- ▶ Schülerinnen bewerten das BOP weniger positiv, und dies spiegelt sich auch in Messwerten wider. Die allgemeinen Einflussfaktoren dafür, inwieweit sie einen Nutzen aus dem BOP ziehen können, unterscheiden sich jedoch nicht zu denen der Schüler. Insbesondere bei der Auswahl der Berufsfelder werden hier entsprechende Optimierungsmöglichkeiten gesehen.

Differenzierung nach Bildungsniveau und Schulformen

- ▶ Der Aussage „Auf dem Weg zu einem passenden Beruf waren mir die Werkstatttage eine große Hilfe“ stimmen Schülerinnen und Schüler an Förderschulen signifikant stärker zu, gefolgt von jenen an Hauptschulen und Realschulen und schließlich an Gesamtschulen. Auch Schülerinnen und Schüler aus den bildungsfernsten Familien bewerten die Werkstatttage signifikant hilfreicher. Diese Bewertungen spiegeln sich jedoch nicht durchgängig in Messwerten der Berufswahlkompetenz wider. Es gibt signifikante schulformen- und bildungstypische Einflüsse, aber keine einfachen oder immer gleichen Muster. Erst ihr Zusammenspiel bedingt die gruppenspezifische Gesamtwirkung des BOP. Die qualitativen Analysen bestätigen diese Komplexität.
- ▶ Ein sogenannter Matthäus-Effekt ließ sich nicht feststellen.

Erkenntnisse zur Berufsorientierung für Personen mit Migrationshintergrund

- ▶ Das BOP wirkt auf Personen mit und ohne Migrationshintergrund in gleichem Maß und auf gleiche Weise.
- ▶ Die Einschätzungen der Träger, die Erfahrungen in der Umsetzung mit neu Zugewanderten haben (überwiegend in gemischten Klassen), sprechen für positive Wirkungen des BOP auch bei dieser Zielgruppe.

Qualitätsmerkmale des BOP

- ▶ Für verschiedene Qualitätsmerkmale des BOP konnten aus methodischen Gründen keine Effekte gemessen werden – speziell wenn diese Merkmale flächendeckend zutrafen (z. B. Einhaltung der Gruppengröße, Beobachtungsschlüssel etc.).
- ▶ Wirkungen des BOP hängen weniger davon ab, „ob“ die Schülerinnen und Schüler am BOP teilnehmen, sondern wie sie dieses Angebot individuell annehmen. Dies spricht dafür, dass zukünftig noch stärker auf die individuelle Passung der Potenzialanalysen und Werkstatttage geachtet werden sollte.
- ▶ Als empirisch bestätigte übergreifende Qualitätsmerkmale können gelten:
 - a) individuelle Differenzierung/Passgenauigkeit des Anforderungsniveaus,
 - b) Reflexion von Erfahrungen,
 - c) Förderung der Kommunikation der Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern – und anderen Akteuren.
- ▶ Als empirisch bestätigtes Qualitätsmerkmal der Potenzialanalyse können gelten:
 - a) dort auch die beruflichen Interessen und Neigungen zu erkunden,
 - b) Potenzialanalysen nicht zu früh umzusetzen, wenn dies dazu führt, dass die Bezüge zum Thema Beruf verloren gehen,
 - c) Transparenz, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, worauf es in den Aufgaben ankommt,
 - d) begleitende Lehrkräfte auf das Konzept und auf ihre Rolle einzustimmen.
- ▶ Als empirisch bestätigte Qualitätsmerkmale der Werkstatttage können gelten:
 - a) einzelfallbezogen die Schülerinnen und Schüler an die Wahl der Berufsfelder heranzuführen, sie dabei zu motivieren, Wunschberufsfelder zu vertiefen und sich bei der Ausweitung des jeweiligen Berufswahlspektrums auszuprobieren – und dann die Erfahrungen systematisch zu reflektieren,
 - b) verstärkt Berufsfelder anzubieten, die die Schülerinnen und Schüler stark interessieren – wobei hier der Weiterentwicklungsbedarf für Schülerinnen stärker ist,

- c) realitätsnahe Aufgabenstellungen und eine Nähe zu betrieblichen Arbeitsbedingungen,
 - d) Vielfalt der Aufgabenstellungen,
 - e) durch die Art der Anleitung und Kommunikation während der Werkstatttage spezifische Zugänge zu den jeweils geschlechtsuntypischen Berufen zu schaffen.
- ▶ Die Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen und den Wirkungen des BOP zeigen die „theoretische Wirksamkeit“ des Interventionsansatzes von BOP, auch wenn kaum ein Mehrwert des BOP gegenüber Berufsorientierung in der Kontrollgruppe nachgewiesen werden konnte. Dies spricht zugleich dafür, dass die Qualität in der Umsetzung des BOP eine Rolle spielt und sich von einer Steigerung der Qualität auch größere Wirkungen versprochen werden können.

Schlussfolgerungen zur Theorie der Berufswahlkompetenz und ihrer Förderung

- ▶ Das verwendete Modell der Berufswahlkompetenz hat seine Bewährungsprüfung bestanden, in dem Sinn, dass es intern konsistent ist und die erwarteten Funktionen erfüllt. Dort, wo sich keine Effekte der Fördermaßnahme zeigen, kann deshalb ausgeschlossen werden, dass Fehler im Modell oder Messverfahren (mangelnde Sensitivität) dafür ursächlich wären.

Schlussfolgerungen zum BOP

- ▶ Die Entwicklung von Berufswahlkompetenz wird nicht alleine durch das BOP determiniert. Das BOP entfaltet seine Wirkungen im Kontext komplexer Einflussfaktoren, die von der familiären Kommunikation, Bildungshintergründen, lokalen Rahmenbedingungen, geschlechtsspezifischen Rollenmustern bis hin zu den komplementären Angeboten der Berufsorientierung vor, während und nach dem BOP reichen und schulische Berufsorientierung, Schulbetriebspraktika und auch ergänzende Angebote Dritter umfassen, wie z. B. die des BIZ bzw. der Berufsberatung.
- ▶ Aufgrund dieser Komplexität – gepaart mit dem Fehlen einer idealen Kontrollgruppe – konnte die Evaluation nicht eindeutig nachweisen, dass bestimmte Einflüsse auf die Berufswahlkompetenz allein durch die BOP-Instrumente und durch keine anderen Aktivitäten erreicht werden. Dennoch liefert die Evaluation umfangreiche Daten, aus denen sich schlussfolgern lässt, dass sich die Förderung dieses Angebots bewährt. Zentral für diese Einschätzung ist erstens, dass Schülerinnen und Schüler durch die Potenzialanalyse und die Werkstatttage in den Klassen 7/2 und 8 frühzeitig angeregt werden, sich mit ihrer beruflichen Perspektive aktiv auseinanderzusetzen, sowie zweitens, dass vom BOP Impulse ausgehen, schulische Berufsorientierung systematisch mit externen qualitätsgesicherten Unterstützungsangeboten zu verknüpfen.
- ▶ Damit das BOP auch zukünftig eine Vorreiterrolle bei der Weiterentwicklung von Berufsorientierung leistet, wird die Umsetzung einer Reihe von Vorschlägen empfohlen.

► 1 Hintergrund und Datenbasis

1.1 Eckpunkte des Berufsorientierungsprogramms

Entstehungskontext des BOP

Bald nach Beginn des Jahrtausends etablierte sich im Fachdiskurs der Benachteiligtenförderung und im Kontext von Modellprojekten die Einschätzung, dass eine unzureichende Berufsorientierung mitverantwortlich für Probleme im Übergangssystem ist (vgl. BMBF 2006). Verschiedene empirische Studien bestätigten diesen Zusammenhang:

- Einem bedeutsamen Teil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger fehlten klare Berufsvorstellungen: Nur etwa 50 Prozent der Regelschulabgängerinnen und -abgänger gelang die Synchronisation von Wunsch und Wirklichkeit (FEND 2000, S. 372). Von Berliner Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse aller Schulformen konnten in Befragungen nur 48 Prozent einen Berufswunsch nennen (KÖNIG/WAGNER/VALTIN 2011, S. 184), und in NRW äußerten 18 Prozent keinerlei Berufswunsch (vgl. RAHN/BRÜGGEMANN/HARTKOPF 2011).
- Das Berufswahlspektrum ist eingeschränkt: 60,3 Prozent der männlichen Jugendlichen und 75,4 Prozent der weiblichen Jugendlichen hatten sich im Jahr 2011 für einen der 25 meistgewählten Ausbildungsberufe entschieden (BMBF 2012, S. 18). Die Gender-Unterschiede stehen dabei gleichstellungspolitischen Zielen entgegen. Je nach Alter unterscheiden sich die Traumberufe, insbesondere in IT-Berufen schöpfen Frauen jedoch ihre Potenziale nicht aus, und Gesundheitsberufe oder die Bürokauffrau dominieren (vgl. BMFSFJ 2007, S. 15).
- Je nach Lage auf dem Ausbildungsmarkt wurden seit den 1990er-Jahren 20 bis 25 Prozent der Ausbildungen vorzeitig gelöst (UHLY 2015, S. 8), ein Drittel davon wegen unklarer Berufsvorstellungen (vgl. SCHÖNGEN 2003): Auch wenn Konflikte mit den Ausbildenden genannt werden, können Fehlplatzierungen einen Einfluss haben (vgl. KUTSCHA 2011). Für die Betriebe sind hiermit hohe Kosten verbunden. „Werden diese Nettokosten bis zur Vertragslösung auf alle Vertragslösungen hochgerechnet, summieren sie sich für alle betroffenen Betriebe auf insgesamt rund 580 Millionen Euro für das Jahr 2007.“ (WENZELMANN/LEMMERMANN 2012, S. 5)

Ohne feste Berufswünsche halten sich Jugendliche selbst für nicht ausbildungsreif (vgl. EBERHARD/ULRICH 2006), bemühen sich deshalb nicht (engagiert und ernsthaft) um eine Ausbildungsstelle und münden folglich auch seltener in eine Ausbildung ein (vgl. REISSIG/GAUPP/LEX 2008). Wer hingegen einen Berufswunsch entwickelt hat und diesen verwirklichen kann, ist allgemein zufriedener mit der Ausbildung, erlebt weniger Probleme und zieht seltener einen Ausbildungsabbruch in Betracht (vgl. KUTSCHA 2011).

Vor diesem Hintergrund nahm das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Empfehlung des Innovationskreises berufliche Bildung des Jahres 2007 (BMBF 2007) auf, eine Nutzung von Kapazitäten der überbetrieblichen Bildungsstätten für die Berufsorientierung zu fördern. Das daraus entwickelte Berufsorientierungsprogramm (BOP) startete zunächst als Pilotprojekt im Jahr 2008. Nach der überwiegend positiven Evaluation der Pilotphase wurde es mit leicht veränderten Förderrichtlinien im Jahr 2010 verstetigt.

Programmbeschreibung²

Überbetriebliche oder vergleichbare Berufsbildungsstätten führen im Rahmen des BOP die Berufsorientierung i. d. R. durch zwei paarweise durchgeführte Angebote im außerschulischen Lernort durch: die Potenzialanalyse und die Werkstatttage. Ausnahmen von dieser Regel gelten in Bundesländern, in denen eine Potenzialanalyse systematisch bereits durch die Schulen erfolgt und über das BOP nur die Durchführung der Werkstatttage gefördert wird. Die Potenzialanalyse muss auch in diesen Bundesländern den Werkstatttagen vorgelegt sein.

Die Potenzialanalyse, die laut Richtlinie i. d. R. im 2. Halbjahr der Klasse 7 stattfindet (in der Praxis oft auch in Klasse 8) und bis zu drei Tage dauert, „bezieht sich insbesondere auf die individuellen Kompetenzen, Neigungen, Interessen und die jeweiligen Entwicklungspotenziale der Jugendlichen“ (FÖRDERRICHTLINIE 2011, S. 3). Obgleich einige Berufsbildungsstätten für die Potenzialanalyse auf etablierte Verfahren der Kompetenzfeststellung zurückgreifen, gibt die Richtlinie nur Kriterien vor, innerhalb derer eigene Verfahren genutzt werden können. Gegenstand ist keine Lernstandskontrolle; vielmehr werden personale, soziale und methodische Kompetenzen geprüft, denn die Potenzialanalyse verfolgt zwei Ziele: Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, „sich mit eigenen Zielen in Beruf und Privatleben auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens weiter zu entwickeln“ (QUALITÄTSSTANDARDS 2010, S. 2), andererseits sollen die „Ergebnisse [...] als Grundlage einer sich anschließenden individuellen Förderung [dienen]“ (ebd.).³ Damit diese Ziele erreicht werden, müssen individuelle Rückmeldungen in Einzelgesprächen ebenso wie das Herausarbeiten von Entwicklungspotenzialen Bestandteil der Potenzialanalyse sein. Die 2010 bestimmten Qualitätsstandards der Potenzialanalyse sind gemäß der Förderrichtlinie verbindlich (vgl. hierzu Kapitel 5). Darüber hinaus wurde für die Potenzialanalyse eine dreibändige Handreichung mit wei-

-
- 2 Die Programmbeschreibung folgt einer Darstellung des ersten Zwischenberichts der Evaluation. Der Abschlussbericht greift die vorangegangenen acht Publikationen der Evaluation aus vier Zwischenberichten (ZB Nr. 1 bis ZB Nr. 4) und vier Sonderberichten (SB Nr. 1 bis SB Nr. 4) auf, ohne in jedem Fall Wiedergaben durch Zitate zu kennzeichnen. Die Autoren des Abschlussberichts sind mit den Verfassern der vorhergehenden Publikationen identisch. Die Quellen für die jeweiligen Zwischen- und Sonderberichte sind in Kapitel 7.1 im Detail aufgeführt.
 - 3 An dieser Stelle ist explizit formuliert, dass die Potenzialanalyse auch Hinweise auf berufliche Neigungen geben kann, mit ihr jedoch noch keine Berufswahlentscheidung zu treffen ist (vgl. BMBF 2010b).

terführenden Qualitätskriterien und Anregungen für die praktische Umsetzung entwickelt (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU/STOLZE 2012; 2013).⁴

In den Werkstatttagen, die in der 8. Klasse stattfinden sollen, gehen die Schülerinnen und Schüler für die praktische Erprobung verschiedener Berufsfelder i. d. R.⁵ für zwei Wochen in die Berufsbildungsstätte. Um dabei einer einseitigen Erprobung gegenzusteuern, bestehen Vorgaben hinsichtlich der Berufsfelder.⁶ Die Werkstatttage verfolgen nach der Förderrichtlinie explizit fünf Ziele: 1) Durch die praktische Einweisung und Informationen in mindestens drei von mindestens fünf anzubietenden Berufsfeldern sollen die Jugendlichen einen realistischen Einblick in den Ausbildungsalltag erhalten. 2) Die Entwicklung persönlicher Vorstellungen und Präferenzen der Jugendlichen soll unter Anleitung gefördert werden. 3) Die Jugendlichen sollen ihre Kompetenzen praktisch erproben und dabei ihre persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen erleben. 4) Sie sollen ihre Kompetenzen in Beziehung setzen können zu realen betrieblichen Anforderungen und Arbeitswelten. 5) Sie sollen sich selbst besser einschätzen können. Implizit⁷ ergibt sich aus der mit der Förderrichtlinie geforderten engen Kooperation zwischen Berufsbildungsstätten, Schulen und weiteren Akteuren ein sechstes Ziel: 6) Die Ergebnisse der Werkstatttage bilden eine Grundlage für die weitere individuelle Förderung und Berufsorientierung. Qualitätskriterien für die Werkstatttage und Anforderungen an die Umsetzung sind in der Förderrichtlinie definiert. Hierzu zählen Merkmale der quantitativen und qualitativen Umsetzung,⁸ allgemeine Vorgaben zu den Rückmeldungen und der Ergebnissicherung⁹ und Vorgaben zur Kooperation.¹⁰

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

4 Sie enthält z. B. die Anregung, Schulungen der Fachkräfte nicht nur auf die Produktschulungen zu beschränken, sondern auch auf die Besonderheiten der Zielgruppe auszuweiten.

5 Möglich sind auch über mehrere Wochen gestreckte Werkstatttage, sie müssen jedoch zumindest „im engen zeitlichen Zusammenhang erfolgen“.

6 Die Berufsbildungsstätten müssen mindestens fünf von 18 möglichen Berufsfeldern anbieten, und die Schülerinnen und Schüler müssen jeweils drei davon wählen. Sie sind in zwei Blöcke geteilt (Produktion/Handwerk/Technik und Dienstleistungen/Wirtschaft/Soziales), aus jedem Block muss mindestens ein Berufsfeld angeboten werden.

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

8 Dazu gehören z. B. Gruppengrößen von maximal 15 Schülerinnen und Schülern (bei Förderschulen zehn), Maßnahmeumfang von mindestens 80 Stunden mit einem Praxisanteil von mind. 65 Stunden, von anderen Ausbildungsmaßnahmen getrennte Durchführung auf dem Stand der Technik, individuelle Betreuung durch eine Projektleitung, pädagogische Schulung des betreuenden Personals.

9 Dazu zählen z. B. die Dokumentation der festgestellten Fähigkeiten in Form eines Zertifikates mit Nennung der erprobten Berufsfelder und das separate Dokumentieren des erkennbaren Förderbedarfs.

10 Zum Beispiel sollen Eltern einbezogen werden, die Anwesenheit von Lehrkräften wird erwartet ebenso die Information weiterer lokaler Akteure, wie beispielsweise die Agenturen für Arbeit.

regung, sich mit der Berufswahl stärker auseinanderzusetzen und die Berufswahlkompetenz weiterzuentwickeln. Wie nachhaltig und damit umfangreich dieser Impuls den nachfolgenden Entwicklungsprozess stärken kann, hängt auch vom familiären Hintergrund und einer geeigneten Einbettung in die schulische Berufsorientierung ab.

Für die Förderung stellen die Berufsbildungsstätten Anträge beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für eine bestimmte Zahl von Potenzialanalysen und Werkstatttage mit einer bestimmten Auswahl von Schulen, die eine Zusammenarbeit mit der Berufsbildungsstätte durch eine Absichtserklärung (letter of intent) bestätigen.¹¹ Der Zuschuss für die Umsetzung variiert zwischen den Jahren und lag zuletzt bei 450 Euro pro Schülerin und Schüler.¹²

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

Quantitative Eckpunkte des Programms

Nach Daten des BIBB wurden bis Anfang 2017 Zuschüsse in Höhe von rund 480 Millionen Euro bewilligt. „Damit werden im Zeitraum 2008 bis Sommer 2018 über 1,2 Millionen Schülerinnen und Schüler erreicht. Über 300 Bildungsstätten¹³ mit mehr als 3.000 Schulen sind bundesweit als Kooperationspartner am BOP beteiligt.“ (BIBB 2017)

1.2 Auftrag, Konzept und Datenbasis der Evaluation

Auftrag der Evaluation

Das BIBB hat im Jahr 2012 die Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ ausgeschrieben und im Jahr 2013 das Untersuchungsteam, bestehend aus der INTERVAL GmbH, der Leib-

11 Bei der Auswahl unter den grundsätzlich förderfähigen Anträgen berücksichtigt das BIBB neben Kriterien der regionalen Verteilung Qualitätskriterien und die insgesamt verfügbaren Mittel.

12 Nach der Förderrichtlinie (2014) 300 Euro für die Werkstatttage und 150 Euro für die Potenzialanalyse. Nach der Förderrichtlinie (2011) 300 Euro für die Werkstatttage und 200 Euro für die Potenzialanalyse, zzgl. 100 Euro bei sonderpädagogischem Förderbedarf.

13 Die Abgrenzung der Berufsbildungsstätten ist für die Evaluation nicht eindeutig, da viele Träger zugleich Angebote an unterschiedlichen Standorten machen und dies von Jahr zu Jahr variiert. In einer der Erhebungen ließen sich z. B. Angaben zu 421 Bildungsstätten differenzieren.

niz Universität Hannover (Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung) und der qualiNETZ GmbH, mit der Evaluation beauftragt.

Die Evaluation hatte eine Laufzeit von 2013 bis zum Sommer 2017, um nach einer Vorlaufzeit für die Abstimmungen und Genehmigungen der Landesschulbehörden auch eine Längsschnittbefragung (Panel) von Schülerinnen und Schülern über mehrere Klassenstufen hinweg bis zu den ersten Übergängen in Ausbildung durchführen und auswerten zu können.

Primäres Ziel der Evaluation war gemäß Leistungsbeschreibung, zu klären, „ob die mit dem BOP verbundenen Zielsetzungen (s. o.) erreicht werden“ (BIBB 2012, S. 2). Auch die Umsetzung des BOP war durch die Evaluation in den Blick zu nehmen. Durch Analysen zur Zielerreichung einerseits und Umsetzungsanalysen andererseits waren dem Konzept einer auch formativen Evaluation folgend „allgemeine Handlungsempfehlungen zur Optimierung des Programms abzuleiten, die in die Beratung der Akteure und die Weiterentwicklung des Programms einbezogen werden können“ (ebd.).

Konzept der Evaluation und theoretische Fundierung

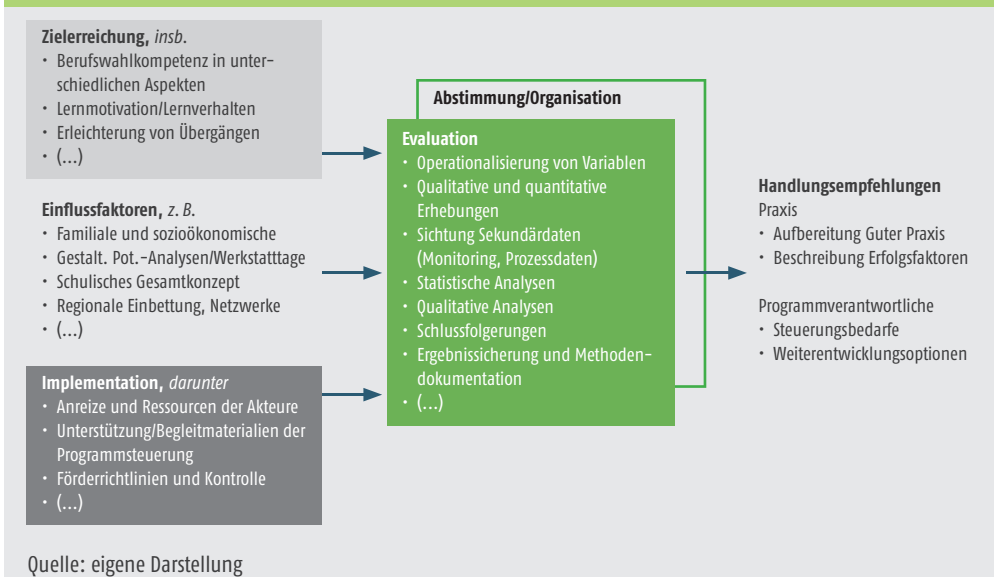
Die unterschiedlichen Ziele des BOP lassen sich überwiegend in einem kohärenten Zielsystem strukturieren. Im Zentrum dieses Zielsystems steht Berufswahlkompetenz, die weiter unten noch erläutert wird.

- ▶ Einzelne der seitens des BMBF und BIBB für das BOP formulierten Ziele lassen sich als Aspekte dieser Berufswahlkompetenz begreifen, z. B. die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre „Interessen und Neigungen zu entdecken und sie in Bezug zu den Anforderungen der Arbeitswelt zu setzen“.
- ▶ Andere der formulierten Ziele stehen in einem vermuteten kausalen Zusammenhang zur Berufswahlkompetenz, z. B. unter der Annahme, dass bei einer stärker ausgeprägten Berufswahlkompetenz Berufe weniger stark geschlechtsspezifisch und entlang eines größeren Spektrums gewählt würden. Auch das Ziel, durch die Einsicht in den praktischen Nutzen schulischen Lernens die Motivation zum Schulabschluss zu fördern, lässt sich hier einordnen, wenn man annimmt, dass mit der Kenntnis des Wunschberufs die Einsicht in den praktischen Nutzen schulischen Lernens verbunden sei.
- ▶ Bei weiteren Zielen ist der Zusammenhang zur Berufswahlkompetenz nicht eindeutig, z. B. beim Ziel, das „Interesse an einer dualen Ausbildung zu wecken“. Eine hohe Berufswahlkompetenz kann auch mit der Einsicht einhergehen, dass eine schulische Ausbildung oder ein Studium den eigenen Neigungen und Fähigkeiten eher entspricht.

Neben der Strukturierung und Operationalisierung des Zielsystems war es Aufgabe der Evaluation, Einflussfaktoren auf die Erreichung dieser Ziele herauszuarbeiten. Diese betreffen teils die individuellen, sozioökonomischen oder familialen Merkmale und teils die schulischen Gesamtkonzepte zur Förderung der Berufsorientierung. Aus Sicht der Evaluation war jedoch vor allem relevant, inwieweit sich die inhaltliche Gestaltung der Potenzialanalysen

und Werkstatttage und deren organisatorische Einbettung in regionale Netzwerke auf die Berufswahlkompetenz auswirken und ob Probleme der Implementation oder günstige Rahmenbedingungen damit in Zusammenhang stehen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Analytische Perspektive der Evaluation



Berufswahlkompetenz steht den Heranwachsenden in unterschiedlichem Maße als Ressource im Berufswahlprozess zur Verfügung. Im Rahmen der Evaluation wurde Berufswahlkompetenz als hierarchisches System oder Metakompetenz von drei entwicklungsabhängigen Teilkompetenzen definiert (vgl. ZB Nr. 1, S. 19 ff.):

- ▶ berufliche Identität,
- ▶ Laufbahn-Adaptabilität,
- ▶ berufswahlbezogene Resilienz.

Berufliche Identität ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration (antizipierter) beruflicher Rollenmuster, Rollenskripte und Rollenerwartungen in das Selbst sowie die Integration des Selbst in soziale (Berufs-)Rollen (SAVICKAS 2011). Spätestens mit Ende der Schulzeit wird Jugendlichen klar, dass der Berufseinstieg nicht ohne ihr Zutun vonstattengehen kann. Sie müssen sich über ihre Präferenzen klar werden, ihre Fähigkeiten und Stärken einschätzen können und berufliche Anforderungen in verschiedenen Ausbildungsgängen ermitteln, bevor sie eine Berufsentscheidung treffen können. Für die Evaluation wurden vier Dimensionen der beruflichen Identität unterschieden: 1) die Entscheidungssicherheit bei der Berufs-

wahl, 2) Realismus in der Einschätzung, worauf es bei der Wahl passender Berufe ankommt, 3) Eigenaktivität als Gegenpol zur Abhängigkeit von Entscheidungen z. B. der Eltern und 4) die Bindung an konkrete Berufe versus eine Optionslogik – wenn die Wunschberufe nicht erreichbar sind.

Adaptabilität ist eine allgemeine biografische Übergangskompetenz und eine wichtige Ressource für eine erfolgreiche Lebensgestaltung. Sie kommt bei Rollenübernahmen, Statuspassagen und Positionsveränderungen, aber auch bei der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen im gesamten Lebenslauf zum Tragen. Das Konzept der Laufbahn-Adaptabilität umfasste zunächst die Anpassung des klassischen Konzepts der Berufswahlreife an Einstellungen und Kompetenzen für berufsbezogene Entscheidungen im mittleren und hohen Erwachsenenalter (SUPER/KNASEL, 1981) und später an technologische und soziale Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt (SAVICKAS, 1997). Mit steigendem Adaptabilitätsgrad sollte sich die Bereitschaft erhöhen, realistische Wahlen zu treffen und das Selbstkonzept erfolgreich in die Berufswelt einzubringen. Die Facetten der Adaptabilität ermöglichen selbstregulatorische Anpassungsvorgänge an berufsbezogene Herausforderungen. Für die Evaluation wurde Adaptabilität in vier Dimensionen aufgeteilt: 1) concern, d. h., das Thema Berufswahl zum persönlichen Anliegen zu machen, 2) control, d. h. die Verantwortung für die Berufswahl zu übernehmen, 3) curiosity, d. h., die Passung zwischen dem Selbst und verschiedenen Umweltszenarien zu explorieren, und 4) confidence, d. h., zu erwarten bzw. darauf zu vertrauen, dass die berufswahlbezogenen Handlungen die intendierten Folgen haben.

Resilienz wurde vor dem Hintergrund, dass Fragen der Berufsorientierung und Berufsentscheidungen für Jugendliche mit schlechten Startchancen besondere Herausforderungen darstellen, deren Bewältigung zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt, als dritte Teilkompetenz in das Konzept der Berufswahlkompetenz aufgenommen. Das Konzept der Resilienz wurde ursprünglich für ein Bündel von Schutzfaktoren definiert, das Kinder davor bewahrt, trotz widriger und belastender Lebensumstände psychische, legale oder gesundheitliche Probleme zu entwickeln. Inzwischen wird es allgemeiner als Fähigkeit aufgefasst, internale und externale Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu nutzen (SCHUMACHER u. a. 2005). Im beruflichen Kontext ist Resilienz die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung eigener Ressourcen zur Überwindung von Widerständen und Barrieren auf dem Weg zur beruflichen Zielerreichung. Für die Evaluation wurde sie als Bündel von vier verschiedenen Dimensionen operationalisiert: 1) Personalkompetenz¹⁴, wie z. B. Ausdauer und Zielstrebigkeit, 2) Selbstwertgefühl, 3) berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit, z. B. Vertrauen darauf, den für sich passendsten Beruf erkennen zu können, und 4) berufliche Selbstwirksamkeit, z. B. Vertrauen, mit neuen Entwicklungen im späteren Arbeitsbereich gut Schritt halten und berufliche Ziele erreichen zu können.

In Ergänzung zum oben beschriebenen Modell der Berufswahlkompetenz wurde ein weiterer Bereich erhoben, der mit „berufsbezogenem Wissen“ beschrieben werden kann.

14 In Zwischenberichten der Evaluation verwendeten wir hierfür bislang den Begriff allgemeine Resilienz.

Er fasst fünf Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zusammen, inwieweit sie über die für ihren Wunschberuf nötige Ausbildung, die Tätigkeiten und Arbeitsanforderungen, die Beschäftigungsaussichten oder Möglichkeiten zur Spezialisierung und zum Aufstieg Bescheid wissen.

Untersuchungsdesign und Datenbasis

Die empirische Basis der Evaluation wurde in Kombination vielfältiger Erhebungen gelegt. Hierzu zählten:

- ▶ unterschiedliche Methoden empirischer Sozialforschung, darin leitfadengestützte (qualitative) Interviews, Beobachtungen zur Umsetzung des BOP in Potenzialanalysen und Werkstatttagen sowie halbstandardisierte (quantitative) Befragungen,
- ▶ Erhebungen bei unterschiedlichen beteiligten Akteuren, darunter Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, andere Fachkräfte an den Schulen, wie beispielsweise Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen, punktuell auch Berufsberater und Berufsberaterinnen sowie Berufsbildungsstätten, die das BOP umsetzten (Projektleitungen ebenso wie pädagogische Fachkräfte/Ausbilderinnen und Ausbilder),
- ▶ Erhebungen im Längsschnittdesign ebenso wie Querschnittsbefragungen und
- ▶ Befragungen zu Erfahrungen mit dem BOP sowie Befragungen von Kontrollgruppen.

Dieser Abschlussbericht stellt eine Querauswertung von Ergebnissen dieser Erhebungen dar. Die Details sind jeweils in verschiedenen Zwischenberichten und Sonderberichten der Evaluation näher ausgeführt. Etwas vereinfacht lassen sich sieben Module unterscheiden.

1. **Beobachtungen** der Umsetzung. Zwischen Mitte 2013 und Mitte 2014 beobachtete das Evaluationsteam Potenzialanalysen und Werkstatttage bei acht Berufsbildungsstätten. Diese Auswahl folgte primär Kriterien der regionalen Streuung. Das Team war jeweils an zwei Tagen i. d. R. mit mehreren Beobachterinnen und Beobachtern vor Ort, sodass verschiedene Gruppen parallel beobachtet werden konnten. Die Beobachtungen waren eingebettet in reflektierende Interviews mit den Berufsbildungsstätten, Lehrkräften, Elternvertretungen, teils Berufseinstiegsbegleitungen und Berufsberatungen. Die Ergebnisse sind im zweiten Zwischenbericht dokumentiert (vgl. ZB Nr. 2, S. 13–53).
2. Leitfadengestützte rund halbstündige Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus zunächst zehn¹⁵ Schulen in einer **qualitativen Längsschnittstudie**. Die Längsschnittstudie (Panel) startete im Jahr 2013 Ende der 7. Klasse vor Beginn der Potenzialanalysen und wurde über drei Erhebungswellen und einer telefonischen Nachbefragung (follow-up)

15 Ursprünglich wurden Befragungen in zwölf Klassen durchgeführt, diese Zahl findet sich auch in früheren Zwischenberichten. Wider Erwarten und Zusagen haben zwei der als Kontrollgruppe vorgesehenen Klassen später am BOP teilgenommen. Aus den Analysen wurden sie ausgeschlossen, ihr Ausscheiden wird nicht im Rahmen der Panelmortalität gewertet.

fortgesetzt. Erfolgte der Abgang nach der 9. Klasse, wurde die Nachbefragung Anfang 2016 umgesetzt, andernfalls Anfang 2017 – wobei die Schülerinnen und Schüler dann zum Teil aus der Schule abgegangen waren, zum Teil die Schule fortsetzten. Die Befragung umfasste eine kleinere Kontrollgruppe.¹⁶ Für ein qualitatives Panel war die Stichprobe relativ groß, es startete mit 232 Schülerinnen und Schülern und konnte für 174 bis zur Follow-up-Erhebung fortgesetzt werden. Einbezogen waren unterschiedliche Schulformen (Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen). Die qualitativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern wurden ergänzt durch kurze standardisierte Fragebögen – auch für die Eltern –, Interviews mit beteiligten Akteuren sowie die zuvor genannten Beobachtungen zur Umsetzung des BOP. Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Längsschnittstudie sind in unterschiedliche Zwischenberichte eingeflossen. Der dritte Sonderbericht stellt Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler über den gesamten Untersuchungszeitraum dar.

3. Insgesamt vier halbstandardisierte **Befragungen der Berufsbildungsstätten**, die das BOP umsetzten. Sie waren als Bruttovollerhebungen konzipiert und hatten verteilt über die Jahre 2013 bis 2017 thematisch unterschiedliche Schwerpunkte. Die erste und dritte Erhebung fokussierte auf Fragen der Umsetzung des BOP sowie auf Einschätzungen der Berufsbildungsstätten zu Wirkungen (vgl. SB Nr. 1), die zweite auf Fragen der regionalen Einbettung und Kooperation mit Schulen (vgl. SB Nr. 2), die vierte Erhebung auf Erfahrungen mit Flüchtlingen im BOP (vgl. SB Nr. 4). Mit der dritten Befragung wurden Daten zu 373 Berufsbildungsstätten gewonnen, der Rücklauf in den anderen Befragungen lag darunter.
4. Mitte des Jahres 2015 wurden bundesweit 2.170 Real-, **Schülerinnen und Schüler in Abgangsklassen** zum Stand der Berufswahlkompetenz sowie zu weiteren Ziel- und Kontrollvariablen befragt. Komplementär wurde über ihre Lehrkräfte erhoben, wie der Prozess ihrer Berufsorientierung organisiert war. Die Befragung folgte einem Kontrollgruppendesign, wobei in rund einem Viertel der Fälle Angaben von Lehrkräften und Schülerinnen oder Schülern zur Teilnahme am BOP widersprüchlich waren. Die Ergebnisse der Befragung aus Abgangsklassen mündeten in den dritten Zwischenbericht ein (vgl. ZB Nr. 3, S. 32–59).
5. Zwischen den Jahren 2014 und 2016 wurde eine quantitative Befragung im Längsschnitt mit drei Wellen von der 7. bis zur 9. Klasse umgesetzt. Die **quantitative Längsschnittstudie** startete mit 2.294 Schülerinnen und Schülern, von denen 1.797 an der zweiten Welle teilnahmen, 1.408 noch an der dritten. Wie bei der Befragung in Abgangsklassen wurde ein Kontrollgruppendesign verfolgt und die Befragung von Schülerinnen und Schülern durch Angaben der Lehrkräfte zum Berufsorientierungsprozess ergänzt. Die Stichprobe der Schulen überschneidet sich mit jener der befragten Abgangsklassen, wobei jedoch andere Kohorten von Schülerinnen und Schülern befragt wurden. Die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittstudie sind im vierten Zwischenbericht dokumentiert.

16 Sie reduzierte sich, als eine der Klassen entgegen der Ankündigung doch am BOP teilnahm, und aus schulinternen Gründen.

6. Einmalig wurde über die Jahreswende 2013/2014 – unabhängig von den unter Punkt 4 und 5 genannten – eine **Befragung von Lehrkräften** an 257 Schulen zu ihren Erfahrungen mit dem BOP durchgeführt. Der Zugang zu ihnen erfolgte über die Berufsbildungsstätten. Ergebnisse hierzu enthält der erste Sonderbericht.
7. Begleitend wurden **Prozessdaten** des BOP ausgewertet, z. B. zur Frage, welche Berufsfelder angeboten und geschlechtsspezifisch genutzt werden, oder zur Validierung von Angaben Befragter, ob sie am BOP teilnahmen. Ergebnisse sind in unterschiedliche Zwischenberichte eingeflossen.

Kern der Erhebungsinstrumente für die Befragung der Schülerinnen und Schüler waren international entwickelte und in Deutschland bereits erprobte, teils auch weiterentwickelte Fragebögen mit Skalen zur Berufswahlkompetenz. Ihre drei Teilkompetenzen wurden über 62 Items operationalisiert, zu denen die Schülerinnen und Schüler auf vier- oder fünfwertigen Skalen nach ihrer Zustimmung befragt wurden. Diese Fragen wurden ergänzt durch Skalen zur schulischen Motivation, Fragen zu schulischen und familiären Hintergründen oder konkret zu Erfahrungen mit dem BOP, Praktika und anderen Berufsorientierungsangeboten. Die qualitativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern deckten überwiegend die gleichen Themenbereiche ab, gaben jedoch Raum für weitgehend freie Erzählungen.

Die Beobachtungen wurden durch ex ante entwickelte Beobachtungsraster strukturiert, was auf die Überprüfung normativ vorgegebener Qualitätsmerkmale oder Standards der Umsetzung sowie vermutete Einflussfaktoren guter Praxis und unmittelbar erkennbare Wirkungen ausgerichtet war. Gleiches gilt für die verschiedenen Interviews und standardisierten Befragungen von Lehrkräften und Berufsbildungsstätten.

Erfahrungen mit dem gewählten Untersuchungsdesign

Der Methodenmix wurde gewählt, um die Qualität der Untersuchung insgesamt zu erhöhen. Quantitative und qualitative Erhebungen haben jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile. Durch ihre Kombination können die Schwächen der einen durch die Stärken der anderen ausgeglichen werden. Die Erhebung bei unterschiedlichen Akteuren gewährleistete, dass Daten vor allen bei jenen Personengruppen gewonnen werden konnten, die hierzu belastbare Angaben machten. Die Spiegelung von Angaben unterschiedlicher Akteure auf gleiche Fragen oder zu vergleichbaren Sachverhalten diente der Validierung. Aus dieser Perspektive hat sich das Design bewährt.

Damit einher geht jedoch, dass verschiedene Erhebungen Ergebnisse liefern, die sich mit einzelnen Ergebnissen anderer Erhebungen nicht immer vollständig decken. Diese scheinbaren Widersprüche sind Folge der mehrfachen empirischen Absicherung,¹⁷ sie machen die

17 Würde man nur einen Akteur zu einem Zeitpunkt genau eine Frage stellen (z. B. die Lehrkräfte, ob das BOP die Berufswahlkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler erhöhte), gäbe es zwar keine Widersprüche – aber nur deshalb nicht, weil bei dieser Struktur der empirischen Daten die Probleme in den Angaben nicht erkannt werden können.

Evaluation jedoch ausgesprochen komplex. Für die Schlussfolgerungen ist es aus diesem Grund nicht immer ausreichend, Einzelergebnisse anzusehen – wie sie in den Zwischen- und Sonderberichten der Evaluation dargestellt sind. Aufgabe des Abschlussberichts ist es, die unterschiedlichen Erkenntnisse bestmöglich zusammenzuführen.

Nicht ideal waren die Rahmenbedingungen für ein Kontrollgruppendesign. Es wurde antizipiert, dass sich – nicht zuletzt durch Vorgaben der Rahmenlehrpläne – keine strukturell vergleichbaren Schulen würden finden lassen, die gänzlich auf Berufsorientierung verzichten. Das Kontrollgruppendesign sollte den Mehrwert des BOP gegenüber einem „einfachen“ Berufsorientierungsangebot abschätzen. Der Umfang dieses Berufsorientierungsangebots ließ sich jedoch immer erst ex post bestimmen. Und hierbei zeigte sich, dass auch in der Kontrollgruppe teils umfangreiche Angebote genutzt wurden. Teils ähnelten sie (in der Darstellung der Lehrkräfte) Werkstatttagen des BOP. Zudem zeigte sich, dass die Wirkungen der beiden BOP-Elemente auf die Berufswahlkompetenz und die Berufswahlentscheidung in Relation zu vielen anderen Angeboten zu interpretieren sind, die auch an den nicht am BOP teilnehmenden Schulen in mehr oder weniger großem Umfang genutzt werden. Es ist deshalb zu betonen: Wenn die Evaluation bzgl. einzelner Zielvariablen keinen Vorsprung der Interventionsgruppe vor der Kontrollgruppe feststellen konnte, heißt dies nicht, das BOP habe keine Wirkungen – es impliziert lediglich, dass dort ein Mehrwert gegenüber anderen (teils ebenso umfassenden) Berufsorientierungsangeboten fehlt.¹⁸

18 Auch vor diesem Hintergrund bleiben verschiedene Fragen der Evaluation offen. Beispielsweise zeigte die quantitative Abgangsbefragung einen signifikanten Vorsprung der Berufswahlkompetenz unter jenen, die am BOP teilgenommen hatten, während die quantitative Längsschnittbefragung dies nicht bestätigen konnte (vgl. Kapitel 3.1). Es ist möglich, dass dieser Unterschied durch die andere Stichprobe zufällig bedingt ist. Möglich ist auch, dass sie eine Entwicklung zwischen den Kohorten darstellt. Die Schülerinnen und Schüler, die 2015 in Abgangsklassen waren, haben zu einem anderen Zeitpunkt am BOP teilgenommen als die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittstudie, die 2016 in der 9. Klasse befragt wurden. Möglicherweise hat hier (ggf. sogar initiiert durch das BOP?) eine Weiterentwicklung von Berufsorientierungsangeboten in der Kontrollgruppe stattgefunden, die bedingt, dass der Mehrwert schwindet. Dies lässt sich nicht mehr klären.

► 2 Die Umsetzung des BOP

Die primäre Aufgabe der Evaluation bestand darin herauszufinden, inwieweit die vom BOP verfolgten Ziele erreicht werden; darüber hinaus waren allgemeine Handlungsempfehlungen zur Optimierung des Programms abzuleiten. Ein notwendiger Zwischenschritt hierfür ist, Einflussfaktoren zu identifizieren, die zu einer erfolgreichen Umsetzung beitragen, sowie herauszuarbeiten, was als erfolgreiche Umsetzung verstanden werden kann. Es ging einerseits darum zu prüfen, inwieweit für die bereits definierten Qualitätsstandards ein Beitrag zum Erfolg nachgewiesen werden kann, andererseits, weitere Einflussfaktoren zu identifizieren.

Zu berücksichtigen ist, dass durch vorgegebene Qualitätsstandards für eine Reihe von Merkmalen kaum messbare Varianz in deren Umsetzung besteht. Alle Berufsbildungsstätten gaben z. B. an, die Potenzialanalysen auf der Basis festgelegter Kriterien zu beobachten. In solchen Fällen kann empirisch nicht geprüft werden, ob in der kontrafaktischen Situation kriterienfreier Beobachtung die Wirkungen einer Potenzialanalyse geringer wäre. Für andere Merkmale ist aufgrund der Beobachtungen von Varianz auszugehen, so konnte z. B. Lebensweltorientierung, in standardisierten Erhebungen nicht trennscharf genug gemessen werden, um verlässliche Berechnungen zur Größe des Einflusses durchzuführen. Qualitative Ergebnisse der Evaluation zu den Unterschieden in der Umsetzung müssen aus diesem Grund ebenso in die Erfolgsfaktorenanalyse eingehen wie statistische Werte. Darüber hinaus ist auch die Struktur der quantitativen Daten in der Evaluation ausgesprochen komplex. Es kann damit kein statistisches Gesamtmodell des BOP berechnet werden, aus dem sich der Einfluss aller einzelnen Qualitätsmerkmale abschließend bestimmen ließe. Dokumentiert werden hingegen Ergebnisse unterschiedlicher Analysen in einer bewertenden Zusammenchau.

Die Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen und den Wirkungen des BOP zeigen die „theoretische Wirksamkeit“ des Interventionsansatzes von BOP, auch wenn kaum ein Mehrwert des BOP gegenüber Berufsorientierung in der Kontrollgruppe nachgewiesen werden konnte. Dies spricht zugleich dafür, dass die Qualität in der Umsetzung des BOP eine Rolle spielt und sich von einer Steigerung der Qualität auch größere Wirkungen versprochen werden können.

2.1 Übergreifende Einflussfaktoren

2.1.1 Relevanz der individuellen Passung

Beim Versuch, Qualitätsmerkmale des BOP empirisch zu bestimmen, ist von Interesse, inwieweit Interventionen auf schulischer Ebene (bzw. in der Klasse) die Berufswahlkompetenz oder andere Zielvariablen beeinflussen. Wie im vierten Zwischenbericht dargestellt, ergibt eine Mehrebenenanalyse, dass je nach betrachteter Variable nur zwischen 3,9 und 14,6 Pro-

Tabelle 1: Korrelation zur Berufswahlkompetenz in der 9. Klasse

<i>Spearman-Rho</i>	Adaptabilität	Identität	Berufsbezogene Resilienz
<i>Was hast Du gemacht? 2 Wochen lang (oder länger) in den Werkstätten einer Berufsbildungsstätte verschiedene Berufe ausprobiert.</i>	0,020	-0,052	0,014
<i>Und wie hat es (Werkstatttage) Dir geholfen, einen passenden Beruf für Dich zu finden?</i>	0,070*	-0,044	0,081*
<i>Was hast Du gemacht? An einer Potenzialanalyse oder Kompetenzfeststellung teilgenommen.</i>	0,003	-0,046	0,013
<i>Und wie hat es (Potenzialanalyse) Dir geholfen, einen passenden Beruf für Dich zu finden?</i>	0,145*	0,027	0,147*
* Signifikanzniveau <0,05 Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel 2016, n=1204–1239)			

zent der Gesamtvarianz eine Varianz auf der Ebene der Klassen ist – der überwiegende Anteil ist individuell. 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. Vor allem kommt es nicht nur darauf an, ob Schülerinnen und Schüler klassenweise an solchen Berufsorientierungsangeboten teilnehmen, sondern darauf, wie diese Angebote individuell angenommen werden. Tabelle 1 stellt hierzu 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. Dies spricht dafür, dass zukünftig noch stärker auf die individuelle Passung der Potenzialanalysen und Werkstatttage geachtet werden sollte.

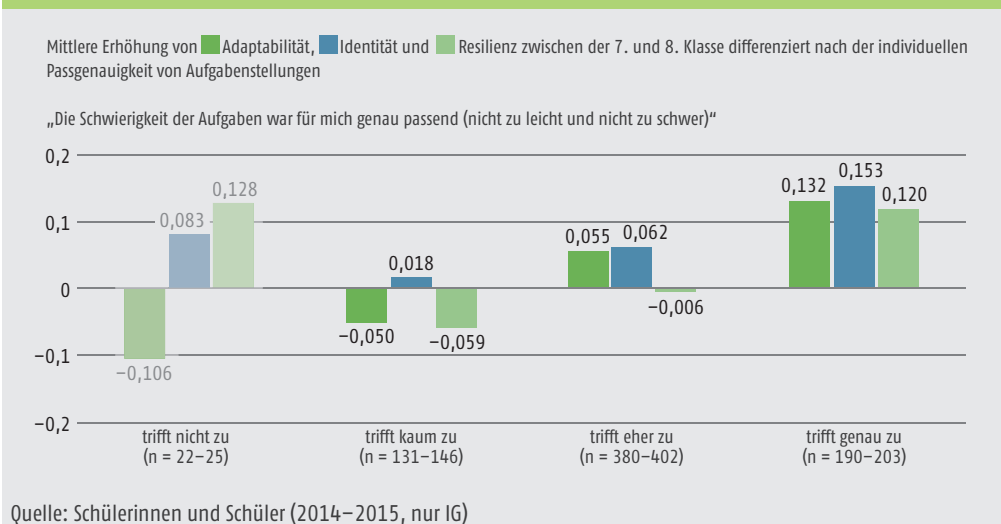
2.1.2 Individuelle Differenzierung des Anforderungsniveaus

Die Kombination von Potenzialanalysen und Werkstatttagen im BOP zielt unter anderem parallel darauf, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Auseinandersetzung mit dem Thema Selbst/Beruf zu erhöhen, eigene Potenziale besser einschätzen und diese in Beziehung zu realen Anforderungen setzen zu können. Dies setzt voraus, dass die Anforderungen der Aufgaben vielfältig sind und sowohl den Bereich der vorhandenen Kompetenzen vergegenwärtigen (und durch Erfolgserlebnisse nach Herausforderungen motivierend wirken) als auch veranschaulichen, wo noch Entwicklungspotenziale liegen. Das heißt, das Anforderungsniveau muss individuell passgenau sein. Bei i. d. R. ungleich verteilten Kompetenzen unter den Schülerinnen und Schülern impliziert dies, dass eine optimale Wirkung

nur durch eine individuelle Differenzierung des Anforderungsniveaus erreicht werden kann.

Die Evaluation konnte an einem Standort direkt beobachten, wie die zunächst hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler dadurch wieder gedämpft wurde, dass die Aufgaben aus der Potenzialanalyse ein wesentlich geringeres Anforderungsniveau hatten als die Aufgaben, die sie aus ihrem Werkunterricht kannten (vgl. ZB Nr. 2, S. 15). Auch bei den Werkstatttagen kam es vor, dass Übungen gewählt wurden, die in ähnlicher Form bereits im Technikunterricht der Schule bearbeitet worden waren. Die quantitativen Analysen bestätigten einen signifikanten Zusammenhang dieses Sachverhalts zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz. Die Angabe der Schülerinnen und Schüler, dass die Schwierigkeit der Aufgaben in den Werkstatttagen genau für sie passend war, korreliert mit der Erhöhung 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 2). Und in den Fällen, in denen der Schwierigkeitsgrad „kaum“ passte, entwickelten sich Adaptabilität und Resilienz sogar zurück.

Abbildung 2: Einfluss der Passgenauigkeit von Aufgaben in den Werkstatttagen



2.1.3 Reflexion von Erfahrungen

Damit die Impulse, welche die Schülerinnen und Schüler im BOP erhalten, ihre Wirkungen entfalten können, müssen die Erfahrungen kommunikativ verarbeitet werden. Ein im zweiten Zwischenbericht dokumentiertes Fallbeispiel (vgl. ZB Nr. 2, S. 30 ff.) veranschaulicht, wie ohne eine vertiefende Analyse der Situation, in der sich einzelne Kompetenzen zeigen und

andere weniger, die Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler begrenzt bleiben. In der konkreten Situation hatte die Schülerin wahrgenommen, dass ein unkoordiniertes Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler die erfolgreiche Bearbeitung der Gruppenaufgabe behinderte. Angesichts der fortgeschrittenen Zeit hatte sie konstruktive Vorschläge gemacht, durch die das Gruppenergebnis doch noch erreicht werden konnte. In der Reflexion wurde ihr kritisch entgegengehalten, dass sie andere Vorschläge nicht zugelassen habe. In der späteren Interviewsituation führte dies bei ihr zu der Irritation, dass ihr eigentlich konstruktiver Beitrag von der Beobachterin ganz anders bewertet wurde. Dies unterstreicht, wie wichtig es ist, dass die Reflexion systematisch angeleitet wird. Selbst- und Fremdwahrnehmung müssen gegenübergestellt werden, dabei müssen Beobachtung und Beurteilung getrennt werden. Es muss genug Zeit bleiben, um unterschiedliche Sichtweisen und unterschiedliche Einschätzungen der Situation zu vergleichen. Das lenkt die Aufmerksamkeit auch auf die Frage, durch welche Kompetenzen die Kooperation von Gruppen gefördert werden können. Hierzu trägt bei, dass die Bewältigung von Aufgaben, die wie z. B. in Gruppensituationen der Potenzialanalyse vielfältige Kompetenzen zugleich bedürfen, sich verschieden interpretieren lassen. Dies bestätigt das Qualitätsmerkmal der Gegenüberstellung – samt ihrer intensiven Reflexion – von Selbst- und Fremdbeobachtungen.

Quantitative Analysen bestätigen diesen Zusammenhang. Wie intensiv die Schule oder Berufsbildungsstätten nach den Werkstatttagen die Erfahrungen oder die Ergebnisse besprochen haben, korreliert signifikant damit, wie sich die Adaptabilität und Resilienz zwischen der 7. und 8. Klasse entwickeln. Multivariate Regressionsanalysen zeigen, dass es Effekte auf die Berufswahlkompetenz gibt, wenn in den Potenzialanalysen Selbsteinschätzungen und Fremdbeurteilungen auf der Basis von Beobachtungen genutzt und gegenübergestellt wurden und wenn die Erfahrungen nach dem Angebot intensiv reflektiert werden. Dazu zählt die Reflexion darüber, wo die Schülerinnen und Schüler besondere Stärken haben, wo sie vorhandene Stärken noch ausbauen können oder wo sie an Schwächen arbeiten müssen, um ihren Wunschberuf zu bekommen.

2.1.4 Weitere übergreifende Qualitätsmerkmale

Erfahrungen der Berufsbildungsstätten, die Qualifizierung des Personals oder die regionale Kooperation – z. B. mit Betrieben vor Ort oder Berufseinstiegsbegleitungen – gelten als Qualitätsmerkmale der Berufsorientierung. Theoretische Überlegungen sprechen dafür, sie weiterhin als Qualitätsmerkmale zu betrachten. Aber weder in qualitativen noch in quantitativen Untersuchungen der Evaluation konnte diese Annahme empirisch bestätigt werden. Zum Teil lag dies daran, dass die Vielfalt zu gering war, z. B. Erfahrungen der Berufsbildungsstätten immer hinreichend groß erschienen. Zum Teil gab es zwar Varianz, aber es ließen sich keine Wirkungen dazu feststellen (z. B. wenn nicht das gesamte anleitende Personal darauf achtete, geschlechtsspezifischen Rollen entgegenzuwirken, sondern die Rollen eher noch bestätigte – was auch als Frage der Qualifizierung von Personal oder der Qualitätssicherung begriffen werden kann).

2.2 Umsetzung der Potenzialanalyse

Die Potenzialanalysen im Rahmen der Berufsorientierung haben ein doppeltes Ziel. Einerseits soll die Ermittlung von sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen bzw. Kompetenzpotenzialen die Grundlage für eine individuelle Förderung legen (die sich nicht darauf beschränken sollte, entsprechend passende Berufsfelder nachfolgender Werkstatttage auszuwählen). Andererseits soll sie auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler erhöhen, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und die Berufsorientierung aktiv voranzubringen. Aus der einen Zielperspektive geht es um eine Eingrenzung der Motivation und Eignung von Schülerinnen und Schüler für ihre Wunschberufe und eine Konkretisierung der beruflichen Entwicklungsziele. Aus der anderen Perspektive geht es um eine Ausweitung und Öffnung, z. B. sollen neue Potenziale erkannt werden, mit denen das Spektrum der infrage kommenden Berufsziele erweitert werden kann. Dabei sollen gegebenenfalls auch geschlechtsuntypische Berufe in Betracht gezogen werden.

Textbox 1 Kurzportrait der Potenzialanalyse

„Was kann ich richtig gut? In der Potenzialanalyse des Berufsorientierungsprogramms (BOP) erkunden Jugendliche zunächst ihre persönlichen Stärken, bevor sie in den Werkstatttagen konkrete Berufe ausprobieren. Die Potenzialanalyse legt junge Menschen nicht auf eine bestimmte berufliche Richtung fest, sondern öffnet ihren Blick für Möglichkeiten. (...) Die Potenzialanalyse lenkt die Aufmerksamkeit der 13- und 14-Jährigen auf ihre eigenen Talente, Stärken und Interessen. Dabei geht es primär um einen Erkenntnisgewinn bei den Jugendlichen selbst – nicht um den von Lehrkräften und Eltern (auch wenn diese natürlich miteinbezogen werden). Der stärkenorientierte Ansatz steigert das Selbstbewusstsein und die Bereitschaft, Verantwortung für die eigene berufliche Zukunft zu übernehmen.“ (BIBB 2017b)

Die Potenzialanalyse wird in dieser Evaluation unter zwei Gesichtspunkten betrachtet. Es soll beschrieben werden, ob und wieweit die Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm den Zielen und Ansprüchen gerecht wird. Wichtiger noch sind die Fragen nach den Ergebnissen und bezogen auf den weiteren Berufsorientierungsprozess und insbesondere auf die Herausbildung der Berufswahlkompetenz der Jugendlichen, unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren. In der Evaluation wurde geprüft, inwieweit sich diese Kriterien nachweislich als Erfolgsfaktoren verstehen lassen.

Das Evaluationskonzept umfasste verschiedene Zugänge zu dieser Thematik: In der qualitativen Längsschnittstudie (Modul 2) wurden 127 Schülerinnen und Schüler an acht Standorten über mehrere Jahre hinweg in biografischen Interviews zu ihren Einschätzungen und Bewertungen der Programmelemente und zur Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenz

befragt. An diesen Standorten wurden vom Evaluationsteam auch die Durchführung der Potenzialanalyse und der Werkstatttage vor Ort beobachtet. Weiterhin wurden Schulen und Berufsbildungsstätten nach ihren Einschätzungen gefragt. Nicht zuletzt gab es im Jahr 2015 eine schriftliche Befragung von bundesweit 2.170 Schülerinnen und Schülern der Abgangsklassen (Modul 4) und zwischen den Jahren 2014 und 2016 eine schriftliche Längsschnittbefragung mit drei Wellen zwischen der 7. und der 9. Klasse (Modul 5). Diese Befragungen zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz und zu den weiteren Perspektiven enthielten auch Fragen zur Einschätzung der beiden BOP-Instrumente Potenzialanalyse und Werkstatttage.

2.2.1 Qualitative Merkmale zur Durchführung der Potenzialanalyse

Für die Potenzialanalyse gibt es seit dem Jahr 2010 Qualitätsstandards (BMBF 2010). Sie beziehen sich auf:

- ▶ die organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. Datenschutz, Vermeidung doppelter Kompetenzfeststellungen, Zusagen der Schule zur Nachnutzung, Nutzung außerschulischer Räume, Gesamtdauer bis zu drei Tage, Umsetzung durch geschultes Personal und Vorhandensein einer Qualitätssicherung),
- ▶ den inhaltlich-methodischen Ansatz (Fokussierung auf Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz statt auf den Lernstand, Gegenüberstellung von Fremd- und Selbsteinschätzung, die Umsetzung primär handlungsorientierter Verfahren, Regelungen zum individuellen Feedback und zur Dokumentation),
- ▶ allgemeine pädagogische Prinzipien (Subjektorientierung, Managing Diversity, Lebens- und Arbeitsweltbezug, Kompetenzansatz, Transparenzprinzip) und
- ▶ Vorgaben zur systematischen Beobachtung (Verhaltensorientierung, kriteriengeleitet, Trennung von Beobachtung und Bewertung, Personalschlüssel von 1:4, Rotation der Beobachtenden).

Insgesamt bestätigen 86 Prozent der Berufsbildungsstätten, dass die sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen umfassend oder zumindest ziemlich umfangreich erfasst werden.¹⁹ Berufsfachliche Kompetenzen oder berufliche Fertigkeiten werden von 25,9 Prozent umfassend und von 37,3 Prozent ziemlich umfangreich erfasst (vgl. ZB Nr. 4, S. 60). Die Potenzialanalyse bewirke nach Auffassung der Durchführenden und auch der Lehrkräfte eine erste Orientierung über eigene berufliche Ziele sowie das Erkennen von Entwicklungspotenzialen. Ein erhöhtes Interesse der Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen oder eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen wird dagegen nur von etwas mehr als einem Viertel der an der Durchführung beteiligten Mitarbeitenden als voll zutreffend angesehen (vgl. SB Nr. 2, S. 34).

19 Ungefähr zwölf Prozent machten dazu keine Angaben, was die Differenz zu 100 Prozent erklärt. Nur wenige Berufsbildungsstätten haben die Angabe (eher) verneint.

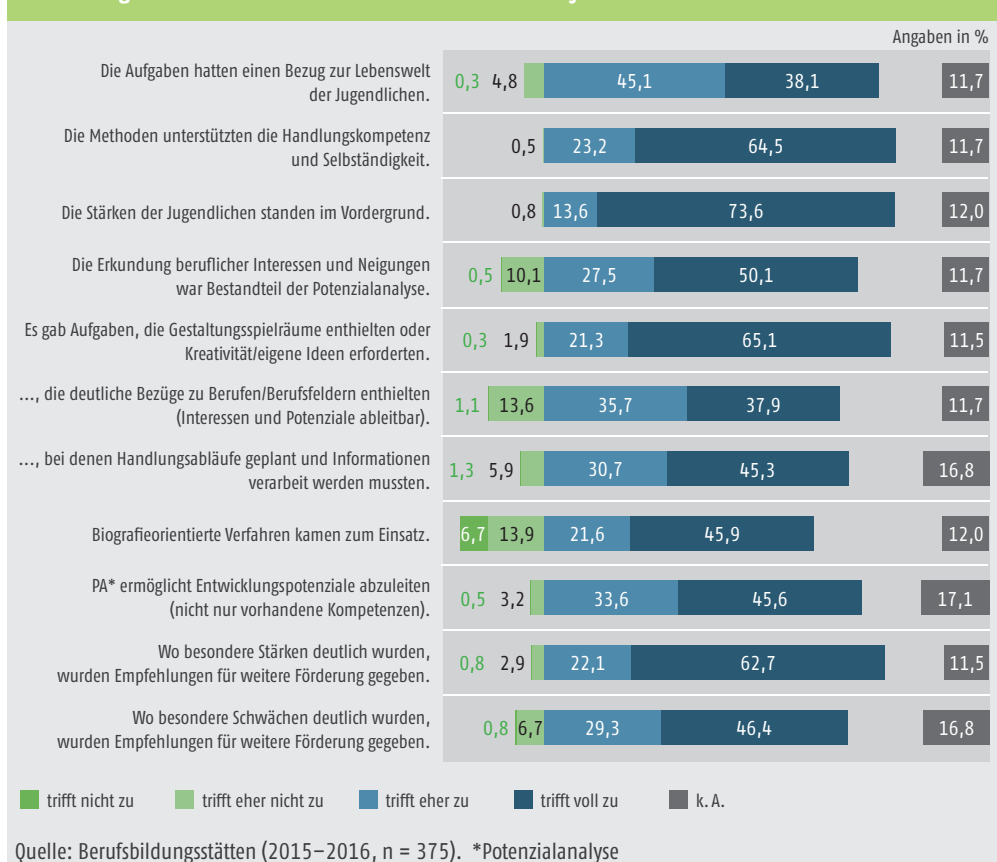
Im Berufsorientierungsprogramm wird die Potenzialanalyse bewusst auf die Erfassung von Schlüsselkompetenzen (Personal-, Sozial- und Methodenkompetenzen) von Schülerinnen und Schülern in der 7. bzw. 8. Klassen konzentriert. Fachliche Kompetenzen stehen nicht im Fokus, da es zu diesem Zeitpunkt noch nicht um die Feststellung von Eignung für einen bestimmten Beruf oder ein bestimmtes Berufsfeld geht. Eine zu frühe Festlegung auf bestimmte Berufsbilder soll vermieden werden. Vielmehr soll umgekehrt der Blick dafür geöffnet werden, welche weiteren, über die Wunschberufe hinausgehenden beruflichen Möglichkeiten sich aus den beobachteten Stärken und Potenzialen ergeben können. Die Jugendlichen sollen dabei ermutigt werden, aus ihren Stärken heraus auch „geschlechtsuntypische“ Berufe zu erproben und in ihren weiteren Berufswahlprozess einzubeziehen. Wesentliche Bestandteile sind Selbst- und Fremdeinschätzung, eine systematische Beobachtung, Feedbackgespräche, die Dokumentation im Berufswahlpass und die Einbeziehung der Ergebnisse in die weitere schulische Förderplanung. Es sollen handlungsorientierte Verfahren zum Einsatz kommen. Die Aufgaben sollen einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. BMBF 2016a, S. 11).

Die Qualitätsstandards des BMBF wurden von den Berufsbildungsstätten in der Regel eingehalten. Mit ca. 90 Prozent bestätigten die Berufsbildungsstätten, dass die Jugendlichen vor Beginn ausführlich über Beobachtungskriterien und Abläufe informiert worden waren und die Beobachtungen auf der Grundlage festgelegter Kriterien erfolgten. Mit ca. 86 Prozent wurde bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler meistens oder immer von unterschiedlichen Beobachtern beobachtet und bewertet und dass Beobachtung und Bewertung voneinander getrennt wurden (mit einem Anteil 10% bzw. 12%, bei denen das nur meistens gelang). Abweichungen gab es nur bei acht Prozent der Berufsbildungsstätten, die die Potenzialanalyse selten oder nie wie gefordert außerhalb schulischer Unterrichtsräume stattfinden ließen, bei weiteren 16 Prozent war dies nur meistens der Fall. Gründe hierfür sind, dass es im ländlichen Raum für die Schulen oft einfacher ist, das Team der Potenzialanalyse in die Schule einzuladen statt hunderte von Schülerinnen und Schülern über Land zu transportieren. Die Räume der Berufsbildungsstätten bieten nicht zwangsläufig eine für die Potenzialanalyse besser geeignete Umgebung als die Schulen, es sei denn, die Potenzialanalyse kann in den gleichen Räumen wie die Werkstatttage stattfinden.

Auch bezüglich der Merkmale der Potenzialanalyse bestätigen die Berufsbildungsstätten eine überwiegend positive Umsetzung. Die Zustimmungswerte liegen in der Regel bei mehr als 85 Prozent (davon über 50% volle Zustimmung) für folgende Aussagen: „Die Stärken der Jugendlichen standen im Vordergrund“, „Es gab Aufgaben, die Gestaltungsspielräume enthielten oder Kreativität und eigene Ideen erforderten“, „Die Methoden unterstützten die Handlungskompetenz und Selbstständigkeit“ und „Wo besondere Stärken deutlich geworden sind, wurden Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben“. Auch der Aussage, „das Vorgehen in der Potenzialanalyse ermöglicht es, nicht nur vorhandene Kompetenzen, sondern auch Entwicklungspotenziale abzuleiten“ wurde überwiegend (eher) zugestimmt. Die Bezüge der Aufgaben zur Lebenswelt der Jugendlichen sowie deutliche Bezüge zu Berufsfel-

dern waren nur bei etwa 38 Prozent der Berufsbildungsstätten voll gewährleistet. Biografische Verfahren kamen nur bei zwei Dritteln zum Einsatz. Etwas Zurückhaltung ist bei den Förderempfehlungen zu beobachteten Schwächen festzustellen. Explizite Schwächenanalysen wurden mitunter bewusst unterlassen oder nur teilweise eingesetzt, um die Orientierung an den Stärken und den motivierenden Charakter zu unterstreichen.

Abbildung 3: Welche Merkmale hatte die Potenzialanalyse?



Problematischer scheint hingegen die Umsetzung des Transparenzgebots. Auch wenn 93 Prozent der Berufsbildungsstätten angaben, dass die Schülerinnen und Schüler vor der Potenzialanalyse ausführlich informiert wurden, bezog sich dies oft eher auf den organisatorischen Ablauf. Bei den Hospitationen zeigte sich, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler relativ unwissend erschien, was die Potenzialanalyse ihnen als Erkenntnisse liefern sollte. Auch fehlte es oft an Transparenz darüber, welche Kompetenzen in den einzelnen Übungen beobachtet werden und welche Bedeutung diese für ihre Berufsorientierung haben.

2.2.2 Beginn des BOP mit der Potenzialanalyse

Entsprechend der Förderrichtlinie soll das BOP i. d. R. in der 7. Klasse mit der Potenzialanalyse beginnen. Eine statistische Analyse ergab jedoch, dass die Berufswahlkompetenz eher höher war, je später die Potenzialanalyse stattfand. Theoretische Überlegungen sprechen weiterhin dafür, dass ein früher Start der Berufsorientierung förderlich ist. Das statistische Ergebnis wird seitens der Evaluation so interpretiert, dass es der Potenzialanalyse – so wie sie derzeit meist umgesetzt wird (siehe oben, Ausführung zum oft fehlenden Arbeitsweltbezug) – insbesondere zum frühen Zeitpunkt schwerfällt, die Beschäftigung mit dem Thema Berufswahlprozess anzustoßen. Die Interpretation wird dadurch gestützt, dass die Potenzialanalysen dann besser in das Konzept zur Berufsorientierung integriert schienen, wenn (wie in einigen der an der Untersuchung beteiligten Schulen) in Vorbereitung auf die Potenzialanalyse bereits über das Thema Kompetenzen, Stärken und berufliche Interessen gesprochen wurde. Die Schlussfolgerung muss somit nicht heißen, dass späte Potenzialanalysen zu den Qualitätsmerkmalen zählen. Möglicherweise reicht es, wenn bei frühen Potenzialanalysen in besonderer Weise darauf geachtet wird, die Brücke zwischen Lebens- und Arbeitsweltbezug zu schließen.

Bei späteren Potenzialanalysen können die Ergebnisse ggf. besser in der Auswahl von Berufsfeldern der Werkstatttage genutzt werden. Frühere Potenzialanalysen fördern bei einer entsprechenden Umsetzung, sich früher mit den berufswahlbezogenen Fragen der eigenen Neigungen und Kompetenzen zu beschäftigen. Welcher Effekt stärker zu gewichten ist, hängt von Details der Umsetzung ab und kann von der Evaluation deshalb nicht allgemein beantwortet werden.

2.2.3 Einführung in die Aufgaben der Potenzialanalyse

Wieweit die Schülerinnen und Schüler die Potenzialanalyse für sich nutzen können, hängt sehr stark von der Auswahl, der Gestaltung und der Erläuterung der Aufgaben ab. Alle Berufsbildungsstätten haben die Schülerinnen und Schüler über den Zweck einer Potenzialanalyse bzw. über die sich aus ihr ergebenden Möglichkeiten informiert. Zumindest nach Einschätzung der Berufsbildungsstätten waren die Aufgaben sprachlich für alle verständlich formuliert. Fast drei Viertel der Berufsbildungsstätten haben bei jeder Aufgabe vorher erläutert, welche Kompetenzen jeweils erfasst bzw. beobachtet werden, und dazu Beispiele gegeben, damit die Schülerinnen und Schüler wussten, worauf es ankam. Etwas weniger häufige Zustimmung, aber immer noch deutlich mehr als zwei Drittel, gab es zum Einsatz schriftlicher Aufgabenbeschreibungen sowie zum Einsatz alternativer Methoden der Informationsweitergabe für Schülerinnen und Schüler mit eingeschränktem Hör- oder Textverständnis (vgl. ZB Nr. 4, S. 61).

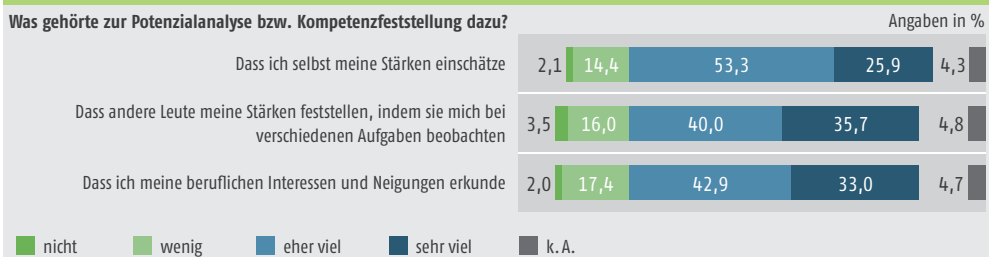
Die Beobachtungen und Interviews bestätigten, dass Transparenz zu den Qualitätsmerkmalen gehören sollte (was nicht immer der Fall ist). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen wird für die Jugendlichen insgesamt leichter, wenn während der Beobachtung der Potenzialanalyse darauf hingewiesen wird, worauf es bei dieser Aufgabe

ankommt. Darüber hinaus ist es für die Jugendlichen anschaulicher und konkreter, wenn sie ihre Stärken aufgabenbezogen einschätzen können statt bezogen auf ihre Person insgesamt.

2.2.4 Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Potenzialen

Mehr als drei Viertel der Schülerinnen und Schüler bestätigten, dass die Potenzialanalyse dazu diene, dass sie selbst eigene Stärken einschätzen, berufliche Neigungen und Interessen erkunden oder andere ihre Stärken beobachten (vgl. Abbildung 4). Auch in der qualitativen Längsschnittuntersuchung befragten Schülerinnen und Schüler (Modul 2) bestätigten zu 60 Prozent, mit der Potenzialanalyse starke Seiten an sich entdeckt zu haben, etwa 47 Prozent entdeckten dabei auch starke Seiten, die ihnen vorher nicht bewusst waren. 55 Prozent schließen daraus, dass ihnen die Potenzialanalyse bei der Berufsorientierung genutzt habe (vgl. ZB Nr. 2, S. 63).

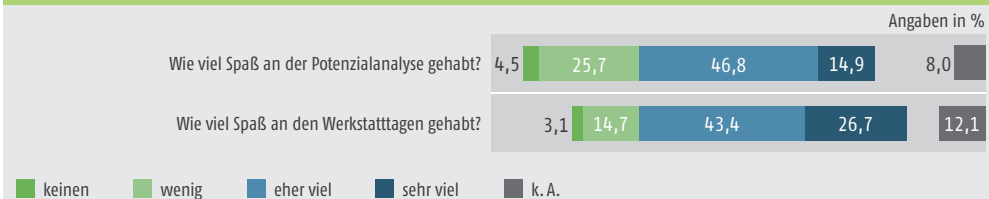
Abbildung 4: Merkmale der Potenzialanalyse aus Sicht der Schülerinnen und Schüler



Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel, 2015, nur IG, n = 1.058)

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass knapp einem Drittel der Schülerinnen und Schüler die Potenzialanalyse wenig Spaß gemacht hat. Die Werkstatttage gefielen deutlich stärker. 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben diese sehr viel und 44 Prozent eher viel Spaß gemacht (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Spaß an der Potenzialanalyse und den Werkstatttagen

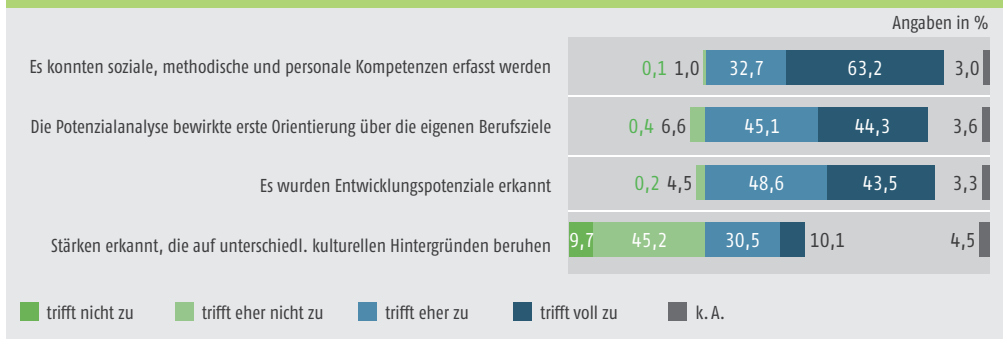


Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel, 2015, nur IG, n = 1.058)

Das belegt, wie wichtig die Transparenz darüber ist, worum es bei den einzelnen Übungen geht, welche Kompetenzen beobachtet werden und welche Bedeutung diese für die berufliche Entwicklung haben. Kompetenzen erscheinen vielen Jugendlichen als sehr abstrakt. Offenbar gelingt es nicht bei allen Aufgaben, das Interesse der Schülerinnen und Schüler durch Handlungsorientierung, Praxisbezug, Lebensweltorientierung, Kreativität oder Teamarbeit zu fesseln. Testaufgaben stoßen eher weniger auf Zustimmung, während Aufgaben mit Herausforderungen, deren Bedeutung für sie erkennbar ist, eher im Gedächtnis bleiben (vgl. ZB Nr. 2, S. 24).

Die an der Umsetzung beteiligten Mitarbeitenden sehen es als erfüllt an, dass mit der Potenzialanalyse die Schlüsselkompetenzen erfasst werden. Zwei Drittel stimmten voll zu, ein weiteres Drittel stimmte eher zu. Etwas zurückhaltender, wenngleich in der Summe positiv, fielen die Zustimmungen dazu aus, dass die Potenzialanalyse eine erste berufliche Orientierung über die eigenen Berufsziele bewirke bzw. dass erste Entwicklungspotenziale erkannt werden. Hier stimmten jeweils nur ca. 45 Prozent voll zu, der gleiche Anteil stimmte eher zu.

Abbildung 6: Was konnten die Instrumente/Verfahren der Potenzialanalyse unter den gegebenen Rahmenbedingungen leisten?



2.2.5 Lebens- und Arbeitsweltbezug

Der „Lebens- und Arbeitsweltbezug“ zählt zu den Qualitätsstandards des BMBF für die Potenzialanalyse. Dies ist keine unproblematische Formulierung, da die Arbeitswelt vielen Schülerinnen und Schülern oftmals weit von der eigenen Lebenswelt entfernt scheint. Die Beobachtungen und Interviews der Evaluation ergaben, dass in vielen Aufgaben die Bezüge zu ihrer Lebens- oder Arbeitswelt nicht hergestellt wurden, dass sie aber mitunter auch nichts mit dem täglichen Leben der Jugendlichen aus Schule oder Freizeit zu tun hatten. Auch wenn das Messen berufsfachlicher Kompetenzen nicht Ziel der Potenzialanalyse ist, so ist es doch die Erkundung beruflicher Neigungen und Interessen. Zwar ist es dem Beobachtungspersonal durchaus möglich, aus den ermittelten Stärken und Kompetenzen Vorschläge

für Berufe zu machen, in denen diese eine große Rolle spielen. Für die Schülerinnen und Schüler bleibt dies aber eher abstrakt. In einer allein auf abstrakte Schlüsselkompetenzen ausgerichteten Potenzialanalyse finden sie zu wenige Erfahrungsmöglichkeiten, die sie motivieren, sich intensiver mit der Berufswahl auseinanderzusetzen.

Ein Ausbau des Arbeitsweltbezugs über den aktuellen Status quo kann vor diesem Hintergrund als qualitativ bestätigtes Qualitätsmerkmal der Potenzialanalyse gelten. Inwieweit zur Potenzialanalyse zählte, dass die beruflichen Interessen und Neigungen erkundet wurden, steht auch statistisch in signifikantem Zusammenhang zur Berufswahlkompetenz.

2.2.6 Weitere Qualitätsmerkmale der Potenzialanalyse

Auf die Bedeutung, Selbst- und Fremdeinschätzungen in der Potenzialanalyse gegenüberzustellen und dies zum Anlass für reflektierende Gespräche zu nutzen, wurde oben bereits eingegangen. Weitere Qualitätskriterien der Potenzialanalyse konnten empirisch weder bestätigt noch falsifiziert werden. Entweder war die Umsetzung zwischen den Berufsbildungsstätten aufgrund vorgegebener Standards zu wenig unterschiedlich, die Abstufungen konnten im Detail nicht erhoben werden oder für beobachtete Einzelfälle waren keine unmittelbaren Effekte festzustellen. Dies betrifft das Verhältnis von Beobachtenden zu Beobachteten, die Rotation der Beobachtenden, die Fokussierung auf Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz sowie die pädagogischen Prinzipien der Subjektorientierung und des Diversity- und Kompetenzansatzes.

2.2.7 Lust an der Berufsorientierung wecken

Jugendliche in der 7. und 8. Klasse beschäftigen sich mit sehr vielen Themen ihrer Lebensphase, z. B. mit der Entwicklung von Identität und Selbstkonzept, mit ihrer Geschlechterrolle, der Gestaltung der Kontakte zu Peers, mit der Entwicklung eigener Werte und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Denken und Handeln. „Die Jugendlichen zeigen in dieser Lebensphase oft wenig Interesse, sich mit berufsbezogenen Fragen zu befassen. Um sie dennoch dazu zu bewegen, müssen die pädagogischen Fachkräfte versuchen, sie emotional anzusprechen“ (BMBF 2016, S. 10). Sie sollen also motiviert werden, sich mit der eigenen beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen und die Bereitschaft zum Handeln zu wecken.

In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern an den acht Standorten der qualitativen Längsschnittstudie wurde deutlich, dass die Potenzialanalyse in erster Linie als willkommene Abwechslung vom Schulalltag gesehen wird. Ein 16-jähriger Schüler, der die Potenzialanalyse mit „eins“ bewertet hatte, meinte z. B. (C-4007)²⁰: „*Weil das Spaß gemacht hat, mal was Neues zu machen*“, und eine 16-jährige Schülerin, die das Angebot ebenfalls positiv aufnahm (H-6003): „*Weil wir da was anderes gemacht haben als immer das Gleiche, wie in der Schule.*“

20 Die Zitate wurden aus Datenschutzgründen pseudonymisiert. Die Buchstaben des Codes beziehen sich auf die jeweils identischen Standorte.

Zwei Drittel bestätigten u. a., dass sie eigene Stärken entdeckt haben und Tätigkeiten aus verschiedenen Berufen ausprobieren konnten. Obwohl berufsfachliche Kompetenzen explizit nicht erfasst werden, verbinden die Schülerinnen und Schüler bestimmte Übungen mit Berufsbezug (das Sortieren von Belegen, das Feilen eines Fisches) und leiten daraus Interesse an der Beschäftigung mit Berufen ab, obwohl die Übungen dazu nur bedingt geeignet sind.

Berufsfachliche Kompetenzen stehen in der Potenzialanalyse weniger im Fokus, aber immerhin noch bei zwei Dritteln der Berufsbildungsstätten. Nur jede zweite Projektleitung konnte voll zustimmen, dass zumindest „einige Aufgaben deutliche Bezüge zu Berufen oder Berufsfeldern enthalten, aus denen Interessen und Potenziale für die weitere Berufsorientierung abgeleitet werden konnten“. Unbestritten ist, dass es in dieser Lebensphase bei Weitem noch nicht um berufliche Eignung gehen kann. Deshalb gehört die Ermittlung berufsfachlicher Kompetenzen nicht zu den Aufgaben der Potenzialanalyse. Gleichwohl zeigen Beispiele von Übungen und Verfahren, dass Schlüsselkompetenzen sich auch anhand von Handlungssituationen aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen und aus beruflichen Situationen beobachten lassen, z. B. Verkauf, Eindecken eines Tisches, Konstruktionsübungen, Umgang mit Pflegebedürftigen.²¹ Die Jugendlichen verbinden die erlebten und durch die Beobachtung gespiegelten Stärken mit realen Handlungssituationen, an die sie sich erinnern können und die ihnen Impulse geben, in welche Richtung sie ihre weitere berufliche Orientierung gestalten können.²²

2.2.8 Beobachtungen und Feedback

Die Einhaltung des Beobachtungsschlüssels von 1:4 gelang in aller Regel (88%) meistens oder immer (davon 26% meistens). Das weist darauf hin, dass es von Fall zu Fall schon mal personelle Engpässe geben kann, die aber nur bei sehr wenigen Berufsbildungsstätten ein grundsätzliches Problem darstellen. 78 Prozent der Berufsbildungsstätten führen ein individuelles Reflexionsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern, im Mittel 20 Minuten lang. 74 Prozent der Berufsbildungsstätten führen auch ein Abschlussgespräch mit den Lehrkräften, allerdings nur zu 46 Prozent individuell auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezogen.

In den Reflexionsgesprächen werden Selbst- und Fremdbeobachtungen gegenübergestellt (81% Zustimmung). Sie erfolgen differenziert nach verschiedenen Kompetenzbereichen (84%) und sind auf beobachtete Stärken und konkretes Verhalten bezogen (88%). Mit

21 Beispiele aus jüngster Zeit sind die speziell für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler entwickelten Verfahren der auf dem START-Assessment basierenden Düsseldorfer Potenzialanalyse oder das aus Niedersachsen stammende Verfahren KomPASS³ (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU 2017; KAPLAN/JUNGKIND 2017).

22 In den seit 2015 überarbeiteten Qualitätsstandards ist dieser Aspekt mit aufgenommen worden: Erkundung erster beruflicher Interessen und Neigungen: Eine Erkundung erster beruflicher Interessen und Neigungen kann zum einen durch das Herstellen von Bezügen zu beruflichen Anforderungen im Rahmen der handlungsorientierten Aufgabenstellungen und zum anderen durch die Arbeit mit (PC-gestützten) Fragebögen zu beruflichen Interessen erfolgen. Die Potenzialanalyse soll noch nicht auf eine bestimmte berufliche Richtung festlegen, sondern den Blick für Möglichkeiten öffnen und Rollenklischees aufbrechen.

den Schülerinnen und Schülern wurde besprochen, welche Schlüsse sich aus den Ergebnissen für die weitere Auswahl von Berufen/Berufsfeldern ergeben könnten (81 %) und welche Schritte als Nächstes anstehen (77 %). Es wird natürlich auch rekapituliert, was hinsichtlich des Ablaufs und der Organisation Spaß gemacht hat bzw. was gut oder weniger gut lief (85 % Zustimmung).

72 Prozent stellen die Ergebnisse der Schule schriftlich zur Verfügung. Die schriftliche Dokumentation stellt Selbst- und Fremdbeobachtung gegenüber (82 %), differenziert nach verschiedenen Kompetenzbereichen (86 %) und auf beobachtete Stärken und konkretes Verhalten bezogen (88 %). Sie enthält Zahlenwerte (71 %) und individuelle Einzelfallformulierungen (76 %) und etwas weniger häufig die Dokumentation von erkennbarem Förderbedarf (68 %). 53 Prozent der Berufsbildungsstätten verwenden den Berufswahlpass zur Dokumentation der Ergebnisse, 45 Prozent verwenden andere Instrumente. Immerhin 42 Prozent der Berufsbildungsstätten gaben an, dass das Aufgreifen inhaltlicher Aspekte der Potenzialanalyse im Unterricht ein Thema in den Nachbereitungsgesprächen gewesen ist.

Knapp 90 Prozent der Berufsbildungsstätten geben an, dass immer individuelle Rückmeldegespräche geführt werden (vgl. SB Nr. 1, S. 13). Bei den Hospitationen vor Ort wurde allerdings deutlich, dass der Zeitrahmen relativ klein ist. Mehr als zehn bis 15 Minuten pro Person stehen realistisch nicht zur Verfügung. Es ist nicht durchweg üblich, dass am Ende jeder Übung eine Reflexion stattfindet.

Unter den gegebenen Umständen erfüllen die Rückmeldegespräche, die meist einige Tage später in der Schule durchgeführt werden, ihre Funktion. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Einschätzungen über ihre Stärken. Diese werden in Bezug gesetzt zu Berufsfeldern, in denen diese eine große Rolle spielen. Es werden auch Hinweise auf Alternativen zu ihren Wunschberufen gegeben.

Angesichts der relativ geringen zur Verfügung stehenden Zeit (im Mittel 20 Minuten, oft auch weniger), entsteht die Frage, wie wirksam die Impulse sein können, die aus diesen Gesprächen hervorgehen. Die Schülerinnen und Schüler müssen eine große Menge an Einzelinformationen verarbeiten, Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung reflektieren und Hinweise aufnehmen, in welchen Berufen ihre Stärken eine große Rolle spielen, ohne dass sie zu diesem Zeitpunkt schon viele Informationen über die jeweiligen Berufsbilder haben.

In der Erinnerung sehen sich die Schülerinnen und Schüler eher in der passiven Rolle. *„Die haben gesagt, dass ich gut bin..., die haben mich besser bewertet, die haben Positives über mich geschrieben ...“*. Irritationen gab es, wenn Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht im Einklang standen, aber in der Kürze der Zeit auch nicht geklärt werden konnten (vgl. ZB Nr. 2, S. 30). Hinweise von Dritten (z. B. *„mit dieser Stärke könntest du ...“* oder *„diese Stärke passt zu dem Wunschberuf xy, weil ...“*) können nur bedingt positive Wirkungen erzeugen, weil die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt noch nicht viel über die beruflichen Anforderungen ihrer Wunschberufe wissen. Die Entwicklung neuer „Berufsideen“ oder die Bestä-

tigung schon vorhandener Vorstellungen geschehen eher in den darauffolgenden Werkstatttagen (vgl. ZB Nr. 2, S. 35).

2.2.9 Einbeziehung von Schulen in die Potenzialanalyse

Die Beobachtungen und Gespräche ergaben, dass die Durchführung der Potenzialanalyse außerhalb der schulischen Unterrichtsräume für sich alleine noch kein Qualitätsmerkmal darstellt. Bei einigen Berufsbildungsstätten war zumindest ein Teil der Räume für die Potenzialanalyse eher einfach und unpersönlich eingerichtet. Die Umgebung auf die Schülerinnen und Schüler wirkte häufig wie der Schulunterricht an einem anderen Ort. Lediglich in den für die Werkstatttage eingerichteten Räumen zeigte sich die Anreizfunktion des außerschulischen Lernortes für die Schülerinnen und Schüler.

Die verantwortliche Durchführung durch Personal der Berufsbildungsstätten macht den Jugendlichen deutlich, dass es sich nicht um eine schulische Situation handelt. Durch diese neutrale Rolle wird gewährleistet, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unbeeinflusst von Hilfestellungen oder schon vorgefassten Meinungen erfasst werden können. Ein Qualitätsmerkmal kann deshalb lauten, dass die Lehrkräfte die Potenzialanalyse zwar begleiten, sich aber insgesamt zurückhalten und nur bei Störungen und Konflikten eingreifen. Beobachtete Einzelfälle, in denen die Lehrkräfte sich zum Teil massiv in die Ausführung eingemischt und dadurch den Eindruck erweckt haben, ihre Schülerinnen und Schüler könnten die Aufgaben nicht alleine bewältigen, weisen darauf hin, dass zur Qualität auch zählt, die Lehrkräfte vorher inhaltlich und methodisch auf das Konzept der Potenzialanalyse und auf ihre Rolle einzustimmen.

2.3 Umsetzung der Werkstatttage

Nach der Programmtheorie lernen die Schülerinnen und Schüler in den Werkstatttagen mehrere Berufsfelder praxisnah kennen, um erste realistische Vorstellungen von der Berufswelt zu gewinnen. Sie zeigen durch ihre praktischen Arbeiten bislang versteckte Talente. Durch ihre Erfolgserlebnisse gewinnen sie neues Selbstvertrauen. Die Praxiserfahrungen zeigen, wofür schulisches Lernen wichtig ist (vgl. BIBB 2017c).

Die 80 Stunden (zehn Tage) umfassenden Werkstatttage sollen auf den Ergebnissen der Potenzialanalysen aufbauen. In mindestens drei von mindestens fünf angebotenen Berufsfeldern sollen die Jugendlichen einen realistischen Einblick in den Ausbildungsalltag bekommen, persönliche Vorstellungen entwickeln und Kompetenzen praktisch erproben können. Idealtypisch sollen neben Informationen über die zum jeweiligen Berufsfeld gehörenden Berufe auch verschiedene Tätigkeitsbereiche des Berufsfeldes erfahren werden können, für das Berufsfeld relevante berufsfachliche und berufsübergreifende Tätigkeiten erprobt und die eigenen Kompetenzen dabei erfahren werden. Es soll eine Erprobung des Ausbildungsprozesses ermöglicht werden, um Motivations- und Lernanreize für die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung zu geben.

Die Werkstatttage werden in dieser Evaluation unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet: Es wird analysiert, wieweit sich die Ziele und Vorgaben des Programms in der Praxis realisieren lassen. Vor allem geht es darum, wie stark das Konzept den Wünschen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entspricht und welchen Einfluss die Werkstatttage auf den weiteren Berufsorientierungsprozess und die Berufswahlkompetenz haben (vgl. Kapitel 3).

Die Auswertung stützt sich auf schriftliche Befragungen der Berufsbildungsstätten, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (Module 3 bis 5) sowie auf Interviews aus der qualitativen Längsschnittstudie (Modul 2) mit Schülerinnen und Schülern an acht Standorten und die entsprechenden Beobachtungen des Evaluationsteams bei den Werkstatttagen (Modul 1).

Die Vorgaben für die Werkstatttage sind nicht wie bei der Potenzialanalyse über ein entsprechendes Dokument zu Qualitätsstandards ausgearbeitet. Doch die Förderrichtlinie:

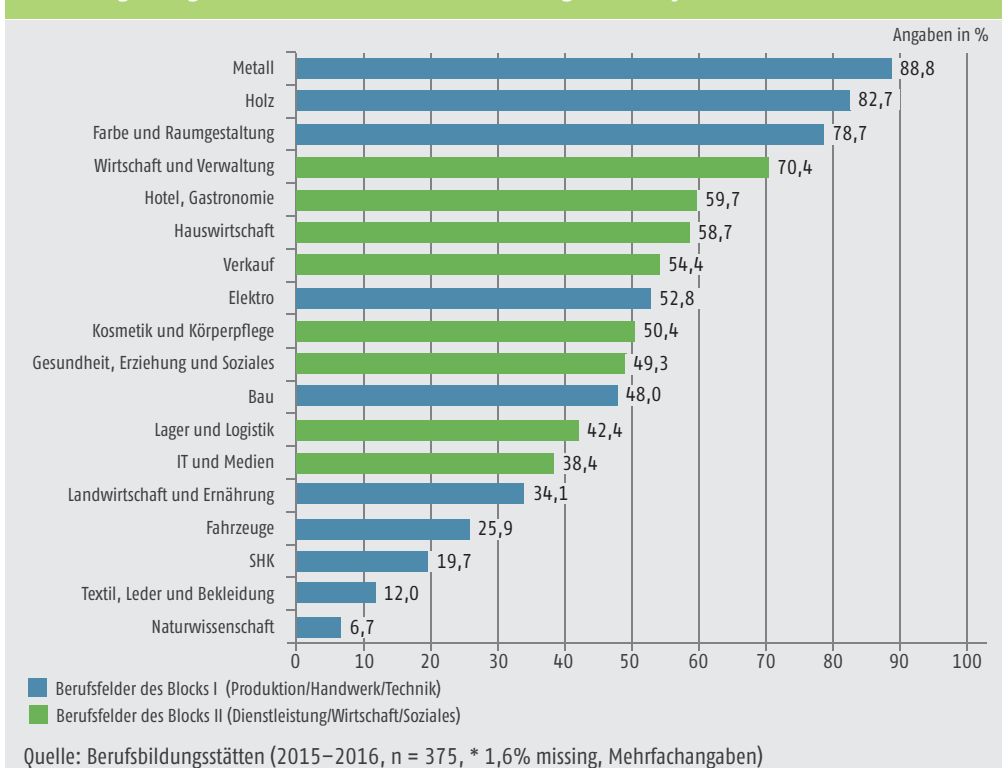
- ▶ gibt auch hier organisatorische Eckpunkte vor, z. B. zur Dauer der Werkstatttage (80 Std., darin 65 Std. praktische Erprobung), zur Gruppengröße (nicht mehr als 15 Jugendliche pro Gruppe), zu den Berufsfeldern (Angebot von mindestens fünf Feldern, Angebot von Feldern aus zwei Blöcken, Auswahl der Jugendlichen von mindestens drei Berufsfeldern) und zur getrennten Durchführung von Lehrlingsunterweisungen,
- ▶ bestimmt über die Zielsetzungen implizit Qualitätsstandards (z. B. Praxisnähe, Nähe zu betrieblichen Anforderungen),
- ▶ macht Vorgaben zur Kooperation (z. B. sollen Eltern einbezogen werden, die Anwesenheit von Lehrkräften wird erwartet ebenso die Information weiterer lokaler Akteure, beispielsweise die Agenturen für Arbeit),
- ▶ spezifiziert das Vorgehen (z. B. individuelle Betreuung durch einheitliche Projektleitung, individuelle Rückmeldungen und Dokumentation).

Auch die Kriterien des BIBB für die Auswahl beantragter Projekte lassen sich als Qualitätskriterien verstehen. Hierzu zählen z. B. Erfahrungen der Berufsbildungsstätten mit der Zielgruppe, die regionale Einpassung (darin auch die Vernetzung mit Betrieben) oder Spezifizierungen von allgemeinen Vorgaben der Förderrichtlinie (z. B. mit Ausführungen zur Qualifikation des Personals).

2.3.1 Breites Angebot an Berufsfeldern

Aus der Analyse der Prozessdaten (Modul 7) und aus den Befragungen der Berufsbildungsstätten (Modul 3) ergibt sich, dass im Programm mit 18 verschiedenen Berufsfeldern insgesamt ein breites Angebot vorhanden ist. Am häufigsten wurden die Berufsfelder Metall, Holz, Farbe und Raumgestaltung umgesetzt, gefolgt von Wirtschaft und Verwaltung sowie Hotel und Gastronomie sowie Hauswirtschaft (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Angebotene Berufsfelder der Werkstatttage im Schuljahr 2012/2013

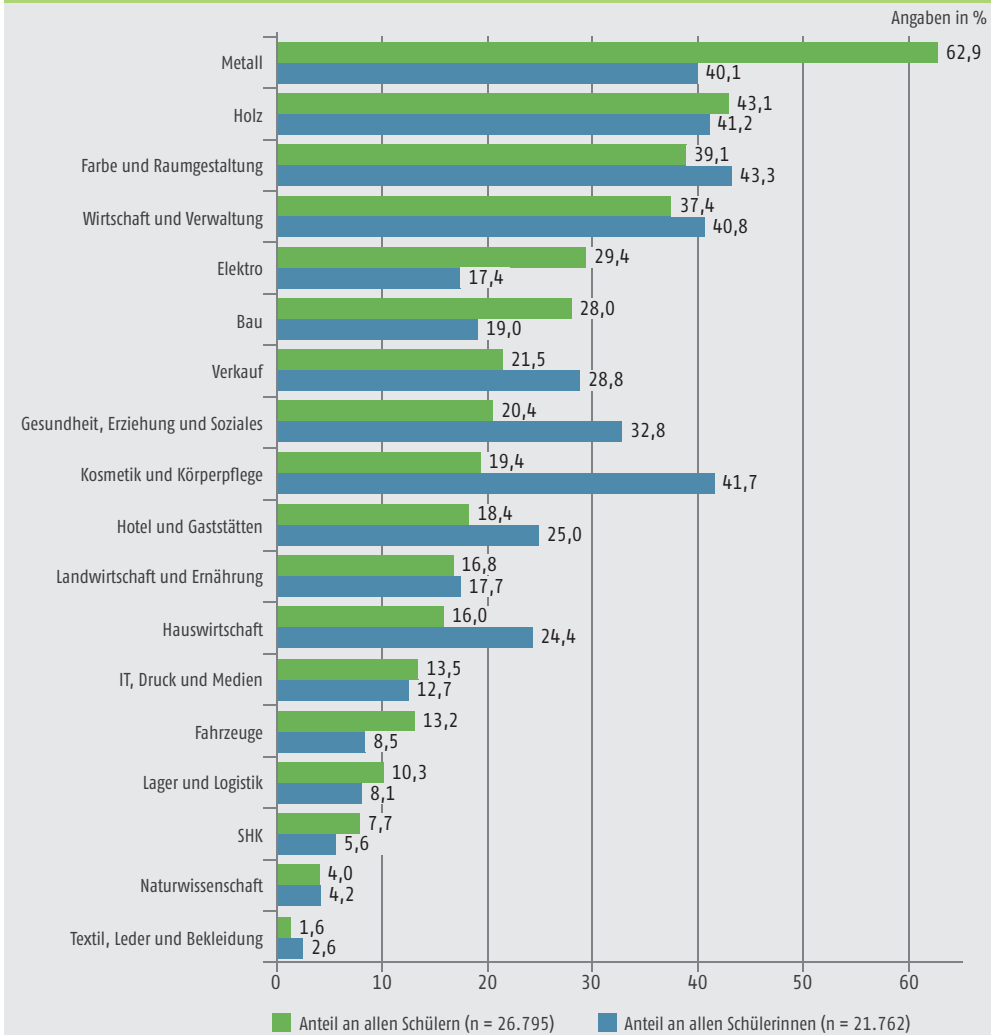


Dementsprechend verzeichnen diese auch die höchsten Anteile an Teilnehmenden. Deutlich sind geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder. So wählen z. B. nur 40 Prozent der Mädchen das Berufsfeld Metall (gegenüber 63 % der Jungen) und nur 19 Prozent der Jungen das Feld Kosmetik und Körperpflege (gegenüber 42% der Mädchen) (vgl. Abbildung 8).

Die Berufsbildungsstätten bemühen sich, dass die Jugendlichen von drei wählbaren Berufsfeldern wenigstens eines aus einem geschlechtsuntypischen Beruf auswählen, allerdings – den Beobachtungen zufolge (Modul 1) – vermutlich oft eher gesteuert und nicht aus einer inneren Überzeugung heraus. Die Beobachtungen vor Ort zeigten oft besonders starke Motivationsprobleme in solchen Gruppen. Von Mädchen besonders häufig nachgefragte Berufe aus den Bereichen Körperpflege, Verkauf, Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Hauswirtschaft werden jeweils von fast der Hälfte der Berufsbildungsstätten angeboten, lediglich das an Bedeutung wachsende Berufsfeld Gesundheit, Erziehung und Soziales bleibt im Schuljahr 2012/2013 mit 38 Prozent etwas zurück.

Das Angebot zeigt, dass die klassischen Berufe im Handwerk deutlich stärker repräsentiert sind, während andere Berufe mit großem Arbeitskräftebedarf, z. B. Gesundheit, IT,

Abbildung 8: Geschlechterspezifische Unterschiede bei der Wahl der Berufsfelder



Quelle: Zwischennachweise der Antragswelle 2012 (Mehrfachangaben)

Logistik, Sanitärtechnik, zum Teil von deutlich weniger als der Hälfte der Berufsbildungsstätten angeboten wurden (vgl. Abbildung 7). Die Teilnehmendenzahl war jedoch hier noch deutlich geringer, diese Berufsfelder wurden also weniger stark gewählt, als es dem Angebot entsprach.²³

²³ Nicht abgeschätzt kann werden, wie häufig ein grundsätzlich von der Berufsbildungsstätte benanntes Angebot dann auch im konkreten Fall faktisch besteht – z. B. wenn ein Berufsfeld durch andere Lehrgänge schon belegt ist oder wenn mehr Schülerinnen und Schüler dieses erproben möchten, als es dort Plätze gibt.

Im Mittel der Berufsbildungsstätten erprobt jeder Schüler und jede Schülerin durchschnittlich 4,1 Berufsfelder. Im Minimum wurden zwei Berufsfelder angegeben, was nicht zulässig ist, maximal wurden zehn Felder genannt. 72 Prozent der Berufsbildungsstätten bieten jedes Berufsfeld gleich lang an (meist drei Tage). Bei den übrigen werden verschiedene Schwerpunkte mit unterschiedlich langer Dauer gesetzt. Dies hat meist organisatorische Gründe – z. B. indem der zehnte Tag als Auswertungstag dem zuletzt durchlaufenen Berufsfeld zugeschlagen wird. Beobachtet wurden aber auch konzeptionelle Varianten, in denen z. B. für die Erstwahl drei Tage, für die Zweit- und Drittwahl jeweils zwei Tage angeboten wurden, um am Schluss noch zwei Tage für ein vertiefendes Projekt oder Erkundungen in Betrieben nutzen zu können.

Die Vorgabe des Programms sieht ein Mindestangebot von fünf Berufsfeldern pro Berufsbildungsstätte aus beiden Bereichen Technik und Dienstleistungen vor. Die Jugendlichen dürfen mindestens drei Berufsfelder austesten. Im Antragsjahr 2013 boten 85 Prozent der Berufsbildungsstätten mehr als fünf Berufsfelder an (vgl. ZB Nr. 2). Die tatsächliche Nutzung hängt von der Kapazität der Berufsbildungsstätten und von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler ab, die gleichzeitig an den Werkstatttagen teilnehmen. Die meisten Werkstatttage sind innerhalb des Klassenverbandes oder mit anderen Klassen der gleichen Schule organisiert. Wenn nur 50 Jugendliche zum gleichen Zeitpunkt teilnehmen, ist die Breite der gewählten Angebote geringer als bei einer deutlich größeren Anzahl. Der durchschnittliche Betreuungsschlüssel von Anleitenden zu Teilnehmenden liegt bei 1:9 bei einer Spanne von 1:1,5 bis 1:15, also deutlich unter dem Maximalschlüssel des Programms 1:15. Immerhin 42,5 Prozent der Berufsbildungsstätten bieten auch kleinere Gruppen als neun Teilnehmende an (vgl. SB Nr. 1, S. 23). Nur 18 Prozent der Lehrkräfte haben das jeweils angebotene Spektrum der Berufsfelder als zu eng bezeichnet (vgl. SB Nr. 1, S. 36).

Die Förderrichtlinie definiert Mindestkriterien zum Angebot der Berufsfelder durch die Zahl und inhaltliche Abgrenzung der Berufsfelder (wobei seit Beginn des BOP auch Veränderungen vorgenommen wurden) sowie zur Zahl der mindestens zu wählenden Berufsfelder. Diese Entscheidung ist theoretisch begründet, da es zu den Aufgaben im Berufswahlprozess zählt, sowohl in die Breite als auch in die Tiefe zu explorieren. Weil unbekannt ist, inwieweit diese Vorgaben auch bei Werkstatttagen in der Kontrollgruppe galten, kann nicht statistisch geprüft werden, ob sie sich in größeren Wirkungen niederschlagen.

Die Schulen und Berufsbildungsstätten regeln wiederum unterschiedlich, wie die Schülerinnen und Schüler aus dem Angebot ihre Berufsfelder auswählen sollen. Teils gibt es eine beratend angeleitete freie Wahl, teils Regeln, dass z. B. mindestens eines der Berufsfelder gewählt werden soll, welches vorher nicht auf der Prioritätenliste stand, oder mindestens eines außerhalb der geschlechterspezifischen Berufswahl. Es war nicht feststellbar, dass sich solche Regeln in größeren Erfolgen niederschlagen. Aber in Interviews begründeten Schülerinnen und Schüler eine fehlende Wirkung des BOP mehrfach damit, dass kein Berufsfeld zur Auswahl gestanden hätte, welches sie interessierte. Dieser Effekt konnte statistisch bestätigt werden (vgl. ZB Nr. 4, S. 51). Auf dieser Basis kann geschlussfolgert werden, dass bei

einer einseitigen Ausrichtung auf Berufsfelder, zu denen die Jugendlichen nicht neigen (z. B. um sie „an Neues“ heranzuführen), das Risiko relativ groß ist, Frustration zu produzieren und das Interesse zu senken, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Ein möglichst breites Angebot hat aber nicht notwendiger Weise eine größere Wirkung auf die Berufswahlkompetenz. Nach den qualitativen und quantitativen Ergebnissen der Evaluation muss eher als Qualitätskriterium zählen, einzelfallbezogen die Schülerinnen und Schüler an die Wahl der Berufsfelder heranzuführen, sie dabei zu motivieren, Wunschberufsfelder zu vertiefen und sich bei der Ausweitung des jeweiligen Berufswahlspektrums auszuprobieren – und dann die Erfahrungen systematisch zu reflektieren.

2.3.2 Interesse an einer Ausbildung

Die Werkstatttage sollen das Interesse der Jugendlichen erhöhen, sich mit eigenen Fähigkeiten, Stärken und Neigungen auseinanderzusetzen. Sie sollen ihnen eine erste Orientierung über eigene Berufsziele geben. Diese beiden Ziele wurden von deutlich über 80 Prozent der Berufsbildungsstätten als *sehr wichtig* angesehen. Die Erweiterung des Berufswahlspektrums und die Öffnung für geschlechtsuntypische Berufe erachten zwar ebenfalls fast alle Berufsbildungsstätten als wichtig, allerdings hält nur noch etwa die Hälfte sie für sehr wichtig (vgl. ZB Nr. 4, S. 64).

Die qualitativen Merkmale der Werkstatttage wurden nach Angaben der Projektleitungen in aller Regel auch umgesetzt. Jeweils mindestens 80 Prozent Zustimmung, davon ca. 50 Prozent volle Zustimmung fanden folgende Merkmale:

- ▶ Für jedes Berufsfeld gab es vorab festgelegte Aufgaben.
- ▶ Die Gestaltung der Berufsfelder erfolgte projekt- bzw. produktorientiert.
- ▶ Der Ablauf und die Gestaltung der Berufsfelder waren schriftlich dokumentiert (z. B. in einem Handbuch).

Innerhalb der Berufsfelder wird die Vielfalt der zugehörigen Berufe konkret veranschaulicht (Beispiele siehe ZB Nr. 2, S. 40–42). Dies geschieht z. B. dadurch, dass als Einstieg in das Berufsfeld mithilfe der Informationen aus dem BA-Portal „Berufe aktuell“ verschiedene Berufe vorgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Berufesteckbriefe erarbeiten und dabei auch eigene Zugänge zu diesen Berufen einbringen oder dass die in den drei Tagen durchgeführten praktischen Übungen jeweils einen Beruf aus diesem Berufsfeld repräsentieren. Innerhalb dieser Vielfalt gibt es zumindest einige Aufgaben, die nur gelöst werden können, wenn vorher bestimmte Informationen erarbeitet oder eine Arbeitsplanung vorgenommen wurde; weiterhin einige, die Gestaltungsspielräume enthielten oder nur mit Kreativität bewältigt werden konnten; sowie einige Aufgaben, bei denen vorgegebene Handlungsabläufe zu verstehen und umzusetzen waren. Deutlich mehr als 80 Prozent der Mitarbeitenden gaben an, dass alle oder zumindest die meisten Aufgaben ein berufstypisches Produkt oder Projekt ergaben, selbstständiges Arbeiten allein oder in der Gruppe erforderten.

Vonseiten der Lehrkräfte wurde insbesondere die wertschätzende Kommunikation in den Werkstatttagen positiv bewertet (97% trifft eher oder voll zu), dicht gefolgt von der Ermunterung zur Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Beruf (96%), der individuellen Unterstützung durch die Berufsbildungsstätten (93%) und der Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (88%) (vgl. SB Nr. 2, S. 27–28).

Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler aus den acht Standorten, mit denen das Evaluationsteam einmal im Jahr biografische Interviews geführt hat, geben an, die Werkstatttage hätten ihnen gefallen (Note „1“ oder „2“): *„Ja, das hat sehr viel Spaß gemacht und man hat mehrere Sachen erfahren, die man in den unterschiedlichen Berufsfeldern macht. Und man hat ja auch drei Felder gemacht und die haben alle sehr viel Spaß gemacht“* (B-1008; m14). *„Sie haben mir sehr viel Spaß gebracht. Ich war im Bereich Elektriker, was ich später auch mal machen möchte. Vorher war ich noch am Schwanken“* (A-2004; m17), oder: *„Das hat mehr Spaß gemacht, da in den Berufen zu sein. Am besten fand ich es beim Elektriker, wo wir beim Simulationsfeld Schaltungen legen durften“* (G-1003; m14). A-3008 (m15) erinnert sich noch relativ genau an die Übungen und Aufgaben: *„Ich fand es toll, dass man in verschiedene Bereiche, die man sich sonst nicht angucken würde, Einblicke bekommen hat. In der Metallwerkstatt zum Beispiel hat man den Würfel gemacht und Installationstechnik, die Verbindung von Kabeln etc. fand ich sehr toll.“* (ZB Nr. 3, S. 13)

2.3.3 Anknüpfen an die Ergebnisse der Potenzialanalyse, Einteilung der Gruppen

Die Werkstatttage folgen in den meisten Fällen (73%) innerhalb von fünf Monaten nach den Potenzialanalysen (Mittelwert 3,3 Monate). In der Regel bildet die Wahl der Schülerinnen und Schüler die Grundlage für die Verteilung in die einzelnen Berufsfelder und Gruppen. Etwa zwei Drittel der Berufsbildungsstätten gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Berufsfelder frei wählen konnten. Eingeschränkt wird diese Freiheit z. B. durch Vorgaben, dass mindestens ein geschlechtsuntypisches Berufsfeld oder ein nicht schon durch die vorherigen Berufswünsche favorisiertes Berufsfeld dabei sein sollte. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wurde die „freie Wahl“ auch durch eine stark spürbare Beteiligung der Lehrkräfte an der Auswahl eingeschränkt.

Mehr als zwei Drittel der Berufsbildungsstätten geben an, dass bei der Auswahl der Berufe die Ergebnisse der Potenzialanalyse einbezogen werden. Dies geschieht meist weniger durch die Berufsbildungsstätten: 42 Prozent der Berufsbildungsstätten geben an, dass vor den Werkstatttagen Einzelgespräche über die Zuordnung zu den Berufsfeldern geführt werden. Allerdings wird bei der Auswertung der Potenzialanalysen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern besprochen, welche Schlüsse aus den Ergebnissen für die Auswahl der Berufsfelder gezogen werden können (92% Zustimmung), welche Berufe ihren Stärken entsprechend besonders interessant sein könnten (84% Zustimmung); und allgemein werden sie darauf hingewiesen, für welche Berufe die festgestellten Stärken relevant sind (86% Zustimmung).

2.3.4 Realitätsnähe der Aufgaben, Nähe zu realen betrieblichen Arbeitsbedingungen

Realistische Einblicke in den Ausbildungsalltag werden u. a. durch realitätsnahe Aufgaben aus den verschiedenen Berufen, durch selbstständiges Arbeiten allein oder in der Gruppe, durch das Verstehen und die eigenständige Umsetzung von Handlungsabläufen und durch selbstständige Informationsverarbeitung als Bestandteil der Aufgabenausführung erreicht (Zustimmung jeweils ca. 88 %) (vgl. SB Nr. 2, S. 28).

Die Realitätsnähe spiegelt sich z. B. darin wider, dass die Schülerinnen und Schüler eine ausführliche Einführung in allgemeine Inhalte und zu Karrieremöglichkeiten der jeweiligen Berufsfelder erhielten. Es wurde besprochen, welche besonderen Stärken, Interessen und schulischen Voraussetzungen für den Beruf wichtig sind. Es wurde darauf eingegangen, warum und für wen dieser Beruf/dieses Berufsfeld besonders spannend sein kann (Zustimmungswerte über 80 %). Bei den Aufgaben wurde jedes Mal erklärt, worauf es besonders ankommt und welchen Stellenwert die Aufgaben für den Beruf haben. Die Schülerinnen und Schüler erhielten meistens schriftliche Unterlagen, mit denen sie die Aufgaben besser nachvollziehen konnten. Die Aufgaben waren sprachlich für alle verständlich formuliert. Es gab Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler mit eingeschränktem Hör-/Textverständnis (vgl. ZB Nr. 4, S. 68). Eine Differenzierung der Aufgaben nach Voraussetzungen und Zielen der Jugendlichen wurde jedoch nur von einem Drittel als voll zutreffend bezeichnet. Ein weiteres gutes Drittel setzte diese Differenzierung wenigstens teilweise um.

Viele Anleitende versuchten mit Berichten über ihre persönlichen Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler für die jeweiligen Berufsfelder zu begeistern. Die Erprobung der Berufsfelder war über die Berufsorientierung hinaus für die Schülerinnen und Schüler von Wert.

Wo die Werkstatttage in Räumen durchgeführt werden, die auch für die Berufsausbildung genutzt werden, lässt sich eine gewisse Realitätsnähe zur Ausbildung in der optischen Gestaltung und Ausstattung der Räume sowie in der Auswahl der Aufgaben herstellen. Da die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler leistbar sein müssen und innerhalb der Berufsfelder zum Teil sehr unterschiedliche Berufe zu berücksichtigen sind, handelt es sich eher um Aufgaben aus dem ersten Ausbildungsjahr, die auch mit einfachen Ausstattungsmerkmalen realisiert werden können. Die eigentlich spannenden Aspekte des Berufes zu zeigen, die auch die spätere Berufstätigkeit prägen, ist besonders in den technischen Berufen unter den Rahmenbedingungen des BOP oft nur schwer zu verwirklichen. Dies würde bedeuten, die Schülerinnen und Schüler auch an Aufgaben aus den weiteren Ausbildungsjahren teilhaben zu lassen, was in der Praxis am besten durch binnendifferenzierte Projekte zusammen mit fortgeschrittenen Auszubildenden geschehen könnte. Diese würden wegen des geringen Altersunterschiedes auf eine andere, zusätzliche Weise bei den Schülerinnen und Schülern für ihren Beruf werben, als dies durch die erfahrenen Ausbilderinnen und Ausbilder geschieht. Solche gemischten Projekte sind nach den bisherigen Programmrichtlinien ausdrücklich nicht möglich. Beobachtungen bestätigten, dass realitätsnahe Aufgabenstellungen und eine Nähe zu betrieblichen Arbeitsbedingungen es begünstigen, sich mit Fragen der berufsfeldbe-

zogenen Passung von Neigungen und Kompetenzen auseinanderzusetzen. Wenn es bei der Herrichtung von Räumen wenig gelang, Realitätsnähe zu simulieren (z. B. in fiktiven Lagern oder Verkaufsräumen oder in EDV-Räumen statt realistischen Büros für das Berufsfeld Wirtschaft), waren Motivationseinbußen erkennbar, selbst wenn die Arbeitsaufträge nah an der Realität waren.

Das Qualitätsmerkmal Realitätsnähe muss jedoch von einer Erprobung in der betrieblichen Realität unterschieden werden. Hierfür sind erst nachfolgende betriebliche Praktika vorgesehen. In den Werkstatttagen gilt es ein Angebot vorzuhalten, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Neigungen und Potenziale noch „im Schonraum“ erproben können. Wo genau diese Grenze liegt, konnte empirisch nicht bestimmt werden. Kundenkontakte sind beispielsweise allgemein im BOP nicht vorgesehen und wurden in weniger als 30 Prozent einbezogen.

2.3.5 Vielfalt der Aufgabenstellungen

Damit Schülerinnen und Schüler bei der Erprobung in den Berufsfeldern sowohl ihre Stärken als auch Entwicklungspotenziale erfahren können, zählt es zu den Qualitätsmerkmalen, die Aufgabenstellungen vielfältig zu gestalten.

Dazu zählt, z. B. bei mindestens einer Aufgabe kreativ sein und eigene Ideen einbringen zu müssen, bei anderen Aufgaben einen genau vorgegebenen Handlungsablauf umzusetzen und in wieder anderen sich vorher einen eigenen Arbeitsplan machen zu müssen, was in welcher Reihenfolge zu bearbeiten ist. Für die unterschiedlichen Aufgabenarten zeigen sich verschiedene statistisch signifikante Zusammenhänge zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz (vgl. ZB Nr. 4, S. 51).

2.3.6 Gender Mainstreaming

Die Angaben der Schülerinnen, inwieweit die Werkstatttage eine große Hilfe auf dem Weg zum Beruf waren, hängen weitgehend von den gleichen Faktoren ab, die auch für Schüler gelten, z. B. dass sie die Berufsfelder erproben konnten, die sie stark interessierten, dass das Anforderungsniveau genau passend war etc. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass der Umgang mit der geschlechtsspezifischen Berufswahl seitens der Schule oder seitens der Berufsbildungsstätten in signifikantem Zusammenhang dazu steht, ob die Schülerinnen und Schüler die Werkstatttage als hilfreich erlebt haben. Wie in Tabelle 2 dargestellt, wird diese Erfahrung mit dadurch beeinflusst, auf welche Art von Schule sie gehen, ob sie Berufsfelder ausprobieren konnten, die sie stark interessierten, ob die Schwierigkeit der Aufgaben für sie genau passend war und in welchem Umfang die Gespräche beinhalteten, warum manche Aufgaben oder Berufsfelder besser gefallen haben oder besser passen und andere weniger.

Geschlechtsspezifisch ist, dass bei Schülern Genderstrategien der Berufsbildungsstätten sowohl in der praktischen Umsetzung der Werkstatttage als auch bei der nachfolgenden Reflexion einen Effekt zeigen, während sich ein Effekt bei Schülerinnen nur für die nach-

folgende Reflexion zeigt. Das heißt, nur für die Schüler war mitentscheidend, ob die Berufsbildungsstätten durch die besondere Art der Anleitung und Kommunikation während der Werkstatttage Mädchen und Jungen spezifische Zugänge zu den jeweils geschlechtsuntypischen Berufen schufen. Der Zusammenhang ist hier signifikant, doch leider liegen keine vertiefenden Informationen dazu vor, wie die Berufsbildungsstätten hier vorgehen.

Tabelle 2: Faktoren, welche die Wirksamkeit des BOP geschlechtsspezifisch mitbestimmen

<i>Abhängige Variable: „Auf dem Weg zu einem passenden Beruf waren mir die Werkstatttage eine große Hilfe“</i>	Schätzung der Parameter (Mehrebenen-Regression)	
	Schülerinnen	Schüler
<i>Hatte vor der Teilnahme einen Wunschberuf.</i>	#	#
<i>Schultyp Förderschule</i>	0,478	#
<i>Hauptschule</i>	#	#
<i>Realschule</i>	0,410	#
<i>Mehrere Bildungsgänge</i>	(fixiert) –	(fixiert) –
<i>Konnte die stark interessierenden Berufsfelder ausprobieren.</i>	0,212	0,257
<i>Schwierigkeit der Aufgaben war genau passend.</i>	0,134	0,124
<i>Ausführlich nach Angeboten besprochen, welche Aufgaben/Berufsfelder besser/weniger gefallen haben bzw. zur Schülerin/zum Schüler passen.</i>	0,216	0,243
<i>Berufsbildungsstätte gibt an, durch Art der Anleitung und Kommunikation während der Werkstatttage spezifische Zugänge zu den jeweils geschlechtsuntypischen Berufen zu schaffen.</i>	#	0,182
# nicht signifikant		
Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel 2014–2016), Berufsbildungsstätten (2015/2016)		

Kein Einfluss auf den Erfolg konnte festgestellt werden, wenn gezielt Anleiterinnen in typischen Männerberufsfeldern eingesetzt wurden oder Anleiter in typischen Frauenberufsfeldern. Auch inwieweit die Berufsbildungsstätten angaben, dass eine geschlechtsspezifische Öffnung des Berufswahlspektrums zu ihren Zielen gehörte, war ohne nachweisbaren Effekt. Nur bedingt zeigte sich ein Einfluss bestimmter Auswahlregeln für die Berufsfelder.

2.3.7 Reflexion, Nachbereitung und Dokumentation der Werkstatttage

Ähnlich wie bei der Potenzialanalyse geschieht auch bei den Werkstatttagen eine systematische Beobachtung und Bewertung der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Sie erfolgt ähnlich systematisch wie die während der Potenzialanalyse (Verwendung von Beobach-

tungs- und Beurteilungskriterien, Trennung von Beobachtung und Bewertung, Vier-Augen-Prinzip; vgl. ZB Nr. 4, S. 64).

Knapp 70 Prozent der Berufsbildungsstätten geben an, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben wie in der Ausbildung selbst bewerten. 82 Prozent der Berufsbildungsstätten händigen für die einzelnen Berufsfelder Selbst- und Fremdbewertungsbögen aus und führen zum Abschluss des jeweiligen Berufsfeldes Rückmeldegespräche zu den Ergebnissen. Die Schülerinnen erhalten individuelle schriftliche Auswertungen (85 % Zustimmung) und am Ende auch ein Zertifikat (98 % Zustimmung). Jeweils etwa 70 Prozent der Berufsbildungsstätten geben an, dass sie an der Nachbereitung der Werkstatttage in der Schule beteiligt sind und dass die individuellen Ergebnisse im Berufswahlpass dokumentiert werden.

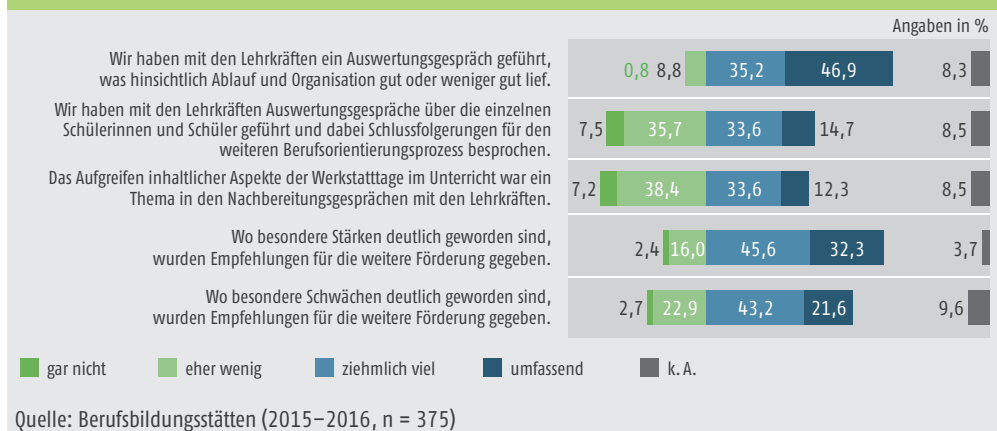
Alle Berufsbildungsstätten führen mit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihrer Möglichkeiten Rückmeldegespräche zu den Ergebnissen der Werkstatttage. Dabei ist jedoch zu differenzieren, wann diese erfolgen (am Ende des Berufsfeldes, am Ende der Werkstatttage oder Wochen danach), ob es sich um individuelle Gespräche oder Gespräche in der Gruppe handelt und ob systematisch mit allen Schülerinnen und Schülern ein individuelles Gespräch geführt wird oder nur mit solchen mit einem besonderen Anlass oder Bedarf:

- ▶ Am Ende jedes Berufsfeldes werden berufsfeldspezifische Reflexionen in der Gruppe durchgeführt (82 % Zustimmung), allerdings nur von knapp 50 Prozent auch individuelle Gespräche (wenn, dann dauerten sie durchschnittlich zwölf Minuten).
- ▶ Am Ende der Werkstatttage führen 74 Prozent der Berufsbildungsstätten berufsfeldübergreifende Gespräche in der Gruppe, allerdings nur noch 40 Prozent auch individuell (wenn, dann dauerten sie ca. 15 Minuten).
- ▶ Nach einigen Wochen Abstand zu den Werkstatttagen führen nur ca. 20 Prozent der Berufsbildungsstätten Gruppengespräche und/oder individuelle Gespräche zur Auswertung der Werkstatttage durch (vgl. ZB Nr. 4, S. 66).

Übergreifend über die drei Zeitpunkte haben zumindest 69 Prozent der Berufsbildungsstätten Raum für individuelle Reflexionsgespräche gegeben, knapp die Hälfte (49 %) auch berufsfeldübergreifend unmittelbar am Ende der Werkstatttage oder Wochen danach.

Die individuellen Rückmeldungen stellten Selbst- und Fremdbewertung gegenüber, differenziert nach einzelnen Berufsfeldern. Sie betrafen beobachtete Stärken und konkretes Verhalten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert, inwieweit die Berufsfelder ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechen und was daraus für die weitere Berufsorientierung folgen kann, z. B. für die Auswahl von Praktika (jeweils ca. 90 % Zustimmung). Nachbereitungsgespräche mit den Lehrkräften über die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben zwölf Prozent der Berufsbildungsstätten „umfassend“ und weitere 34 Prozent „ziemlich viel“ geführt. Das Aufgreifen inhaltlicher Aspekte der Werkstatttage im Unterricht war in den Nachbereitungsgesprächen seltener ein Thema, ebenso die weitere Förderung besonderer Stärken oder Schwächen.

Abbildung 9: Inhalte der Auswertungsgespräche mit den Lehrkräften



Die Ergebnisse der Werkstatttage wurden von den Berufsbildungsstätten zu 50 Prozent im Berufswahlpass dokumentiert, bei den übrigen in einem anderen Portfolioinstrument. Die Dokumentation erfolgte differenziert nach einzelnen Berufsfeldern und betraf beobachtete Stärken. Auch der erkennbare Förderbedarf wurde meistens oder immer dokumentiert. Die Schülerinnen und Schüler erhielten ein Zertifikat oder eine Teilnahmebescheinigung über die Werkstatttage (Zustimmungswerte jeweils über 90%). Etwas weniger häufig (67%) wurde auch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbewertung in die Dokumentation aufgenommen (vgl. ZB Nr. 4, S. 65).

Zwar gab über die Hälfte (54%) der Projektleitungen an, dass Schlussfolgerungen zum weiteren Berufswahlprozess und individuellen Förderbedarf nach Abschluss der Potenzialanalyse und Werkstatttage gebündelt weitergegeben werden, aber in über einem Drittel oder 38,7 Prozent der Projekte geschieht dies nicht. Deutlich weniger als bei der Potenzialanalyse wird besprochen, welche Schritte bei den Schülerinnen und Schülern als nächstes (individuell) anstehen (nur 25% umfassend, 41% ziemlich viel, 32% eher wenig oder gar nicht). Dies spricht dafür, dass es ein relativ großer Teil der Berufsbildungsstätten den Schülerinnen und Schülern bzw. den Schulen überlässt, den Anschluss von Ergebnissen des BOP an den weiteren individuellen Berufsorientierungsprozess zu sichern. Die Förderrichtlinie gibt für die Werkstatttage auch lediglich vor, dass die individuellen Rückmeldungen Stärken und das konkrete Verhalten zu jedem Berufsfeld spiegeln. Dies ist insofern problematisch, als auch das Gros der befragten Lehrkräfte angibt, in den Schulen hätte sich die Nachbereitung nur teilweise oder gar nicht auf zukunftsbezogene Fragen bezogen, z. B. welche Fragen individuell zu klären sind und über welche Wege dies bewältigt werden kann (88,6%) (vgl. SB Nr. 2, S. 29).

2.4 Einbettung des BOP in schulische und regionale Konzepte

Das Berufsorientierungsprogramm fördert zwei Elemente eines Berufswahlprozesses, der sich insgesamt über mehrere Jahre hinweg vollzieht und von sehr vielen unterschiedlichen Instrumenten, Akteuren und sonstigen Einflussfaktoren geprägt ist. Die Verankerung in den schulischen Berufsorientierungskonzepten, die Einbeziehung der Eltern sowie die Verzahnung mit anderen vorausgehenden und nachfolgenden Berufsorientierungsinstrumenten der jeweiligen Berufsbildungsstätten oder anderer Partner in der Region gehören zu den Rahmenbedingungen, die bei der Beurteilung des Programms mit zu betrachten sind.

Textbox 2 Auszug aus den BOP-Richtlinien 2011

- ▶ 1.1.4 Eine frühzeitige, individuelle, praxisbezogene Berufsorientierung in Werkstätten der ÜBS und vergleichbaren Berufsbildungsstätten hilft den Jugendlichen, realistische Vorstellungen über die Berufswelt und die eigenen Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln, und erleichtert es den Betrieben, qualifizierten Fachkräftenachwuchs zu gewinnen. Die Berufsorientierung dient dazu, eine zielgenaue, an den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen/Schüler ausgerichtete Auswahl eines Betriebspraktikums zu ermöglichen. Kleinen und mittleren Unternehmen mit freien Ausbildungsplätzen wird dadurch die Gelegenheit gegeben, interessierte Jugendliche kennenzulernen und anzuwerben. Eine Potenzialanalyse stellt die Grundlage für eine erfolgreiche Gestaltung der Werkstatttage dar.
- ▶ 1.1.5 Das BMBF flankiert diesen Prozess, indem es die Berufsbildungsstätten bei der Durchführung der berufsspezifischen Berufsorientierungsmaßnahmen im Rahmen ihres Bildungsauftrags unterstützt.
- ▶ Die durch diese Richtlinien geförderten Maßnahmen sind systematisch mit den anderen Angeboten in der Region zum Übergang Schule-Beruf zu verknüpfen. Die Einbettung dieses Programms in schulische berufsorientierende Curricula ist im Zusammenwirken der Träger von Berufsbildungsstätten und der Schulen anzustreben. (Förderrichtlinie 2011, S. 2)

Die Verzahnung mit dem schulischen Berufsorientierungskonzept ist Fördervoraussetzung. In den Kooperationsvereinbarungen zwischen Berufsbildungsstätten und Schulen wird u. a. geregelt, wie „die Ergebnisse der Potenzialanalyse im schulischen Prozess zur individuellen Förderung und die Ergebnisse der Berufsorientierungsmaßnahme insgesamt im weiteren Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen genutzt werden, soweit dies datenschutzrechtlich möglich ist (...)“ (FÖDERRICHTLINIE 2011, S. 5).

Im Leitfaden des BIBB zur Kooperation von Berufsbildungsstätten und Schulen im Berufsorientierungsprogramm (BIBB 2014) wird deutlich herausgestellt, dass die Gesamtverantwortung für die Berufsorientierung in der Hand der Schulen liegt. Die Berufsbildungsstät-

ten sind für die Umsetzung der beiden BOP-Instrumente verantwortlich und unterstützen die Schulen dabei, diese Instrumente in das Gesamtkonzept der schulischen Berufsorientierung einzubetten. „Grundlage des gesamten Kooperationsprozesses ist eine umfassende gegenseitige Information zwischen Berufsbildungsstätten und Schulen im BOP. Dazu zählen aussagekräftige Informationsmaterialien, Informationsveranstaltungen, regelmäßige Abstimmungstermine und erforderliche Ad-hoc-Informationen. (...) Akzeptanz für das BOP muss im gesamten Lehrerkollegium hergestellt sein. Dafür sind Transparenz und Information über den Mehrwert und die Nutzungsmöglichkeiten der Ergebnisse des BOP eine wichtige [Voraussetzung].“ (BIBB 2014, S. 8) Die den Empfehlungen zugrunde liegenden Erfahrungen aus der Programmpraxis spiegeln sich auch in den Ergebnissen der BOP-Evaluation wider.

Die Befragung der Berufsbildungsstätten im Jahr 2014 (Modul 3) stand unter dem Schwerpunkt der Kooperation und regionalen Einbettung (vgl. SB Nr. 2). Hierauf und auf die Beobachtungen und begleitenden Interviews mit Berufsbildungsstätten und Schulen an den acht Standorten der qualitativen Erhebung (Modul 1, vgl. ZB Nr. 2) stützen sich die Ausführungen in diesem Kapitel. Weiterhin wurden Ergebnisse der Berufsbildungsstätten- und Schulbefragungen im Schuljahr 2013/2014 zur Durchführung von Potenzialanalyse und Werkstatttagen einbezogen (Modul 3, vgl. SB Nr. 1).

2.4.1 Einbindung in das schulische Berufsorientierungskonzept

In den begleitenden Interviews mit Lehrkräften an den acht Standorten der qualitativen Erhebungen (Module 1 und 2) bestand Gelegenheit, intensiver über die Verankerung der BOP-Instrumente in den schulischen Berufsorientierungskonzepten zu sprechen. An einigen Beispielen konnte nachvollzogen werden, wie stark und wirksam die Anforderung des Programms an den Schulen umgesetzt wird. Kernelemente sind dabei die Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne, die in der Regel ab Klasse 8 berufsorientierende Inhalte besonders in den Fächern Deutsch (z. B. Bewerbungen schreiben), Wirtschaft, Technik oder Arbeitslehre vorsehen. Spätestens ab Klasse 8 sind die Schülerinnen und Schüler damit bereits über verschiedene Zugänge mit ersten Inhalten zur Berufswahlorientierung konfrontiert worden. Zum Teil werden schon in den Klassen 5 und 6 z. B. durch die Berufe der Eltern oder durch Betriebserkundungen erste Einblicke in die Arbeitswelt gewährt. Flankierend zur Potenzialanalyse wird idealerweise auch ein Berufswahlpass oder ein vergleichbares Portfolioinstrument eingeführt. Dort werden durch Selbsteinschätzungen individuelle Kompetenzprofile entwickelt, die durch die Ergebnisse der Potenzialanalyse ergänzt und erweitert werden können. In Klasse 8 werden dann vertiefte Einblicke in betriebliche Strukturen sowie Überblicke über verschiedene Berufe und Berufsfelder gewährt, sodass damit auch ein Informationshintergrund für die Auswahl der Berufsfelder der Werkstatttage besteht. Einige Schulen bieten bereits vor der Potenzialanalyse halbtägige Praxislerntage in verschiedenen Berufsfeldern an. Die Interviewpartner sahen dies als sehr hilfreich an, weil sie den Schülerinnen und Schülern einen praktischen Zugang zur Berufswahlorientierung ermöglichen. Ergänzend zu den Werkstatttagen nutzen einige Schulen auch noch vergleichbare Angebo-

te an berufsbildenden Schulen, um schulische Ausbildungsberufe erproben zu können und das Berufespektrum der Werkstatttage durch weitere Berufsfelder bzw. Berufe zu ergänzen. Betriebserkundungen, Einladungen von Fachleuten aus der Berufspraxis, die Beteiligung an Girls' und Boys' Days gehören ebenfalls zum Standardrepertoire der jeweiligen Schulen.

Positive Auswirkungen sind nach Einschätzung der Akteure vorhanden, wenn die verschiedenen externen Instrumente (auch über das BOP hinaus) in der Hand der gleichen Berufsbildungsstätte liegen und zumindest zum Teil vom gleichen Personal durchgeführt werden. So kann in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern auf frühere Erfahrungen und Ergebnisse zurückgegriffen werden. In den nachfolgenden Phasen können die Ergebnisse der Potenzialanalyse und der Werkstatttage auch von Trägerseite aufgegriffen und weiterverfolgt werden, etwa wenn die Berufsbildungsstätten aufgrund ihrer Unternehmensnähe Praktikums- und Ausbildungsplätze vermitteln und Bewerbungs- bzw. Stellenbesetzungsprozesse begleiten können.

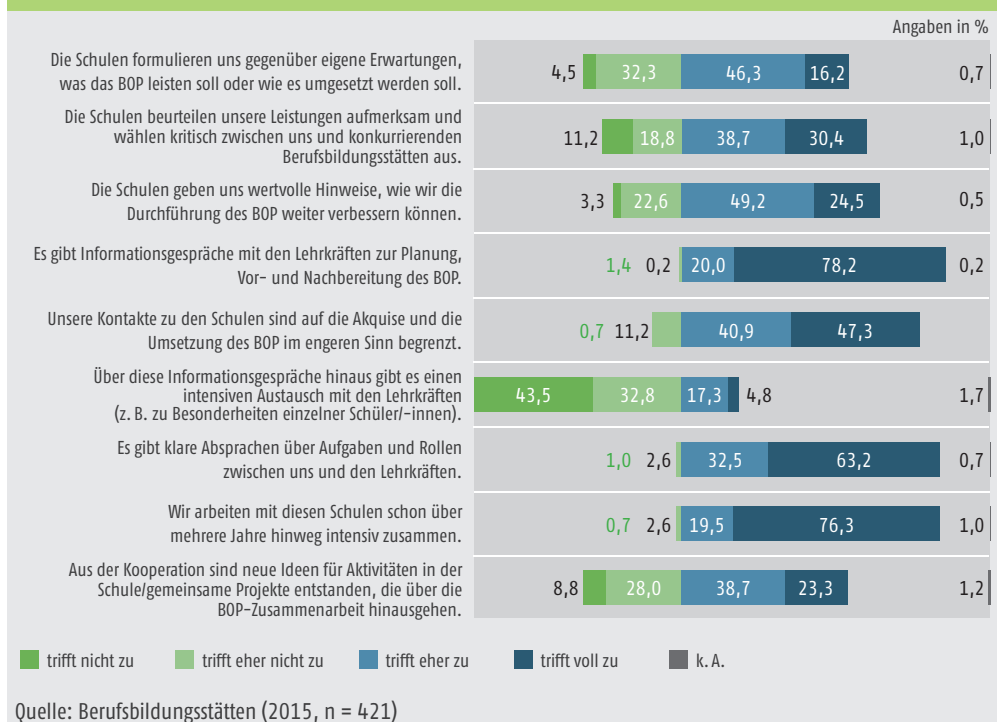
Die Lehrkräfte sahen es auch als vorteilhaft an, wenn die Schulen über mehrere Jahre hinweg mit den Berufsbildungsstätten kooperieren. Nach mehreren Durchläufen sind sie mit den Konzepten vertraut, können die Informationsschnittstellen zu schulischen Prozessen besser bedienen und durch ihre Rückmeldungen an die Berufsbildungsstätten zur Weiterentwicklung der Verfahren beitragen. Meist gibt es Lehrkräfte, die die Prozesse der Berufswahlorientierung für die Schule koordinieren und eng mit den Berufsbildungsstätten kooperieren können. Über die Organisation der Kooperation mit den Berufsbildungsstätten hinaus ist es ihre Aufgabe, die jährlich wechselnden Klassenleitungen mit den BOP-Instrumenten vertraut zu machen. Allerdings zeigt sich, dass die Einbeziehung der Fachlehrkräfte für Wirtschaft, Arbeitslehre oder Technik, sofern sie nicht die Klassenleitung innehaben, eher illusorisch ist, obwohl gerade in deren Unterricht fachliche Verknüpfungen mit den BOP-Instrumenten naheliegen. Günstig wirkt sich aus, wenn die Lehrkräfte selbst früher in der Wirtschaft gearbeitet haben. Sie können die Bezüge zur Arbeitswelt authentisch herstellen, indem sie von sich und ihren Erfahrungen berichten, statt über Inhalte zu sprechen, zu denen sie selbst wenig Bezug haben.

Diese Einzelbeispiele entsprechen vom Trend her auch den Ergebnissen der schriftlichen Befragung über die Kooperation zwischen Schulen und Berufsbildungsstätten. Für das Programm typisch ist, dass vielfältige und teils enge Kooperationsbeziehungen zwischen Berufsbildungsstätten und Schulen bestehen. Hierzu zählen eine ausgeprägte Praxis gegenseitiger Information und Kommunikation von Durchführungserwartungen und -planungen sowie eine geregelte Arbeits- und Rollenverteilung zwischen den Partnern. Aus der Befragung wird deutlich, dass sich die Kooperationsbeziehungen in den meisten Fällen nicht auf das BOP beschränken, sondern sich auf weiterführende Veranstaltungen, Aktivitäten oder auch Programme (s. u.) erstrecken. Die Intensität verschiedener Aspekte der Kooperation korreliert dabei positiv mit der Angabe zur Dauer der Kooperation.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mindestanforderungen der Zusammenarbeit mit den Schulen bei fast allen Berufsbildungsstätten erfüllt sind, nämlich Informationsgespräche zur

Vor- und Nachbereitung zu führen, die gegenseitigen Rollen zu klären und sich über einzelne Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der weiteren Förderung auszutauschen. In der Regel arbeiten Schulen und Berufsbildungsstätten über mehrere Jahre zusammen. Bei zwei Dritteln der Berufsbildungsstätten hat sich ein kritisch-konstruktives Verhältnis mit den Schulen entwickelt. Die Schulen beurteilen die Leistungen der Berufsbildungsstätten aufmerksam, formulieren eigene Erwartungen zur Durchführung und geben wertvolle Hinweise zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung der Angebote.

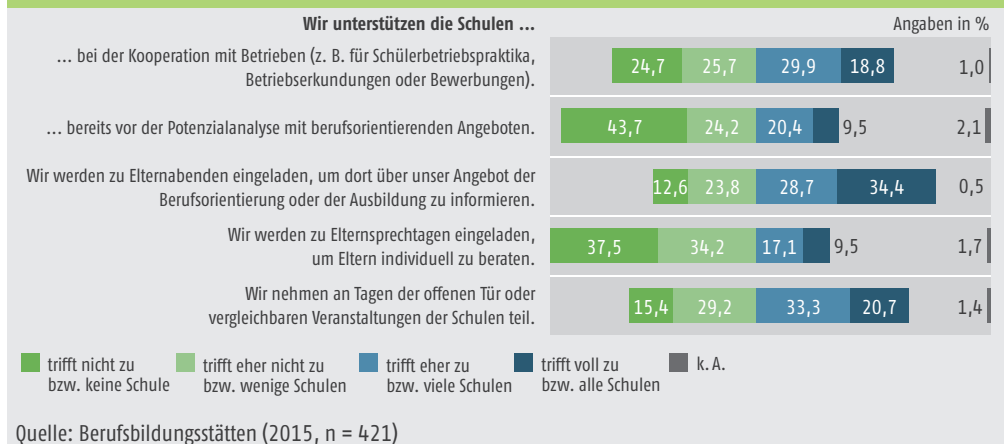
Abbildung 10: Beziehungen der Berufsbildungsstätten zu den BOP-Schulen



Kooperieren die Berufsbildungsstätten mit ihren Schulen (oder zumindest mit einem Teil von ihnen) über das BOP hinaus, dann betrifft dies am häufigsten die Vernetzung von Schulen mit Betrieben oder die Information über Ausbildungs- und Berufsorientierungsangebote im Rahmen von schulischen Veranstaltungen – z. B. durch Beiträge der Berufsbildungsstätten im Rahmen von Elternabenden oder Tagen der offenen Tür in den Schulen. Relativ häufig ist auch, dass die Berufsbildungsstätten an ihren Schulen (oder einem Teil dieser) weitere berufsorientierte Einzelangebote umsetzen oder Schülerbetriebspraktika anbieten (vgl. Abbildung 11). Diese Angebote setzen dann in der Regel nach der Umsetzung des BOP an. Vor der Potenzialanalyse macht etwas mehr als die Hälfte der Berufsbildungsstätten Angebote

zur Berufsorientierung, allerdings nicht immer für einen großen Teil der kooperierenden Schulen. Nur ein kleiner Teil der Berufsbildungsstätten ist über die Umsetzung des BOP hinaus auch Träger einer Berufseinstiegsbegleitung in diesen Schulen, von Jugendsozialarbeit oder von Ganztagesangeboten. Weitere Angebote sind z. B. Veranstaltungen zur Berufsorientierung im Rahmen der Girls' und Boys' Days, Netzwerkveranstaltungen mit Lehrpersonal und Kammern (HWKs und IHKs) oder eine extracurriculare Schul-AG mit Berufsbezug bis hin zu Angeboten von Einzelcoachings für Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 11: Kooperationen der Berufsbildungsstätten mit den Schulen über das BOP hinaus



2.4.2 Schulische Vor- und Nachbereitung des BOP

In der Vorbereitung des BOP bedeutete Zusammenarbeit seitens der Berufsbildungsstätten vor allem, den beteiligten Lehrkräften die Ziele des Programms, der Potenzialanalyse und der Werkstatttage zu erläutern (97%), Abstimmungsgespräche mit den Lehrkräften zu initiieren (95%) oder den Lehrkräften Infomaterialien zur Vor- und Nachbereitung zur Verfügung zu stellen (90%). Die Lehrkräfte gaben an, ihrerseits die Schülerinnen und Schüler auf die Werkstatttage vorbereitet zu haben, indem sie Anregungen gaben, wie mit den Werkstatttagen bisherige Berufsziele überprüft und konkretisiert werden können (93%), durch vorangehende Unterrichtseinheiten, Exkursionen oder Expertengespräche zur Information der Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Berufsfelder (80%) beigetragen zu haben, und in rund der Hälfte der Fälle (48%) hatte die Klasse vorher an einer Berufsmesse teilgenommen. Knapp 90 Prozent der Berufsbildungsstätten gaben an, den Schulen jeweils die Ergebnisse der Werkstatttage und der Potenzialanalyse (wenn sie diese umsetzten) zur Einbindung in schulische Förderpläne schriftlich weiterzugeben, und rund 80 Prozent gaben an, die individuellen Ergebnisse jeweils noch mit den Lehrkräften zu besprechen.

Die Lehrkräfte, die sich am BOP beteiligten, sahen sich während der Werkstatttage nach eigenen Angaben oft in einer passiven Rollen, z. B. als Beobachtende, die neue Erkenntnisse über Stärken, Interessen und Kompetenzen für die weitere Förderung nutzen wollen (89% voll oder eher zutreffend), oder für die Berufsbildungsstätten als Ansprechpartner, die sich bei der Umsetzung zurückhalten (78%), zum Teil auch als Motivatoren der Schülerinnen und Schüler (84%), selten aber als Unterstützer im Prozess der Aufgabenbearbeitung (47%). Das heißt, die Umsetzung wurde (konzeptgemäß) den Berufsbildungsstätten überlassen, abwesend waren die Lehrkräfte i. d. R. jedoch nicht (nur in 6% der Fälle) (vgl. SB Nr. 1, S. 31).

2.4.3 Reflexion der Ergebnisse für den weiteren Berufswahlprozess durch Berufsbildungsstätten und Schulen

Bereits bei den Darstellungen zur Durchführung der Potenzialanalyse und der Werkstatttage (Kap. 2.1 und 2.2) wurde darauf hingewiesen, dass die Berufsbildungsstätten ihre Verpflichtung erfüllen, Reflexionsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern über die jeweiligen Ergebnisse und daraus abzuleitende Empfehlungen zu führen. Allerdings sind diese Gespräche ressourcengemäß relativ kurz, im Durchschnitt dauern die Einzelgespräche 10 bis 15 Minuten, die Gruppengespräche am Ende der Werkstatttage zwischen 30 und 45 Minuten. Am Ende der Werkstatttage führen nur 40 Prozent der Berufsbildungsstätten Einzelgespräche durch – zuzüglich jener, die mit einigem Abstand zu den Werkstatttagen individuelle Gespräche oder zumindest Gruppengespräche zur Reflexion führen. Es bleibt also relativ wenig Zeit für eine Auseinandersetzung darüber, welche Schlussfolgerungen die Schülerinnen und Schüler aus den Ergebnissen der Potenzialanalyse und der Werkstatttage für ihren weiteren Berufswahlprozess ziehen können, insbesondere bezogen auf die Auswahl der Praktikumsstellen, auf die anschließenden Bewerbungen um Ausbildungsplätze und auf die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch. Möglicherweise ist das auch eine Begründung dafür, weshalb die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem zeitlichem Abstand die Einflüsse der Potenzialanalyse und der Werkstatttage auf ihre Berufswahlentscheidung geringer bewerten oder zu wenig die Chance nutzen, sich auch für andere Ausbildungsberufe zu interessieren als die, die schon vor Eintritt in das BOP zu ihren Wunschberufen zählten.

In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern (Modul 2) ist deutlich geworden, dass die Rückmeldungen aus der Potenzialanalyse oft als einseitig empfunden worden sind, als Empfehlungen seitens der beobachtenden Personen. Es war zu wenig Zeit vorhanden, das eigene Empfinden und die Verarbeitung der eigenen Erfahrungen in den Mittelpunkt zu stellen und die Schülerinnen und Schüler selbst Schlussfolgerungen formulieren zu lassen. Bei den Werkstatttagen hat der Reflexionsprozess einen etwas größeren Raum, zumindest wenn man Gruppengespräche einbezieht. Bei mehr als drei Vierteln der Berufsbildungsstätten werden am Ende jedes Berufsfeldes Gruppen- (teils auch Einzel-)Gespräche geführt. Berufsfeldübergreifende Einzelgespräche finden in 49 Prozent der Berufsbildungsstätten statt.

Die weitere Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf den Berufswahlprozess und die schulische Förderung ist programmgemäß Aufgabe der Schulen. 94 Prozent der Berufsbildungs-

stätten bestätigen, dass sie in der Regel die Lehrkräfte möglichst genau über die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler informieren, damit diese die Ergebnisse in die Beratung ihrer Schülerinnen und Schüler einfließen lassen können.

Die Befragung der Lehrkräfte zeigte jedoch, dass die Einbettung der Ergebnisse in die Schule noch verstärkt werden könnte. Nur gut ein Viertel (26%) gab an, die Nachbereitung der Potenzialanalyse in der Schule hätte sich umfangreich auf die Schlussfolgerungen für die weitere schulische Förderung bezogen (welche Kompetenzen seitens der Schule insbesondere noch gefördert werden müssen). Und das Aufgreifen inhaltlicher Aspekte der Potenzialanalyse im Unterricht erfolgte nur in 14 Prozent der Fälle umfangreich (vgl. SB Nr. 1, S. 22). In den Interviews mit den Lehrkräften (Modul 1) wurden allerdings auch die Grenzen dieses Informationsflusses deutlich:

- ▶ Die Lehrkräfte sind in der Regel nicht mit den Methoden der Potenzialanalyse vertraut. Sie können oft nicht nachvollziehen, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind. Sie fühlen sich fachlich und zeitlich überfordert, seitenweise grafische Auswertungen zu verstehen.
- ▶ Ihre Anwesenheit während der Potenzialanalyse und der Werkstatttage konzentriert sich in der Regel auf die Aufsichtspflicht und ggf. erforderliche disziplinarische Maßnahmen. Eigene Eindrücke darüber, was die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Übungen zeigen, beziehen sich in der Regel nur auf punktuelle, nur wenige Minuten dauernde Anwesenheit in der jeweiligen Gruppe. Meist wechseln sich die Lehrkräfte bei der Aufsicht tage- oder stundenweise ab, was ihre eigenen Erfahrungsmöglichkeiten zusätzlich mindert.
- ▶ Es bestehen erhebliche Zweifel, wieweit die überwiegende Mehrzahl der Klassenleitungen genügend Zeit dafür einsetzen kann, die zum Teil umfangreichen individuellen schriftlichen Unterlagen der Berufsbildungsstätten zu studieren, um daraus Konsequenzen für die individuelle Förderung und die Begleitung des weiteren Berufswahlprozesses abzuleiten. Noch weniger kann davon ausgegangen werden, dass diese Informationen dann auch an die Fachlehrkräfte für Wirtschaft, Technik oder Arbeitslehre weitergegeben werden, die besonders gefragt sind, die Ergebnisse der BOP-Instrumente aufzugreifen.
- ▶ Im System Schule fehlen die Schnittstellen, an denen die differenzierten Rückmeldungen weiterverfolgt werden können. Individuelle Förderpläne gehören an den Regelschulen nicht zu den Standards. Auch die Quartalskonferenzen der Gesamtschulen sind zeitlich meist so knapp bemessen, dass sie keinen ausführlichen Austausch über die Potenzialentwicklung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Aufgegriffen werden die Ergebnisse durch besonders engagierte Lehrkräfte, durch Beratungslehrkräfte und Lehrkräfte zur Berufswahlkoordination. Selten gibt es spezielle Beratungsfachleute für die Berufswahlprozesse der Schülerinnen und Schüler (vergleichbar mit der Berufseinstiegsbegleitung).

Diese aus Programmsicht nur schwer zu beeinflussenden Rahmenbedingungen müssen bei der Betrachtung der Wirksamkeit mitberücksichtigt werden. Die Berufsbildungsstätten sind

zwar optimistisch, dass mehr als 80 Prozent der Schulen die Ergebnisse des BOP für die individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Auswahl passender Ausbildungsberufe und Praktikumsplätze nutzen. Die Schulen fördern, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv mit der Wahl ihrer Praktika befassen. Aber jeweils nur knapp 40 Prozent der Berufsbildungsstätten geben an, dass diese beiden Aussagen voll zutreffen. Immerhin nutzen fast ebenso viele ihre Kontakte zu den Schulen und ihr Wissen über die Erfahrungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur weitergehenden Beratung der Schulen, wie Berufswahlkompetenz im Schulalltag bis zu Beginn der Betriebspraktika weiter gefördert werden kann (vgl. SB Nr. 2, S. 9). Insofern gehen von den BOP-Berufsbildungsstätten durchaus sehr wichtige Impulse an die Schulen aus. Das kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass etwas mehr als die Hälfte der Berufsbildungsstätten zu Elternabenden und Tagen der offenen Tür eingeladen wird oder die Schulen bei der Kooperation mit Betrieben (z. B. für Schülerbetriebspraktika, Betriebserkundungen oder Bewerbungen) unterstützen.

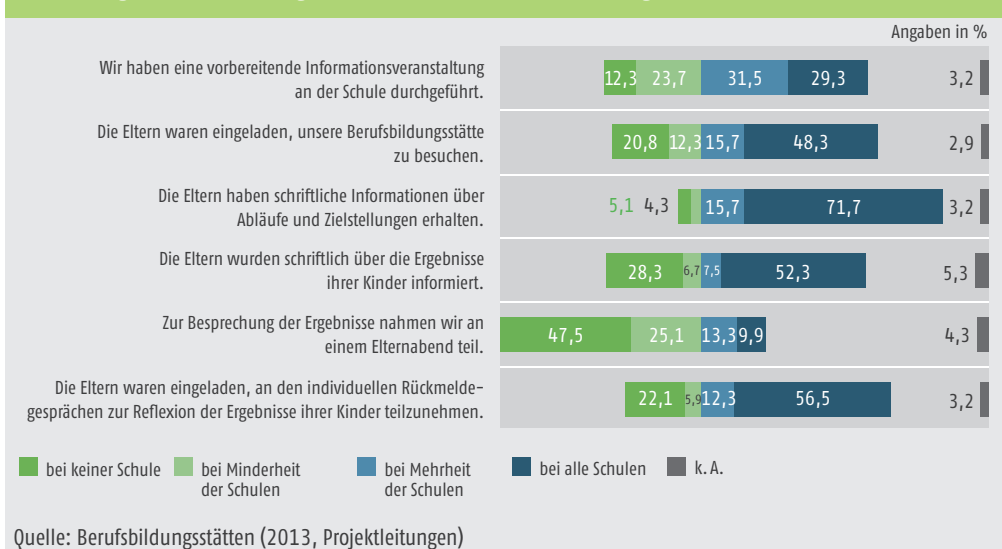
2.4.4 Förderung der Kommunikation mit Eltern – und anderen Akteuren

Die Einbindung von Eltern zählt zu den vorgegebenen Qualitätskriterien. Bei der Auswahl der zu fördernden Projekte wird bewertet, inwieweit die Berufsbildungsstätten die Einbeziehung der Eltern in die Potenzialanalyse und Werkstatttage durch mehrere Maßnahmen (z. B. über Elternabende, Informationsmaterialien und gemeinsame Feedbackgespräche) fördert.

Zur Einbeziehung der Eltern geben die Berufsbildungsstätten i. d. R. schriftliche Informationen über Abläufe und Zielstellungen des BOP aus (87% eher oder voll zutreffend). Rund zwei Drittel von ihnen führen eine vorbereitende Veranstaltung an der Schule durch, informieren Eltern schriftlich über die Ergebnisse ihrer Kinder, laden Eltern zum Besuch der Berufsbildungsstätte ein oder zu individuellen Rückmeldegesprächen für die Reflexion der Ergebnisse ihrer Kinder. Knapp ein Drittel der Berufsbildungsstätten nimmt zur Besprechung der Ergebnisse an einem Elternabend teil (Abbildung 12). In Hinblick auf die Zielgruppenerreichung ist dabei zu beachten, dass der Anteil der Eltern, der solche Angebote nutzt (bzw. nutzen würde), je nach Art des Angebots deutlich schwankt. Elternabende zum Thema werden noch relativ stark frequentiert, sie eignen sich aber weniger für die Besprechung der individuellen Ergebnisse. Wenn individuelle Gespräche angeboten werden, nimmt dieses Angebot i. d. R. nur eine Minderheit wahr. Auch die Einladungen der Eltern zu den Abschlusspräsentationen der Werkstatttage werden nach den Erfahrungen der Projektleitungen bei den acht Berufsbildungsstätten des Moduls 1 nur von sehr wenigen Eltern wahrgenommen, was nicht allein mit deren Berufstätigkeit zu erklären ist.

Die Lehrkräfte wurden gefragt, welche Bestandteile der Elternarbeit, entweder seitens der Berufsbildungsstätten oder seitens der Schule, geplant oder bereits erfolgt oder aber gar nicht vorgesehen sind. Die Angaben der Lehrkräfte hierzu decken sich weitgehend mit der Darstellung der Projektleitungen bzw. sie belegen, dass die von den Berufsbildungsstätten gelassenen Lücken in der Einbeziehung der Eltern i. d. R. nachträglich auch von den Schulen nicht geschlossen werden. Über ein Drittel (37%) gab an, dass eine individuelle Reflexion

Abbildung 12: Einbeziehung der Eltern durch die Berufsbildungsstätten

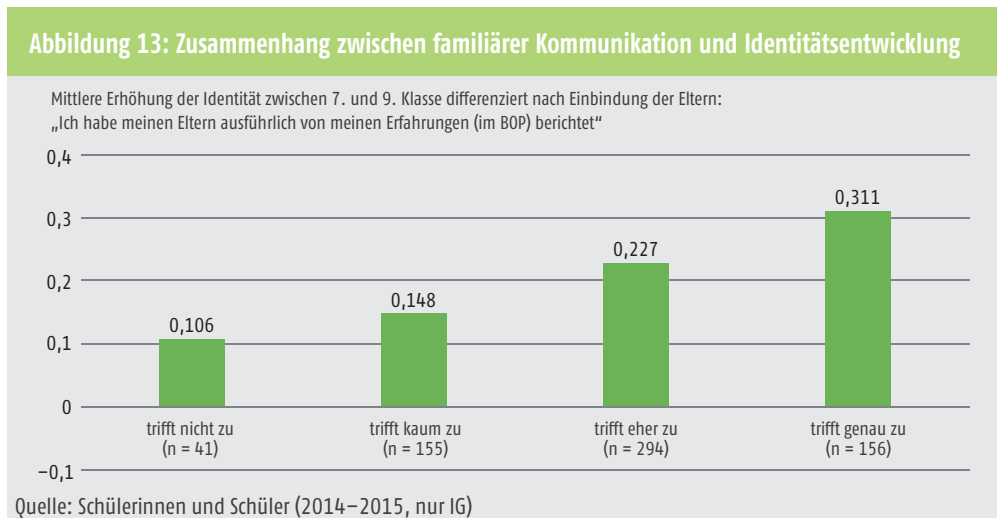


mit einzelnen Eltern, wie sie die Berufswahlkompetenz ihrer Kinder fördern sollten, kein vorgesehener Bestandteil sei (weder durch die Schule noch den Berufsbildungsstätten). Rund jede vierte Lehrkraft gab an, Informationen über individuelle Ergebnisse der Maßnahme oder allgemeine Informationen, wie Eltern Berufswahlkompetenz fördern können, gehörten nicht zum Konzept der Elternarbeit (25% bzw. 23%).

Die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern steht in allen Jahrgangsstufen mit dem jeweiligen Stand der Berufswahlkompetenz in Zusammenhang, schon in der 7. Klasse z. B. damit, wie viel in der Familie über Berufswünsche, berufsbezogene Stärken und Schwächen oder Wege in den passenden Beruf gesprochen wird. Signifikante Zusammenhänge bestehen darüber hinaus aber auch zu einer entsprechenden Kommunikation mit anderen Akteuren, speziell mit Lehrkräften im schulischen Unterricht oder mit anderen schulischen Fachkräften (vgl. ZB Nr. 4, S. 43).

Berufswahlkompetenz heißt jedoch auch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für die Berufswahl übernehmen, Prioritätensetzungen und die Suche nach passenden Berufen oder Entscheidungen nicht ihren Eltern überlassen. So stand die Ausprägung beruflicher Identität z. B. in einem negativen Zusammenhang damit, inwieweit die Eltern mit Lehrkräften oder mit Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätte über die Ergebnisse und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gesprochen haben. Die Gespräche mit Eltern dürfen in diesem Sinn die gemeinsame Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern nicht ersetzen. Die Einbeziehung der Eltern bleibt jedoch wichtig, wenn sie dazu genutzt wird, die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen zu verstärken. Positiv war der Zusammenhang der Entwicklung von Identität damit, wie ausführlich die

Schülerinnen und Schüler ihren Eltern von ihren Erfahrungen im BOP berichtet haben (vgl. Abbildung 13).



Die Formulierung des Qualitätsmerkmals kann also weiterentwickelt werden. Es geht darum, familiäre Kommunikation über Fragen der Berufswahl breit zu fördern (angefangen dabei, dass es spannend sein kann, sich mit Fragen der Berufswahl, Neigungen, Kompetenzen und realen beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen). Ansätze zur Förderung dieser Kommunikation sollten im BOP stärker ausgearbeitet werden, z. B. zur Beratung der Eltern, welche Strategien sich bewähren, um überhaupt mit dem Kind in ein Gespräch zum Thema zu kommen – und welche Aktivitäten der Eltern ggf. nicht zielführend sind. Die Einbeziehung der Eltern im Sinne ihrer Information über den Ablauf des BOP oder die individuellen Ergebnisse kann dafür unter günstigen Umständen ein Anlass sein, sie ist dazu aber nicht immer hinreichend und nie ist sie Selbstzweck.

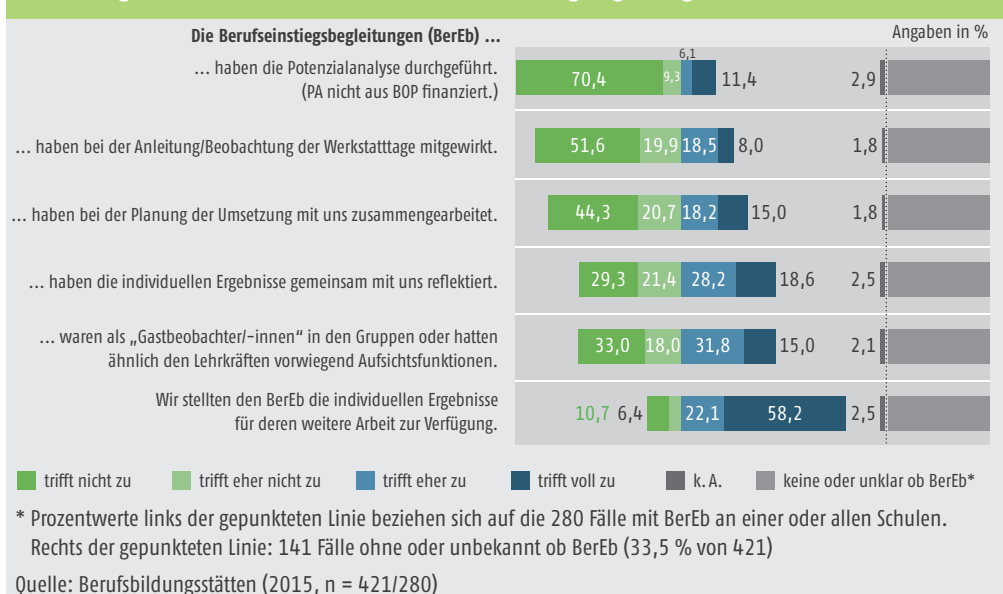
2.4.5 Schnittstellen zwischen BOP und Berufseinstiegsbegleitung

Etwa zwei Drittel der befragten BOP-Berufsbildungsstätten (280 von 421) kooperieren mit mindestens einer der Schulen, an denen es auch Berufseinstiegsbegleitungen gibt, finanziert vom BMBF oder der Bundesagentur für Arbeit. In Summe umfasst dies 836 Schulen. Das entspricht 33 Prozent aller Schulen, mit denen diese Berufsbildungsstätten das BOP umsetzen.

Berufseinstiegsbegleitungen helfen Schülerinnen und Schülern, die einen Hauptschul- oder Förderschulabschluss anstreben und Unterstützung benötigen, den Übergang von der Schule in den Beruf zu meistern. Sie „kümmern sich vor allem um Fragen des Übergangs in die Berufsausbildung, helfen bei Bewerbungsunterlagen, bei der Vermittlung in Praktika, bei der Berufsorientierung und bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz“ (BMBF 2015). Im Bereich der Berufsorientierung ergeben sich damit deutliche Schnittstellen zum BOP. Zum

Teil gehört die Durchführung von Potenzialanalysen auch zu den Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitungen. Auf jeden Fall verfügen die Berufseinstiegsbegleitungen über die Ressourcen, die Ergebnisse der Potenzialanalyse und der Werkstatttage für die weitere Beratung und Begleitung der von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler zu nutzen und mit den Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf deren weitere Berufswahlentscheidungen zu reflektieren.

Abbildung 14: Zusammenarbeit zwischen Berufseinstiegsbegleitungen und BOP



Bei den meisten Berufsbildungsstätten wurden die Potenzialanalysen im Rahmen des BOP durchgeführt. Nur knapp 17 Prozent der Berufsbildungsstätten geben an, dass die Berufseinstiegsbegleitungen bzw. deren Träger die Potenzialanalyse zumindest bei einem Teil der BOP-Schulen selbst durchgeführt haben. In der Regel (80 %) haben die Berufsbildungsstätten die individuellen Ergebnisse den Berufseinstiegsbegleitungen zur Verfügung gestellt. Etwas weniger als die Hälfte der Berufsbildungsstätten gibt an, dass die Berufseinstiegsbegleitungen als Gastbeobachter bzw. Gastbeobachterinnen o. Ä. an den Potenzialanalysen beteiligt waren und die individuellen Ergebnisse gemeinsam mit dem BOP-Team reflektiert haben. Bei gut einem Drittel haben sie sogar an der Planung und Umsetzung mitgewirkt. Von einer zumindest teilweisen Mitwirkung an den Werkstatttagen berichten 25 Prozent der Berufsbildungsstätten. Die Zusammenarbeit wird von knapp der Hälfte der Berufsbildungsstätten eher positiv bewertet, bei den übrigen meist neutral. Die wenigen Ausführungen über eher problematische Kooperationen (4 %) beziehen sich darauf, dass zeitliche Ressourcen für die Zusammenarbeit fehlten, die Berufseinstiegsbegleitungen „im System sehr eigen-

ständig seien“, oder darauf, dass die Konkurrenzsituation einen koordinierten Austausch verhindere. Teils wurden die Projekte im Rahmen von Berufseinstiegsbegleitungen durch Berufsbildungsstätten durchgeführt, die sich an anderen Schulen auch am BOP beteiligen. Dadurch kann in Teilen eine Wettbewerbssituation entstehen, die in der Folge auch die Akquise der Schulen erschwert.

Beispiele positiver Zusammenarbeit betreffen die weitere Nutzung der im BOP generierten Ergebnisse für die Eingliederungs- und Förderplanung der Berufseinstiegsbegleitungen. Dazu gab es auch gemeinsame Auswertungsgespräche mit der Bundesagentur, Berufseinstiegsbegleitungen und Lehrkräften. Die Zusammenarbeit erfolgte inhaltlich im Sinne von Bildungsketten. Auch konnten die Werkstatttage aufgrund von Hinweisen der Berufseinstiegsbegleitungen speziell an die Erfordernisse einzelner Schülerinnen oder Schüler angepasst werden (z. B. in Form spezieller Prüf- bzw. Erprobungsaufträge in Hinblick auf Ausbildungsfähigkeit). Es wurde auch von einem fruchtbaren fachlichen Austausch mit konstruktiven Verbesserungsvorschlägen sowie von einer Zusammenarbeit bei der Vernetzung mit dem lokalen Wirtschaftsraum berichtet (vgl. SB Nr. 2, S. 11).

2.4.6 Regionale Kooperation

Knapp drei Viertel der befragten Berufsbildungsstätten setzen das BOP in Regionen um, in denen es (meist) schon vor dem BOP Netzwerke unterschiedlicher Akteure zum Übergang Schule-Beruf gibt (vgl. SB Nr. 2, S. 13). Diese Netzwerke dienen meist dem Austausch über allgemeine und regionale Entwicklungen zur Berufsorientierung (64% aller Berufsbildungsstätten). Von einer besonderen Relevanz für das BOP berichtet etwas weniger als die Hälfte der Berufsbildungsstätten (zwei Drittel der Berufsbildungsstätten, die in einem Netzwerk mitwirken). 46 Prozent bringen ihre BOP-Erfahrungen in das Netzwerk ein, 40 Prozent der Berufsbildungsstätten berücksichtigen Erfahrungen von Netzwerkpartnern bei der Umsetzung des BOP. Beispiele für die Verankerung des BOP in diesen Netzwerken sind die Anpassung der Berufsfelder an das regionale Ausbildungsangebot, die Erarbeitung von Mindeststandards für die Berufsorientierung in der Region oder die Entwicklung weiterführender Projekte. Mehrere Berufsbildungsstätten schreiben explizit, dass sich aus ihrem regionalen Netzwerk (z. B. einem regionalen Arbeitskreis „Schule-Wirtschaft“) kaum Synergieeffekte ableiten ließen und sie sich aus diesem Grund überregional mit anderen Berufsbildungsstätten zu einem Innovationsverbund zusammengeschlossen hätten.

Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsbildungsstätten der Region pflegt aber deutlich weniger als die Hälfte der befragten Berufsbildungsstätten, wobei berücksichtigt werden muss, dass in mehreren Regionen auch nur eine Berufsbildungsstätte existiert (vgl. SB Nr. 2, S. 14). Dort, wo solche Kooperationen bestehen, trügen sie zu einem breiteren Angebot an Berufsfeldern, zu Synergieeffekten bei der gemeinsamen Beantragung und Abwicklung des BOP, bei der Nutzung von Infrastruktur zur Durchführung der Werkstatttage sowie im Rahmen der Qualitätssicherung bei.

Die Zusammenarbeit mit weiteren Partnern in der Region wird von zwei Dritteln der Berufsbildungsstätten als eher oder voll zutreffend angegeben. Wenn solche Kooperationen bestehen, werden sie vielfach dafür genutzt, Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern und Unternehmen herzustellen, die z. B. für Betriebspraktika nutzbar gemacht werden. Den Schülerinnen und Schülern werden außerdem Ansprechpartner vermittelt, die nach dem BOP für weitere Informationen kontaktiert werden können. Ein knappes Drittel der Berufsbildungsstätten gibt (inklusive „eher“ zutreffender Angaben) an, Betrieben Dienstleistungen im Bereich des Ausbildungsmanagements anzubieten. Ein gutes Viertel nennt Angebote zur individuellen Ausbildungsberatung der Schülerinnen und Schüler.

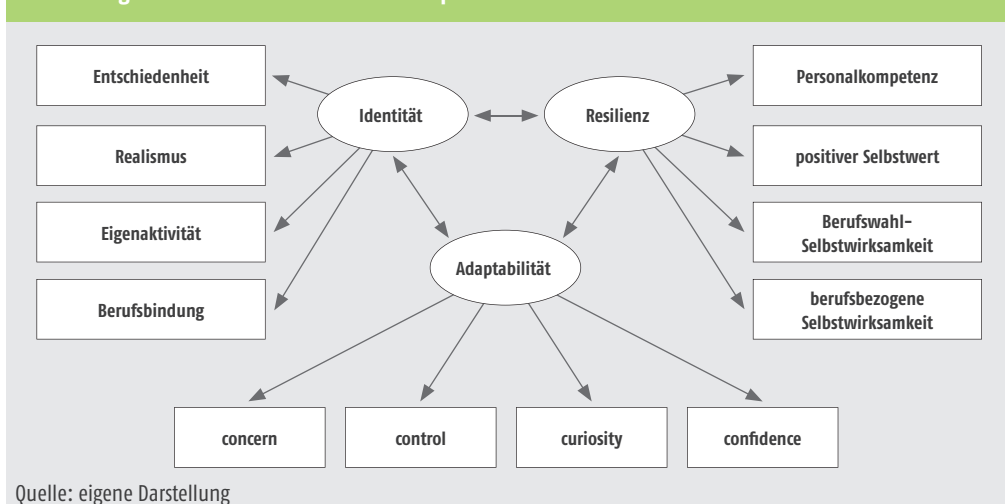
Die Rolle der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung wird in der Tendenz eher positiv bewertet. Teilweise würden auch Ergebnisse der Potenzialanalyse und Werkstatttage in die Beratung einfließen. In Einzelfällen wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, Berufsberatungen würden einer Zusammenarbeit eher wenig enthusiastisch bis ablehnend begegnen und wenig Interesse an der Nutzung der im Rahmen des BOP gewonnenen Erkenntnisse zeigen.

► 3 Die Wirkungen des BOP

3.1 Wirkungen auf die Berufswahlkompetenz

Das in Kapitel 1.2 beschriebene Konzept der Berufswahlkompetenz wurde im Rahmen der Evaluation des Berufsorientierungsprogramms auf zweierlei Weise erfasst. Zum einen wurden bestimmte Marker der Teilkompetenzen Identität, Adaptabilität und Resilienz in den drei mündlichen Befragungen thematisiert, um die inhaltliche Ausgestaltung der Konzepte zu ermitteln, Entwicklungen qualitativ beschreiben zu können und Unterschiede zwischen Teilnehmenden am Programm und der Kontrollgruppe festzustellen. Zum anderen wurden einer größeren Zahl von Schülerinnen und Schülern Facetten der Kompetenzen in Fragebogenform vorgelegt, um quantitative Veränderungen im Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe erfassen und statistisch absichern zu können und um Handlungsempfehlungen für eine Optimierung der Programmgestaltung abzuleiten. Die verwendeten Skalen haben sich in früheren Untersuchungen bewährt. Sie bilden Entwicklungen im Zeitfenster der beruflichen Erstentscheidungen ab (RATSCHINSKI/STRUCK 2012), reflektieren Effekte von Fördermaßnahmen (RATSCHINSKI/STRUCK 2014) und zeigen plausible Beziehungsmuster (RATSCHINSKI 2014). Das Grundmodell der Berufswahlkompetenz ist in Abbildung 15 dargestellt.

Abbildung 15: Modell der Berufswahlkompetenz



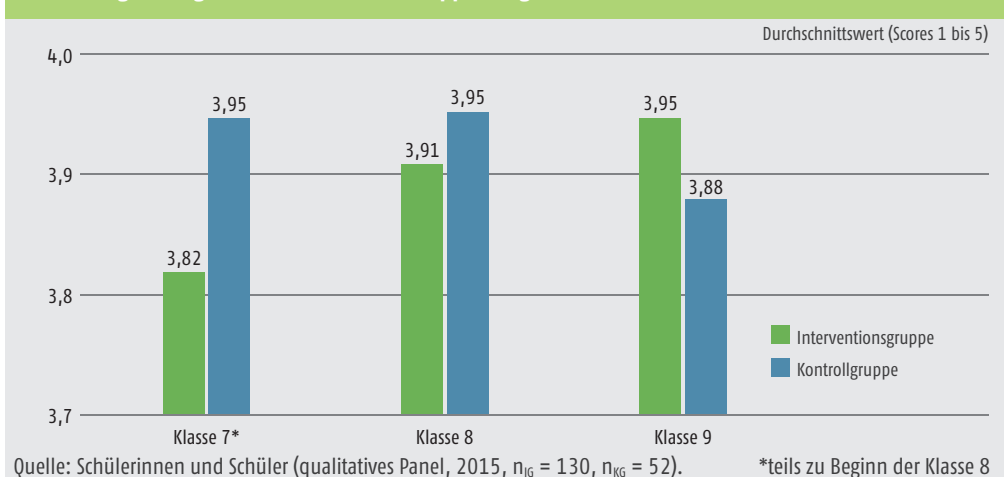
Die theoretische Herleitung des Modells und seine Einbettung in den Fachdiskurs zum Thema sind in Kapitel 5.1. beschrieben.

3.1.1 Ergebnisse der qualitativen Studie

Definitionsgemäß wurde der berufliche Identitätsstatus in den Auswertungen der Interviews daran festgemacht, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler klare, realistische und verbindliche Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft selbstständig erarbeitet haben. Konkrete Berufswünsche konnten schon vor Programmbeginn (Befragungswelle 1) neun von zehn der Befragten nennen. Unterschiede zwischen den am Programm Teilnehmenden und der Kontrollgruppe bestanden nicht, und die Zahl veränderte sich bis zum dritten Interview kaum (vgl. ZB Nr. 3, S. 18). Die Berufspläne erwiesen sich jedoch als nicht sonderlich verbindlich. Zwar war sich nur jede/-r Vierte ihrer/seiner Entscheidung unsicher, aber vier von fünf der am BOP Teilnehmenden und zwei Drittel der Kontrollgruppe haben ihre Berufswünsche im Beobachtungszeitraum verändert. Nach den Praktika z. B. haben zwei von drei BOP-Teilnehmenden ihre Wünsche revidiert (64% vs. 46% der Kontrollgruppe), wie etwa C-1005 (m15), der über sein Praktikum als Schlosser sagt: *„Da habe ich gemerkt, dass Handwerk nichts für mich ist. Dass ich lieber in den Verkauf gehe.“* Ähnlich reagiert auch G-2004 (w15) nach ihrem Praktikum als Erzieherin: *„Zu viele Kinder, die geschrien haben und frech waren, das war nichts für mich. Das ist einfach nicht mein Beruf gewesen.“* Die meisten Wünsche sind realistisch, sie entsprechen auch den schulischen Voraussetzungen oder werden daran festgemacht. Ein Hauptschüler (K-1010; m15) z. B. antwortet auf die Frage, wie sicher er sei: *„50 Prozent, nicht so sicher, dass ich Kaufmann im Groß- und Außenhandel werden möchte. Kaufmann im Einzelhandel würde in Frage kommen, wenn ich die mittlere Reife nicht schaffe.“*

Während sich Programmeffekte in Bezug auf die Identitätsdimension in Veränderungsbereitschaft, Offenheit und Flexibilität zeigen, besteht der Programmeffekt in Bezug auf die berufliche Anpassungsfähigkeit in stetig steigendem Niveau. Jugendliche setzen sich zunehmend mit dem Thema Berufswahl auseinander, es wird für sie persönlich wichtig (concern), sie sind bereit, Verantwortung für ihre Zukunft zu übernehmen und wichtige Lebensentscheidungen selbst zu treffen (control). Sie zeigen steigendes Interesse für ihre beruflichen Möglichkeiten (curiosity) und entwickeln ein Vertrauen in sich und ihre berufliche Zukunft (confidence). Dieser Effekt wird weniger in den Interviews deutlich als in dem „Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)“-Fragebogen, den alle Schülerinnen und Schüler nach dem Interview ausgefüllt haben. Abbildung 16 gibt das typische Ergebnis wieder. Die Interventionsgruppe zeigt einen kontinuierlichen Punkteanstieg von der ersten bis zur dritten Befragungswelle, während die Dimensionsausprägungen der Kontrollgruppe unsystematisch variieren. Gleiches gilt für die Teildimensionen concern, control und confidence. Lediglich die curiosity-Werte steigen nach der zweiten Welle nicht weiter an. Wenn Schülerinnen und Schüler genügend Informationen über die Berufswelt gesammelt haben, stellen sie die Explorationen ein (vgl. ZB Nr. 3, S. 23).

Abbildung 16: Ergebnisse des CAAS im Gruppenvergleich.



Weniger Veränderungen und kaum Programmeffekte lassen sich für die dritte Teilkompetenz Resilienz feststellen. Emotionale Belastbarkeit, ein gesundes Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit werden aus verschiedenen Quellen gespeist. Vor allem soziale Erfolge und Verantwortungsübernahme in Gruppen haben anscheinend größere Effekte als die Interventionen durch Potenzialanalyse oder Werkstatttage, die diese Kompetenzen nur sehr punktuell unterstützen können.

Mit einer telefonischen Nachbefragung konnte die prognostische Validität des Kompetenzmodells überprüft werden. Gelingt es, den Einstieg in eine Ausbildung vorherzusagen? Daten liegen von 174 der anfangs 232 Schülerinnen und Schüler vor. 57 von ihnen, zumeist aus Haupt- und Förderschulen ($n=18$ Förderschülerinnen und -schüler), haben ihre Schulzeit nach der 9. Klasse beendet, 117 Schülerinnen und Schüler überwiegend aus Realschulen nach der 10. Klasse. Die meisten Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler sind nicht in Ausbildung gelangt, sondern versuchten durch weiteren Schulbesuch ihre schulischen Voraussetzungen zu verbessern, indem sie den Realschulabschluss anstrebten. Realschülerinnen und -schüler, die dieses Ziel erreicht hatten, haben entgegen der Erwartung diesen Vorteil auf dem Ausbildungsmarkt nicht genutzt, sondern wollten ebenfalls durch den weiteren Schulbesuch höhere Schulabschlüsse (Abitur und Fachabitur) erreichen. Diese Entscheidung fällt nicht kurzfristig oder als Reaktion auf erfolglose Bewerbungsversuche, sondern sie ist in einem längeren Prozess herangereift. Die Mehrheit der Jugendlichen, die sich nach der 10. Klasse für einen weiteren Schulbesuch entschieden hat, hatte sich dieses Ziel bereits seit der 8. Klasse gesetzt (vgl. SB Nr. 3, S. 4).

Die Sichtung der Daten zeigt, dass der Übergang in Ausbildung weniger von Programmangeboten und Kompetenzniveaus abhängt, sondern von der Schulform, dem Schulabschluss, von den regionalen Gegebenheiten und ggf. vom Verhalten der Mitschülerinnen und

Mitschüler. An einzelnen Standorten fallen deutliche Häufungen gleicher Entscheidung auf. An einem Standort z. B. lagen Informationen von 22 der 24 Programmteilnehmenden vor, die nach dem 10. Schuljahr die Schule verlassen haben. Davon haben sich 18 für einen weiteren Schulbesuch entschieden und streben Abitur oder Fachabitur an. An einem anderen Standort dagegen gingen nach der 10. Klasse 17 von 22 in Ausbildung. Hier war das Ausbildungsangebot gut und die BOP-Berufsbildungsstätte sehr gut mit Betrieben der Region vernetzt. Die Schule bekam vom BOP-Träger besondere Unterstützung bei der Vermittlung von Schulbetriebspraktika und Ausbildungsplätzen.

Auch die Ausprägung der Berufswahlkompetenz beeinflusst den Einstieg in den Beruf nicht entscheidend. Aufgrund der Punkteanstiege in den vier CAAS-Dimensionen lassen sich Übergänge in die Ausbildung und in den weiteren Schulbesuch nicht vorsagen. In logistischen Regressionen werden nur fünf Prozent der Varianz des Übergangs in Ausbildung aufgeklärt, vom weiteren Schulbesuch kaum zwei Prozent ($R^2 = .054$ bzw. $.017$).

3.1.2 Ergebnisse der quantitativen Studien

Fragenbogenergebnisse auf größerer Datenbasis erbrachten eine Querschnittsbefragung in den Abgangsklassen der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen und eine Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 7., 8. und 9. Klassen. Beide Module enthalten die gleichen Fragebögen zum Konzept der Berufswahlkompetenz. Wegen sozialstruktureller Unterschiede der Gruppen wurde die Kontrollgruppe der Interventionsgruppe in beiden Studien anhand von sechs soziodemografischen Variablen angepasst: Die Gewichtung erfolgte nach Stadt-Land-Relation (unter/über 500 Einwohner/Einwohnerinnen/km²), Schulform (Förderschule, Hauptschule, Realschule und mehrere Bildungsgänge), Alter in Jahren (14 bis über 18), Migrationshintergrund (31%), Bildungshintergrund gemessen über die Anzahl der Bücher im Haushalt (<50 bis >1000) und Geschlecht.

3.1.3 Die Befragung in Abgangsklassen

Nach dieser Anpassung ergaben sich in der Befragung in Abgangsklassen zwar geringe, aber statistisch signifikante Gruppenunterschiede in zwei der drei Dimensionen der Berufswahlkompetenz: Bei der Adaptabilität waren die Werte der Interventionsgruppe beim Gesamtwert ($p = .001$) und in allen vier Dimensionen höher als die der Kontrollgruppe. Der deutlichste Unterschied bestand in der Teilkompetenz concern ($p = .002$), die über beste Skaleneigenschaften verfügt und als berufliche Reflexionsfähigkeit ein wichtiges Ziel von Fördermaßnahmen ist.

Bei der Resilienz ergaben sich Gruppenunterschiede in drei der vier Skalen: Bei den Personalkompetenzen ($p = .03$), in der Selbstwirksamkeit im Berufswahlprozess ($p = .002$) und besonders in der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit ($p = .006$) zeigten die am BOP Teilnehmenden höhere Werte. Betrachtet man Selbstwirksamkeit als subjektive Spiegelung der Handlungskompetenz, dann ist es mit den Programmangeboten gelungen, Handlungssicherheit in wichtigen Bereichen der Berufswahl zu vermitteln.

Der berufliche Identitätsstatus der Vergleichsgruppen unterschied sich dagegen nicht. Kontrollgruppenschülerinnen und -schüler zeigten sogar etwas mehr Eigenaktivität ($p = .05$) bzw. geringere Abhängigkeit vom Einfluss der Eltern. Die Skalenwerte zur Berufsbindung, Entscheidungssicherheit und Realismus erbrachten keine signifikanten Punktdifferenzen. Dieses Ergebnis widerspricht sehr deutlich den Erwartungen. Die Teilkompetenz Identität hat in früheren Studien die höchste Änderungssensitivität gezeigt. Die Punktzuwächse von der 7. bis zur 10. Klassenstufe waren deutlich höher als die der anderen Teilkompetenzen. Identität repräsentiert im Modell der Berufswahlkompetenz die klassische Berufswahlreife. Sie weist die größten inhaltlichen Überschneidungen mit der Adaptabilitätsform des Career Maturity Inventory (SAVICKAS/PORFELI 2011) auf und sollte Maßnahmeneffekte deutlich abbilden.

Bis auf die geringen Einflüsse auf die berufliche Identitätsbildung sind die Effekte eindeutig und plausibel. Das BOP-Programm hat wichtige Aspekte des Berufswahlprozesses nachweislich beeinflusst: Es hat die berufliche Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen erhöht und ihre Handlungskompetenz im Berufswahlprozess gestärkt. In diesen wichtigen Bereichen zeigen sie deutliche Unterschiede zur Kontrollgruppe.

Mit dem größeren Datensatz gelingen auch bessere Prognosen. Adaptabilität erwies sich als bedeutender Prädiktor für einen erwarteten Ausbildungsbeginn. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, was sie wahrscheinlich nach dem Schuljahr machen werden. Mit steigender Adaptabilität erhöht sich die (subjektive) Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsbeginns um mehr als 50 Prozent ($\text{Exp}(B) = 1.526$) (vgl. ZB Nr. 3, S. 44). Auch mit anderen Aspekten der Berufswahlkompetenz steigt die erwartete Übergangsquote, insbesondere mit der berufs- und berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit und der positiven Selbstwertschätzung. Für eine erwartete Ausbildung im Wunschberuf gelangen mit den Skalenwerten der Adaptabilität bessere Vorhersagen als mit dem Bewerbungsverhalten, Schulabschluss und den soziodemografischen Daten. Schließlich korreliert Adaptabilität auch deutlich mit Facetten der schulischen Motivation: mit der (subjektiven) Relevanz der Schule für die Berufswahl ($r_{(2170)} = .27$), mit der Freude am schulischen Lernen (.33) und mit schulischem Bemühen (.42) (vgl. ZB Nr. 3, S. 46).

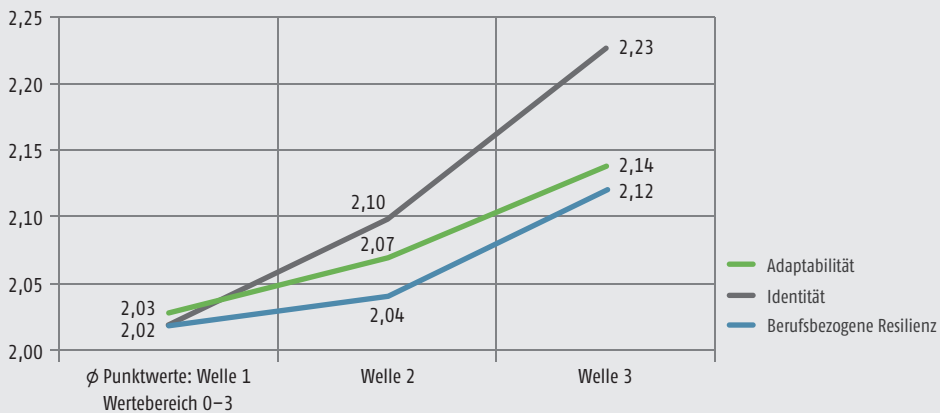
Eine ausführliche Reflexion und Nachbereitung der Erfahrungen durch die Lehrkräfte schlägt sich in Skalenwertveränderungen der Facetten von Berufswahlkompetenz nieder. Zwar verändert sich der (für berufliche Reflexionsfähigkeit stehende) concern-Wert nicht signifikant, aber die Belastbarkeit (Personalkompetenz), die Entscheidungssicherheit und die auf die spätere Berufstätigkeit bezogene Selbstwirksamkeit werden erhöht. Ebenso profitieren control, die Übernahme von Verantwortung und die Eigenaktivität im Sinne persönlicher Autonomie von Reflexionsgesprächen. Das Ergebnismuster spricht für eine stabilisierende Persönlichkeitsförderung, die durch sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung angestrebt wird. Das Berufswahlkompetenz-Modell erweist sich damit als sensibles Maß für pädagogisch intendierte Effekte.

3.1.4 Die Längsschnittstudie

Die plausiblen und erwarteten Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung konnten im Längsschnitt nur teilweise bestätigt werden. Es gab zwar von der 7. bis zur 9. Klassenstufe einen Punkteinstieg auf allen erfassten Skalen (vgl. ZB Nr. 4, S. 11), aber der Unterschied zwischen Intentions- und Kontrollgruppe erreichte in keiner Dimension Signifikanz (vgl. ZB Nr. 4, S. 13).

Die Skalenwertveränderungen der Interventionsgruppe entsprechen weitgehend den Erwartungen. Adaptabilität zeigt die stärksten Veränderungen in den concern-Werten (Mittelwertdifferenz $\bar{\Delta}_{t3-t1}$ 0,21), vor control, curiosity und confidence. Den insgesamt höchsten Punktezuwachs zeigt die Identitätsfacette Berufsbindung ($\bar{\Delta}_{t3-t1}$ 0,38). Sie beginnt auf niedrigem Ausgangsniveau und muss sich zur verbindlichen Entscheidung für einen konkreten Beruf zwangsläufig verändern. Die geringste Veränderung lässt sich bei der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit feststellen ($\bar{\Delta}_{t3-t1}$ 0,09). Die übrigen Werte liegen dazwischen. Zusammengefasst zeigen die Teilkompetenzen das erwartete Verlaufsmuster (Abbildung 17). Um die Veränderungen vergleichbar zu machen, wurde die Skalenwerte auf den Bereich von 0 bis 3 transformiert.

Abbildung 17: Mittlere Punktwerte in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz nach Befragungswelle



Identität profitiert nicht nur von der zunehmenden Verbindlichkeit der Entscheidung, sondern auch von der Entscheidungssicherheit, der Realitätsangemessenheit der Berufsvorstellungen und der zunehmenden Unabhängigkeit. Zusammengefasst entsprechen diese Facetten weitgehend dem klassischen Konzept der Berufswahlreife. Inzwischen wurde der Reifebegriff ersetzt durch „Bereitschaft“. Berufswahlbereitschaft ist die Voraussetzung für Anpassungsleistungen an berufliche oder berufsbezogene Herausforderungen (Adaptabi-

lität). Dieser Beziehung entspricht das unterschiedliche Entwicklungstempo. Resilienz als Ressource zeigt erwartungsgemäß geringere Zuwächse.

Dieses Verlaufsmuster spiegelt die normale Entwicklungsabhängigkeit der Berufswahl-Teilkompetenzen wider. Effekte pädagogische Maßnahmen müssten sich in beschleunigten Entwicklungen und Vorsprüngen niederschlagen. Das ist nicht der Fall. Die mittleren Werte der Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht von denen der Programmgruppe. Weder die Differenzwerte der Klassen 7 und 8 noch die Differenzwerte der Klassen 7 und 9 zeigen signifikante Unterschiede. Absolut gesehen variieren die Differenzwerte von 0.0 bis 0.05 (vgl. ZB Nr. 4, S. 13). Auch die Ausgangswerte unterschieden sich kaum.

Betrachtet man die Berufswahlkompetenz nicht anhand der Teilkompetenzen, sondern differenziert für die zwölf einzelnen Dimensionen, zeigt die Interventionsgruppe (allein) bei der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit eine signifikant größere Entwicklung von der 7. bis zur 9. Klasse (Δ_{t3-t1} 0,08). Hier lag auch ihr Ausgangsniveau in der 7. Klasse – wie das der berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit – niedriger (Δ_{t3-t1} - 0,08). Und (allein) in der Dimension Realismus zeigt die Interventionsgruppe ein höheres Niveau in der 9. Klasse (Δ_{t3-t1} 0,08).

Dass Gruppenunterschiede gering waren oder fehlten, kann vor allem durch Merkmale der Kontrollgruppe erklärt werden. Für die Evaluation überraschend war, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler lag, die zwar (nachweislich) nicht am BOP teilgenommen hatten, jedoch an einem Angebot, das 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 Interventionsgruppe und Kontrollgruppe deutlicher unterscheiden, wenn Schülerinnen und Schüler mit „werkstatttageähnlichen Angeboten“ aus der Kontrollgruppe herausgenommen werden. Dies ist nicht der Fall. Betrachtet man die Entwicklungen zwischen der 7. und der 9. Klasse, zeigen sich zwischen der Interventionsgruppe und der „reduzierten Kontrollgruppe“ keine signifikanten Unterschiede – weder in den drei Teilkompetenzen noch in deren zwölf einzelnen Dimensionen. Bezogen auf die Entwicklungen bis zur 8. Klasse zeigt die Interventionsgruppe sogar eine signifikant niedrigere Identitätsentwicklung – sowohl bzgl. der Teilkompetenz insgesamt (Δ_{t2-t1} - 0,09) als auch hinsichtlich der einzelnen Dimensionen Realismus (Δ_{t2-t1} - 0,10), Eigenaktivität (Δ_{t2-t1} - 0,08) und Bindung (Δ_{t2-t1} - 0,11). Dass der Vorsprung der Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe bei der Entwicklung der Berufswahlkompetenz eher gering ist, kann also nicht allein darin begründet sein, dass in der Kontrollgruppe werkstatttageähnliche Angebote genutzt werden. Ausschlaggebend scheinen vielmehr ganz allgemein die vielfältigen und in dieser Hinsicht zum BOP äquivalenten Angebote.

3.1.5 Die differentielle Validität des Modells

Die differenzielle Validität des Berufswahlkompetenz-Messmodells zeigt überwiegend aus der Literatur bekannte Befunde. Mädchen haben in der 7. Klasse einen Vorsprung in der Identitätsentwicklung, zeigen weniger Belastbarkeit (Resilienz) und etwa gleiche Adaptabi-

litätsniveaus. Entwicklungsveränderungen von der 7. bis zur 10. Klassenstufe verlaufen für Schülerinnen und Schüler gleichförmig. Punktwert-Differenzen erreichen für keine Teilkompetenz Signifikanz.

Betrachtet man die einzelnen Facetten der Teilkompetenz, entsprechen dort die Tendenzen weitgehend denen der jeweiligen Teilkompetenzen. Abweichungen sind im Detail, dass in der 7. Klasse die gedankliche Beschäftigung und Auseinandersetzungen mit dem Thema Zukunft und Berufswahl (concern) bei Schülerinnen signifikant niedriger ($\emptyset_{t3-t1} - 0,07$) ist und die Entwicklung von concern signifikant stärker ($\emptyset_{t3-t1} 0,12$). Weiterhin gibt es abweichend von den anderen Identitätsdimensionen bei der Entscheidungssicherheit in der 7. Klasse keinen geschlechtsspezifisch signifikanten Unterschied. Sie entwickelt sich bei Schülerinnen jedoch weniger ($\emptyset_{t3-t1} - 0,10$) und erreicht ein signifikant niedrigeres Niveau ($\emptyset_{t3-t1} - 0,14$). Das Selbstwertgefühl von Schülerinnen ist signifikant stärker erhöht ($\emptyset_{t3-t1} 0,09$).

Unterschiede von Personen mit und ohne Migrationshintergrund sind plausibel erklärbar. 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. Die 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 ($\emptyset_{t3-t1} - 0,14$) und Realismus ($\emptyset_{t3-t1} - 0,17$) signifikant.

Im Vergleich zum Gesamtdurchschnittswert aller Schülerinnen und Schüler haben jene aus Förder-, Haupt- und Realschulen eine höhere Ausgangsadaptabilität und -resilienz. In Bezug auf Identität ist der Ausgangswert in Förder- und Hauptschulen niedriger und in Realschulen höher. Die Zuwächse in Adaptabilität und Resilienz unterscheiden sich nicht von der Gesamtgruppe, in Bezug auf Identität sind sie in Förder-, Haupt- und Realschulen höher. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit höherem Bildungsniveau haben höhere Anfangswerte der Identität und Resilienz, nicht der Adaptabilität. Bei Punktveränderungen bestehen keine bedeutsamen Korrelationen (vgl. ZB Nr. 4, S. 24).

3.1.6 Einflussfaktoren auf die Berufswahlkompetenz

Die mehrfach geschichtete Stichprobe legt es nahe, Kontexteinflüsse auf die Berufswahlkompetenz zu überprüfen. Wegen der Länderzuständigkeit für Bildung ist ein systematischer Einfluss der Bundesländer auf die Ergebnisse möglich. Deshalb wurden die Voraussetzungen für Mehrebenenanalysen mit Intraklassenkorrelationen (ICC) und Likelihood-Ratio-Tests überprüft. 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 (vgl. ZB Nr. 4, S. 75). Auf Klassenebene waren die Ergebnisse deutlicher, wenn auch auf niedrigem Niveau. Je nach betrachteter

Teilkompetenz und Messzeitpunkt variieren die ICC-Werte zwischen $ICC=0,039$ (Resilienz Welle 1) und $ICC=0,146$ (Identität Welle 1), d. h., zwischen 3,9 Prozent und 14,6 Prozent der Gesamtvarianz sind auf Einfluss der Klassen zurückzuführen – der überwiegende Anteil ist individuell.

Dies impliziert, dass bei der derzeitigen Umsetzungspraxis nur ein kleiner Teil der Berufswahlkompetenz durch Interventionen auf Klassenebene (z. B. durch den Unterricht, Lernklima, Räumlichkeiten, Unterrichtsausfall oder spezielle Berufsorientierungsangebote) erklärt werden kann. 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. Dies wird zum einen von individuellen bzw. sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler determiniert, 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.

Teilnahme oder Nichtteilnahme an Potenzialanalysen und Werkstatttagen stehen für sich in keinem Zusammenhang mit den Teilkompetenzen. Aber ihre Bewertung („Hat es geholfen?“) korreliert für die Potenzialanalyse jeweils mit .15 mit der Adaptabilität und der Resilienz, nicht mit der Identität. Die entsprechenden Werte für die Werkstatttage liegen mit .07 (Adaptabilität) und .08 (Resilienz) darunter (vgl. ZB Nr. 4, Seite 42). Das heißt einerseits, dass es bislang noch in hohem Maß von individuellen Einflussfaktoren abhängt, ob die Teilnahme am BOP persönlich als nutzbringend erlebt wird, andererseits, dass die Herausforderung in der zukünftigen Umsetzung besteht, die individuelle Passung des Angebots noch stärker zu optimieren.

Durch die soziodemografischen Daten und schulische und familiäre Einflüsse lassen sich in statistischen Regressionsanalysen 20 Prozent der Varianz jeweils der Adaptabilität und der Resilienz aufklären und acht Prozent der Identität. 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 (Beta-Koeffizienten zwischen 0,07 und 0,11). 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.

Einzelne Gestaltungsmerkmale der BOP-Maßnahmen korrelieren mit den Teilkompetenzen. Vorgegebene Handlungsabläufe beeinflussen die Resilienz, und ein passgenaues Schwierigkeitsniveau der Aufgaben hat positive Effekte auf alle drei Dimensionen. Einbeziehung der Eltern und die familiäre Kommunikation beeinflussen die Identitätsentwicklung.

Insgesamt erklären die Berufsorientierungsangebote und die Aufarbeitung der Erfahrungen auf der 8. und 9. Klassenstufe in anderen Regressionsberechnungen 18 Prozent der Varianz der Adaptabilität, 20 Prozent der Resilienz und sieben Prozent der Identität (vgl. ZB Nr. S. 47). 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 verschiedene Akteure hinweg (mit der Familie, Lehrkräften, anderen schulischen Akteuren). Andererseits sind die Zusammenhänge zur Identität mehrfach negativ, wo die Evaluation positive Zusammenhänge erwartet hätte.

Die gefühlten Wirkungen der angebotenen Maßnahmen haben nachweisbare Effekte auf das Niveau der Berufswahlkompetenz. Je stärker die am BOP Teilnehmenden z. B. der Aussage zustimmten, dass die Angebote ihr Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl erhöht hätten, umso stärker waren 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: Je stärker das BOP zu einer Öffnung des Berufswahlspektrums beigetragen hat, umso niedriger sind in der 8. Klasse die Identitätswerte. Ursprünglich klare berufliche Vorstellungen werden für neue Abwägungs- und Prüfprozesse infrage gestellt.

Umsetzungs- und Gestaltungsmerkmale der angebotenen Maßnahmen, wie Rückmeldungen, Kommunikation, Einbeziehung der Wünsche von Schülerinnen und Schülern, Attraktivität und Passung der Aufgaben, erklären in der 7. und 8. Klasse zwischen sieben Prozent (Identität 9. Klasse) und 26 Prozent (Resilienz 8. Klasse) der Varianz der Teilkompetenzen. Daraus lassen sich folgende vorläufige Schlussfolgerungen für die Programmgestaltung ziehen (vgl. ZB Nr. 4, S. 52):

- ▶ Die Potenzialanalysen sollten eher in späteren Schulhalbjahren umgesetzt werden.
- ▶ Sie sollten so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken selbst einschätzen können – ihnen sollten aber auch Fremdeinschätzungen (auf der Basis von Aufgabenbeobachtungen) gegenübergestellt werden.
- ▶ In den Potenzialanalysen sollte Raum für das Erkunden von beruflichen Interessen und Neigungen bleiben.
- ▶ In den Werkstatttagen sollten unterschiedliche Arten von Aufgaben miteinander kombinierbar sein (z. B. vorgegebene Handlungsabläufe ebenso wie Aufgaben, die Kreativität erfordern).

- ▶ Das Anforderungsniveau der Aufgaben in den Werkstatttagen sollte an die Schülerinnen und Schüler angepasst sein – auch damit sie ihre persönlichen Fähigkeiten erleben können.
- ▶ Die Erfahrungen aus der Umsetzung sollte intensiv mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert werden – sowohl Stärken als auch Weiterentwicklungsbedarfe betreffend.
- ▶ Außerdem sollten die Eltern in einer Art und Weise einbezogen werden, die vor allem die familiäre Kommunikation (!) über die im BOP gemachten Erfahrungen anregt.

3.1.7 Messfehlerbereinigte Ergebnisse

Im Längsschnittvergleich wurde deutlich, dass die Entwicklungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Zeitraum der Berufsfindung und -entscheidung deutlich in der erwarteten Form ausfallen. Nicht erwartet werden konnten jedoch die fehlenden oder marginalen Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe und der auffallend geringe Einfluss aller wichtigen Aspekte der Programmgestaltung und Kontextbedingungen auf die Teilkompetenz Identität.

Eine wichtige formale Determinante für die Erklärungskraft von Konzepten ist die Qualität der Skalen, in denen die Konzepte operationalisiert sind. Die üblichen Skalenskennwerte der Berufswahlkompetenz-Konzepte sind in Tabelle 3 dargestellt.

Die Zuverlässigkeitswerte (α) steigen in den meisten Skalen von Welle 1 bis Welle 3. Alle Werte liegen in einem für Gruppenvergleiche akzeptablen Bereich über 0,60. Die aggregierten Skalenwerte der Teilkompetenzen Adaptabilität und Resilienz erreichen sogar Werte über 0,90, die für Entscheidungen auf individueller Ebene vorausgesetzt werden (KERSTING 2006). Dennoch ist keine Messung ohne Fehler. Bei Messwiederholungen können die Messfehler die Entwicklungsfortschritte oder Maßnahmeneffekte in unkontrollierter Weise beeinflussen. Deshalb ist Messfehlerkontrolle besonders in Panelstudien ein wichtiges Problem, für das Lösungsansätze gefunden werden müssen.

Eine Berechnungsvorschrift für Skalenwertveränderungen, die auch die Skalenreliabilität eingeht, ist der Reliable Change Index (RCI), der in der Psychotherapieforschung für die Erfassung reliabler Therapieeffekte auf Individualniveau entwickelt wurde (JACOBSON/TRUAX 1991). Der RCI hat inzwischen auch im außerklinischen Bereich Anwendung gefunden. Er hat z. B. in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne eine gewisse Bedeutung erhalten, weil er Grade individueller Veränderung bestimmt (vgl. ROBERTS/MROCZEK 2008) und er wurde zur Erfassung der Fördereffekte von Berufsvorbereitungsmaßnahmen eingesetzt (BLECK/ENGGRUBER 2007; BROWN/ROCHE 2016).

Eine auf dem Fünf-Prozent-Niveau signifikante individuelle Veränderung kann hiernach angenommen werden, wenn der Quotient aus Prä-post-Differenz und dem Standardfehler der Differenz größer als 1,96 ist. Der Standardfehler der Differenz ist definiert als die Wurzel aus dem Produkt der Varianz mit der Unreliabilität der Messskala. Er geht als Konstante in die Berechnung ein. In Tabelle 4 sind die prozentualen Häufigkeiten der signifikanten

Tabelle 3: Kennwerte der Berufswahlkompetenz-Skalen nach Interventionsgruppe (IG) und Kontrollgruppe (KG)
(n = 1408; k = Anzahl der Items, M = Skalenmittelwert, SD = Standardabweichung, α = Reliabilität der Skala)

	Welle 1						Welle 2						Welle 3						
	IG			KG			IG			KG			IG			KG			
	k	M	SD	$\alpha_{(835)}$	M	SD	$\alpha_{(570)}$	M	SD	$\alpha_{(835)}$	M	SD	$\alpha_{(570)}$	M	SD	$\alpha_{(835)}$	M	SD	$\alpha_{(835)}$
<i>Entschiedenheit</i>	5	1,90	0,70	0,77	1,94	0,70	0,79	1,95	0,07	0,81	1,94	0,73	0,82	2,02	0,75	0,85	1,99	0,75	0,84
<i>Realismus</i>	5	2,12	0,54	0,60	2,13	0,55	0,60	2,14	0,61	0,74	2,14	0,58	0,72	2,30	0,52	0,67	2,23	0,58	0,71
<i>Eigenaktivität</i>	4	2,21	0,56	0,68	2,20	0,58	0,70	2,26	0,60	0,76	2,25	0,63	0,80	2,40	0,54	0,75	2,36	0,60	0,78
<i>Berufsbindung</i>	4	1,82	0,64	0,61	1,84	0,63	0,61	2,02	0,68	0,76	2,03	0,67	0,76	2,20	0,63	0,77	2,17	0,63	0,73
Identität	18	2,00	0,41	0,77	2,01	0,41	0,77	2,25	0,53	0,88	2,05	0,51	0,87	2,20	0,45	0,86	2,15	0,49	0,86
<i>concern</i>	6	1,99	0,54	0,78	2,03	0,53	0,78	2,08	0,52	0,84	2,09	0,55	0,83	2,15	0,50	0,83	2,17	0,52	0,83
<i>control</i>	6	2,23	0,49	0,77	2,27	0,50	0,80	2,26	0,51	0,83	2,26	0,51	0,82	2,34	0,48	0,84	2,33	0,49	0,83
<i>curiosity</i>	6	1,98	0,52	0,75	2,01	0,55	0,79	2,05	0,53	0,82	2,03	0,50	0,81	2,08	0,51	0,82	2,10	0,53	0,82
<i>confidence</i>	6	2,32	0,47	0,81	2,32	0,50	0,82	2,34	0,49	0,84	2,30	0,53	0,85	2,41	0,47	0,87	2,42	0,46	0,86
Adaptabilität	24	2,13	0,42	0,92	2,16	0,44	0,92	2,18	0,45	0,94	2,17	0,46	0,94	2,24	0,42	0,94	2,24	0,46	0,94
<i>Personalkompetenz</i>	5	2,12	0,50	0,69	2,15	0,52	0,72	2,10	0,49	0,72	2,12	0,52	0,70	2,21	0,52	0,78	2,21	0,51	0,74
<i>Pos. Selbstwert</i>	5	1,97	0,55	0,73	2,00	0,56	0,75	2,00	0,55	0,78	2,03	0,56	0,78	2,10	0,55	0,80	2,12	0,54	0,77
<i>Berufswahl-SWK*</i>	5	1,85	0,57	0,71	1,89	0,59	0,74	1,90	0,55	0,75	1,89	0,59	0,76	1,97	0,57	0,76	1,97	0,59	0,78
<i>Berufliche SWK*</i>	5	2,07	0,49	0,78	2,08	0,54	0,80	2,15	0,51	0,76	2,14	0,53	0,80	2,06	0,51	0,81	2,11	0,53	0,78
Resilienz	20	2,00	0,44	0,91	2,05	0,45	0,92	2,03	0,43	0,91	2,05	0,47	0,91	2,12	0,46	0,92	2,12	0,45	0,91

* SWK Selbstwirksamkeit

Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel, 2014–2016)

Veränderungen in den Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz und ihrer Skalen jeweils für die Interventions- und für die Kontrollgruppe aufgeführt. Deutlich werden hohe Anteile nicht reliabel veränderter Skalenwerte und geringe Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe. In beiden Gruppen sind bei ca. 20 bzw. 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Teilkompetenzen Verbesserungen festzustellen. Im Gesamtwert zeigen 34 bzw. 35 Prozent reliable Verbesserungen. In allen Vergleichen kommen auch Punktwertreduktionen vor. Der höchste Verschlechterungswert in einer Einzelskala ist für die Entscheidungssicherheit in der Kontrollgruppe zu beobachten. Mit dem Näherrücken des Entscheidungstermins für eine Ausbildung oder einen weiteren Schulbesuch werden 14 Prozent signifikant unsicherer. Die Zahl der Verschlechterungen ist in der Interventionsgruppe etwas kleiner als in der Kontrollgruppe. Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigen keine statistisch bedeutsamen Punktwertveränderungen.

Tabelle 4: Prozentale Häufigkeit der reliablen Veränderungen in den Teilkompetenzen von Welle 3 zu Welle 1, getrennt nach Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG).

	K	KG (n=570)			IG (n=838)		
		reliabel verschlechtert	unverändert	reliabel verbessert	reliabel verschlechtert	unverändert	reliabel verbessert
Identität	18	9	69	22	7	71	23
<i>Entschiedenheit</i>	5	14	69	18	12	71	18
<i>Realismus</i>	5	6	85	9	2	87	11
<i>Eigenaktivität</i>	4	6	82	12	5	84	11
<i>Berufsbindung</i>	4	2	86	14	2	84	14
Adaptabilität	24	17	55	28	13	58	29
<i>concern</i>	6	8	76	17	7	77	17
<i>control</i>	6	10	78	12	7	81	12
<i>curiosity</i>	6	10	74	16	8	79	13
<i>confidence</i>	6	10	71	18	9	75	16
Resilienz		17	56	28	17	52	31
<i>Personal-kompetenz</i>	5	10	76	14	8	79	13
<i>Selbstwert</i>	5	9	76	15	9	75	17
<i>SWK – Berufswahl</i>	5	7	83	9	6	83	11
<i>SWK – Beruf</i>	5	8	86	7	6	87	7
Berufswahl-kompetenz	62	15	51	34	13	52	35

Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel, 2014–2016)

Von den Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe haben insbesondere diejenigen reliable Kompetenzverbesserungen gezeigt, die zu Beginn des Programms noch keinen Berufswunsch hatten. 29 Prozent (gegenüber 20% mit Berufswunsch, $p < .01$) zeigten Verbesserungen in der Identität und 40 Prozent in der Resilienz (gegenüber 28%, $p < .01$). Bezogen auf Adaptabilität konnten keine (signifikanten) Unterschiede festgestellt werden. Ob die Teilnehmenden eine Ausbildung oder einen weiteren Schulbesuch anstrebten, hatte keine Auswirkungen auf die Verbesserungsquote. Auch positive Bewertungen von Potenzialanalyse, Werkstatttagen und Praktika führten nicht zu reliablen Verbesserungen der Berufswahlkompetenz.

Komplexere Ansätze zur Kontrolle von Messfehlern und Messungenauigkeiten bieten latente Wachstumsmodelle (latent growth curve models, LGC-Modellen), die Einflüsse einer Vielzahl zusätzlicher Faktoren berücksichtigen und andere theoretische und praktische Vorteile aufweisen (WICKRAMA u. a. 2016). Kernkonzepte der Modelle sind die Ausgangswerte (intercepts) und Veränderungen (slopes) der erfassten Dimensionen. Mit dem vollständigen Datensatz der Längsschnittstudie wurden die drei Berufswahl-Teilkompetenzen Identität, Adaptabilität und Resilienz in Form von latenten State-Variablen mit LGC-Modellen analysiert. Berechnet wurden konditionale LGC-Parallel-Modelle zweiter Ordnung für die Interventions- und Kontrollgruppe mit insgesamt zehn exogenen Einflussvariablen. Es sind dies sechs soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildungsstand der Eltern, Schulform, Stadt-Land-Zuordnung und Migrationshintergrund) und vier zeitstabile Prozessmerkmale, wie die subjektiven Bewertungen der Potenzialanalysen, der Werkstatttage, der Praktika und der Reflexionsintensität der Erfahrungen. Mit dem konditionalen LGC-Modell können die Punktwertverläufe in Abhängigkeit von den Ausprägungen der exogenen Merkmale geschätzt und es kann der jeweilige Einflussgrad bestimmt werden.

Die Modelle aller Teilkompetenzen konnten gemessen an den üblichen Gütekriterien (CFI, TLI etc.) erfolgreich an die Daten angepasst werden. Die Einflüsse der sechs soziodemografischen Daten und der vier Bewertungen der Schülerinnen und Schüler erwiesen sich bei Kontrolle der Messfehler als gering. Nur drei bis sechs Prozent der intercept-Varianz von Adaptabilität und Resilienz der Interventions- und Kontrollgruppe wurden aufgeklärt. Für die Teilkompetenz Identität konnten mit 28 Prozent aufgeklärter intercept-Varianz für die Kontrollgruppe und 18 Prozent für die Interventionsgruppe deutlich höhere Werte ermittelt werden. Für Identität konnten die Befunde zur differenziellen Validität bestätigt werden. Mädchen starten mit höheren Ausgangswerten in das Programm, Migrantenkinder und Jugendliche vom Lande mit niedrigeren. Unterschiede in den Ausgangswerten (intercepts) der Adaptabilität und der Resilienz konnten dagegen – bis auf wenige Ausnahmen – weder durch demografische Daten noch durch die Beurteilungen der Maßnahmen aufgeklärt werden.

Die für die Beurteilung der Maßnahmeneffekte wichtigen Veränderungs-(Slope-)Werte (Punktanstiege) wurden durch die zehn Einflussfaktoren kaum erklärt. Nur drei und fünf Prozent der slope-Varianz von Adaptabilität und Resilienz konnten in den Interventions-

gruppen aufgeklärt werden; die entsprechenden Werte der Kontrollgruppen betragen fünf und acht Prozent. Kein Einzelfaktor erreichte Signifikanz.

Die hohen Raten unaufgeklärter Varianz lassen darauf schließen, dass nicht einzelne isolierte Faktoren individuelle Entwicklungsverläufe erklären können, sondern dass auch die vorberufliche Entwicklung und Sozialisation als offenes System von dynamischen Person-Umwelt-Interaktionen zu begreifen ist. Berufsorientierungsmaßnahmen sind Teil einer Vielzahl von Einflüssen, die sich auf vielfältige Weise ergänzen, verstärken oder hemmen können. Auch wenn Schülerinnen und Schüler nicht an Maßnahmen teilnehmen, verändern sie ihre Sicht auf die Berufswelt und die eigenen Möglichkeiten (WOOD/LAUTERBACH 2013).

Ein weiteres Ergebnis der LGC-Analysen ist bedeutsam: Intercept und slope korrelieren bei allen Teilkompetenzen negativ. Je niedriger das Ausgangsniveau, desto höher der Punktanstieg. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf profitieren von den Programmangeboten stärker als andere. Ein Matthäus-Effekt ist nicht festzustellen.

3.2 Wirkungen auf die schulische Motivation und schulische Ergebnisse

Wirkungskette zwischen Berufswahlkompetenz und schulischem Erfolg

Die beiden zentralen Angebote des BOP, die Potenzialanalysen und Werkstatttage, sind zunächst auf die Förderung von beruflicher Orientierung ausgerichtet, nicht direkt auf die Verbesserung schulischer Leistungen. Die Förderrichtlinie (1.1.3) stellt dennoch explizit einen Bezug zwischen dem BOP und dem Ziel her, die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss zu reduzieren. Grund ist die Annahme eines hinreichend starken indirekten Zusammenhangs bzw. folgender Wirkungskette. Nach dieser soll sich die systematische Berufsorientierung über die gestiegene Berufswahlkompetenz im ersten Schritt auch in der „Einsicht in den praktischen Nutzen schulischen Lernens“ niederschlagen, diese dann im zweiten Schritt in der „Motivation zum Schulabschluss“ und diese im dritten Schritt wiederum in hinreichenden Leistungen für den Schulabschluss.

Dass eine solche Wirkungskette angenommen werden kann, zeigen verschiedene Zusammenhänge. In allen Klassenstufen korrelieren signifikant:²⁴

- ▶ die Adaptabilität mit der Einschätzung zur Relevanz des schulischen Lernens,²⁵
- ▶ die Einschätzung zur Relevanz des schulischen Lernens dann im nächsten Schritt (oder „Glied der Wirkungskette“) mit dem schulischen Bemühen und dem Spaß am schulischen Lernen und

24 Erste, zweite und dritte Welle des quantitativen Panels ebenso wie Befragung in Abgangsklassen. Die Pearson-Koeffizienten liegen überwiegend im Bereich zwischen 0,15 und 0,35.

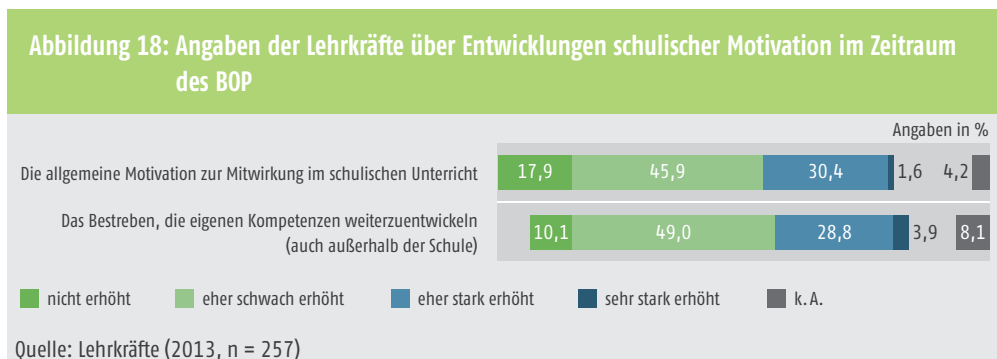
25 Auch der Zusammenhang zur berufsbezogenen Resilienz ist signifikant, nicht aber der zur berufsbezogenen Identität.

- schließlich das schulische Bemühen²⁶ und der Spaß am schulischen Lernen mit den Schulnoten in Deutsch und Mathematik bzw. mit der Güte des erwarteten Abgangszeugnisses insgesamt.

Berücksichtigt werden muss, dass in dieser Wirkungskette der Weg von der Adaptabilität bis zu den Schulnoten weit ist und über die Einschätzungen zur Relevanz und das Bemühen vermittelt werden muss. Auch wenn die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Gliedern signifikant sind, bleibt doch deshalb der Effekt der Adaptabilität auf den schulischen Erfolg gering.

Einschätzungen der Lehrkräfte

Im Jahr 2013 machten 257 Schulen, deren Schülerinnen und Schüler am BOP teilgenommen hatten, Angaben dazu, inwieweit sich im Zeitraum von den Potenzialanalysen bis zu den Werkstatttagen die allgemeine Motivation zur Mitwirkung im schulischen Unterricht und das Bestreben, die eigenen Kompetenzen (auch außerhalb der Schule) weiterzuentwickeln, erhöhte.²⁷ Entwicklungen in diesem Bereich konnte die Mehrheit der Lehrkräfte wahrnehmen, vor allem aber in schwachem Ausmaß.



Die Anteile der Lehrkräfte, die hier von (sehr oder eher) starken Entwicklungen ausgehen, übersteigen aber die jener, die hier keine Entwicklung feststellen konnten (vgl. Abbildung 18). Die Lehrkräfte wurden nicht explizit danach gefragt, ob es sich hier um Wirkungen des BOP handelt – in der Annahme, dass sie dies weniger gut abschätzen können. Denkbar ist, dass diese Entwicklungen auch unabhängig vom BOP stattgefunden hätten.

26 Die Skalen stellen Kurzversionen von PEKRUN (1993), KLEIN-HESLING/JERUSALEM (2002) dar und wurden übernommen aus JERUSALEM u.a. (2009).

27 Eine aktuellere Befragung mit kleinerer Fallzahl (Befragung von 71 Lehrkräften im Jahr 2015) lieferte ähnliche Ergebnisse (vgl. ZB Nr. 4).

Zusammenhänge zu unmittelbaren Wirkungen des BOP

Die Schülerinnen und Schüler, die am BOP teilnahmen, wurden zu den unmittelbaren Wirkungen des BOP befragt, z. B. ob dieses Angebot ihr Interesse erhöhte, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen oder Stärken und Schwächen mit den Anforderungen der realen betrieblichen Arbeitswelt zu vergleichen. Je größer diese Wirkungen waren, desto stärker hatte sich nach ihrer Einschätzung die Relevanz schulischen Lernens (für den außerschulischen Bereich) erhöht. Die Zusammenhänge sind schwach, aber i. d. R. statistisch signifikant.²⁸ Dieser Zusammenhang bestätigt, dass auch das BOP Einfluss auf die schulische Motivation haben kann.²⁹

Ergebnisse aus dem Kontrollgruppenvergleich

Zur Frage, ob sich dieser Zusammenhang in einer – im Vergleich zur Kontrollgruppe – signifikant höheren schulischen Motivation und in höheren schulischen Leistungen der am BOP teilnehmenden Schülerinnen und Schüler niederschlägt, liegen Daten aus den Befragungen in Abgangsklassen und der quantitativen Längsschnittstudie vor. Die Ergebnisse sind hier nicht eindeutig.

In der Längsschnittstudie gibt es zunächst eine Entwicklung, die die zuvor beschriebenen Zusammenhänge bestätigt. In der Ausgangssituation in Klasse 7 war die Prätestäquivalenz von Interventionsgruppe und Kontrollgruppe gegeben.³⁰ In der 8. Klasse schätzen die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe die Relevanz der Schule für den Alltag dann signifikant höher ein als die der KG, was den Programmintentionen bzw. dem oben dargestellten Zusammenhang entspricht ($\emptyset_{IG-KG}=0,060$). Die durchschnittlichen Schulnoten der Interventionsgruppe im Fach Deutsch sind anschließend in der 9. Klasse signifikant um 0,1 Notenpunkte besser als die der KG, wofür die beschriebene Wirkungskette die Ursache sein könnte.³¹ Allerdings ist dieser Unterschied nicht von Dauer. In der 9. Klasse schätzt die Kontrollgruppe die Relevanz der Schule nicht mehr signifikant niedriger ein, und um den schulischen Erfolg bemüht sie sich inzwischen signifikant stärker ($\emptyset_{IG-KG}=-0,089$). Mit anderen Worten: In der Interventionsgruppe erschließt sich die Relevanz den Schülerinnen und Schülern früher. Später ziehen dann beide Gruppen wieder gleich und die Kontrollgruppe versucht bei den schulischen Leistungen aufzuholen. Da die Längsschnittstudie endete, ist für diese Schülerinnen und Schüler unbekannt, ob das verstärkte Bemühen der Kontrollgruppe dazu führt, dass sich auch ihre schulischen Leistungen im weiteren Verlauf bis zum 10. Klasse wieder angleichen (vgl. ZB Nr. 4, S. 19).

28 Sieben der acht Angaben zu den Wirkungen des BOP korrelieren signifikant mit der Entwicklung der Einschätzung zu „schulischer Relevanz“ zwischen der ersten und zweiten Befragungswelle bzw. zwischen der 7. und 8. Klasse. Die Korrelationskoeffizienten (Spearman-Rho) liegen zwischen 0,056 und 0,149.

29 Innerhalb des qualitativen Panels wurde auch die Frage der schulischen Motivation thematisiert, die Angaben hier waren jedoch nicht ausführlich genug, um den kausalen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen im BOP und der schulischen Motivation qualitativ prüfen zu können.

30 Die Kontrollgruppe wurde dafür entsprechend gewichtet.

31 Der Spaß am Unterricht sowie die Mathematiknoten unterscheiden sich nicht.

In der Befragung in Abgangsklassen zeigte die Interventionsgruppe in den drei Dimensionen der schulischen Motivation (1. der Einsicht in die Relevanz der Schule für die Berufswahl, 2. der Freude am schulischen Lernen und 3. dem schulischen Bemühen) geringfügig höhere Werte als die Kontrollgruppe – allerdings ist der Vorsprung nur hinsichtlich des schulischen Bemühens statistisch signifikant.

Tabelle 5: Unterschiede in der schulischen Motivation

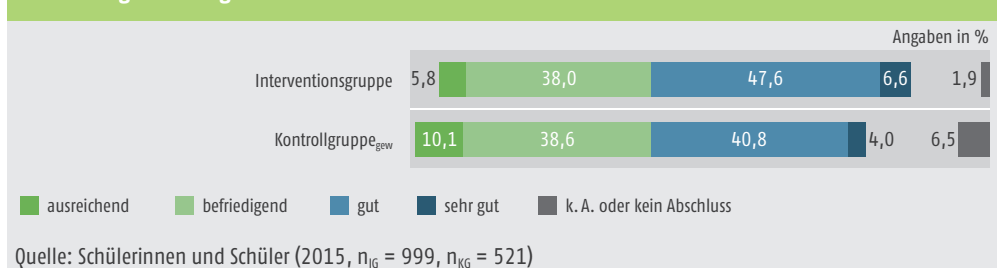
		IG	KG _{gew}	Signifikanz
Relevanz der Schule für die Berufswahl	Mittelwert	2,617	2,583	nein
	Standardabw.	0,612	0,643	0,338
Freude am schulischen Lernen	Mittelwert	2,579	2,550	nein
	Standardabw.	0,737	0,746	0,481
Schulisches Bemühen	Mittelwert	3,111	3,023	ja
	Standardabw.	0,663	0,674	0,016

Quelle: Schülerinnen und Schüler (Abgangsklassen 2015, n_{IG}=999, n_{KG}=521)

Die Frage, inwieweit sich dieses stärkere Bemühen der Interventionsgruppe auch in schulischen Erfolgen der Abgangsklasse niederschlägt, ist in Abhängigkeit der herangezogenen Indikatoren unterschiedlich zu beantworten:

- ▶ Betrachtet man, welche Art von Schulabschluss die Schülerinnen und Schüler erwarten, gibt es keine klare Tendenz. In der Kontrollgruppe ist einerseits der Anteil derer höher, die besonders hohe Schulabschlüsse erwarten (mittlerer Schulabschluss mit Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe), aber auch jener, die davon ausgehen, keinen Schulabschluss zu bekommen³², oder die keine Angaben hierzu machen.
- ▶ Betrachtet man, welche Noten sie für den Schulabschluss erwarten, zeigt sich ein signifikanter Vorsprung der Interventionsgruppe (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19: Wie gut wird dein Schulabschluss wahrscheinlich sein?



32 Mittlerer Schulabschluss mit Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe in der Interventionsgruppe 19 Prozent, in der Kontrollgruppe 28 Prozent. Keinen Schulabschluss in der Interventionsgruppe 0,4 Prozent, 4 Prozent in der KG.

Die Annahme, das BOP würde vermittelt über die Beschäftigung mit der Berufswahl die Einsicht in den praktischen Nutzen schulischen Lernens erhöhen und über das schulische Bemühen letztlich auch zu höheren Leistungen beitragen, ist über den Kontrollgruppenvergleich somit nicht falsifiziert – sie kann aber aufgrund der komplexen und teils widersprüchlichen Einzelergebnisse auch nicht einfach als bestätigt angesehen werden. Bei der Interpretation des Kontrollgruppenvergleichs ist überdies wieder zu berücksichtigen, dass auch in der Kontrollgruppe Berufsorientierungsangebote genutzt wurden, die auch dort voraussichtlich positive Auswirkungen auf die schulische Motivation besitzen.

Als Zwischenfazit kann deshalb festgehalten werden, dass

- ▶ die Ergebnisse den allgemeinen Zusammenhang eher bestätigen, der zwischen einer frühzeitigen und ausgeprägten Berufsorientierung und resultierenden schulischen Leistungen erwartet wird. Eine positive Wirkung des BOP auf die schulische Motivation und schulische Leistungen ist damit wahrscheinlich.
- ▶ ein nachhaltiger Mehrwert des BOP bei den schulischen Leistungen nach Lage der Daten zumindest denkbar erscheint, obwohl der Mehrwert des BOP hinsichtlich der Berufswahlkompetenz eher gering ausfiel (möglicherweise durch die Berufsorientierungsangebote in der Kontrollgruppe). Der Mehrwert des BOP hinsichtlich der resultierenden schulischen Erfolge ist gegenüber alternativen Berufsorientierungsangeboten aber eher gering. Dies wäre plausibel, weil die Wirkungskette nur die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Beruf voraussetzt sowie die Erwartung, dass durch schulisches Bemühen die Chance auf eine Ausbildung im Wunschberuf erhöht wird. Sie setzt nicht voraus, dass der Berufswunsch auf der Basis einer realistischen Auseinandersetzung mit den individuellen Neigungen, Stärken und Schwächen sowie den realen beruflichen Anforderungen entwickelte wurde – worauf vor allem das BOP fokussiert.

3.3 Wirkungen auf den weiteren Berufswahlprozess

Vom BOP werden vielfach Wirkungen und Einflüsse auf den weiteren Berufswahlprozess erwartet. Im folgenden Unterkapitel sollen fünf Fragestellungen deshalb näher untersucht werden:

- ▶ Wie wirkt das BOP auf die Berufswahlentscheidung im Allgemeinen?
- ▶ Hat das BOP Einfluss auf die Auswahl von Praktika?
- ▶ Bewirkt die Teilnahme am BOP eine Öffnung des Berufswahlspektrums?
- ▶ Welchen Einfluss hat das BOP auf Übergänge in Ausbildung und in weiterführende Schulen?
- ▶ Kann das BOP Ausbildungsabbrüche erklären und ihnen sogar vorbeugen?

Zur Beantwortung dieser Fragen erfolgt zunächst eine Darstellung der acht markantesten in der qualitativen Längsschnittuntersuchung ermittelten Typen im Berufswahlprozess. Diese sollen die vorliegenden Erkenntnisse zusammenfassen und entscheidende Merkmale im Entwicklungsprozess illustrieren.

Die acht markantesten Typen aus der Interventionsgruppe im Berufswahlprozess

- Typ 1** hat einen Förderschulabschluss, konnte durch das BOP Neues über sich lernen, berufliche Interessen und Neigungen entdecken, hat aber nicht die Ressourcen, Freiräume und die innere Stärke, um selbstständig und unabhängig den Übergang zu gestalten. Durch den Einfluss der früheren Lehrkraft mündet die Person in die Berufsvorbereitung ein, ist damit zufrieden und möchte nach der Berufsvorbereitung eine Ausbildung beginnen.
- Typ 2** konnte durch das BOP seine Berufswahl bestärken oder hat erst durch das BOP seinen Berufswunsch entdeckt. Das anschließende Praktikum bestätigt den Wunschberuf, und nach der Sekundarstufe I erfolgt die direkte Ausbildungsaufnahme (oftmals in dem vorherigen Praktikumsbetrieb). Dieser Typ ist unabhängig vom Schulabschluss.
- Typ 3** hat einen Hauptschulabschluss erworben, durch die Teilnahme am BOP (und das anschließende Praktikum) wurde der Berufswunsch klarer. Da für den Wunschberuf der Realschulabschluss nötig ist, besucht diese Person eine weiterführende Schule. Anschließend möchte sie eine Ausbildung beginnen; die Berufswahlentscheidung hat sie bereits getroffen.
- Typ 4** hat die Schule mit einem Hauptschulabschluss beendet, sowohl die Teilnahme am BOP als auch das Praktikum (oder mehrere Praktika) konnten nicht helfen, sodass auch nach der Sekundarstufe I der Berufswunsch unklar ist. Der weiterführende Schulbesuch wird zur Verlängerung der Berufswahlphase genutzt, und zugleich werden mit dem angestrebten Realschulabschluss bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt erwartet.
- Typ 5** konnte das BOP nicht helfen bei der eigenen Berufsfindung, u.a. weil nicht die passenden Berufsfelder angeboten wurden. Durch ein aktives Verhalten im Berufswahlprozess und äußerer, unterstützender Einflüsse (z. B. Familie, Freunde) gelingt (teilweise durch ein vorheriges Praktikum) der Übergang in Ausbildung. Dieser Typ ist unabhängig vom erreichten Schulabschluss. Die gewählte Ausbildung ist die Wunschausbildung, mit der Ausbildung ist die Person daher zufrieden.
- Typ 6** hat bereits seit vielen Jahren für sich entschieden, „auf jeden Fall“ das (Fach-)Abitur als höchsten Schulabschluss erreichen zu wollen, dadurch wird der Berufsorientierung weniger Bedeutung beigemessen. Das BOP und die Praktika bestätigen eher den Wunsch nach einer höheren/akademischen Tätigkeit durch Ausschluss der im BOP angebotenen Berufe oder haben gar keinen Einfluss. Nach dem Realschulabschluss

erfolgt der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe. Die Berufswahl ist noch nicht abgeschlossen, die Option, eventuell später studieren zu wollen, wird genannt. Mit dem weiterführenden Schulbesuch ist die Person zufrieden.

Typ 7 ist auch nach dem BOP und dem Praktikum beruflich unsicher, zur Verlängerung der Berufswahlphase erfolgt nach dem Realschulabschluss der Wechsel in die 11. Klasse eher aus Verlegenheit. Dieser Typ ist mit Typ 4 vergleichbar, hat aber im Unterschied eine mögliche, erreichbare Ausbildung aus mangelndem Interesse an diesem Beruf abgelehnt.

Typ 8 konnte im Laufe der Sekundarstufe I einen klaren Berufswunsch erarbeiten, besonders das Praktikum war dafür förderlich, allerdings konnte der Wunschberuf (zumindest kurzfristig) nicht realisiert werden. Deshalb erfolgt ein weiterer Schulbesuch, dies ist nur der „Plan B“, weshalb die Person mit der weiterführenden Schule nur mittelmäßig zufrieden ist. Dieser Typ ist unabhängig vom Schulabschluss, das BOP hatte keinen (positiven oder negativen) Einfluss. Ein Ausbildungsbeginn wird schnellstmöglich angestrebt (vgl. SB Nr. 3).

Die Darstellung verdeutlicht, dass besonders die Typen 1, 2 und 3 durch ihre Teilnahme am BOP profitieren konnten. Sie erhielten entscheidende Anregungen, die eine Reflexion über die eigene Berufswahl sowie die eigenen Interessen und Fähigkeiten beförderten.

3.3.1 Der Einfluss des BOP auf die Auswahl von Praktika

Um die erste Frage („Hat das BOP Einfluss auf die Auswahl von Praktika?“) zu beantworten, sind verschiedene Kriterien zu berücksichtigen. Allgemein kann diese Frage (nach den Erkenntnissen der qualitativen Längsschnittbefragung) mit „Ja, aber nicht für alle Jugendlichen“ beantwortet werden. Denn der Einfluss des BOP hängt stark von den angebotenen Berufsfeldern in den Werkstatttagen ab. Nicht alle Jugendlichen konnten Berufsfelder auswählen und kennenlernen, für die sie sich bereits zuvor interessierten (siehe z. B. Typ 5), andere Jugendliche (wie Typ 6) hatten bereits frühzeitig für sich entschieden, nach der Sekundarstufe I weiterhin zur Schule zu gehen, um das (Fach-)Abitur anzustreben (und nicht eine Ausbildung zu beginnen). Diese Jugendlichen waren für die angebotenen Maßnahmen zur Berufsorientierung weniger offen, folglich können hier keine Zusammenhänge zwischen dem BOP und der Praktikumswahl hergestellt werden. Für Ausbildungsinteressierte ist die Teilnahme am Berufsorientierungsprogramm hingegen sehr bedeutsam und förderlich (wie z. B. die Typen 1, 2 und 3 zeigen). Das BOP initiiert für viele Jugendliche den Berufswahlprozess und erleichtert und verbessert die Praktikumswahl, demnach sind die Werkstatttage als Vorbereitung auf das Praktikum zu verstehen. Insgesamt hatten die BOP-Maßnahmen für knapp 30 Prozent der Jugendlichen Einfluss auf die Praktikumsauswahl. Zumeist haben die Werkstatttage zu einer Vertiefung des Arbeitsfeldes motiviert oder sie haben Abneigungen verstärkt (vgl. ZB Nr. 3).

Verdeutlicht werden konnte der Einfluss des BOP auf die Praktika ebenso in einer quantitativen Analyse mit einer größeren Fallzahl (Befragung in Abgangsklassen). Die Teilnahme am BOP bewirkt hier einen Multiplikatoreffekt. Dieser besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe viele³³ der von ihnen genutzten Berufsorientierungsangebote signifikant positiver bewerten, insbesondere die Schulbetriebspraktika. In der Kontrollgruppe geben 45 Prozent an, ihr Praktikum hätte ihnen sehr dabei geholfen, einen passenden Beruf zu finden, gegenüber 21 Prozent, denen es nicht geholfen hat – d. h., das Verhältnis beträgt in der Kontrollgruppe rund 2:1. In der Interventionsgruppe liegt dies Verhältnis bei fast 5:1 (53 % zu 12 %). Dies deckt sich mit den Intentionen des BOP, dass die Erfahrungen der Werkstatttage für eine passgenaue Auswahl der Praktika genutzt werden sollen. Die Wirkung des BOP besteht also darin, dass es die Wirkungen anderer Angebote, wie z. B. der von Praktika, verstärkt (vgl. ZB Nr. 3). Aus der Befragung der Abgangsklassen kann festgehalten werden, dass das BOP einen Einfluss auf die Praktika hat: Zum einen erleichtert die Teilnahme am BOP für Ausbildungsinteressierte die Auswahl eines Praktikums und verstärkt gleichzeitig dessen Wirkung. In der Längsschnittstudie konnte dieser Effekt nicht bestätigt werden.

3.3.2 Die Wirkung des BOP auf die Berufswahlentscheidung im Allgemeinen

Zur Betrachtung der Frage, wie das BOP auf die Berufswahlentscheidung im Allgemeinen wirkt, ist zuerst festzuhalten, dass insbesondere die Werkstatttage für viele Jugendliche der erste praktische Kontakt mit beruflichen Aufgabenstellungen ist. Die Teilnahme am BOP initiiert die aktive Auseinandersetzung mit der Berufswahl. Die Follow-up-Befragung im qualitativen Panel verdeutlichte, dass mit zunehmender zeitlicher Distanz zur Teilnahme am BOP die Erinnerung und der wahrgenommene Einfluss nachlassen (siehe Kapitel 2.1.3). Es bestätigen insgesamt 40 von 109 Jugendlichen in der Follow-up-Befragung, dass die Teilnahme am BOP Einfluss auf ihre Berufswahlentscheidung hatte, das BOP konnte demnach jeder Dritten bzw. jedem Dritten helfen. Dies ist positiv zu bewerten, besonders da ein Großteil der Befragten (speziell der Realschulabsolventinnen und -absolventen) einen weiterführenden Schulbesuch gegenüber einer Ausbildungsaufnahme vorgezogen hat. Des Weiteren liegen die Potenzialanalyse und die Werkstatttage mehrere Jahre zurück, weshalb sich (immer) weniger Jugendliche daran erinnern konnten (vgl. SB Nr. 3).

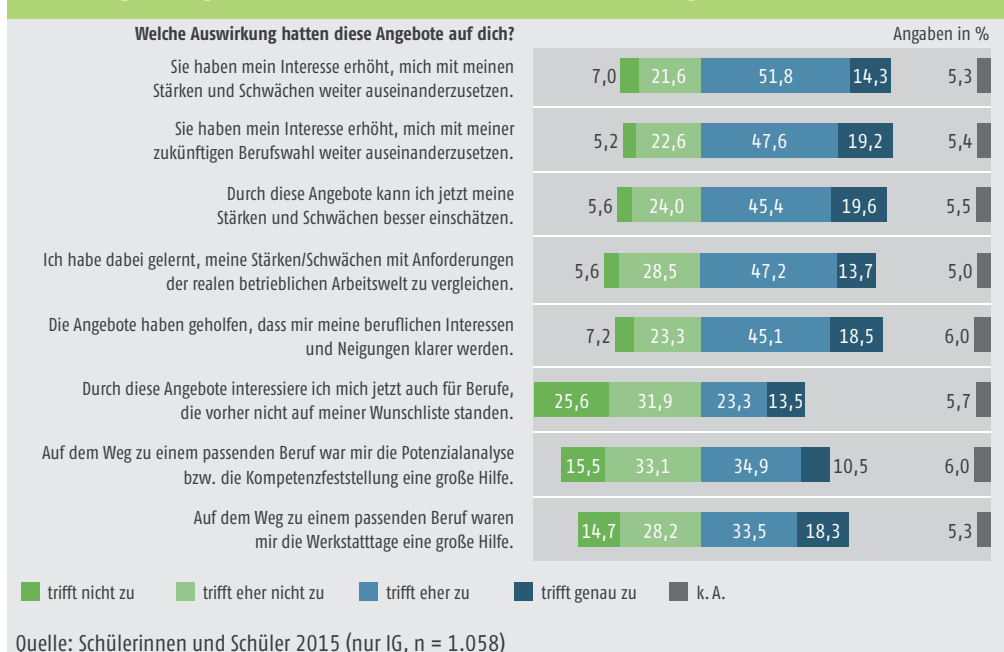
Die Teilnahme am BOP und insbesondere an den Werkstatttagen hilft den Jugendlichen, abhängig von den angebotenen Berufsfeldern, sowohl beim Entdecken neuer, unbekannter Berufe als auch beim Ausschluss potenzieller Berufe. Besonders für Jugendliche, die den Typen 1 bis 3 zuzuordnen sind, hilft die Teilnahme am BOP in ihrer Entscheidungsfindung und Entwicklung im Berufswahlprozess. Sie erhalten neue Anregungen oder eine Bestätigung bereits antizipierter beruflicher Interessen und Fähigkeiten. Die Teilnahme bewirkt außerdem

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

für viele eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema der eigenen Berufswahl und ermöglicht die Bestätigung bereits zuvor entwickelter beruflicher Interessen an bestimmten Berufsfeldern sowie die Überprüfung beruflicher Fähigkeiten. Einschränkend ist zu resümieren, dass das BOP in der hier untersuchten Form nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen wirkt. Das verdeutlichen die unterschiedlichen Typen (vgl. SB Nr. 3).

Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler Ende der 8. Klasse (im quantitativen Panel) hat die Teilnahme am BOP zumindest bei einem Teil von ihnen seine unmittelbaren Ziele 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. 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 (vgl. ZB Nr. 4). Die Werkstatttage werden dabei hilfreicher empfunden als die Potenzialanalysen.

Abbildung 20: Angaben der Schülerinnen und Schüler über Wirkungen des BOP



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

Wer mit klaren Berufsvorstellungen an den Werkstatttagen teilnimmt, sieht die Angebote kritischer: *„Ne, das hat mir nicht so geholfen, weil da nichts für meinen Beruf dabei war. Ich möchte ja Bürokauffrau werden“* (B-4008; w14), oder: *„Da waren auch die Berufe bei, an denen ich von Anfang an kein Interesse hatte“* (G-1008; w15).

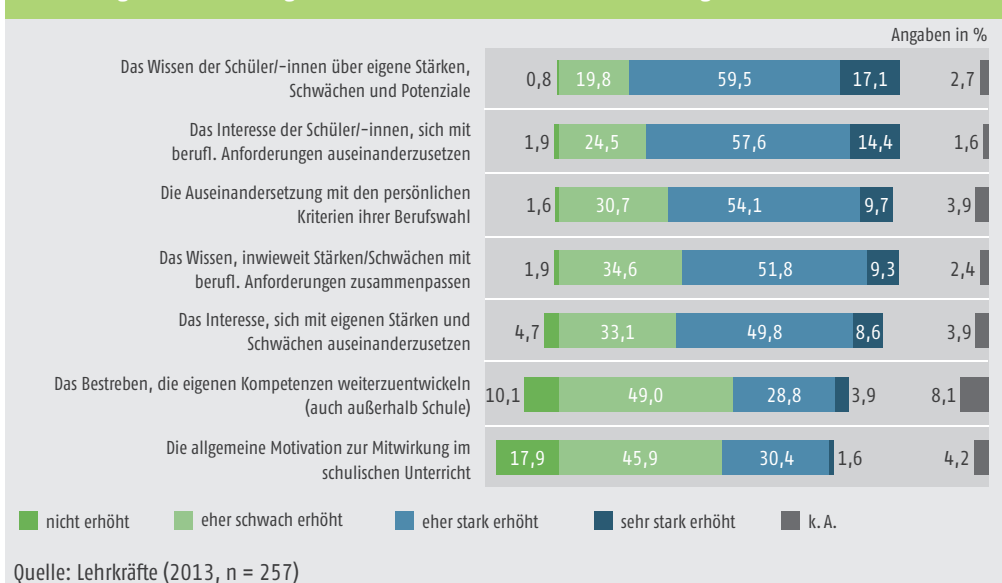
Die Zitate zeigen, dass die Werkstatttage ihre gewünschte Funktion gut erfüllen, also sowohl Interesse für Berufe zu wecken, mit denen die Schülerinnen und Schüler bis dahin noch wenig Berührung hatten, als auch „negative“ Berufsentscheidungen abzusichern. Wie weit dies gelingt, ist davon abhängig, wie die von den Berufsbildungsstätten bestätigten positiven Qualitätsmerkmale in der Praxis auch tatsächlich eingelöst werden. Hierzu konnten gute Praxisbeispiele beobachtet werden, etwa wenn es den Anleitenden gelungen war, spannende Beispiele und Erlebnisse aus ihrem Berufsleben zu erzählen, wenn es herausfordernde Aufgaben mit viel Selbstständigkeit und Gestaltungsfreiheit gab oder wenn die Vielfalt der Arbeitsbereiche innerhalb des Berufsfeldes praktisch erprobt werden konnte (vgl. ZB Nr. 2).

Schülerinnen und Schülern, die ihre Berufswünsche im Angebot nicht wiedergefunden haben und auch nicht für eine Alternative dazu gewonnen werden konnten, bewerten den Nutzen der Werkstatttage für ihre Berufswahlentscheidung logischerweise niedriger. Das liegt auch daran, dass der Berufswahlprozess für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler mit der Klasse 10 noch lange nicht abgeschlossen ist.

Die an der Umsetzung beteiligten Mitarbeitenden schätzten die Potenzialanalyse unter den gegebenen Umständen als wirksam ein, insbesondere unter den Aspekten Erfassung von Schlüsselkompetenzen: Zwei Drittel stimmten voll zu, ein weiteres Drittel stimmte eher zu. Etwas zurückhaltender, wenngleich in der Summe positiv, fielen die Zustimmungen dazu aus, dass die Potenzialanalyse eine erste berufliche Orientierung über die eigenen Berufsziele bewirke bzw. dass erste Entwicklungspotenziale erkannt werden. Hier stimmten jeweils nur ca. 45 Prozent voll zu, der gleiche Anteil noch einmal stimmte eher zu. Deutlich skeptischer fiel die Zustimmung aus, dass die Schülerinnen erhöhtes Interesse zeigen, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, dass sie ihre Kompetenzen real einschätzen lernen und dass die Ergebnisse Grundlage für die weitere individuelle Förderung sind.

Die Lehrkräfte hingegen betrachten die durch die Potenzialanalyse ausgelösten Entwicklungen etwas zurückhaltender, wenngleich in der Summe ebenfalls positiv. Etwa drei Viertel der befragten Lehrkräfte geben an, dass sich das Wissen der Schülerinnen und Schüler über

Abbildung 21: Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler nach Angaben von Lehrkräften



eigene Stärken, Schwächen und Potenziale erweitert habe und ihr Interesse gewachsen sei, sich mit beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen. Deutlich über 50 Prozent Zustimmung erhielten auch die Antwortmöglichkeiten, die sich auf eine stärkere Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen, auf den Abgleich mit beruflichen Anforderungen und auf die Auseinandersetzung mit den persönlichen Kriterien ihrer Berufswahl bezogen. Aus Sicht der Lehrkräfte wird somit der Nutzen der Potenzialanalyse für die Berufsorientierung positiv beschrieben (vgl. SB Nr. 1, S. 34–36).

3.3.3 Erweiterung des individuellen Berufswahlspektrums

Die Öffnung bzw. die Erweiterung des individuellen Berufswahlspektrums umfasst inhaltlich mehrere Aspekte, die in den einzelnen Teilen der Evaluation berücksichtigt wurden: erstens das Kennenlernen neuer Berufe insgesamt und allgemein, zweitens im Besonderen für junge Mädchen das Erproben in handwerklichen Berufen und drittens (bezogen auf beide Geschlechter) eine weniger gendertypische Berufswahl.

Zur Beantwortung der Frage, ob die Teilnahme am BOP eine derartige Öffnung des Berufswahlspektrums bewirkt, ist zu resümieren, dass das Ziel, durch die Werkstatttage das Interesse von Mädchen an dualen (vorwiegend handwerklich-technischen) Ausbildungsberufen zu verstärken und ihr Berufswahlspektrum zu öffnen, nicht (vollumfänglich) erreicht worden ist. Dagegen sprechen die Erkenntnisse aus der qualitativen (und quantitativen) Längsschnittstudie. Bereits in der 9. Klasse wurde festgestellt, dass den Jungen im Vergleich zu den Mädchen die Potenzialanalyse und die Werkstatttage besser gefallen haben und die

Jungen stärker von den Werkstatttagen profitieren konnten (vgl. ZB Nr. 3). Schülerinnen geben hier signifikant seltener an, dass eine Öffnung ihres Berufswahlspektrums Folge des BOP war (65 % nicht zutreffend gegenüber 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). Mädchen (insbesondere mit Realschulabschluss) bemängelten häufiger die zu geringe Auswahlmöglichkeit der angebotenen Berufsfelder, weshalb ihnen die Werkstatttage zumeist nur verdeutlichten, welche Berufe sie nicht ausüben möchten, wie B-4008 (w16): „Das waren alles Berufe, die nicht für mich infrage gekommen sind, wie Metall oder Altenpflege“ (SB Nr. 3). Durch die Abhängigkeit von den angebotenen Berufsfeldern wirkt und hilft das BOP nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen.

In der quantitativen Längsschnittuntersuchung wurde eine Öffnung des Berufswahlspektrums zumindest bei einer Minderheit (37 % voll oder eher zutreffend³⁴) ermittelt. Andererseits konnte bezogen auf die Frage, ob das BOP zu einer Öffnung des Berufswahlspektrums beigetragen hat, kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventionsgruppe und Kontrollgruppe festgestellt werden.

Zuvor wurden in allen drei Wellen der Längsschnittstudie 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 24 % auf 23 %), allerdings stieg der Anteil jener, die ihren Wunschberuf im Fragebogen auch benannten und damit auswertbar machten.

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

Die Schülerinnen der Interventionsgruppe nannten seltener als die der Kontrollgruppe einen der bundesweit zehn häufigsten von Frauen gewählten Berufe³⁵ (21 % vs. 23 %) – ihre Berufswahl ist geringfügig weniger geschlechtsspezifisch. Die Schüler der Interventionsgruppe wünschten häufiger als die der Kontrollgruppe einen der zehn häufigsten von Männern gewählten Berufe (32 % vs. 30 %), wodurch ihre Berufswahl geringfügig geschlechtsspezifischer war. Beide Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant (vgl. ZB Nr. 4).

3.3.4 Der Einfluss des BOP auf die Übergänge in Ausbildung und in weiterführende Schulen

Die Frage nach dem Einfluss des BOP auf die Übergänge in Ausbildung und in weiterführende Schulen kann anhand der acht vorgestellten Typen beantwortet werden. Jugendlichen, die

34 Auf die Frage: „Durch diese Angebote [hier: BOP] interessiere ich mich jetzt auch für Berufe, die vorher nicht auf meiner Wunschliste standen.“

35 BIBB (2014).

den Typen 1, 2 oder 3 zu zuordnen sind, konnte durch das BOP geholfen werden, auch wenn diese, wie Typ 3, sich bewusst für einen weiterführenden Schulbesuch entschieden haben, um den nächsthöheren Schulabschluss zu erreichen und darauf aufbauend die Wunschausbildung beginnen zu können. Folglich hat das BOP einen positiven Einfluss und eine positive Unterstützung auf die beiden häufigsten Übergangsformen nach der Sekundarstufe I. Diese Erkenntnis behält ihre Gültigkeit, auch wenn sich viele Jugendliche nach der Sekundarstufe I und dem erfolgreichen Realschulabschluss für einen weiterführenden Schulbesuch mit dem Ziel (Fach-)Abitur entschieden haben, wie Typ 6 (vgl. SB Nr. 3).

Die quantitativ angelegte Befragung in Abgangsklassen bestätigt den Einfluss des BOP auf den Übergang in Ausbildung: Sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe erwarten 40 Prozent, dass sie nach diesem Schuljahr wahrscheinlich eine Ausbildung beginnen. Signifikant unterschiedlich ist, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Berufe, in denen sie (voraussichtlich) eine Ausbildung beginnen werden, als ihren Wunschberuf bezeichnen. Dies trifft auf 28 Prozent der Interventions- und nur auf 18 Prozent der Kontrollgruppe zu. Die Angabe, ob ein Übergang in den Wunschberuf erfolgt, steht wiederum in Zusammenhang mit dem Bewerbungsverhalten. Und von den Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe wird signifikant häufiger angegeben, dass sie sich (sehr) stark engagiert und gut vorbereitet auf Ausbildungsstellen beworben haben (vgl. ZB Nr. 3).

In der qualitativen Längsschnittuntersuchung sind unter allen 174 befragten Jugendlichen vier Personen, die vorzeitig ihre Ausbildung beendeten. Zwei Jugendlichen wurde in der Probezeit gekündigt, zwei weitere Jugendliche kündigten selbst auf eigenen Wunsch³⁶. Die zwei Jugendlichen, denen in der Probezeit gekündigt wurde (Gründe: Arbeitsunfall und Nervenzusammenbruch aufgrund überhöhter Arbeitsbelastung), gehören der Kontrollgruppe an. Dies zeigt, dass die Abbrüche und Kündigungen aufgrund individueller Ereignisse in den Betrieben erfolgten und unabhängig von den vorherigen Angeboten der Berufsorientierung waren.

Die beiden Jugendlichen, die selbst kündigten, hatten zuvor am BOP teilgenommen. H-6007 (w16) hatte sich mit ihrem Hauptschulabschluss erfolgreich um eine Ausbildungsstelle als Frisörin beworben. Zu ihrem vorzeitigen Ausbildungsende erklärt sie: *„Ich habe gekündigt, weil ich mich mit einer Person da nicht vertragen habe. Mir wurde es da alles zu viel, ich musste alles machen und diese Person hat gar nichts gemacht, obwohl sie im gleichen Lehrjahr wie ich war. Ich habe auch mit der Chefin geredet und dann habe ich gekündigt.“* Angesprochen darauf, ob ihre Teilnahme am BOP ihr bei der Berufswahl geholfen hat, erinnert sie sich auch nach drei Jahren noch: *„Eigentlich nicht so. Da wusste ich ja schon, was ich machen wollte, also was mit Schminken und Haare machen. Das gab es da ja auch, aber das hat mir eigentlich nicht so viel geholfen.“* Auch wenn ihr das BOP nicht helfen konnte, so ist der Ausbildungsabbruch aufgrund von Streitigkeiten im Kollegenkreis als ein betrieblicher Aspekt zu werten und steht somit auch nicht mit der Teilnahme am BOP in Zusammenhang.

36 Ausführliche Fallbeschreibungen zu den vier Jugendlichen sind in SB Nr. 3 zu finden.

Für A-3002 (m16) waren hingegen nicht betriebsinterne Unstimmigkeiten ausschlaggebend für seine vorzeitige Kündigung der Ausbildung zum Bankkaufmann. Die selbst initiierte Kündigung begründet er wie folgt: *„Ich habe in den drei Monaten gelernt, was ich in den nächsten Jahren hätte machen müssen. Und da habe ich mir gesagt, dass das nicht das Richtige ist. Es war einfach ein bisschen langweilig. Das ist kein Job, den ich die nächsten Jahre machen möchte. Ich habe mit meinen Eltern gesprochen und die waren auch zunächst irritiert, standen aber hinter mir. Auch der Betrieb hat gut reagiert. Ich habe zunächst in der Hauptfiliale gearbeitet und habe da schon gemerkt, dass das nichts für mich ist. Dann kam der Filialwechsel, den ich als Auszubildender machen muss, und da habe ich gesagt, ich lasse es lieber. Ich kam mit den Sachen, die ich machen musste, gut zurecht und die Kollegen haben mir auch geholfen. Daran lag es nicht, es lag nur an mir. Im Praktikum hat es mir auch noch gefallen.“* Bereits in der 9. Klasse (bzw. im dritten Interview) war er sich zu „100 Prozent“ sicher, Bankkaufmann werden zu wollen. Dahingehend ist auch seine Aussage und Verwunderung über die „langweilige“ Tätigkeit zu bewerten, da ihm dies in den beiden Praktika zuvor nicht aufgefallen ist. Deshalb gab es auch keine Alternative für ihn: *„Ich war fest davon überzeugt, dass das was für mich ist.“* Das Beispiel von A-3002 zeigt, dass der berufliche Alltag in einer Ausbildung von einer kurzen Tätigkeit im Praktikum abweichen kann. Er selbst war überrascht darüber, dass ihm seine (Wunsch-)Ausbildung bereits nach kurzer Zeit keine Freude mehr bereitet bzw. nicht abwechslungsreich genug war. Diese Tätigkeit wollte er nicht länger (und auch nicht in Zukunft) ausüben und entschied sich für die Beendigung seiner Ausbildung (vgl. SB Nr. 3). Zuvor hatte das BOP keinen Einfluss auf seine Berufswahl und hängt demnach auch nicht mit dem Ausbildungsabbruch zusammen.

Letztendlich sind beide von den Jugendlichen genannten Ereignisse bzw. Begründungen, die zum Abbruch der Ausbildung führten, unabhängig von der vorherigen Teilnahme am BOP erfolgt. Es zeigt sich, auch mit dem BOP können nicht alle möglichen Abbruchgründe verhindert werden.

Inwieweit das BOP zumindest einem Teil der Ausbildungsabbrüche vorbeugt, konnte aufgrund des Untersuchungszeitraums bzw. der geringen Fallzahl nicht empirisch geprüft werden. Diese Annahme ist weiterhin plausibel. Jugendliche, die in den Werkstatttagen Berufe kennenlernen, die ihnen nicht gefallen, werden sie später nicht als Ausbildungsberufe in Erwägung ziehen und diese damit möglicherweise seltener abbrechen.

3.4 Differenzierung der Wirkungen von Potenzialanalysen und Werkstatttagen

Eine Empfehlung aus der Evaluation der Pilotphase des BOP war die Aufnahme einer professionellen Potenzialanalyse in den Berufsorientierungsprozess noch vor Beginn der Werkstatttage, wenn den Schulen die Ressourcen fehlen, um eine an qualitativen Standards ausgerichtete handlungsorientierte oder biografieorientierte Kompetenzfeststellung selbst

durchzuführen (vgl. MANNEKE u.a. 2010, S. 100).³⁷ Seither ist die Potenzialanalyse notwendiger Bestandteil des BOP, ohne sie können die Werkstatttage nicht durchgeführt (bzw. abgerechnet) werden. Die Potenzialanalysen werden jedoch nur dann aus dem BOP übernommen, wenn sie nicht schon über Regelungen der Länder zum schulischen Curriculum zählen. Seit der Pilotphase haben zunehmend Länder die Potenzialanalysen in ihren Schulen verankert.³⁸ Vor diesem Hintergrund ist die Frage relevant, welche Wirkung den Potenzialanalysen allgemein im Berufsorientierungsprozess oder speziell im BOP zukommt.

Aus methodischen Gründen kann der Mehrwert der Potenzialanalyse im BOP nicht quantitativ über einen Kontrollgruppenvergleich bestimmt werden. Da Potenzialanalysen im BOP verbindlich sind, fehlt für die aktuelle Kombination aus Werkstatttagen und Potenzialanalysen eine empirische Vergleichsmöglichkeit zur Frage, welche Wirkungen die Werkstatttage ohne Potenzialanalysen entfalten würden. Theoretisch möglich wären Gegenüberstellungen, inwieweit sich die Wirkungen des BOP unterscheiden, wenn die Potenzialanalyse je nach Bundesland auf verschiedene Art und Weise umgesetzt wird. Allerdings hatten einzelne Länder ihre Mitwirkung an der Evaluation des BOP (Genehmigung von Befragungen an ihren Schulen) davon abhängig gemacht, dass Ländervergleiche unterbleiben.

Informationen zum Beitrag der Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprozess bieten aus diesem Grund nur folgende drei Ansätze:

- ▶ Subjektive Einschätzungen zu ihren Wirkungen durch die Schülerinnen und Schüler oder die durchführenden Fachkräfte.³⁹
- ▶ Messungen zu den unmittelbaren Wirkungen auf die Berufswahlkompetenz noch vor Beginn der Werkstatttage. Hierbei kann allerdings nicht abgeschätzt werden, inwieweit sich die Wirkung der Potenzialanalyse ggf. erst durch die passgenauere Nutzung der Werkstatttage entfaltet.
- ▶ Multivariate Analysen, wie sich – unabhängig von den Ländervergleichen – eine unterschiedlich umgesetzte Potenzialanalyse auf die Berufswahlkompetenz auswirkt.

Einschätzung zur Potenzialanalyse

Rund 90 Prozent der Mitarbeitenden von Berufsbildungsstätten gehen (eher) davon aus, dass die Potenzialanalysen das Interesse der Schülerinnen und Schüler erhöhten, sich mit eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, die Schülerinnen und Schüler dadurch lernten, ihre eigenen Kompetenzen und Potenziale realistisch einzuschätzen und für die wei-

37 Wobei die Empfehlung nicht dahin ging, dies immer über das BOP zu organisieren.

38 Unterschiede bestehen zwischen den Ländern z. B. dahingehend, für welche Schulformen Potenzialanalysen vorgegeben sind, wie lange sie dauern und ob sie von schulischem Personal oder externen Berufsbildungsstätten durchgeführt werden.

39 Die Lehrkräfte wurden lediglich nach der Wirkung des BOP insgesamt (Werkstatttage und Potenzialanalyse zusammen) auf ihre Schülerinnen und Schüler befragt.

tere Berufsorientierung zu nutzen, und dass die Potenzialanalyse eine erste Orientierung hinsichtlich der eigenen Berufsziele bewirkte.⁴⁰

Auch rund jede zehnte Schülerin oder jeder zehnte Schüler spricht der Potenzialanalyse einen großen Beitrag auf dem Weg zum passenden Beruf voll zu. Hinzukommt gut ein Drittel, auf das dies zumindest eher zutrifft. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der Potenzialanalyse (eher) keine solche Hilfe gesehen haben, ist jedoch größer. Auch im Vergleich wird deutlich, dass sie die Werkstatttage häufiger als hilfreich erlebt haben. Berücksichtigt muss werden, dass die Potenzialanalysen deutlich kürzer als die Werkstatttage sind. Im Vergleich zum zeitlichen Aufwand werden die Potenzialanalysen von den Schülerinnen und Schülern also relativ positiv bewertet.

Die Einschätzung der Wirkung hängt signifikant davon ab, wie die Potenzialanalyse umgesetzt bzw. wie die Umsetzung erlebt wurde. Umso mehr z.B. das Erkunden beruflicher Interessen und Neigungen zu ihr zählte, je später die Potenzialanalyse stattfand und umso stärker Selbst- wie auch Fremdbeobachtungen einfließen, umso wirksamer erlebten die Schülerinnen und Schüler die Potenzialanalyse.⁴¹

Messungen zu den unmittelbaren Wirkungen auf die Berufswahlkompetenz ohne oder noch vor Beginn der Werkstatttage

Für den vierten Zwischenbericht wurde die Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Potenzialanalysen vergleichend untersucht.

Beim Vergleich der Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe mit und ohne Potenzialanalysen ist 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 Kontrollgruppe liegen Angaben aus der 8. Klasse vor, ob sie zur Berufsorientierung an Potenzialanalysen oder Kompetenzfeststellungen teilgenommen haben. 30 Prozent hatten dies nicht, 70 Prozent 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 Kontrollgruppe) kann somit nicht festgestellt werden.

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.

40 Befragung Mitarbeitende 2015, n=1018.

41 Signifikante standardisierte Beta-Koeffizienten der Regressionsanalyse: „Zeitpunkt der Potenzialanalyse“ (0,134), „Selbst Stärken eingeschätzt“ (0,060), „Andere stellten Stärken durch Beobachtungen fest“ (0,090), „Erkundung beruflicher Neigungen und Interessen gehörte dazu“ (0,113), „Geschlecht männlich“ (0,060), „Fam. Bildungshintergrund“ (-0,070).

Dies spricht dafür, dass sich die ggf. vorhandenen Wirkungen von Potenzialanalysen erst in nachfolgenden Berufsorientierungsangeboten – wie den Werkstatttagen – entfalten können.

Multivariate Analysen zu unterschiedlich umgesetzten Potenzialanalysen

Dass Potenzialanalysen langfristig Einfluss auf den Berufswahlprozess nehmen, zeigen verschiedene multivariate Analysen (vgl. ZB Nr. 4, S. 51). Bei Regressionsanalysen zur Berufswahlkompetenz ergab sich, dass

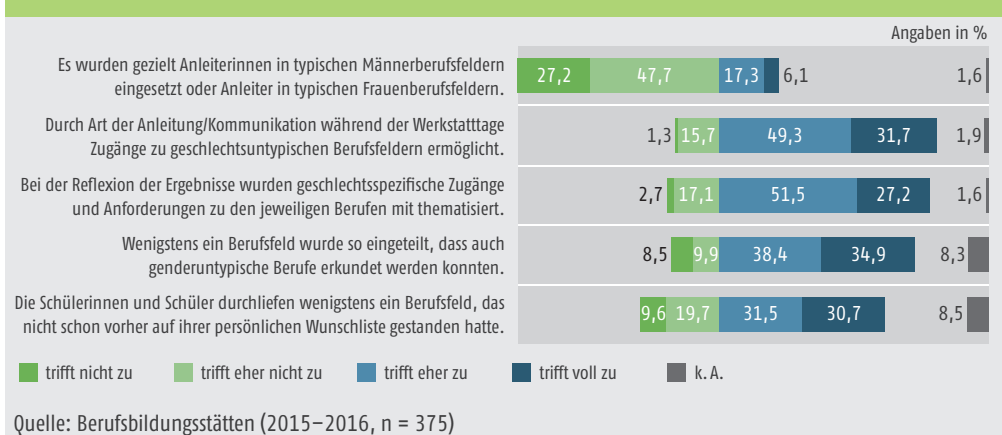
- ▶ die Adaptabilität in der 8. und 9. Klasse umso höher war, je stärker zur Potenzialanalyse gehörte, auch seine beruflichen Interessen und Neigungen zu erkunden,
- ▶ eine spätere Potenzialanalyse mit einer höheren Adaptabilität und Resilienz in der 9. Klasse einherging,
- ▶ die Feststellung von Stärken durch Beobachtungen von Externen ebenso wie die Selbsteinschätzungen die Höhe verschiedener Aspekte der Berufswahlkompetenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten beeinflusste und
- ▶ das Erkunden beruflicher Interessen und Neigungen bis in die 8. Klasse zu einer Reduzierung beruflicher Identität führen kann – was möglicherweise als Aufgabe vorschneller Festlegungen durch eine erhöhte Exploration interpretiert werden kann.

► 4 Differenzierung der Evaluationsergebnisse nach Zielgruppen

4.1 Genderspezifische Differenzierung

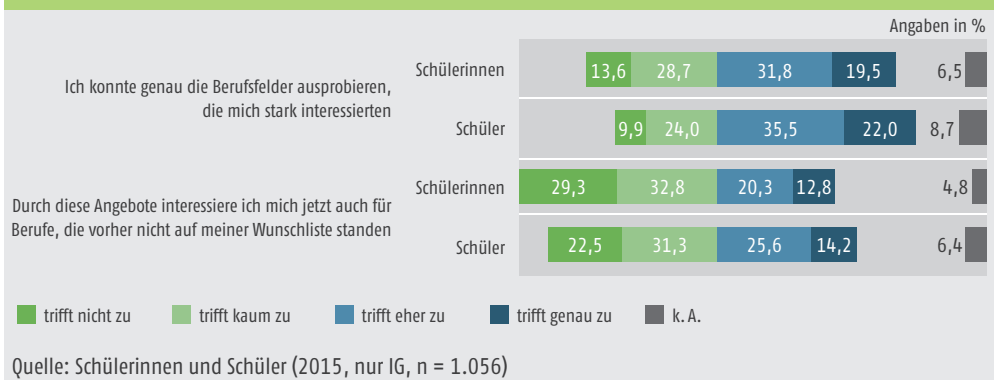
Berücksichtigung von Genderfragen bedeutet im BOP allgemein, dass das Angebot Schülerinnen und Schülern in gleichem Umfang zugutekommen soll. Speziell soll darüber hinaus auch geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten verändert und der Blick auf Berufsfelder erweitert werden. 83 Prozent der Projektleitungen bewerteten die geschlechtsspezifische Erweiterung des Berufswahlspektrums als (eher) wichtiges Ziel. Vor diesem Hintergrund wurden geschlechtsspezifische Rollenmuster in verschiedener Weise aufgegriffen, vor allem durch die Kommunikation während der Umsetzung und im Kontext der Ergebnisreflexion sowie durch die Steuerung der Auswahl von Berufsfeldern (vgl. Abbildung 22).

Abbildung 22: Genderspezifische Strategien in der Umsetzung des BOP



Wie zuvor dargestellt, zeigt die Wahl der Berufsfelder dennoch ein prägnant geschlechtsspezifisches Muster. Was aus dieser Verteilung nicht entnommen werden kann, ist, ob ohne entsprechende Steuerungsversuche der Berufsbildungsstätten die Schülerinnen und Schüler ihre Berufsfelder noch unterschiedlicher ausgewählt hätten. Eindeutig ist hingegen, dass das Angebot der Berufsfelder von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich bewertet und dass damit auch die Öffnung des Berufswahlverhaltens eingeschränkt wird. Schülerinnen finden sich in dem Angebot des BOP seltener wieder (vgl. Abbildung 23).

Abbildung 23: Genderspezifische Bewertung der angebotenen Berufsfelder

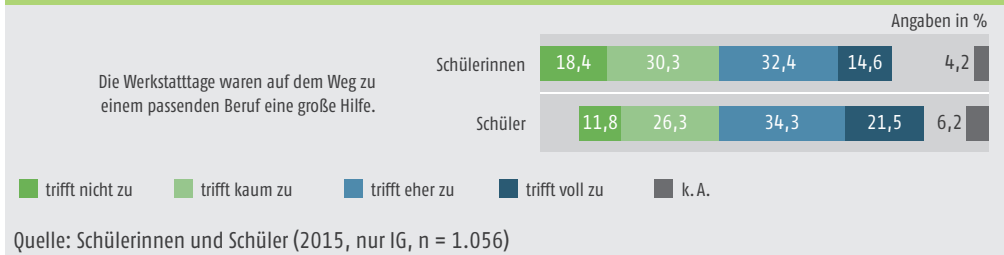


Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Umsetzung des BOP decken sich weitgehend. Ob sie die Schwierigkeit der Aufgaben für sich als individuell passend erlebten, unterscheidet sich z. B. nicht signifikant. Und die geringfügigen Unterschiede bzgl. der Aufgaben dürften auf die Wahl der Berufsfelder zurückgehen. Schülerinnen geben z. B. häufiger an, dass es Aufgaben gab, in denen sie kreativ sein mussten. Deutlich ist jedoch neben den berufsfeldbezogenen Unterschieden, dass auch der Reflexionsprozess genderspezifisch ist. In der Wahrnehmung der Schülerinnen hatten die reflektierenden Gespräche einen signifikant geringeren Umfang – d. h. anschließende Gespräche, warum manche Aufgaben oder Berufsfelder ihnen besser gefallen haben oder besser zu ihnen passen (und andere weniger), wo sie besondere Stärken haben und wo sie ihre vorhandenen Stärken noch ausbauen können (oder an ihren Schwächen arbeiten müssen), um ihren Wunschberuf zu bekommen. Ob die Reflexion tatsächlich weniger ausführlich war (weil Anleiterinnen bei Schülerinnen bewusst oder unbewusst weniger Gesprächsbedarf sahen) oder ob Schülerinnen einen höheren Gesprächsbedarf hatten, der bei Gleichbehandlung zu einer unterschiedlichen Bewertung führte, ist unbekannt. In den Beobachtungen von Werkstatttagen zeigte sich zwar, dass das Verhalten des anleitenden Personals im Einzelfall nicht dienlich war, Rollenstereotypen entgegenzuwirken. Es war aber nicht festzustellen, dass die Gespräche weniger ausführlich gewesen wären.

Die Wahrnehmung der unmittelbaren Wirkungen des BOP unterscheidet sich zwischen Schülerinnen und Schülern nicht – z. B. ob sie Spaß hatten, wie das Interesse erhöht wurde, sich mit den Stärken und Schwächen oder dem Berufswahlprozess insgesamt auseinanderzusetzen, oder was sie über ihre Stärken und Schwächen, beruflichen Interessen und Neigungen und deren Entsprechung zu beruflichen Anforderungen lernten. Die Gesamtbewertung des BOP ist jedoch unter den Schülerinnen signifikant schlechter als unter Schülern (vgl. Abbildung 24).

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu den Wirkungen des BOP decken sich mit Messergebnissen der Evaluation. In der Befragung von Abgangsklassen war das Be-

Abbildung 24: Geschlechtsspezifische Gesamtbewertung der Werkstatttage



rufswahlspektrum der Schülerinnen und Schüler in der Interventionsgruppe zwar breiter als in der Kontrollgruppe (vgl. ZB Nr. 3). In der Längsschnitbefragung ließ sich dieses angestrebte Ergebnis jedoch nicht mehr bestätigen. Und auch die Entwicklung der Berufswahlkompetenz zeigte im Kontrollgruppenvergleich geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. ZB Nr. 4).

- Werden allein die Schülerinnen der Interventionsgruppe den Schülerinnen der Kontrollgruppe 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.
- Anders ist dies unter den Schülern. Schüler der Interventionsgruppe entwickelten in diesem Zeitraum ihr Wissen (\emptyset_{t3-t1} 0,13) sowie control (\emptyset_{t3-t1} 0,12), Personalkompetenz (\emptyset_{t3-t1} 0,11) und berufsbezogene Selbstwirksamkeit (\emptyset_{t3-t1} 0,13) signifikant stärker als die Schüler der Kontrollgruppe.

Das heißt, für die Untergruppe der (männlichen) Schüler lassen sich Wirkungen des BOP aus dem Vergleich mit der Kontrollgruppe 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. Die Ergebnisse der Evaluation sprechen dafür, dass hier maßgeblich ist, welche Berufsfelder angeboten werden, wie die Auswahl der Berufsfelder angeleitet wird und die Erfahrungen in den Berufsfeldern anschließend reflektiert werden.

4.2 Differenzierung nach Bildungsniveau und Schulformen

Hintergrund

Das BOP war ursprünglich nur für Schülerinnen und Schüler gedacht, die einen Abschluss der Sekundarstufe I als höchsten Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule anstreben (vgl. FÖRDERRICHTLINIE 2011, S. 1). Die formale Öffnung des BOP für Gymnasien

erfolgte erst im Jahr 2015⁴². Das BOP ist – nicht zuletzt auch durch die Andockung an überbetriebliche Bildungsstätten und vergleichbare Einrichtungen – auf die Unterstützung jener Berufswahlprozesse zugeschnitten, die voraussichtlich in einer dualen Ausbildung münden. Durch Reformen im Schulsystem kann die Teilnahme am BOP in gemischten Klassen nun mehr aber schwerlich auf Schülerinnen und Schüler begrenzt werden, die nach der Sekundarstufe I abgehen. Es zählt zum Kern dieser Reform, die pädagogischen Prozesse in der 7./8. Klasse (vor Abschluss des BOP) nicht danach zu differenzieren, welche Abschlüsse die Schülerinnen und Schüler voraussichtlich erreichen. Aufgrund der Durchlässigkeit der schulischen Bildungsgänge und der Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen gilt die Formel „Abschluss Sekundarstufe I = Eintritt in die duale Ausbildung“ nicht mehr. Somit war es eine Frage der Evaluation, inwieweit das BOP an die nach Bildungshintergrund und Schulform variierenden Anforderungen angepasst ist.⁴³

Einerseits prüfte die Evaluation hierzu, in welchem Umfang die Anpassung durch Individualisierung erreicht wurde. Andererseits wurden die Ergebnisse des BOP nach Schulformen und nach dem Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler differenziert.⁴⁴ Arbeitshypothese war, dass in allen Berufswahlprozessen Berufswahlkompetenz benötigt wird, aber je nach Schulform und Bildungshintergrund ggf. zu anderen Zeitpunkten und inhaltlich auf anderes ausgerichtet. Berufswahlprozesse unterscheiden sich z. B. danach, welche schulischen Abschlüsse Schülerinnen und Schüler erwerben:

- ▶ Manche Berufe setzen bestimmte schulische Abschlüsse formal voraus (z. B. als Zugangsberechtigung für eine Hochschule). In manchen Berufen wählen Unternehmen in Konkurrenz zueinander stehende Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz so aus, dass ein bestimmter Schulabschluss faktisch (wenn auch nicht formal) zu Voraussetzung für diesen Beruf wird. Oder der Erfolg an einer Berufsschule ist an bestimmte schulische Kompetenzen gebunden. Bei einer realistischen Wahl ihres Wunschberufs antizipieren Schülerinnen und Schüler diesen Sachverhalt.
- ▶ Je nach schulischem Verlauf unterscheiden sich die Zeitpunkte, zu denen Berufswahlkompetenz gefordert wird. Schülerinnen und Schüler, die nach der 10. Klasse von der Schule abgehen, müssen sich je nach Beruf und Unternehmen teils in der 9. Klasse um Ausbildungsstellen bewerben. Hingegen kann für einen Teil der Schülerinnen und Schüler, die

42 Die Förderung in Gymnasien war von da an möglich. Weiterhin galt jedoch ein Vorrang: „Gegenstand der Förderung sind Berufsorientierungsmaßnahmen für Schülerinnen/Schüler der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen – vorrangig solcher, die keine Hochschulreife anstreben (...).“ (FÖRDERRICHTLINIE 2014)

43 Eine Untersuchung zu Gymnasien stand dabei nicht im Vordergrund, die Öffnung der Förderrichtlinie für Gymnasien kam erst nach Start der Evaluation. Aber potenzielle Abiturientinnen und Abiturienten finden sich auch in Gesamtschulen, die in die Evaluation einbezogen waren.

44 Schulform und familiärer Bildungshintergrund stehen dabei in signifikantem Zusammenhang. Er ist in Förderschulen am ungünstigsten, gefolgt von Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. In Realschulen ist der Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler am günstigsten ausgeprägt.

studieren werden, eine informierte Berufswahl erst nach dem Studium erfolgen – nach dem Abitur müssen sie sich manchmal nur auf ein Berufsfeld (bzw. einen Studiengang) festlegen.

Überlagert ist der Zusammenhang von Schule und Berufswahl erstens durch den familiären Bildungshintergrund. Kulturelles Kapital, das bestimmte schulische Abschlüsse begünstigt, geht einher mit bestimmten Bildungsansprüchen und beruflichen Vorstellungen. Zweitens haben auch schulische Akteure Vorstellungen davon, wie Übergänge in den Beruf gelingen und nehmen damit Einfluss auf die Berufswahlprozesse. Beispielsweise gaben in qualitativen Interviews relativ viel Schülerinnen und Schüler einer Förderschule an, dass sie nach Abgang von der Schule vor allem deshalb in eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme übergangen, weil ihre Lehrkräfte bzw. die Berufsberatung sie dahin vermittelt hatten – auch wenn sie selbst es bevorzugt hätten, sich zunächst auf Ausbildungsplätze zu bewerben.⁴⁵ Zwei Förderschüler, denen der Übergang in eine Ausbildung gelang, hatten die Lehrkräfte zuvor eher auf die Risiken der Entscheidung hingewiesen (vgl. SB Nr. 3).

Berücksichtigung unterschiedlicher Anforderungsniveaus in der Umsetzung des BOP

Auch wenn Potenzialanalysen und Werkstatttage überwiegend in Gruppen mehrerer Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden, setzt das BOP qua Förderrichtlinie auf Berufsorientierung, die auf die individuellen Potenziale und Neigungen zugeschnitten ist. Die Förderrichtlinien betonen die individuelle Ausrichtung auch hinsichtlich der Rückmeldungen während der Werkstatttage und der Dokumentation. Eine hohe Individualisierung kann den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zum Teil auffangen.⁴⁶ Praktikabel ist die Umsetzung für die meisten Berufsbildungsstätten aber nur, wenn zumindest in einzelnen Gruppen ähnliche Aufgaben gestellt werden. Individuelle Anpassung kann sich dann auf das konkrete Anforderungsniveau innerhalb der Aufgaben beziehen, denn die Bearbeitung soll zeigen, wo Stärken und Entwicklungsbedarfe liegen. Angepasst kann aber auch werden, welche Berufe in den Vordergrund einzelner Berufsfelder gestellt werden.

Die Berufsbildungsstätten gehen diesbezüglich sehr unterschiedlich vor. Für zwei Drittel von ihnen (66,4% voll zutreffend) gab es für jedes Berufsfeld vorab festgelegte Aufgaben, die alle Jugendlichen, die dieses Feld wählten, in gleichem Maß erproben sollten. Für ein Drittel gilt voll, dass die Aufgaben je nach Zielen und Voraussetzungen der Jugendlichen entspre-

45 Die Evaluation kann die Leistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend bewerten, um abzuschätzen, wie groß ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz gewesen wären. Deutlich war aber, dass die Schülerinnen und Schüler die Überlegungen der Lehrkräfte nicht internalisiert hatten.

46 Nicht voll aufgefangen werden kann, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt des BOP noch nicht offen für die Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl sind und auch dessen Relevanz nicht erkennen – z. B. wenn sie ihre Berufswahlentscheidung erst viele Jahre nach der ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu treffen haben.

chend variiert wurden.⁴⁷ Das heißt, eine Individualisierung des BOP durch Anpassung der Aufgaben wurde nur von einer Minderheit praktiziert.

In der quantitativen Längsschnittuntersuchung gab jede fünfte Schülerin oder jeder fünfte Schüler (20 %) an, der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sei eher nicht oder gar nicht passend gewesen (zu leicht oder zu schwer). Und mehr als ein Drittel konnte (eher) nicht die Berufsfelder ausprobieren, die sie stark interessierten (38 %) (vgl. ZB Nr. 4, S. 34). Diese Bewertungen der Schülerinnen und Schüler stehen jedoch in keinem signifikanten Zusammenhang zu den Schulformen oder zum Bildungshintergrund. Das heißt, auch wenn die individuelle Passgenauigkeit noch optimiert werden könnte, gelingt es den Berufsbildungsstätten, ihr Angebot des BOP an die durchschnittlichen Erfordernisse einer Klasse (oder Schule) anzupassen. Dies bestätigen fast ausnahmslos auch befragte Lehrkräfte, nach denen sich die Mitarbeitenden der Berufsbildungsstätten ausreichend auf Alter und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einstellten (98 % voll oder eher zutreffend) (vgl. ZB Nr. 4, S. 70).

Subjektive Bewertungen von Erfahrungen im BOP im Vergleich von Schulformen und Bildungshintergründen

Dennoch unterscheiden sich die Wirkungen des BOP im Vergleich der Schulformen und Bildungshintergründe. Der Aussage „Auf dem Weg zu einem passenden Beruf waren mir die Werkstatttage eine große Hilfe“ stimmen in der quantitativen Längsschnittuntersuchung Schülerinnen und Schüler an Förderschulen signifikant stärker zu (\emptyset 2,9), gefolgt von jenen an Hauptschulen (\emptyset 2,7) und Realschulen (\emptyset 2,6) und schließlich an Gesamtschulen (\emptyset 2,5). Auch Schülerinnen und Schüler aus den bildungsfernsten Familien (unter 50 Bücher im Haushalt) bewerten die Werkstatttage signifikant hilfreicher.

Die Verteilung weiterer Erfolgsindikatoren des BOP auf die Schulformen und unterschiedlich bildungsnahe bzw. ferne Gruppen ist hingegen weniger eindeutig. Unterschiedliche Indikatoren (wahrgenommener) Wirkungen sind signifikant von Schulformen und Bildungshintergrund abhängig, aber es variiert, welche Gruppe die positiveren Angaben macht. Zum Beispiel:

1. stimmen der Aussage „Durch diese Angebote kann ich jetzt meine Stärken und Schwächen besser einschätzen“ die Bildungsnächsten ebenso wie die Bildungsfernsten eher zu, während hier um den Bildungsdurchschnitt herum die wenigsten Wirkungen zu verzeichnen sind.
2. haben die Potenzialanalysen den eher Bildungsnahen am meisten Spaß gemacht, zugleich aber eher den Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen mehr als an anderen Schulformen.
3. wird an Hauptschulen wiederum häufiger angegeben, die Angebote hätten geholfen, sich seiner beruflichen Interessen und Neigungen klarer zu werden.

⁴⁷ Zum Teil gaben Berufsbildungsstätten an, beide Aussagen trafen voll zu – weitere kombinierten beide Aussagen dadurch, dass die Angaben eher zuträfen (vgl. ZB Nr. 4, S. 64).

Das heißt, mit welcher Motivation die Schülerinnen und Schüler mitwirken, welche Lernchancen ihnen in Bezug auf eigene Kompetenzen und Neigungen geboten werden oder inwieweit sie sich mit Fragen der Berufswahl schon beschäftigt haben, ist jeweils unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt signifikante schulformen- und bildungstypische Einflüsse, aber keine einfachen oder immer gleichen Muster. Erst ihr Zusammenspiel bedingt die gruppenspezifische Gesamtwirkung des BOP.

Bildungs- bzw. schulformenspezifische Wirkungen des BOP im Kontrollgruppenvergleich

Die quantitative Längsschnittstudie zeigte, dass sich die Berufswahlkompetenz je nach Schultyp und nach Bildungshintergrund verschieden entwickelt.

- ▶ Das Niveau der Berufswahlkompetenz ist zu allen Zeitpunkten umso höher, je günstiger der familiäre Bildungshintergrund ist. Die Steigerungen der Berufswahlkompetenz zwischen der 7. und 9. Klasse sind davon unabhängig – d. h., es gelingt nicht, die familiär bedingte Chancenungleichheit, die sich zu einem frühen Zeitpunkt in der Berufswahlkompetenz widerspiegelt, durch entsprechende Berufsorientierungsangebote zu reduzieren (vgl. ZB Nr. 4, S. 24 f.).
- ▶ Die Berufswahlkompetenz entwickelt sich nach Schulformen von unterschiedlichen Niveaus ausgehend signifikant unterschiedlich, wobei aber die verschiedenen Teilkompetenzen (Adaptabilität, Identität, berufsbezogene Resilienz – und auch Wissen) andere Muster aufweisen (vgl. ZB Nr. 4, S. 22 f.).

Hieraus lassen sich noch keine Schlussfolgerungen für den ggf. gruppenspezifischen Mehrwert des BOP ableiten. In der Befragung in Abgangsklassen ergab sich jedoch, dass die Intervention des BOP und der anderen Berufsorientierungsangebote (die in Interventionsklassen häufiger genutzt wurden) bei jenen mit schwachem Bildungshintergrund einen geringeren Mehrwert besitzen. Obwohl die Gruppe mit schwachem Bildungshintergrund in der Stichprobe größer ist als die mit starkem Bildungshintergrund, zeigt sich in ihr nur für eine der Zielvariablen (Wissen) ein signifikanter Vorsprung der Interventions- vor der Kontrollgruppe. Hingegen zeigt sich in der Gruppe mit starkem Bildungshintergrund für sieben Zielvariablen ein Vorsprung der Interventionsgruppe.⁴⁸

Dieses Ergebnis steht in scheinbarem Widerspruch zu den subjektiven Bewertungen der Schülerinnen und Schüler, nach denen in Förderschulen und für jene mit ungünstigem Bildungshintergrund der Nutzen des BOP für den weiteren Berufsweg eher stärker war (s. o.). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass in der Kontrollgruppe bei niedrigerem Bildungshintergrund stärker andere Berufsorientierungsangebote genutzt wurden. Der Besuch der Berufsberatung wurde dort z. B. signifikant häufiger als genutztes und hilfreiches Angebot geschildert.

48 Allerdings auch ein Vorsprung der Kontrollgruppe in einer Variable (vgl. ZB Nr. 3, S. 56).

Zur Untersuchung des Bildungshintergrunds der Eltern und des Einflusses auf die Wirkung des BOP zeigt die qualitative Längsschnittstudie ebenso diese Komplexität. Bezogen auf die Elternberufe ist zunächst zu vermerken, dass die Angaben der Schülerinnen und Schüler relativ ungenau sind, da die Jugendlichen häufig die genaue Position oder Stellenbezeichnung der Berufe ihrer Eltern nicht kennen. So lässt sich allein bei vier Vätern aus den Antworten der Jugendlichen ableiten, dass dies akademische Berufe sind (bzw. die Berufe ein Studium voraussetzen). Die überwiegende Mehrheit der Eltern geht Berufen nach, die eine Ausbildung benötigen, manche Eltern üben auch angelernte Tätigkeiten aus.

Aus den Elternberufen ist insgesamt kein einheitliches Verhalten in der Unterstützung und Aufarbeitung der Teilnahme am BOP zu erkennen. Von einer besonders interessanten, systematischen Unterstützung in Form einer Anregung zur Auseinandersetzung und Selbstreflexion im Anschluss an das BOP berichtet H-1003 (m14) im zweiten Interview: *„Meine Eltern haben mich ausgefragt, und ich sollte alles, was ich erlebt habe, auf einen Zettel schreiben.“* Diese intensive Aufarbeitung hat ihm gutgetan und die Wirkung des BOP verstärkt, denn in Welle 3 gibt er an, dass ihm die Potenzialanalyse und die Werkstatttage *„gut“* (Note 2) gefallen haben und beide für die Berufswahl hilfreich waren (Note 2 – *„gut“*). Seine Eltern, der Vater arbeitet als Dachdecker, die Mutter ist in einer Fleischerei tätig, sind beide Vorbilder für ihn. Im Anschluss an die Sekundarstufe I, die er mit einem Realschulabschluss beendet, beginnt er (wie sein Vater) eine handwerkliche Ausbildung (Tischler).

Andere Eltern heben nochmals positiv die Rahmenbedingungen in den Werkstatttagen für ihre Kinder hervor, davon berichtet B-1007 (m14) im zweiten Interview: *„Mit meinen Eltern habe ich darüber [gemeint sind die Werkstatttage] geredet, denen habe ich erzählt, was ich gemacht habe. Die meinten, dass das hilfreich ist fürs Berufsleben, weil wir ja auch von acht bis drei da waren. Also, einen ganzen Arbeitstag eigentlich.“* Den Hinweis auf die Relevanz von Arbeitszeiten im Berufsleben können die Eltern von B-1007 authentisch vermitteln, sein Vater arbeitet als Lkw-Fahrer und seine Mutter in einem Imbiss. Die beiden Elemente des BOP bewertet B-1007 in Welle 3 durchschnittlich, die Potenzialanalyse und die Werkstatttage benotet er mit *„befriedigend“* (Note 3), aber zugleich als hilfreich (Note 2 – *„gut“*). Nach dem Hauptschulabschluss hat er eine Ausbildung zum Tischler begonnen und bestätigt auch im Follow-up-Gespräch nochmals den Einfluss des BOP.

Andere Jugendliche, so wie H-1001 (w13) im zweiten Interview berichtet, hätten gerne mit ihren Eltern über das BOP gesprochen, konnten aber nicht, weil *„meine Mutter ist ja nie zuhause“*. Ihre Mutter arbeitet im Krankenhaus und ist vermutlich aufgrund des Schichtdienstes selten zu Hause. Für ihren Wunschberuf als Nachrichtensprecherin erhält H-1001 ebenso nicht die gewünschte Unterstützung von der Mutter: *„Sie sagt, dass wird sowieso nicht klappen.“* Ihre Teilnahme am BOP hätte sie wahrscheinlich auch gerne (einmal) mit ihrer Mutter besprochen, weil sie ihr gar nicht gefallen hat (Potenzialanalyse bewertet sie mit der Note 4; Werkstatttage mit der Note 5) und auch nicht hilfreich für ihre Berufswahl gewesen ist (Potenzialanalyse bewertet sie mit der Note 6; Werkstatttage mit der Note 4). Nach ihrem Realschulabschluss geht H-1001 weiter zur Schule und möchte gerne ihr Abitur machen.

Offenheit für das BOP in Abhängigkeit von schulischen Zielen

In der qualitativen Längsschnittuntersuchung der Evaluation konnten entsprechende komplexe Zusammenhänge herausgearbeitet werden, insbesondere durch Vergleich von Schülerinnen und Schülern, die nach der 10. Klasse weiter zur Schule gingen, und jenen, die eine duale oder schulische Ausbildung wählten (vgl. SB Nr. 3).

- ▶ Rund die Hälfte der Jugendlichen, die sich nach der 10. Klasse für den weiterführenden Schulbesuch entschieden, hatte in der 8. Klasse das Abitur oder Fachabitur als gewünschten Schulabschluss genannt. Manche entwickelten bereits früh den Wunsch, das Gymnasium zu besuchen, und verfolgten dieses Ziel anschließend bewusst und konsequent. Für andere war es hingegen eine weniger geplante oder kurzfristige Entscheidung. Dies spiegelt sich in einer größeren Heterogenität dieser Gruppe.
- ▶ Im Vergleich zu jenen, die weiter zur Schule gingen, waren sich Jugendliche, die in eine Ausbildung übergangen, im Jahr zuvor (9. Klasse) im Mittel sicherer hinsichtlich ihrer Berufswahl, sie machten sich mehr Gedanken über ihre Zukunft und hatten mehr Vertrauen, im gewählten Beruf Karriere zu machen. Ihr Selbstwertgefühl war stärker ausgeprägt. Ihre Angaben waren zugleich homogener.
- ▶ Des Weiteren sind unterschiedliche Beurteilungen bzw. Empfindungen bzgl. des Berufsorientierungsprogramms festzustellen. Die Jugendlichen, die sich für eine Ausbildung nach der 10. Klasse entschieden, haben zuvor (Klasse 9) angegeben, stärker von der Potenzialanalyse und von den Werkstatttagen profitiert zu haben. Zudem bestätigen die Auszubildenden im Gespräch nach Abgang von der Schule häufiger den Einfluss des BOP auf ihre Berufswahl.

Man darf die Kausalität des Zusammenhangs jedoch nicht nur darin sehen, dass (potenzielle) Oberschülerinnen und -schüler durch Ausrichtung auf andere Berufe und zeitverzögerte Berufswahlprozesse weniger vom BOP profitieren. Ebenso haben Jugendliche, die zunächst unentschlossen waren, welchen Schulabschluss sie anstreben, sich erst, nachdem sie vom BOP nicht nachhaltig profitieren konnten, kurzfristig und ohne dasselbe Maß an Überzeugung und Entschlossenheit für einen weiterführenden Schulbesuch entschieden.⁴⁹

Diese Unterschiede tragen vermutlich dazu bei, dass sich in den quantitativen Analysen der Zusammenhang zwischen der schulischen Motivation/schulischen Leistung und der Berufswahlkompetenz nicht klar zeigt. Bereits in der 9. Klasse gingen Schülerinnen und Schüler, die sich nach der 10. Klasse für einen weiterführenden Schulbesuch entschieden, lieber zur Schule als die Jugendlichen, die später eine Ausbildung begonnen haben (wer sich für schulisches Lernen interessiert, möchte tendenziell weiter zur Schule gehen, wer hingegen eher praktisch lernen möchte, entscheidet sich für eine Ausbildung). Eine Orientierung auf

49 Sie sind aber der geringere Teil der jetzigen Abiturienten im qualitativen Panel.

Schule führt aber dazu, dass die Beschäftigung mit Berufswahl auf spätere Jahre verschoben wird.

Die qualitative Studie verdeutlicht an dieser Stelle darüber hinaus noch einmal, wie komplex die Entwicklung von Berufswahlkompetenz beeinflusst wird. Wenn die statistischen Analysen unterschiedlicher Erhebungen zum Teil widersprechende Ergebnisse generierten, kann dies auch daran liegen, dass im Rahmen der standardisierten Erhebungen nicht alle relevanten Einflussfaktoren kontrolliert werden konnten.

4.3 Differenzierung nach Migrationshintergrund

In den quantitativen Befragungen der Schülerinnen und Schüler wurde erhoben, ob ein Migrationshintergrund vorliegt und analysiert, inwieweit die Wahrnehmung oder die Wirkungen des BOP mit dem Migrationshintergrund in Zusammenhang stehen. Hierbei handelt es sich i. d. R. um Schülerinnen und Schüler, die länger in Deutschland leben oder hier geboren wurden.⁵⁰ Unter den Klassen, die sich an den Befragungen der Evaluation beteiligten, waren keine speziellen Flüchtlingsklassen. Eine letzte Befragung bei den Berufsbildungsstätten im Jahr 2017 untersuchte jedoch auch, welche Erfahrungen die Berufsbildungsstätten speziell mit neu Zugewanderten im BOP bzw. mit Flüchtlingen gemacht hatten.

Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

In der Befragung in Abgangsklassen hatte knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, in der Längsschnittstudie etwas weniger als Viertel. Im Zusammenhang mit ihrem Migrationshintergrund stammen sie darüber hinaus signifikant häufiger aus Familien mit geringem Bildungshintergrund. Und sie gingen häufiger auf Hauptschulen, seltener auf Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Die Wahrnehmung des BOP unterscheidet sich zwischen den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht relevant von jenen ohne Migrationshintergrund. Sie haben ebenso viel Spaß, beschreiben die Umsetzung in gleicher Weise und bewerten die Wirkungen nicht signifikant anders.⁵¹ Dies deckt sich mit Messwerten zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz zwischen der 7. und 9. Klasse, auf die der Migrationshintergrund keinen signifikanten Einfluss hatte.

Im Kontrollgruppenvergleich deutet sich an, dass das BOP bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine geringfügig höhere Wirkung verzeichnet als unter

50 Nach einer eigenen Zuwanderung wurde nicht gesondert gefragt, nur nach der der Eltern. Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen, dass rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zuhause überwiegend Deutsch oder Deutsch und eine andere Sprache gesprochen haben, nur rund ein Drittel überwiegend eine andere Sprache.

51 Diese Aussage bezieht sich auf die quantitative Längsschnittbefragung. In der qualitativen Längsschnittuntersuchung bewerteten Schülerinnen und Schüler die Werkstatttage positiver, wenn ein Migrationshintergrund vorlag – die Stichprobe war jedoch deutlich geringer.

Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied betrifft jedoch nur einen kleinen Teil der untersuchten Aspekte.⁵²

Erfahrungen zur Umsetzung des BOP mit neu Zugewanderten

In der Befragung von Berufsbildungsstätten im Jahr 2017 gaben 150 (knapp 60% der Antwortenden) an, dass sie das BOP auch mit neu Zugewanderten umgesetzt hatten, rund 100 von ihnen führten ihre Erfahrungen dazu aus. Entsprechend der Flüchtlingszahlen bundesweit stieg auch ihre Einbeziehung in das BOP. Während für das Schuljahr 2013/2014 erst 18 dieser Berufsbildungsstätten angaben, das BOP auch mit neu Zugewanderten umgesetzt zu haben, waren es für das Schuljahr 2016/2017 schon 113. Die Zahl der Klassen, in denen auch neu Zugewanderte am BOP teilnahmen, stieg unter den befragten Berufsbildungsstätten von zunächst 50 (Schuljahr 2013/2014) über 124 (2014/2015) und 240 (2015/2016) bis auf 523 im Schuljahr 2016/2017. Dennoch machten neu Zugewanderte auch bei diesen Berufsbildungsstätten nur einen Anteil von etwas mehr als fünf Prozent unter den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern aus. Der Anteil der Schülerinnen unter den neu Zugewanderten betrug rund ein Drittel.

Bei rund drei Vierteln der Berufsbildungsstätten hatten die neu Zugewanderten in gemischten Klassen zusammen mit länger in Deutschland lebenden am BOP teilgenommen, bei rund jeder und jedem zehnten in gesonderten Gruppen. Und in den anderen Fällen hatten die Berufsbildungsstätten Erfahrungen mit beiden Varianten. Bei den Potenzialanalysen war der Anteil, der in gesonderten Gruppen teilnahm, etwas höher.

Überwiegend haben die Berufsbildungsstätten die Werkstatttage mit den neu Zugewanderten mit den gleichen Verfahren umgesetzt. In einigen Fällen wurden jedoch auch Aufgaben ergänzt oder ausgetauscht, um den besonderen in den Herkunftsländern oder während der Flucht erworbenen Kompetenzen gerecht zu werden. Rund jede zehnte Berufsbildungsstätte tat dies bei den Werkstatttagen, und etwas häufiger war dies bei den Potenzialanalysen der Fall. Die neu Zugewanderten haben meist die gleichen Informationen und Arbeitsanweisungen bekommen. Allerdings gaben die meisten an, diese in einfacher Sprache formuliert zu haben und dass sich viel Zeit für Erklärungen genommen wurde, damit die Aufgabenstellungen wirklich verstanden werden. Gut ein Viertel der Berufsbildungsstätten verfügte auch über mehrsprachiges Personal, durch das zumindest für einen Teil der neu Zugewanderten Erläuterungen in der Herkunftssprache gegeben werden konnten. Ungefähr die Hälfte der Berufsbildungsstätten gab an, dass ihr Personal (eher) besonders geschult wurde, um bei

52 In der quantitativen Längsschnittuntersuchung zeigte sich bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds für eine Dimension der drei Teilkompetenzen (control) eine stärkere Entwicklung unter den Teilnehmenden am BOP. Ohne Migrationshintergrund war Entsprechendes nicht festzustellen. Dies würde bedeuten, dass das BOP bei einem Migrationshintergrund stärker wirkt. Allerdings war das Ergebnis lediglich grenzwertig signifikant (vgl. ZB Nr. 4). In der Befragung in Abgangsklassen zeigte sich für zwei Aspekte (allgemeine Resilienz und schulisches Bemühen) ein signifikanter Vorsprung unter BOP-Teilnehmenden gegenüber der Kontrollgruppe, wenn ein Migrationshintergrund vorlag – kein Vorsprung, wenn der Migrationshintergrund fehlte (vgl. ZB Nr. 3).

den Potenzialanalysen und den Werkstatttagen auf die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund eingehen zu können.

Die Angaben der Berufsbildungsstätten, welche Erfahrungen sie mit der Umsetzung gemacht haben, sind zum Teil widersprüchlich. Über 90 Prozent von ihnen geben an, dass die Ergebnisse der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler (eher) genauso gut ausgewertet werden können wie die der anderen Schülerinnen und Schüler – zugleich schränken jedoch 20 Prozent die Antwort dahingehend ein, dass die Auswertungen der Ergebnisse aufgrund von deutlichen Verständigungsschwierigkeiten nur bedingt Aussagekraft hätten. Von positiven Wirkungen des BOP auch bei neu Zugewanderten gehen die Berufsbildungsstätten dennoch aus. Fast ausnahmelos träfe es (eher) zu, dass

- ▶ die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler während der Werkstatttage mehr Selbstvertrauen und mehr Aktivitätsbereitschaft gewonnen haben,
- ▶ sie während der Werkstatttage ein deutliches Bild über die jeweiligen Berufe gewinnen konnten,
- ▶ sie durch die Werkstatttage einen realistischen Eindruck vom Ausbildungsalltag erhalten und ihr Wissen über Ausbildungsberufe erweitert haben,
- ▶ die Entwicklung persönlicher Vorstellungen und Präferenzen der Jugendlichen unter Anleitung gefördert wurde und
- ▶ die Jugendlichen sich selbst besser haben einschätzen können.

Nur jede fünfte Berufsbildungsstätte geht davon aus, dass es hier deutliche Unterschiede in der Art der Ergebnisse zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund gäbe. Jeder Vierte machte jedoch die Erfahrung, dass die neu Zugewanderten unter den Teilnehmenden aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten (eher) wenig mit den Rückmeldungen am Ende der Werkstatttage anfangen konnten. Ungefähr die Hälfte der Berufsbildungsstätten ging davon aus, dass ihre Empfehlungen für die weitere Berufsorientierung für die neu Zugewanderten eher abstrakt blieben, da sie mit dem deutschen Berufsbildungssystem wenig vertraut wären.

Inwieweit die hier mit Einschränkungen durchscheinende Eignung des BOP auch für Flüchtlinge verallgemeinert werden kann, ist unbekannt. Möglicherweise haben die Schulen bereits im Vorfeld stark ausgewählt, in welchen Klassen die Sprachkompetenzen für eine Teilnahme am BOP bereits ausreichen.⁵³

53 Auch eine systematische Evaluation des speziell für Flüchtlinge entwickelten Programms BOF können diese ersten Einschätzungen von Berufsbildungsstätten zum BOP nicht ersetzen, da die Förderkonditionen sich unterscheiden.

► 5 Schlussfolgerungen zur Theorie der Berufswahlkompetenz und ihrer Förderung

Als Erfolgskriterium für die Berufsorientierungsmaßnahmen wurde mit der Berufswahlkompetenz ein objektives Konzept gewählt, das einige Bedingungen erfüllen sollte: Es sollte Themen in der aktuellen wissenschaftlichen Fachdiskussion aufnehmen und in seiner Operationalisierung wissenschaftlichen Ansprüchen an Reliabilität, Objektivität und Validität genügen. Als Entwicklungsindex sollte es altersabhängige Veränderungen erfassen, und es sollte Effekte von Fördermaßnahmen abbilden können. Die Aussagekraft des Modells wird wesentlich bestimmt durch die theoretischen Implikationen des Konzepts. Deshalb wird zunächst die theoretische Herleitung des Modells vorgestellt, bevor im zweiten Schritt die Ergebnisse der Modellanwendung diskutiert werden.

5.1 Theorie der Berufswahlkompetenz

Ein populäres Ziel von Berufsorientierungsmaßnahmen ist das Erreichen der Berufswahlreife. Das ist eines von fünf Definitionskriterien der Ausbildungsreife und das definierte Ziel von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen – zumindest in einigen Handreichungen und Modellbegleitungen. Das Konzept der Berufswahlreife stammt aus der Laufbahnentwicklungstheorie von SUPER und markiert den Endpunkt der Entwicklung bis zum ersten Berufseintritt. Analog zu biologischen Reifungsprozessen wird mit dem Erreichen des Reifezustandes das erstrebte Verhalten angenommen und der Reifeprozess ist beendet. Solche Konzepte sind für lebenslanges Lernen nicht brauchbar. Schon SUPER hat das gewusst und für den Erwachsenenbereich das Konzept verändert von Reife zu Anpassung (SUPER/KNASEL 1981). Was Erwachsene brauchen ist Adaptabilität. Damit ist nicht wie im klassischen Passungsmodell eine Übereinstimmung von relativ stabilen Gegebenheiten gemeint, sondern ein dynamischer Anpassungsprozess von sich verändernden Einheiten. In der Weiterentwicklung von SUPERS Theorie zur Laufbahnkonstruktionstheorie (Career Construction Theory (CCT)) wurde Adaptabilität zu einem Kernkonzept und Angelpunkt der Theorie (SAVICKAS 2005).

Der Ausgangspunkt der CCT ist der gleiche wie in SUPERS Laufbahnthorie (SUPER 1994). Berufskonstruktion ist der Versuch, das Selbstkonzept in Berufs- und Arbeitsrollen zu implementieren. Das wird beim Schule-Beruf-Übergang ebenso verlangt wie beim Arbeitsplatz- und Berufswechsel. Personen nutzen dabei Adaptationsstrategien. Adaptation ist motiviert und geleitet von dem Ziel, innere Bedürfnisse und äußere Möglichkeit in Übereinstimmung zu bringen. Die CCT erklärt in diesem Prozess Unterschiede zwischen den Perso-

nen. Menschen sind mehr oder weniger zu Anpassungen bereit, sie unterscheiden sich in den Ressourcen, Änderungen zu gestalten, zeigen in unterschiedlichem Maße Veränderungen, wenn diese nötig sind, und sind als Ergebnis mehr oder weniger in Lebensrollen integriert.

Adaptabilität ist eine Fähigkeit zu kompetentem Handeln in biografischen Übergängen. Es bezeichnet die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung von (aktuellen oder antizipierten) Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensphasen. Es ist Selbstregulationsfähigkeit zur Lösung schlecht definierter Probleme und ein Humankapital, das als erlernbare Kompetenz lebenslang entwickelt werden kann. Als Aggregatkonstrukt besteht Adaptabilität aus stabilen und weniger stabilen Merkmalen (SAVICKAS/PORFELI 2012, S. 662). Sie ist in der CCT eindeutig und griffig definiert und hat (wohl auch deshalb) eine Vielzahl von Studien und Diskussionen angeregt. Kombiniert werden vier C-Handlungsdomänen mit den Äußerungsformen ABC (attitudes, beliefs, competencies). Im Messinstrument zu Adaptabilität, der Career Adapt-Abilities Scale (CAAS), sind die vier C-Ressourcen zur Übergangsbewältigung, Entwicklungsaufgaben und Überwindung von Traumata in jeweils sechs Items operationalisiert. Concern steht für orientierende Reflexion, Beschäftigung mit der Zukunft; als Ressource hilft es, vorzuschauen und nächste Schritte zu planen. Control steht für Selbstbezug und Selbstdisziplin; als Ressource ermöglicht es die Verantwortungsübernahme für sich selbst und für die Umwelt. Curiosity beinhaltet Exploration. Es ist Neugier für mögliche Selbst und alternative Szenarien, Informationssuche über Möglichkeiten. Confidence schließlich ist Vertrauen in die eigenen Handlungsfähigkeiten. Wenn eine Berufswahl ansteht, wird die anpassungsfähige Person darüber definiert, dass sie sich mit ihrer beruflichen Zukunft beschäftigt, das Thema zur eigenen Aufgabe macht, Optionen sondiert und Vertrauen entwickelt, die Aspirationen verwirklichen zu können (SAVICKAS/PORFELI 2012, S. 663).

Anpassungssequenz

Adaptabilität ist jedoch nur einer von vier Anpassungsaspekten. SAVICKAS unterscheidet in der Laufbahnkonstruktionstheorie zwischen Anpassungsbereitschaft, Anpassungsressourcen, Anpassungsreaktionen und Anpassungsergebnissen: „Career construction theory characterizes adaption outcomes as resulting from adaptivity, adaptability, and adapting. These words denote a sequence ranging across adaptive readiness, adaptability resources, adaptability responses and adapting results“ (SAVICKAS 2013, 157).

Davon sind die Anpassungsressourcen bzw. die Adaptabilität in der vorliegenden Konzeption unbestritten und akzeptiert. Adaptationsreaktionen sind die Anpassung an veränderte Bedingungen, Entwicklungsaufgaben, berufliche Übergänge oder Traumata, die durch fünf Anpassungsfunktionen gefördert werden: Orientierung, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Ablösung. Das ist der Zyklus von Anpassungsleistungen. Diesen Ablauf hat SAVICKAS von SUPER beibehalten. Adaptationsergebnisse, wie eine erfolgreiche Einmündung in Ausbildung und Beruf, sind bei denen zu erwarten, die willens und fähig sind, Verhalten zu zeigen, das veränderten Bedingungen angemessen ist.

Unterschiedliche Operationalisierungen werden allerdings für Anpassungsbereitschaft vorgelegt. Über dieses Konzept besteht Uneinigkeit. Adaptivität ist eine Form von Motivation. Es ist die Bereitschaft, sich unbekanntem, komplexen und schlecht definierten Problemen zu stellen, die durch Entwicklungsaufgaben, berufliche Übergänge und Arbeitstraumata (Entlassungen, Arbeitslosigkeit) vorgegeben werden. Es sind Passungsreaktionen, die als Proaktivität oder Flexibilität operationalisiert werden. Adaptivity ist „the personal trait of flexibility or willingness to change“ (SAVICKAS/PORFELI 2012, S. 662). Wenn Personen nicht mehr assimilieren können, entsteht ein Ungleichgewicht; sie müssen sich verändern. Dabei helfen Proaktivität und einige Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Offenheit und Extraversion) (SAVICKAS/PORFELI 2012).

Entsprechend definieren HIRSCHI u. a. (2015) Adaptivität über Persönlichkeitsmerkmale: Kern-Selbst-Evaluationen (CSE) und Proaktivität. CSE ist die grundlegende fundamentale Einschätzung der Werte, der Effektivität und der Fähigkeit der eigenen Person. Proaktivität ist eine stabile Disposition, Umwelt- und Situationsveränderungen durch eigene Initiativen zu bewirken. Über Adaptivität und Anpassungsbereitschaft gibt es keine Entwicklungsannahmen. Entwicklungskonzepte, die aus Theorien zur Berufsreife stammen, findet man unter Anpassungsverhalten.

MERINO-TEJEDOR u. a. (2016) betrachten Selbstregulation als Indikator der Adaptivität, der Adaptabilität (CAAS) vorhersagt. Selbstregulation wird ebenfalls als Persönlichkeitsmerkmal definiert, aber es vereint Aktivitäten wie Zielverbindlichkeit, Planungsqualität und Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, die auch aus Entwicklungstheorien bekannt sind. Zusammenhänge zwischen Selbstregulation und Einkommen, Arbeitszufriedenheit und Karriere sind nachgewiesen. Auch sie definieren Adaptationsverhalten über ein mehrdimensionales Konzept, das Komponenten von traditionellen Berufswahlreife-Konzeptionen enthält, wie Entscheidungssicherheit, Exploration, Selbstkonzeptklarheit etc.

Beide Konzeptionen gehen bei der Anpassungsbereitschaft von Persönlichkeitsmerkmalen aus. Das entspricht den Annahmen der Konstruktionstheorie. Sie erklären offensichtlich Unterschiede zwischen Personen, keine individuellen Entwicklungen. Das überrascht, denn die erste Revision, die SAVICKAS an SUPERS Laufbahntheorie vornahm, war die Redefinition des Begriffs Berufswahlreife zur Berufswahlbereitschaft. Und später hat er versucht, das Entwicklungsmodell der Berufswahlreife von CRITES (1978) auf die vier Cs der Adaptabilität zu übersetzen und damit dem Adaptabilitätssystem anzupassen. Berufswahlreife ist für ihn Berufswahlbereitschaft. In der neuen Terminologie ist das Anpassungsbereitschaft. Bis auf ein C ist die Anpassung gelungen. Control wurde durch Consultation ersetzt, weil Unabhängigkeit von den Eltern nicht in allen Kulturkreisen als Entwicklungsfortschritt aufgefasst wird (SAVICKAS/PORFELI 2011).

Das Modell der Berufswahlkompetenz

Wir haben uns bei unserem Kompetenzmodell weniger an der Persönlichkeitstheorie der Adaptabilität orientiert, sondern an der ursprünglichen Entwicklungskonzeption. Wir brauchen für unsere Zwecke ein Modell, das im Zeitfenster der ersten Berufswahlprozesse Entwicklungen abbilden kann, die in größeren Entwicklungszusammenhängen eingebettet sind und auch epochale Veränderungen abdecken. Als ein solcher Ansatz hat sich FUGATES heuristisches Modell der Employability angeboten, das ein Zusammenwirken von Identität, Adaptabilität und sozialer Einbindung definiert.

Berufswahlkompetenz ist wie Employability eine Form spezifischer Anpassungsfähigkeit, die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer befähigt, berufliche Möglichkeiten zu erkennen und zu realisieren (FUGATE u. a. 2004, S. 16). Es ist eine synergetische Zusammenstellung individueller Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, die durch die berufliche Identität angetrieben und gelenkt wird (FUGATE u. a. 2004, S. 18). Es sind keine stabilen Persönlichkeitsmerkmale, sondern es sind habituelle Verhaltenstendenzen, bevorzugte Handlungsstrategien oder – wie wir annehmen – Kompetenzen, die lernbar und veränderbar sind.

Im Modell der Berufswahlkompetenz dient die berufliche Identität ebenso wie in FUGATES Employability-Modell als Instanz, die Veränderungsprozesse auslöst. Es hat als Anpassungsbereitschaft in der Anpassungssequenz von SAVICKAS die Funktion der Adaptivität. Immer wenn sich das Selbst oder die Arbeitsbedingungen verändern, ist die optimale Passung verloren gegangen, sucht eine Person mit intakter beruflicher Identität proaktiv nach Lösungen und strebt Veränderungen der Situation an. Die Kompetenz besteht darin, fehlende Passungen zu erkennen. Das setzt stabile Vorstellungen über die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse voraus, die für die Person von Wert sind (FUGATE u. a. 2004, S. 30). Die Teilkompetenz Identität sollte am stärksten Veränderungen unterliegen und die deutlichsten Entwicklungsfortschritte aufweisen.

Berufliche Identitäten werden in aktiven Konstruktionsprozessen erworben und verändert. Diffuse und unterschiedliche Berufserfahrungen, berufliche Stereotype und berufliche Aspiration werden zu einer zunehmend kohärenteren Repräsentation des Selbst im Berufskontext verarbeitet. Allgemein ist Identität das Selbst in sozialen Rollen (SAVICKAS 2011), d. h., die Wahrnehmung, das Empfinden und das Bewusstsein der eignen Person (Selbst) wird durch die Erwartungen der Umwelt an Rollenträger beeinflusst und (zur Identität) verändert. Berufliche Identität als Kompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration (antizipierter) beruflicher Rollenmuster, Rollenskripte und Rollenerwartungen in das Selbst sowie die Integration des Selbst in soziale Berufsrollen. Im Berufswahlkompetenz-Modell werden Identitätsprozesse berücksichtigt, die Aktionen, Handlungen, Kognitionen bei der Exploration der Berufswelt und Bindung an Berufe und Arbeitsrollen umfassen. Identitätsinhalte, wie Interessen, Werte und berufliche Ziele, und Identitätsstrukturen, wie Differenziertheit, Klarheit, Zugänglichkeit und Kristallisation, die zu einer umfassenden Definition der beruflichen Identität gehören (PORFELI u. a. 2013), werden nicht oder nur implizit aufgenommen.

Adaptabilität ist – definiert als Kompetenz – die Fähigkeit und Bereitschaft, die persönlichen Vorlieben, Einstellungen, das Wissen, Können und Handeln so zu verändern, dass sie den Erfordernissen der Situation entsprechen. Im Übergang Schule-Beruf wird die Handlungsfähigkeit in Verhaltensbereichen erfasst, die eine fundierte, reflektierte und angemessene Berufsentscheidung ermöglichen. Welche Handlungen müssen vollzogen werden und welche Bedingungen gegeben sein, damit eine Berufsentscheidung tragfähig ist? Im Berufswahlkompetenz-Modell wird dieses Konzept durch die Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) in der deutschsprachigen Version erfasst (JOHNSTON u. a. 2013). Die CAAS wurde eigentlich für berufliche Anpassungsleistungen im Erwachsenenalter konstruiert, aber inzwischen finden sich auch erfolgreiche Anwendungen im Altersbereich bis zur ersten Berufsentscheidung (TIEN u. a. 2014), in der Adoleszenz (URBANAVICIUTE u. a. 2014) und in der Präadoleszenz vor (DI MAGGIO u. a. 2015), sodass von Adressatengemessenheit ausgegangen werden konnte.

Resilienz ist – als dritte Teilkompetenz – die Fähigkeit und Bereitschaft, bei Hindernissen und Widerständen persönlich wichtige Ziele nicht aufzugeben, sondern Mittel und Wege zur Überwindung der Hindernisse zu suchen oder andere Wege zur Lösung des Problems zu finden. Sie ist über eine kognitive Dimension (Personalkompetenz), eine affektive Dimension (Selbstwertschätzung) und zwei Handlungsdimensionen (Selbstwirksamkeit bezogen auf den Berufswahlprozess und auf die berufliche Tätigkeit) definiert.

Berufswahlkompetenz hat sich vor allem im deutschen Sprachraum durchgesetzt, zunächst als Etikett oder als Begriff und später vor allem durch das Thüringer Berufsorientierungsmodell. Das Thüringer Modell kombiniert Wissen, Motivation und Handlung mit den Phasen Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen (DRIESEL-LANGE u. a. 2010). Es ist eher ein Programm der Kompetenzvermittlung, ein pragmatisches Handlungsmodell, das traditionelle theoretische Ansätze aufnimmt, aber nicht in gleichem Maße wie das Berufswahlkompetenz-Modell an aktuelle Diskurse zur Theorieentwicklung gekoppelt ist. Eine ähnliche Konzeption in den Nachbarländern ist das „Career Competency“-Modell von MEIJERS. Es besteht aus den Komponenten: Berufs-Reflexion (Nachdenken über Motivation und Einstellungen), Berufs-Exploration (Erkunden von Lern- und Arbeitsoption), Berufs-Aktion (Steuerung des Lernprozesses) und Netzwerkarbeit (interaktives Verhalten, Dialoge). Berufskompetenz soll zu Identität und zur Lernmotivation führen (MEIJERS/KUIJPERS/GUNDY 2013).

5.2 Bewährung des Modells

Ein Modell hat eine Bewährungsprüfung bestanden, wenn es konsistent ist und die erwarteten Funktionen erfüllt. Es muss sichergestellt sein, dass fehlende oder geringe Effekte einer Fördermaßnahme nicht auf mangelnde Sensitivität des Verfahrens zurückzuführen sind, sondern tatsächlich Ergebnisse der Maßnahmenanwendung sind. Deshalb werden zunächst Merkmale des Modells und seine allgemeine Funktionsfähigkeit überprüft, bevor die Evaluationsergebnisse diskutiert werden.

Messtechnische Überprüfungen

Die Operationalisierung der Modellkonzepte in zwölf Skalen ist gelungen. Die Items sind der Altersspanne und Adressatengruppen sowohl im Niveau (Itemschwierigkeiten, Punkteverteilung) als auch in der Struktur (Trennschärfen, Skalenkonsistenz) angemessen. Auch die für das Erwachsenenalter konzipierten Adaptabilitätsskalen erreichen Konsistenzwerte, die kaum von publizierten Werten abweichen. Alpha-Werte der Gesamtskala zwischen .92 und .94 liegen exakt im Wertebereich der internationalen Version von .87 bis .96 (SAVICKAS/PORFELI 2012, S. 667). Auch die Konsistenzwerte der Resilienz-Gesamtskala sind mit .91 bis .92 vergleichbar mit denen klinischer Resilienz-Skalen (SCHUMACHER u. a. 2005, S. 24). Die Werte der Identitäts-Skala sind zwar mit .77 bis .87 etwas niedriger, aber höher als die mittleren Konsistenzwerte von .74 der vergleichbaren Career Maturity Scale (CMI) (CRITES 1978, S. 11).

Die Modellstruktur hat sich als sehr robust erwiesen. Die faktorielle Stabilität der Teilkompetenzen konnte in allen Subgruppen nachgewiesen werden. Mit den konditionalen LGC-Parallelmodellen gelangen simultan für die Interventionsgruppe und für die Kontrollgruppe gute Datenanpassungen.

Auch die Überprüfungen auf differenzielle Validität verliefen überwiegend erfolgreich. Die allgemeinen Entwicklungsvorsprünge der Mädchen zeigen sich in der Teilkompetenz Identität, ihre geringere emotionale Belastbarkeit in niedrigeren Resilienz-Werten. Beide Unterschiede sind in der Literatur gut belegt. Auch die Unterschiede zwischen den Schulgruppen sind bei Berücksichtigung der kognitiven Niveaus nicht unplausibel.

Hinweise auf die Kriteriumsvalidität geben Zusammenhänge mit der Motivation. Signifikante Korrelationen von Motivation und Komponenten der Berufswahlkompetenz konnten in der quantitativen Querschnittsbefragung ermittelt werden. Adaptabilität korreliert mit der wahrgenommenen Relevanz der Schule für die Berufswahl mit .27, mit der Freude am Lernen mit .33 und mit dem schulischen Bemühen mit .42 (vgl. ZB Nr. 3, S. 46). In ähnlichen Größenordnungen liegen die entsprechenden Werte der Panelstudie. Allerdings nimmt der Zusammenhang zwischen Adaptabilität und wahrgenommener Relevanz der Schule über die drei Wellen von .33 über .28 bis .22 ab. Die Korrelationen mit der Freude am Lernen und dem schulischen Bemühen verändern sich kaum. Resilienz zeigt ähnliche Beziehungsmuster wie Adaptabilität und zwischen Identität und Motivation konnten keine Zusammenhänge ermittelt werden.

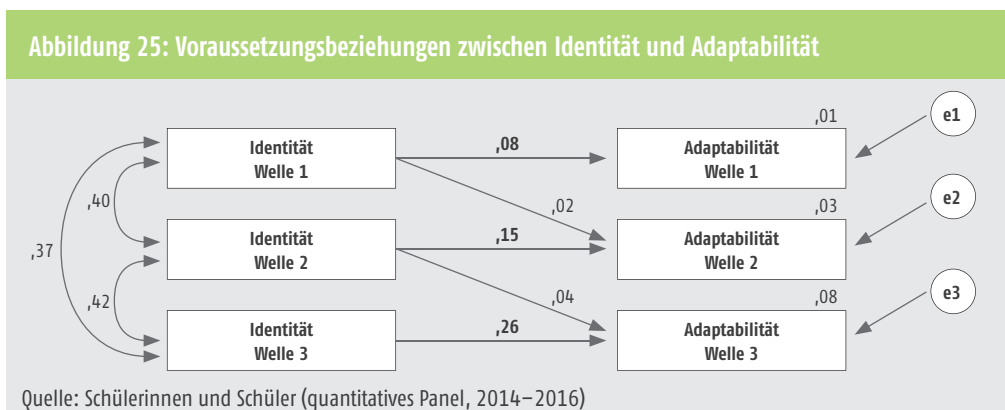
Der Entwicklungsverlauf der drei Teilkompetenzen entsprach den theoretischen Erwartungen. Die Teilkompetenz Identität zeigt in der grafischen Darstellung die deutlichsten Veränderungen. Sie ist – von der Operationalisierung her – der klassischen Berufswahlreife am ähnlichsten, die sich als Entwicklungsindex bewährt hat. Werden jedoch die vergleichsweise hohen Messfehler berücksichtigt, geht der Vorsprung der Identität gegenüber Adaptabilität und Resilienz deutlich verloren. Nur noch jede und jeder Fünfte zeigt reliable Veränderungen in der Identität, jede und jeder Dritte in Adaptabilität und Resilienz.

Insgesamt gesehen spricht vieles dafür, dass der fehlende oder unbefriedigende Nachweis von Programmeffekten nicht auf Unzulänglichkeiten des Messverfahrens zurückzuführen ist. Auch schlichte Informationsfragen führen zu ähnlichen (nicht erwarteten) Ergebnissen. Im Beobachtungszeitraum haben z. B. genauso viele Schülerinnen und Schüler aus den Kontrollgruppen ihren Berufswunsch geändert wie aus den Interventionsgruppen (jeweils 74%), und am Ende der Schulzeit planten mehr Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppen als der Interventionsgruppen die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung.

Überprüfung der Modellannahmen

Das Modell nimmt an, dass Identität als Auslöser für Adaptationsprozesse der Adaptabilität vorgelagert ist. Andererseits sollte die Identitätsentwicklung den rasantesten Verlauf nehmen. Wenn die berufliche Identität nicht erworben ist, sollte keine Beziehung zur Adaptabilität bestehen. Erst wenn die berufliche Identität eine gewisse Stabilität erreicht hat, kann sie als Navigator fungieren.

Die Voraussetzungsbeziehung zwischen den Teilkompetenzen wurde mit Pfadanalysen überprüft. Das Ergebnis ist in Abbildung 25 dargestellt.



Die manifesten Identitätswerte hatten in allen drei Wellen signifikanten Einfluss auf die manifesten Adaptabilitätswerte. Die direkten Pfadkoeffizienten (fett hervorgehoben) steigen von $.08$ Welle 1 auf $.26$ in Welle 3. Je weiter fortgeschritten die Identitätsentwicklung ist, desto stärker ist ihr Einfluss auf die berufswahlbezogene Anpassungsfähigkeit. Das entspricht den Modellannahmen. Die kreuzverzögerten (cross-lagged) Beziehungen zwischen Identität und Adaptabilität erreichen mit $.02$ von Welle 1 auf Welle 2 und $.04$ von Welle 2 auf Welle 3 keine Signifikanz. Die durch die Identität aufgeklärte Varianz der Adaptabilität ist mit ein, drei und acht Prozent in den drei Wellen gering.

5.3 Nachweis von Maßnahmeneffekten

Kontrollgruppenvergleiche

Entsprechend des Studiendesigns sollten sich Maßnahmeneffekte in einem Entwicklungsvorsprung der Interventions- oder Programmgruppe gegenüber einer parallelisierten Kontrollgruppe zeigen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler kontrollgruppenähnliche Berufsorientierungsangebote erhalten hat, wie sie im BOP vorgesehen waren. Versuche, die Schülerinnen und Schüler für duale Ausbildungen zu gewinnen, haben zudem viele derjenigen nicht erreicht, die weiterführende Schulabschlüsse und ggf. akademische Ausbildungen angestrebt haben.

Insofern überrascht es nicht, dass Effekte der Berufsorientierungsmaßnahmen, die über Kontrollgruppenvergleiche ermittelt wurden, gering sind. In den (qualitativen) Interviewstudien wurden mit den Ergebnissen der Adaptabilitätsskala Varianzanalysen mit Messwiederholungen berechnet (vgl. ZB Nr. 3, S. 30). Die Eta-Quadratwerte (η^2) bewegen sich zwischen $\eta^2 = .06$ für CAAS-Gesamtwert, $\eta^2 = .07$ für concern und $\eta^2 = .08$ für control. Werte in dieser Größenordnung gelten zwar als mittlere Effekte, aber es gilt auch: Nur sechs bis acht Prozent der Varianz gehen auf zeit- und programmabhängige Veränderungen zurück.

Die Gruppenvergleiche der quantitativen Studien fallen nicht einheitlich aus. In der Querschnittsstudie sind die Unterschiede in der Adaptabilität in der Gesamtskala und allen vier Subskalen signifikant und in der Resilienz zeigen drei der vier Subskalen signifikante Gruppenunterschiede. Lediglich die Komponenten der Identität unterscheiden sich nicht oder zeigen (wie bei der Eigenaktivität) erwartungswidrige Unterschiede (vgl. ZB Nr. 3, S. 37 f.). Im quantitativen Panel gehen die Unterschiede nahezu gänzlich verloren. Weder im Niveauevergleich der drei Beobachtungswellen noch im Vergleich der Veränderungen von Klasse 7 bis 8 und 7 bis 9 sind Punktwertunterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe feststellbar (vgl. ZB Nr. 4, S. 13).

Auch wenn Messfehler berücksichtigt werden, bleiben die Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe unbedeutend. Insbesondere die Punktwertveränderungen, die auf Maßnahmeneinflüsse zurückzuführen sind, fallen in beiden Gruppen gleichermaßen gering aus.

Zeitvergleiche

In der Literatur werden die summativen Effekte pädagogischer Maßnahmen gewöhnlich in d-Werten angegeben. „d“ drückt den Mittelwertunterschied von Prä- und Posttest in Einheiten der Standardabweichungen aus. Allgemein gilt ein $d = .2$ als kleiner Effekt, $d = .5$ als mittlerer und $d = .8$ als großer Effekt. Im Adaptabilitätsfragebogen, der im Rahmen der Interviewstudie vorgelegt wurde, betrug der Programm-Effekt im Vergleich von Welle 1 zu Welle 2 $d = .19$ und im Vergleich von Welle 1 mit Welle 3 $d = .26$. In der gleichen Größenordnung liegen die d-Werte des quantitativen Panels, wie aus Tabelle 5 zu ersehen ist. Für Adaptabilität und Resilienz werden mit $d = .24$ und $d = .21$ kleine Effekte ermittelt und für Identität ein

mittlerer Effekt von $d = .48$. Die Werte der Interventionsgruppen sind durchweg höher als die der Kontrollgruppen. Insofern erweist sich das Programmangebot zumindest in der Tendenz als überlegen.

Im Vergleich mit publizierten Effektstärken von Berufswahltrainings sind die Ergebnisse zwar niedrig, aber nicht gravierend schlechter. Neuere Literatur geht von mittleren Effektstärken um $.30$ aus (BROWN/ROCHE 2016; HIRSCHI im Druck), wobei überwiegend Veränderungen im Bereich der Entschiedenheit, Informiertheit, Berufswahlreife und der beruflichen Selbstwirksamkeit erfasst wurden. Im Längsschnittpanel dieser Begleitstudie lässt sich über die Daten der Interventionsgruppe in Tabelle 6 für Entscheidungssicherheit ein d von $.17$ errechnen, für berufliche Selbstwirksamkeit ein d von $.18$ und für Identität (stellvertretend für Berufswahlreife) ein d von $.47$.

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

Tabelle 6: Retest-Korrelationen (rtt) und Effektstärken (d) der zwölf Skalen zur Berufswahlkompetenz nach Interventionsgruppe (IG) und Kontrollgruppe (KG)

	n=1408		IG (n=830)		KG (n=570)	
	rtt	d	rtt	D	rtt	d
Identität	0,37	0,42	0,39	0,48	0,35	0,33
<i>Entschiedenheit</i>	0,28	0,13	0,28	0,17	0,28	0,07
<i>Realismus</i>	0,37	0,26	0,38	0,31	0,36	0,20
<i>Eigenaktivität</i>	0,34	0,30	0,35	0,33	0,33	0,27
<i>Berufsbindung</i>	0,35	0,56	0,36	0,59	0,34	0,53
Adaptabilität	0,38	0,24	0,43	0,27	0,33	0,20
<i>concern</i>	0,33	0,29	0,36	0,30	0,29	0,28
<i>control</i>	0,36	0,19	0,38	0,23	0,33	0,12
<i>curiosity</i>	0,33	0,18	0,34	0,20	0,31	0,16
<i>confidence</i>	0,33	0,18	0,36	0,18	0,29	0,19
Resilienz	0,40	0,21	0,46	0,23	0,31	0,18
<i>Personalkompetenz</i>	0,32	0,16	0,37	0,19	0,24	0,11
<i>Selbstwert</i>	0,36	0,24	0,39	0,25	0,31	0,22
<i>SWK-Berufswahl</i>	0,33	0,18	0,35	0,21	0,31	0,15
<i>SWK-Beruf</i>	0,29	0,13	0,32	0,18	0,26	0,06

Quelle: Schülerinnen und Schüler (quantitatives Panel, 2014–2016)

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich die publizierten Werte auf gezielte Maßnahmen zur Veränderung klar definierter Zielgrößen beziehen. Im Unterschied dazu sind die Maßnahmen des BOP Zusammenfassungen unterschiedlicher Verfahren und Ansätze. Sowohl Potenzialanalysen als auch Werkstatttage sind Oberbegriffe für heterogene Aufgabensätze und Praxismodule, über deren Effektivität und teststatistischen Qualitäten wenig Informationen vorliegen. Angesichts dieser Unterschiede erscheinen die geringeren Effektstärken nicht unplausibel.

Die ebenfalls in Tabelle 6 aufgeführten Retest-Korrelationen liegen mit Werten zwischen .30 und .40 nach üblichen Konventionen im mittleren Bereich (z. B. SCHÄFER 2016, S. 183). Die durchweg höheren Korrelationen der Interventionsgruppe können, im Sinne von geringeren Positionsveränderungen, als Programmeffekt gedeutet werden. Erfolgreiche Maßnahmen wirken homogenisierend.

Insgesamt gesehen konnte die Hoffnung, durch Nutzung verschiedener Datenquellen ein umfassenderes und differenzierteres Bild der Problematik zu erhalten, nur ansatzweise und bei Teilaspekten erfüllt werden. Die Ergebnisse sind oft widersprüchlich und nicht immer plausibel, sodass konsistente Zusammenhänge nur in Einzelfragen erlangt werden konnten.

Allgemein gehen die Ergebnisse jedoch in die erwartete Richtung. Die Interventionsgruppe erreicht überwiegend höhere Punktwerte als die Kontrollgruppe, auch wenn der Unterschied gering ist und nicht aus allen Datenquellen bestätigt wird. Die Ergebnismuster der am BOP Teilnehmenden sind weniger zufällig als die der Kontrollgruppe. Sie spiegeln stärker das Wirken systematischer Einflüsse.

Mit den Maßnahmen konnten insbesondere Schülerinnen und Schüler erreicht werden, die der besonderen Förderung bedürfen. Die Korrelation von Ausgangsniveau und Punktwertzuwachs fiel in allen Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz deutlich negativ aus. Je niedriger das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Maßnahme war, desto deutlichere Fortschritte haben sie gemacht.

5.4 Förderung der Berufswahlkompetenz

Ein wichtiges Ergebnis der Evaluation ist, dass Erwartungen an dramatische Effekte enttäuscht werden müssen. Die positiven Ergebnisse der Zufriedenheitsanalyse Beteiligter lassen sich mit objektiven Kriterien nicht in der gleichen Deutlichkeit nachweisen. Drei Tage Potenzialanalyse und 14 Werkstatttage und die sich an das Programm anschließenden Betriebspraktika bewirken nur vergleichsweise geringe Veränderungen in den habituellen und habitualisierten Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen, die für Berufswahlentscheidung relevant sind. Die Maßnahmen konkurrieren mit einer Vielzahl anderer Einflüsse, die berufspraktische Erfahrungen relativieren, ergänzen oder verstärken bzw. abschwächen können.

Kompetenzerwerb ist kontextabhängig. Insofern ist ein Bezug zur Arbeits- und Berufswelt Voraussetzung für den Erwerb von Berufswahlkompetenzen. Praktische Erfahrungen,

berufliche Bewährungssituationen, Einüben von beruflichem Rollenverhalten sind wichtige Lernerfahrungen in diesem Prozess. Ebenso wichtig ist jedoch die reflexive Nachbearbeitung der Erfahrungen. Entscheidungsrelevant werden Erfahrungen, wenn sie in das Selbstkonzept integrierbar sind oder als wünschenswerte Erweiterung des Selbst aufgefasst werden können. Gespräche mit Eltern, Lehrern und Freunden über Berufswünsche haben nachweislich Einfluss auf die Kompetenzentwicklung (vgl. ZB Nr. 4, S. 47). Unterrichtsbeobachtungen waren in der wissenschaftlichen Begleitung nicht vorgesehen. Möglicherweise kann die gemeinsame Reflexion der praktischen Erfahrungen im Unterricht noch intensiviert werden. In Hamburger Stadtteilschulen wurde beobachtet, dass die Aufarbeitung der Potenzialanalysen nur ansatzweise geschah (vgl. BEER 2017).

Eine Möglichkeit, Ergebnisse von Potenzialanalysen in (für die Schüler und Schülerinnen) subjektiv bedeutsame Kontexte einzubetten, ist, den Status ihrer Berufswahlkompetenz einzubeziehen. Der Fragebogen, der im Rahmen der Evaluation als externes Erfolgskriterium eingesetzt wurde, kann auch als ökonomisches und leicht anwendbares Verfahren zur Prozessbegleitung von Berufsorientierungsmaßnahmen dienen. Es hat sich in einigen Projekten bewährt, individuelle Rückmeldungen über den Status der Berufswahlkompetenz in Form reliabler Punktwert-Veränderungen (als RCI-Index) zu geben (RATSCHINSKI/STRUCK 2012). Das kann im Rahmen einer individuellen Berufsberatung, eines Coachings oder einer Berufseinstiegsbegleitung geschehen, aber auch – mit entsprechenden Anpassungen – im Unterricht durchgeführt werden.

Darüber hinaus lassen sich Testinhalte direkt als Unterrichtsthema („training the test“) nutzen. Die Inhalte, die zur Operationalisierung der Theorie herangezogen wurden, haben sich in langen empirischen Überprüfungsprozessen als Indikatoren für relevante Aspekte der Berufswahlprozesse bewährt. Diese Informationen nur diagnostisch anzuwenden, ist suboptimale Nutzung von Ressourcen. Damit Schüler ihre berufspraktischen Erfahrungen in das Selbstkonzept integrieren können, muss sich die pädagogische Aufarbeitung an Regeln und Prinzipien orientieren, die ebenfalls empirischen Überprüfungen standhalten. Für Berufsvorbereitungsmaßnahmen liegen Programme vor (PETERMANN/PETERMANN 2017), mit denen berufsrelevante soziale und emotionale Kompetenzen und das Arbeitsverhalten trainiert werden können. Auch sie können – ergänzend zu Praxiserfahrungen – Berufswahlkompetenz fördern.

Aber auch Maßnahmen dieser Art können lediglich Anregungen geben und vielleicht einige beeinflussen, deren aktuelle Ziele und Bedürfnisse zu den Angeboten passen. Ob die Einflüsse nachhaltig sind, hängt wiederum von Erfahrungen ab, die Haltungen verstärken und Überzeugungen bestätigen. Die klassische Passung von Person und Beruf hat in neuen Berufswahltheorien eine dynamische Rahmung bekommen. Nicht nur die Arbeitswelt verändert sich, sondern auch Persönlichkeiten. Im Zusammenspiel von aktiven Personen in aktiven Umwelten sind Prognosen kaum oder nur unter Bedingungen möglich. Entwicklungen sind Veränderungen über transaktionale Rückkoppelungen. Berufsentscheidungen werden in sich wiederholenden Schleifen von Abwägungs- und Prüfprozessen überdacht, verworfen oder revidiert.

Historisch gesehen ist Berufsorientierung eine weitaus komplexere Entwicklungsaufgabe als jemals zuvor. Die Zahl der beruflichen Optionen ist gestiegen, ebenso wie die Zahl möglicher Berufs- und Lebenswege und der nahen und fernen Modelle, denen Jugendlichen nacheifern können. Nie zuvor war die mediale Präsenz von Berufsrollenträgern intensiver, umfassender und internationaler. Angesichts einer sich schnell verändernden Arbeitswelt ist vorzeitige Festlegung nicht immer opportun. Die abwartende Haltung, die aus unseren Daten herauslesbar ist, mag diese Entwicklungen spiegeln.

Auf allen Ebenen des bekannten Ökosystems von BRONFENBRENNER (z. B. 1994) wirken zudem Einflüsse. Das Makrosystem gesellschaftlicher Verhältnisse kann das Spektrum beruflicher Optionen erheblich beeinflussen, wie in den ehemals kommunistischen Staaten oder wie heute in einigen islamischen Kulturen besonders deutlich wird. Die Mikrosysteme sind erweitert um virtuelle personale Umwelten von sozialen Netzwerken und elektronischen Informationssystemen. Schulische und außerschulische Angebote zur Berufsorientierung konkurrieren mit einer Vielzahl informeller Informationen, Vorurteilen und Stereotypen. Prozentuale Aufklärungsquoten der Programmeffekte im einstelligen Bereich sind mögliche Folgen.

► 6 Schlussfolgerungen zum BOP

Die Evaluation sollte laut Leistungsbeschreibung klären, ob die mit dem BOP verbundenen Zielsetzungen erreicht werden. In den vorangegangenen Kapiteln sind die unterschiedlichen, zum Teil sich widersprechenden Ergebnisse der Evaluation in Bezug auf die verschiedenen Module dargestellt worden. In diesem Abschlusskapitel werden nun die verschiedenen Ergebnisse zusammengeführt, um Schlussfolgerungen für das Programm sowie Ansatzpunkte für seine Weiterentwicklung zu formulieren. Die Grundlage bilden die Ziele und Ansprüche des Programms, wie sie in der Förderrichtlinie 2011 formuliert sind.

„Lohnt sich denn das viele Geld?“ – Diese am Ende einer Evaluation mehr oder weniger deutlich im Raum stehende bildungs- und finanzpolitische Frage kann an dieser Stelle eindeutig mit Ja beantwortet werden.

Bei aller Differenziertheit der Untersuchungsergebnisse kann herausgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler, insbesondere die mit Perspektive Ausbildung, von den Ergebnissen der Potenzialanalyse und der Werkstatttage deutlich profitieren. Im Sinne einer zusammenhängenden Wirkungskette Potenzialanalyse – Werkstatttage – Schulbetriebspraktikum – Ausbildungsentscheidung beeinflussen die Interventionen des BOP die Berufswahlentscheidungen positiv. Die Berufswahlkompetenz wird durch die Programminterventionen gestärkt.

Auch die Lehrkräfte haben in den Befragungen deutlich hervorgehoben, dass die Interventionen des BOP sehr positive Einflüsse auf den weiteren Berufswahlprozess haben, dass die Schulen ein hohes Interesse haben, mit den Ergebnissen weiterzuarbeiten, und dass die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Potenzialanalyse und den Werkstatttagen bei ihren weiteren Entscheidungen und Aktivitäten verwerten (vgl. Kapitel 2.4 und 3.2 sowie SB 1).

Ein besonderer Wert des Programms besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Potenzialanalyse und die Werkstatttage in den Klassen 7/2 und 8 frühzeitig angeregt werden, sich mit ihrer beruflichen Perspektive aktiv auseinanderzusetzen. Diese Anregung erfolgt durch die Herausarbeitung von Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten und durch die Chance, diese im beruflichen Kontext zu erproben. Insofern entfaltet das Programm seine größte Wirkung in den Klassen 7, 8 und – als Vorbereitung auf das Schülerbetriebspraktikum – auch in der Klasse 9. Wenn im weiteren Verlauf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Wirkungen etwas verblassen, liegt das daran, dass in den Klassen 9 und 10 viele weitere Einflüsse und Entscheidungskriterien für sie relevant werden.

Das Programm gibt dem Berufswahlprozess eine Struktur mit dem Start in die Wirkungskette Potenzialanalyse – Werkstatttage – Schulbetriebspraktikum – Übergang in die Ausbildung bzw. weiterführende Schulen. Mit dieser Wirkungskette werden sowohl die von den Schülerinnen und Schülern einzubringenden Aktivitäten und Entscheidungen strukturiert als auch die von den Schulen und anderen Akteuren einzubringenden Unterstützungs-

leistungen. Auch wenn hierzu noch viel Entwicklungspotenzial besteht, stellt das BOP ein Bindeglied zur Verknüpfung schulischer Berufswahlorientierung mit externen Unterstützungsangeboten dar (gewissermaßen einen „Reißverschluss“).

Die beiden Programminterventionen Potenzialanalyse und Werkstatttage sind zum Standard der Berufswahlorientierung geworden und an den beteiligten Schulen mehr oder weniger intensiv in den schulischen Berufsorientierungskonzepten verankert. Ohne das BOP und seinen mehr oder weniger flächendeckenden bundesweiten Transfer wären diese Instrumente weit weniger verbreitet (vgl. Kapitel 2.4).

Das Programm gewährleistet mit seinen verbindlichen Qualitäts- bzw. Durchführungsstandards auch die Qualitätssicherung und die kontinuierliche Weiterentwicklung der geförderten Instrumente, damit auch der Berufswahlorientierung insgesamt.

Das BOP beeinflusst und stärkt die schulische Berufsorientierung. Die Auseinandersetzung mit der Potenzialanalyse und den Werkstatttagen und ihren Ergebnissen motiviert und unterstützt die Schulen, die Berufswahlprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtsinhalte hinaus aktiv zu unterstützen und zu begleiten. Was früher dem freiwilligen Engagement einzelner Lehrkräfte unterlag („Hobbys“), wird mehr und mehr zu verbindlichen Bestandteilen schulischer Entwicklungsprozesse. Dies wird u. a. dadurch erreicht, dass von Jahr zu Jahr mehr Lehrkräfte in die Vor- und Nachbereitung von Potenzialanalyse und Werkstatttagen einbezogen und seitens der Berufsbildungsstätten weitere flankierende Angebote eingebracht werden.

Insofern ist es kein Nachteil, wenn durch die Evaluation nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte, dass bestimmte Einflüsse auf die Berufswahlkompetenz allein durch die BOP-Instrumente und durch keine anderen Aktivitäten erreicht werden. Ein solcher Anspruch wäre auch vermessen. Vielmehr wird Berufswahlkompetenz und Berufswahlentscheidung durch eine Vielfalt an Faktoren und Aktivitäten beeinflusst. Mit dem BOP vergleichbare Impulse werden sicher auch durch andere Maßnahmen und Programme gesetzt. Dem BOP kommt hierbei aber die Rolle eines Leitprogramms zu.

Damit es dieser Rolle auch in Zukunft gerecht werden kann, werden nachfolgend, basierend auf den Untersuchungsergebnissen, einige Vorschläge zur Weiterentwicklung des Programms zur Diskussion gestellt.

6.1 Verbesserung der Berufswahlkompetenz

„Eine frühzeitige praxisorientierte Berufsorientierung in praxisnahen Berufsbildungsstätten, die schon während der Schulzeit einsetzt, trägt zur Verbesserung der Berufswahlkompetenz und Stärkung der Ausbildungsreife der Jugendlichen bei.“

Ein erheblicher Anteil der Evaluation bezieht sich auf die Frage, wie sich Berufswahlkompetenz im Altersverlauf zwischen Klasse 7 und 10 entwickelt und welchen Einfluss darauf speziell die beiden BOP-Instrumente Potenzialanalyse und Werkstatttage haben (Module 2, 4 und 5).

In der qualitativen Studie konnte gezeigt werden, dass sich die am BOP teilnehmenden Jugendlichen zunehmend mit dem Thema Berufswahl auseinandersetzen. Das Thema wird für sie wichtig (concern). Sie sind bereit, Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen und wichtige Lebensentscheidungen selbst zu treffen (control). Sie zeigen steigendes Interesse für ihre beruflichen Möglichkeiten (curiosity) und entwickeln ein Vertrauen in sich und ihre berufliche Zukunft (confidence). Die Interventionsgruppe zeigt einen kontinuierlichen Punkteanstieg von der ersten bis zur dritten Befragungswelle, während die Dimensionsausprägungen der Kontrollgruppe unsystematisch variieren (vgl. Kapitel 3.1.1, S. 65). Das BOP hat hier wichtige Aspekte des Berufswahlprozesses beeinflusst: Es hat die berufliche Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen erhöht und ihre Handlungskompetenz im Berufswahlprozess gestärkt. In diesen wichtigen Bereichen zeigen sie deutliche Unterschiede zur Kontrollgruppe.

In der quantitativen Längsschnittuntersuchung wurde bestätigt, dass die Kompetenzausprägungen im Laufe der Schuljahre deutlich ansteigen, insbesondere in der 9. Klasse. Allerdings konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe festgestellt werden. Das bedeutet, dass der Anstieg nicht eindeutig den pädagogischen Maßnahmen des BOP oder vergleichbarer Angebote zugeordnet werden kann (vgl. S. 69). Vielmehr spielen hier die größere zeitliche Nähe zur Entscheidung über die Perspektive nach Abschluss der Sekundarstufe I sowie die in der 9. und 10. Klasse zunehmenden vielfältigen weiteren Berufsorientierungsmaßnahmen eine Rolle. Das bedeutet allerdings auch nicht, dass die Angebote des BOP unwirksam wären. Denn die qualitative Längsschnittstudie hat gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss ihrer Einschätzung nach stärker von den Programmangeboten in ihrer Berufswahlentscheidung beeinflusst werden als andere Schüler. Da das Programm vorrangig für diejenigen gedacht ist, die nach der 10. Klasse eine Ausbildung anstreben, ist dieses Ergebnis durchaus hoch zu bewerten.

Dass positive Auswirkungen des BOP auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz in der quantitativen Längsschnittuntersuchung nur begrenzt nachgewiesen werden können (als Mehrwert gegenüber den Angeboten für Schülerinnen und Schülern, die nicht am BOP teilgenommen haben), hängt auch damit zusammen, dass eine Differenzierung der Datensätze nur in Bezug auf Schule und Berufsbildungsstätten möglich war. Bei den Schülerinnen und Schülern konnten nur ihre Selbsteinschätzungen über ihre Kompetenzen sowie über ihre Erfahrungen während der Potenzialanalyse und der Werkstatttage erhoben werden, nicht aber die tatsächliche Kompetenzentwicklung, wie sie sich anhand von Übungen während der Potenzialanalyse, der Werkstatttage und im Praktikum beobachten lässt. Sowohl bei den Beobachtungen der Umsetzung (Modul 1) und in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern (Modul 2) ist deutlich geworden, dass es durchaus Unterschiede in der Durchführung (in Bezug auf Aufgaben, Ausstattung, Kompetenz des Anleitungspersonals) gibt, die statistisch nicht zu erfassen sind, wohl aber Auswirkungen darauf haben, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen individuell verarbeiten.

Durch die soziodemografischen Daten und schulische und familiäre Einflüsse lassen sich in statistischen Regressionsanalysen 20 Prozent der Varianz jeweils der Adaptabilität und der Resilienz aufklären und 8 Prozent der Identität. 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 (Beta-Koeffizienten zwischen 0,07 und 0,11). 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 verschiedene Akteure hinweg (mit der Familie, Lehrkräften, anderen schulischen Akteuren) (vgl. S. 71 ff.).

6.2 Potenzialanalyse ab Klasse 7/2

Die Potenzialanalyse im zweiten Halbjahr der 7. Klasse oder zu Beginn der 8. Klasse markiert den Start in eine intensive Berufswahlorientierung, die am Ende der 10. Klasse mit dem Übergang in Ausbildung oder in einen weiterführenden schulischen Bildungsgang der Sekundarstufe II endet. Sie bezieht sich insbesondere auf die individuellen Kompetenzen, Neigungen, Interessen und die jeweiligen Entwicklungspotenziale der Jugendlichen. Aus Sicht der Berufsbildungsstätten und Schulen, aber auch aus Sicht der Jugendlichen werden die Qualitätsvorgaben der Förderrichtlinie erfüllt. Die Schülerinnen und Schüler bestätigen, dass sie durch die Potenzialanalyse eigene Stärken an sich entdeckt haben. Zumindest die Hälfte der Befragten schließt daraus am Ende der 8. Klasse, dass ihnen die Potenzialanalyse bei der Berufsorientierung genutzt habe (vgl. S. 84).

Im Umkehrschluss heißt das, dass fast die Hälfte diese Einschätzung nicht geteilt hat. Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass sie ihnen keinen oder nur wenig Spaß gemacht hat (vgl. S. 32). Die Ergebnisse sind nicht beunruhigend, geben aber Anlass, über eine Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung in der Praxis nachzudenken.

Der frühe Einstieg in den Prozess der Berufswahlorientierung schon in Klasse 7/2 macht Sinn, damit sich die Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse (in der Gesamtschule erfolgt hier der Übergang von der „Findungsphase“ in die Abteilung II, die auf den Schulabschluss hinarbeitet) mit beruflichen Zielen befassen und ihre Motivation und ihre schulischen Leistungen auf ihre beruflichen Wünsche und Vorstellungen ausrichten können.

Die Evaluation hat in der qualitativen Längsschnittuntersuchung gezeigt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler schon vor Eintritt in die Potenzialanalyse Wunschberufe nennen können und dass diese Wunschberufe zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil auch in der 10. Klasse noch Bestand haben. Dies kann eine Gelegenheit oder einen Anknüpfungspunkt

punkt bieten, um der Erkundung von beruflichen Neigungen und Interessen in der Potenzialanalyse größeres Gewicht zu geben. Ergebnisse oder Ziele der Potenzialanalyse können Vorstellungen von den Wunschberufen gegenübergestellt werden.

An einigen Standorten der qualitativen Studie (Module 1 und 2) geschieht dies schon vor der Potenzialanalyse durch Praxistage in der 7. Klasse, die Neugier wecken und Offenheit für die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten fördern sollen.⁵⁴ Nach Aussagen der Beteiligten bewährt sich dies, weil die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise einen ersten Eindruck über berufliche Kompetenzen bekommen. Ein ähnlicher Effekt würde erreicht, wenn im Berufswahlunterricht der Schule bereits vor der Potenzialanalyse die Bedeutung der beruflichen Ausbildung für das eigene Leben thematisiert worden wäre und anhand von beispielhaften Wunschberufen berufsrelevante Anforderungen analysiert würden.⁵⁵

Die Befragungsergebnisse und Beobachtungen vor Ort (Module 4 und 1, vgl. Kapitel 2.1.3) zeigen, dass für einen erheblichen Teil der Schülerinnen und Schüler die in der Potenzialanalyse beobachteten methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen sehr abstrakt geblieben sind, z. B. weil sie im Vorfeld nicht genau wussten, um welche Kompetenzen es eigentlich geht, weil die Auswertungen in Form von Tabellen und Diagrammen für sie nicht aussagekräftig genug waren oder weil die relativ kurzen Auswertungsgespräche wenig Zeit ließen, im Dialog mit den Fachleuten eigene Schlüsse aus den Ergebnissen zu ziehen. Würde am Ende der Potenzialanalyse ein von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitetes Ergebnis stehen, könnten sie sich später – bei den Entscheidungen für die Werkstatttage, Schülerbetriebspraktika oder Bewerbungen – leichter darauf beziehen. Der Einfluss der Potenzialanalyse würde sich dann auch in den Befragungsergebnissen zu späteren Zeitpunkten noch deutlicher widerspiegeln. Die Evaluation hat zudem gezeigt, dass die Adaptabilität in der 8. und 9. Klasse umso höher war, je stärker zur Potenzialanalyse gehörte, auch diejenigen beruflichen Interessen und Neigungen zu erkunden.

Insofern ist die Vorgabe zu hinterfragen, nach der sich die Potenzialanalyse vorrangig auf methodische, personale und soziale Kompetenzen bezieht. Zwar ist es richtig, dass es in der 7. oder 8. Klasse noch nicht um die Feststellung der Eignung für einen bestimmten Beruf oder ein bestimmtes Berufsfeld geht. Aber das Interesse an der Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven steht immer in Verbindung mit konkreten Berufstätigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt kennen. Auch „Wunschberufe“ sind immer auf bestimmte Berufe bezogen. Am Ende des Prozesses steht die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf. Ein Teil der Berufsbildungsstätten hat in die Potenzialanalyse auch Übungen mit Berufsbezug aufgenommen, um daran Schlüsselkompetenzen wie Lernen, planvolles Vorgehen, Merkfähigkeit, Übertragung, Kreativität, Problemlösung u. a. zu beobachten. Unabhängig davon, ob solche berufsbezogenen Übungen mit den eigenen In-

54 Ein Beispiel hierfür ist das Landesprogramm BRAFO (Berufswahl Richtig Angehen Frühzeitig Orientieren) in Sachsen-Anhalt (MS-SACHSEN-ANHALT 2017).

55 Siehe z. B. das Curriculum „Berufswahlvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen“ in Sachsen-Anhalt (BILDUNGSSERVER SACHSEN-ANHALT 2017).

teressen übereinstimmen, können die Schülerinnen und Schüler an solchen Übungen selbst erfahren, welche Bedeutung ihre Kompetenzen in bestimmten Berufen haben – was ihnen derzeit im Abschlussgespräch von den externen Fachleuten anhand von Zahlen und Skalen eher abstrakt „vermittelt“ wird. Ähnliches gilt auch für den Lebensweltbezug, der von fast der Hälfte der Berufsbildungsstätten nur teilweise umgesetzt wird (vgl. Kapitel 2.1). Übungen, die Alltagssituationen betreffen, würden den Schülerinnen und Schülern ebenfalls die Bedeutung der jeweiligen Schlüsselkompetenzen vor Augen führen.

Aus den Evaluationsergebnissen zur Berufswahlkompetenz ergibt sich, dass es Vorteile hat, die Potenzialanalyse erst in der 8. Klasse umzusetzen – von zwei Dritteln der Berufsbildungsstätten wird dies zumindest bei einem Teil der Schulen bereits so praktiziert. Die ermittelten geringen Abstände zwischen Potenzialanalyse und Werkstatttagen (im Mittel

Textbox 3 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Potenzialanalyse

- ▶ Die Entscheidung der Schulen, in welchem Schulhalbjahr die Potenzialanalyse stattfindet, sollte davon abhängig sein, wie weit die Schulen vorher schon eine Hinführung zum Thema Berufswahl, berufliche Anforderungen und Kompetenzentwicklung im Unterricht oder durch andere externe Angebote geleistet haben. Das erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Verständnis, welche Bedeutung die Beobachtung und Reflexion von Schlüsselkompetenzen für die Berufswahlentscheidung hat.
- ▶ Vor jeder Übung sollte nicht nur die Aufgabe erläutert werden, sondern auch, welche Kompetenzen beobachtet werden und welche Bedeutung diese Kompetenzen für die Berufswahlentscheidung haben.
- ▶ Bei der Auswertung sollten die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und bei Gruppenübungen auch die gegenseitigen Einschätzungen im Vordergrund stehen und mit den Fremdeinschätzungen gespiegelt werden. Entscheidend für den weiteren Reflexionsprozess ist das, was die Schülerinnen und Schüler selbst als Schlussfolgerungen aus der Übung formulieren, nicht allein die Bewertung durch externe Fachleute.
- ▶ Die Potenzialanalyse sollte eine gute Mischung aus verschiedenen handlungs- und lebensweltorientierten Einzel- und Gruppenaufgaben enthalten. Die Beobachtung von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen sollte auch am Beispiel von beruflichen Anwendungssituationen geschehen. Den Schülerinnen und Schülern wird dadurch die Bedeutung der unterschiedlichen Kompetenzen für das jeweilige Berufsfeld deutlicher.
- ▶ Vor der Potenzialanalyse sollten sich die Berufsbildungsstätten differenzierte Informationen über die Lerninhalte zur Berufswahlorientierung beschaffen, die in den jeweiligen Klassen bereits absolviert worden sind. So können sie in ihrem Programm direkt Bezug darauf nehmen, Doppelungen vermeiden oder Ergänzungen vornehmen, um den Nutzen der Potenzialanalyse für die eigene Berufswahl transparenter zu machen.

3,3 Monate) begünstigen, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Berufsfelder direkte Bezüge zu den Ergebnissen der Potenzialanalyse herstellen könnten – wenn ihnen die Zusammenhänge zwischen Schlüsselkompetenzen und der Auswahl von Berufen deutlicher würden. Eine spätere Potenzialanalyse geht auch mit einer höheren Adaptabilität und Resilienz in der 9. Klasse einher (vgl. Kapitel 3.4, S. 92). Das spricht nicht gegen einen frühzeitigen Start der Berufswahlorientierung bereits in der 7. Klasse. Vielmehr geht es darum, dass der Einstieg auch exemplarische Bezüge zu konkreten Berufen haben sollte und dass vorher in der Schule eine Hinführung zu den Themen „berufliche Ziele“ und „Bedeutung der Kompetenzen für die Berufsausübung und Berufswahl“ erfolgt sein sollte.

6.3 Veränderung der Berufswünsche

Bereits zu Beginn der qualitativen Längsschnittstudie konnten neun von zehn Teilnehmenden konkrete Berufswünsche nennen. Die Zahl veränderte sich bis zum dritten Interview nicht. Diese Berufspläne erwiesen sich jedoch als nicht sonderlich verbindlich. Vier von fünf am BOP Teilnehmende und zwei Drittel der Kontrollschülerinnen und Kontrollschüler haben hier ihre Berufswünsche im Beobachtungszeitraum verändert. Nach den Praktika z. B. haben zwei von drei am BOP Teilnehmenden ihre Wünsche revidiert. In der quantitativen Längsschnittstudie änderten sich die Berufswünsche ähnlich stark – ohne Unterschied zwischen am BOP Teilnehmenden und Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 3.1.1, S. 64).

Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler übernimmt zwar die ursprünglichen Berufswünsche auch für die Auswahl der Berufsfelder in den Werkstatttagen und für die anschließenden Schülerbetriebspraktika. Die entscheidenden Anstöße für eine notwendige Korrektur kommen in den meisten Fällen aber erst nach den Praktika. Während der Werkstatttage können die Schülerinnen und Schüler ihre beruflichen Kompetenzen erproben und (meist) drei verschiedene Berufsfelder ausprobieren. Die betrieblichen Rahmenbedingungen und die Berufswirklichkeit können sie erst während der Schülerbetriebspraktika ansatzweise erleben, was den Ausschlag für eine Bestätigung oder Korrektur der beruflichen Ziele gibt.

Häufig verfolgen die Berufsbildungsstätten den Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler wenigstens ein Berufsfeld belegen, das sie bisher noch nicht auf der Wunschliste hatten – nach Möglichkeit ein Berufsfeld, das besonders stark von den Angehörigen des anderen Geschlechtes frequentiert wird. Bei den Beobachtungen der Umsetzung (Modul 1) hat sich gezeigt, dass solche formalen Zuweisungen oft kontraproduktiv sind. Schülerinnen und Schüler für ein Berufsfeld zu motivieren, das sie eigentlich gar nicht interessiert, erwies sich oft als besonders schwierig.

Textbox 4 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Veränderungen von Berufswünschen

- ▶ Die Auswahl der Berufsfelder für die Werkstatttage sollte nicht einfach nur in Form einer Abfrage geschehen. Vielmehr sollte ein individueller Entscheidungsprozess stattfinden, in dem die Schülerinnen und Schüler an ihre bisherigen Ziele und Favoriten anknüpfen, die Ergebnisse der Potenzialanalyse einbeziehen und konkrete Ziele bzw. Hypothesen entwickeln, was sie mit der Erprobung des jeweiligen Berufsfeldes erreichen wollen.
- ▶ Die Auswahl der Berufsfelder bedarf einer stärkeren Anleitung. Den Jugendlichen ist deutlich zu machen, dass eine gezielte Wahl der Berufsfelder ihnen die spätere Wahl eines Berufes im Praktikum erleichtert. Eine Auseinandersetzung mit den vom BIBB in Auftrag gegebenen Filmen zu den Berufsfeldern wäre im Vorfeld zu fordern (z. B. über deren gemeinsame Besprechung im schulischen Kontext oder eine vergleichbare Auseinandersetzung).
- ▶ Wenn möglich, sollte die Auswertung der Potenzialanalyse auch Hinweise enthalten, in welchen Berufsfeldern die ermittelten Stärken eine besondere Rolle spielen. Diese Hinweise sollten als Anregung verstanden werden, bis zu den Werkstatttagen, sich mehr über die verschiedenen Berufe zu informieren, damit die Chance genutzt werden kann, aus eigenem Interesse heraus ein „neues“ Berufsfeld „unverbindlich“ zu erproben.
- ▶ Interesse für genderuntypische Berufe zu entwickeln, hängt von den Erfahrungsmöglichkeiten ab. Wenn in der Potenzialanalyse auch unterschiedliche berufsbezogene Aufgabenstellungen zur Ermittlung von Schlüsselkompetenzen verwendet werden, könnten die Schülerinnen und Schüler daraus Impulse ableiten, ihren dort gezeigten (überraschenden oder genderuntypischen) Stärken auch im weiteren Berufswahlprozess nachzugehen.
- ▶ Es dürfte eher unrealistisch sein, allein der Schule die Verantwortung für einen stärkeren Reflexionsprozess vor und nach den Werkstatttagen zuzuschreiben. Einige Berufsbildungsstätten haben Dokumentationsmappen/Portfolioinstrumente zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Werkstatttage eingesetzt. Diese könnten entsprechende Arbeitsblätter oder Vorschläge für entsprechende Unterrichtseinheiten zur Vorbereitung enthalten.

6.4 Übergänge in duale Ausbildung

Die Nachbefragung der Schülerinnen und Schüler aus der qualitativen Längsschnittstudie ergab, dass die meisten Haupt- und Förderschüler und -schülerinnen nicht in Ausbildung gelangt sind, sondern versuchten durch weiteren Schulbesuch ihre schulischen Voraussetzungen zu verbessern. Realschülerinnen und -schüler, die dieses Ziel erreicht hatten, haben entgegen der Erwartung diesen Vorteil auf dem Ausbildungsmarkt nicht genutzt, sondern

Textbox 5 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Übergänge in duale Ausbildung

- ▶ Die im Rahmen der BOP-Angebote unterstützten beruflichen Ziele sollten sich nicht auf den Übergang in Ausbildung nach der 10. Klasse verengen, sondern auch die Möglichkeit berücksichtigen, nach dem Abitur eine Ausbildung oder ein duales Studium aufzunehmen. Das erfordert eine Differenzierung der Angebote und Aufgaben während der Potenzialanalyse und der Werkstatttage.
- ▶ Beratungsprozesse in der Schule sollten neben der schulischen Laufbahnberatung verstärkt auch die ausbildungsbezogene Beratung mit im Blick haben. Die Einbeziehung der Ergebnisse aus dem Berufsorientierungsprogramm ist dabei hilfreich. Leitende Fragestellungen sollten sein:
 - (1) Welche beruflichen Ziele verfolgst du?
 - (2) Welche schulischen Abschlüsse sind dafür hilfreich?
 - (3) Welche verschiedenen Wege können zu dem Ziel führen?
 - (4) Welche Risiken bestehen und wie können sie durch alternative Planungen gemindert werden?

wollten ebenfalls durch den weiteren Schulbesuch höhere Schulabschlüsse (Abitur und Fachabitur) erreichen. Diese Entscheidung fällt nicht kurzfristig oder als Reaktion auf erfolglose Bewerbungsversuche, sondern sie ist in einem längeren Prozess herangereift. Die Mehrheit der Jugendlichen, die sich nach der 10. Klasse für einen weiteren Schulbesuch entschieden hat, hatte sich dieses Ziel bereits seit der 8. Klasse gesetzt (vgl. Kapitel 3.1.1, S. 65).

Die Richtlinien des Programms (2011) favorisieren als Ziel sehr stark den Übergang in eine duale Ausbildung. Die Befragung in Abgangsklassen ergab, dass dieses Ziel nur von 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler angestrebt wird. Weitere 44 Prozent strebten einen weiteren Schulbesuch an, sei es, um die Fachhochschulreife oder Hochschulreife zu erreichen oder den Sekundarabschluss I zu verbessern. Für die übrigen bestand die Perspektive in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Die Schülerinnen und Schüler mit weiterführenden schulischen Perspektiven werden von den Angeboten des Programms noch zu wenig erreicht. Ohne das Ziel aufzugeben, Interesse für eine duale Berufsausbildung zu wecken, sollten die Inhalte nicht auf duale Ausbildungsberufe verengt werden, sondern im Sinne der Durchlässigkeit des Bildungswesens auch andere berufliche Möglichkeiten thematisieren. Um das Interesse an dualen Ausbildungsgängen zu erhöhen, reichen die Instrumente des BOP nicht aus. Dafür sind bildungspolitische Weichenstellungen nötig. Denkbar wäre, an beruflichen Gymnasien ein duales Abitur anzubieten, das auch mit einer Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf endet (ggf. nach einem vierten überwiegend betrieblichen Ausbildungsjahr). Bildungsgänge an den Berufsschulen (duale Ausbildung) sollten verstärkt auch die Möglichkeit beinhalten und fördern, verschiedene Abschlüsse der Sekundarstufe I nachträglich zu erwerben. Durch eine Flexibilisierung der Ausbildungszeiten könnten

eher praktisch veranlagte Jugendliche mit schwierigen schulischen Bildungsvoraussetzungen mit größeren Erfolgsaussichten eine duale Ausbildung beginnen (vgl. das Pilotprojekt „Dritter Weg in der Berufsausbildung in NRW“), gleichzeitig aber auch mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an eine duale Ausbildung herangeführt werden.

6.5 Werkstatttage: Realistische Einblicke in den Ausbildungsalltag

Der Anspruch der Programmrichtlinie, realistische Einblicke in den Ausbildungsalltag zu schaffen, lässt sich während der Werkstatttage nur teilweise erzielen. Denn in drei bis vier Tagen pro Berufsfeld können immer nur Ausschnitte aus einem Berufsfeld praktisch erprobt werden. Realistisch sind sie, wenn es sich um reale Ausbildungsaufgaben handelt, die methodisch wie in der Ausbildung bearbeitet werden (nachvollziehend, selbstständig, handlungsorientiert). Sie geben die Möglichkeiten, eigene Kompetenzen zu erproben, weiterzuentwickeln und Interesse zu wecken. Angepasst an die vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen werden aber sehr häufig Aufgaben auf dem Niveau des ersten Ausbildungsjahres verwendet, zum Teil sogar Übungen, die sie bereits aus dem Technikunterricht kennen.

In der quantitativen Längsschnittuntersuchung gab jede fünfte Schülerin und jeder fünfte Schüler (20%) an, der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sei eher nicht oder gar nicht passend gewesen (zu leicht oder zu schwer). Und mehr als ein Drittel konnte (eher) nicht die Berufsfelder ausprobieren, die sie stark interessierten (38%) (vgl. Kapitel 4.2, S. 34). Je stärker der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler individuell passend war, desto größere Auswirkungen konnten zwischen der 7. und 8. Klasse in Hinblick auf die Entwicklung von Adaptabilität, Identität und Resilienz festgestellt werden.

In den Beobachtungen vor Ort (Modul 1) wurde allerdings auch deutlich, dass es gelingen kann, zentrale Herausforderungen des jeweiligen Berufes bzw. Berufsfeldes in den Mittelpunkt zu stellen, also das, was den jeweiligen Beruf besonders prägt und interessant macht. Dazu gehört auch, die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche eines Berufes bzw. Berufsfeldes erlebbar zu machen. Auch die Nutzung von Ausbildungsräumen bzw. Werkstätten, die für die Ausbildung ausgestattet sind, fördert die Realitätsnähe.

Textbox 6 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Werkstatttage

- ▶ Das Programm sowohl der Potenzialanalyse als auch der Werkstatttage sollte vorher im Einzelnen mit den für Arbeitslehre und Technik zuständigen Lehrkräften abgestimmt werden. Es sollten Doppelungen zu Übungen vermieden werden, die bereits in anderen Unterrichtskontexten eingesetzt wurden oder noch eingesetzt werden sollen. Andererseits sollen auch Informationen über das Kompetenz- und Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler eingeholt werden, um die Aufgaben differenzieren und möglichst eng an die Interessen der Schülerinnen und Schüler anpassen zu können.
- ▶ In den Werkstatttagen sollten unterschiedliche Arten von Aufgaben kombiniert werden (z. B. vorgegebene Handlungsabläufe nachvollziehen ebenso wie Aufgaben, die Planung und Kreativität erfordern).
- ▶ Die Aufgaben sollten nach dem Prinzip der inneren Differenzierung unterschiedliche Komplexität und Anforderungsniveaus enthalten. Dies ist nicht nur deshalb wünschenswert, um im Zuge der Inklusion auch Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser gerecht werden zu können. Vielmehr sollten auch diejenigen Schülerinnen und Schüler stärker gefordert und gefördert werden, die zunächst das Abitur anstreben, in Verbindung damit aber auch für eine Ausbildung motiviert werden können (berufliches Gymnasium, Berufsausbildung nach dem Abitur oder duales Studium).
- ▶ Es sollten deshalb auch Übungen aus den zweiten, dritten oder vierten Ausbildungsjahren einbezogen werden, z. B. in Form von Teilaufgaben aus Projekten zusammen mit Auszubildenden. Statt Würfel zu feilen, ist es für die Jugendlichen wesentlich spannender und vor allem erkenntnisreicher, sich an der Fehlerdiagnose eines defekten Motors beteiligen zu können. Für die Auszubildenden ist die Anleitung von Schülerinnen und Schülern zugleich eine Möglichkeit, ihr Wissen und Können zu festigen und deren Präsentation zu üben. Die Schülerinnen und Schüler können aus dem Kontakt mit Auszubildenden, die nur wenig älter sind, zusätzliche Anreize ableiten, sich mit dem Beruf bzw. Berufsfeld näher zu befassen. Die Bestimmung der Förderrichtlinie (4.2.3), dass die Durchführung der Werkstatttage grundsätzlich getrennt von der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung, von außerbetrieblicher Ausbildung und von sonstigen Maßnahmen erfolgen soll, bedarf unter diesen Gesichtspunkten einer Relativierung.
- ▶ Das Zusammenwirken von Menschen mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen sollte stärker in die Erprobung der Aufgaben einbezogen werden. Wer z. B. Arzt oder Ärztin werden will, hat es immer auch mit Assistenz- und Pflegepersonal zu tun und kann davon profitieren, vorher eine Erstausbildung abzuschließen.

6.6 Werkstatttage: Schnittstelle zum Schülerbetriebspraktikum

Vom Anspruch her müssten die Ergebnisse der Potenzialanalyse und besonders der Werkstatttage Auswirkungen auf die Auswahl der Berufe für die Schülerbetriebspraktika haben, z. B. in der Form, dass durch die Werkstatttage das Interesse an einem Berufsziel bestätigt worden ist, dass Berufsziele verändert werden oder Interessen an einem Beruf neu entdeckt worden sind. Die Ergebnisse aus der qualitativen Studie (Modul 2) zeigen differenzierte Wirkungen. Für die Kernzielgruppe des Programms, also Jugendliche, die eine Ausbildung anstreben (Typ 1 bis 3 und 8), ist die Teilnahme am BOP förderlich, indem die Auseinandersetzung mit der Berufswahl frühzeitig initiiert wird, indem schon vor dem Schülerbetriebspraktikum berufliche Kompetenzen erprobt werden können. Für sie sind die Werkstatttage als Vorbereitung auf das Schülerbetriebspraktikum zu sehen, indem bisherige Berufswünsche bestätigt oder Abneigungen verstärkt werden. Weniger hilfreich sind die Werkstatttage in Bezug auf die Praktika für die Schülerinnen und Schüler, die sich von vornherein auf einen höheren Bildungsabschluss orientieren (Typ 6). Das BOP und die Praktika bestätigen eher den Wunsch nach einer höheren/akademischen Tätigkeit durch Ausschluss der im BOP angebotenen Berufe oder haben gar keinen Einfluss. Beschränkte Wirkungen in Bezug auf die Praktikumsauswahl sind bei Schülerinnen und Schülern zu sehen, die trotz aller Be-

Textbox 7 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Auswahl der Berufsfelder

- ▶ Einer Ausweitung des Berufespektrums für die Werkstatttage sind unter den Rahmenbedingungen des Programms Grenzen gesetzt. Gleichwohl sollte das Angebot nicht nur Berufe im Handwerk, sondern einen Querschnitt aus allen in der Region besonders häufig vertretenen Ausbildungsberufen umfassen und auch schulische Ausbildungsberufe berücksichtigen.
- ▶ Dabei sollten vermehrt gezielt auch Berufe berücksichtigt werden, die in der Praxis eher mit Bewerberinnen und Bewerbern mit Abitur besetzt werden. Bei der Darstellung der Berufe sollte auf Gemeinsamkeiten mit entsprechenden akademischen Berufen eingegangen werden.
- ▶ In dem Angebot für die jeweiligen Klassen sollte auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Berufen geachtet werden, die eher von Jungen oder eher von Mädchen gewünscht werden.
- ▶ Um die individuellen Wahlmöglichkeiten zu erhöhen, sollten Kooperationsverbünde mehrerer Anbieter in der Region erprobt werden, die zusammen ein viel breiteres Angebotspektrum an Berufen bieten können. Hierbei könnten auch berufsbildende Schulen oder betriebliche Lernorte einbezogen werden, wenn die fachliche Ausstattung der Räume in den Bildungsstätten nicht gewährleistet werden kann.

mühungen immer noch unklare oder nicht realisierbare Berufswünsche haben (Typ 4) oder ihre Berufswünsche nicht realisieren konnten (Typ 8).

Die Wirkungen der Werkstatttage sind auch dann begrenzt, wenn die Schüler und (vor allem) Schülerinnen kein ihren Zielen und Interessen entsprechendes Angebot an Berufen vorfinden oder wenn die Qualität der Durchführung zumindest auf einzelne Teilnehmende wenig motivierende Wirkung hatte. Schließlich spielt es auch eine Rolle, dass die Beratungsressourcen und die Einflussmöglichkeiten der Berufsbildungsstätten auf die Auswahl der Berufsfelder für die Werkstatttage und auf die Praktikumsentscheidungen im Kern auf die meist sehr kurzen Auswertungsgespräche begrenzt sind. In den Beobachtungen der Durchführung (Modul 1) wurde deutlich, dass die Steuerungsversuche, bei den Werkstatttagen mindestens ein genderuntypisches Berufsfeld bzw. ein bisher nicht angestrebtes Berufsfeld auszuwählen, sehr häufig auf geringe Motivation gestoßen sind und daher nur begrenzt wirksam werden konnten.

6.7 Stärkung der Reflexionsprozesse

Die Berufsbildungsstätten führen die Auswertungsgespräche zu Potenzialanalyse und Werkstatttagen programmgemäß durch, allerdings meist am Ende bzw. unmittelbar danach und mit einer recht kurzen individuellen Dauer. Den Schilderungen aus den Interviews zufolge (Modul 2) verlaufen diese Gespräche oft eher einseitig, indem das Beobachtungs- bzw. Anleitungspersonal die Ergebnisse, Einschätzungen und darauf basierende Empfehlungen präsentiert und zu wenig Raum bleibt, die eigenen Erfahrungen und Schlüsse der Schülerinnen und Schüler zu besprechen. Diese sind aber eher handlungsleitend als abstrakte Fremdeinschätzungen, die nach wenigen Wochen wieder in Vergessenheit geraten. Die Evaluation hat gezeigt, dass eine ausführliche Reflexion und Nachbereitung der Erfahrungen durch die Lehrkräfte durchaus Einflüsse auf die Berufswahlkompetenz hat, indem die Belastbarkeit (allgemeine Resilienz), die Entscheidungssicherheit und die auf die spätere Berufstätigkeit bezogene Selbstwirksamkeit erhöht werden. Ebenso profitieren control, die Übernahme von Verantwortung und die Eigenaktivität im Sinne persönlicher Autonomie von Reflexionsgesprächen (vgl. Kapitel 3.1.3, S. 67).

Textbox 8 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Reflexionsprozesse

- ▶ Damit die Lehrkräfte diese Reflexionsprozesse besser unterstützen können, sollten sie noch stärker in das jeweilige Konzept eingebunden werden: Durch Kurzschulungen zu Beobachtungstechniken und zu ausgewählten Übungen können sie besser kennenlernen, was mit den Angeboten intendiert wird und wie die Ergebnisse für den weiteren schulischen Förderprozess bzw. für die weitere Berufswahlentscheidung genutzt werden können.
- ▶ Auf dieser Basis können sie während der Potenzialanalyse und der Werkstatttage nicht nur als Aufsichtspersonen, sondern als „Gast-Beobachtende“ mitwirken und in den verschiedenen Gruppen jeweils während einer kompletten Übung hospitieren. Sie bekommen so auch selbst einen unmittelbaren Eindruck über die Kompetenzen. Das erleichtert es ihnen, die Rückmeldungen und Empfehlungen der Berufsbildungsstätten in die eigenen Handlungsstrategien aufzunehmen.
- ▶ Da die Beratungsressourcen zur Unterstützung von Berufswahlprozessen bei den Lehrkräften begrenzt sind und die Beratung sich dort mehr auf die schulische Laufbahnberatung konzentriert, sollten im BOP oder im Bildungsketten-Programm zusätzliche Beratungsressourcen bereitgestellt werden, damit die Entscheidungsprozesse vor und nach den Werkstatttagen reflektierter und zielgerichteter geschehen können und die Schülerinnen und Schüler dafür interessiert werden, zusätzlich zu ihren bisherigen Vorstellungen auch Neues auszuprobieren.

6.8 Erhöhung der schulischen Lernmotivation

In den Richtlinien wird die Erwartung geäußert, dass mit den Programminterventionen die Einsicht in den Nutzen schulischen Lernens und die Motivation zum Schulabschluss gefördert werden kann. Die Evaluation bestätigt, dass es einen nachweisbaren Zusammenhang zwischen der Adaptabilität und den schulischen Erfolgen gibt, der über die schulische Motivation vermittelt wird. Dieser Zusammenhang ist jedoch nur schwach (vgl. Kapitel 3.2).

Nach Einschätzung der Lehrkräfte nimmt die allgemeine Motivation zur Mitwirkung im Schulunterricht zu, genauso wie das Bestreben, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 3.2, S. 78). Je größer die Wirkungen des BOP auf ihr Interesse zur Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven waren, desto stärker hatte sich nach ihrer Einschätzung die Relevanz schulischen Lernens (für den außerschulischen Bereich) erhöht. Dieser Zusammenhang bestätigt, dass auch das BOP Einfluss auf die schulische Motivation haben kann. Insbesondere in der 8. Klasse, in der die BOP-Angebote durchgeführt werden, ist auch im Kontrollgruppenvergleich eine höhere Relevanz der Schule für den Alltag festzustellen. In der Kontrollgruppe geschieht diese Erhöhung erst in der 9. Klasse, in dem Jahr, in

Textbox 9 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: schulische Lernmotivation

- ▶ Das BOP kann nur begrenzt Einfluss auf schulische Veränderungsprozesse nehmen. Gleichwohl kann eine Stärkung der Reflexionsprozesse und eine noch bessere Einbeziehung der Lehrkräfte Impulswirkungen für die Schule haben, den roten Faden aus den BOP-Ergebnissen in die schulische Förder- und Entwicklungsplanung aufzunehmen.
- ▶ Das BOP entfaltet eine motivierende Wirkung auf das Lernen, indem es den Schülerinnen und Schülern zeigt, wo sie Stärken und Potenziale haben. Dies erfordert eine unterstützende Haltung des Anleitungspersonals im Sinne individueller Coachingprozesse. Sie sollten die Schülerinnen und Schüler individuell ansprechen, ihre Vorbehalte genauso wie ihre Begeisterung aufgreifen und sie stärken, ihre Ziele zu verfolgen. Je mehr dem Anleitungspersonal das gelingt, desto mehr Schülerinnen und Schüler werden während der Potenzialanalyse und der Werkstatttage „Schlüsselerlebnisse“ haben, die sie auch bei späteren Entscheidungen beeinflussen werden.

dem in der Regel die Schülerbetriebspraktika stattfinden. In der 10. Klasse (Befragung in Abgangsklassen) gibt es einen leichten, aber nicht signifikanten Vorsprung der Interventionsgruppe. Die Annahme, dass das BOP vermittelt über die Beschäftigung mit der Berufswahl die Einsicht in den praktischen Nutzen schulischen Lernens erhöhen und über das schulische Bemühen letztlich auch zu höheren Leistungen beitragen würde, ist über den Kontrollgruppenvergleich somit nicht falsifiziert – kann aber aufgrund der komplexen und teils widersprüchlichen Einzelergebnisse nicht einfach als bestätigt angesehen werden. Das bedeutet, die erhofften positiven Wirkungen des BOP auf die Lernmotivation sind zwar – insbesondere in der 8. Klasse – feststellbar, müssen aber im Kontext des zeitlichen Verlaufs und vieler anderer Einwirkungsfaktoren relativiert werden.

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass diese durchaus den Zusammenhang zwischen realisierbaren Berufszielen und den erreichbaren Schulabschlüssen herstellen. Deshalb sind für viele die weiterführenden schulischen Bildungsgänge nach der 10. Klasse so interessant. Dies ist als eine positive Wirkung zu verstehen, die durch die Erfahrungsmöglichkeiten im BOP gestärkt wird.

6.9 Einbindung in lokale/schulische Konzepte der Berufsorientierung

Berufsbildungsstätten und der Schulen haben in den Befragungen (Module 3 und 6) bestätigt, dass die Anforderung des Programms erfüllt ist, Potenzialanalyse und Werkstatttage in das schulische Berufsorientierungsprogramm zu integrieren. Auch werden die Mindeststandards der Vor- und Nachbereitung der beiden Programmangebote in aller Regel erfüllt.

Die Reflexion der Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu den Potenzialanalysen sowie die Betrachtung der Kooperations- und Reflexionsprozesse zwischen Berufsbildungsstätten und Schulen weisen jedoch auf Optimierungsmöglichkeiten hin.

Ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler sieht keinen oder zu wenig Nutzen und Spaß in der Potenzialanalyse (vgl. S. 32 f.). Einer der Gründe dafür besteht darin, dass

Textbox 10 Entwicklungsmöglichkeiten für das Programm: Kooperation mit Schulen

- ▶ Die Schülerinnen und Schüler benötigen im Vorfeld der Potenzialanalyse eine Heranführung an das Thema Berufe und die Bedeutung der unterschiedlichen Kompetenzen für die Berufstätigkeit. Dies kann als ein Teil des Abstimmungs- und Vorbereitungsprozesses vor der Potenzialanalyse auch von den Berufsbildungsstätten thematisiert werden. Denkbar ist die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, mit denen die Lehrkräfte den Berufswahlprozess einleiten und Verbindungen zu dem herstellen, was die Schülerinnen und Schüler an Erkenntnissen aus der Potenzialanalyse herausziehen können.
- ▶ Im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen sollten Lehrkräfte in Tagesseminaren mit den Beobachtungsmethoden, den Beobachtungskriterien und auszugsweise auch mit den geplanten Aufgaben vertraut gemacht werden. Das würde es den Lehrkräften erleichtern, die BOP-Ergebnisse aktiv aufzunehmen und in ihre schulischen Lern- und Förderprozesse zu integrieren. Für die Berufsbildungsstätten wäre dies eine Gelegenheit, im Vorfeld mehr über das zu erfahren, was bereits in der Schule passiert ist.
- ▶ In den schulischen Berufsorientierungskonzepten sollte deutlich ausgewiesen sein, welche Themen und Angebote bereits vor der Potenzialanalyse im Unterricht oder bei anderen externen Angeboten bearbeitet worden sind. Während der Vorbereitung sollten die Berufsbildungsstätten dies für die jeweiligen Klassen differenziert erfassen und in ihrem Programm darauf Bezug nehmen oder ggf. Ergänzungen vornehmen.
- ▶ Impulse zur Verzahnung der BOP-Aktivitäten mit den schulischen Berufsorientierungsprozessen können auch von BOP-Seite bzw. von den Berufsbildungsstätten ausgehen, etwa indem sie den Schulen Unterstützung bei der Suche nach Praktikumsbetrieben und Ausbildungsplätzen anbieten oder anlässlich von Themen- oder Projektwochen Bewerbungscoaching und ergänzende Angebote machen.
- ▶ Im Sinne der Bildungsketten-Philosophie könnte das BOP um einen weiteren optionalen Förderbaustein „Bildungscoaching“ ergänzt werden, um den Schulen externe Unterstützung bei den Reflexionsprozessen, bei den auf berufliche Ziele bezogenen individuellen Beratungsprozessen und bei der Eingliederung in Ausbildung zu ermöglichen. Zeitlich muss das (unmittelbar) nach dem BOP ansetzen, um dessen Erfahrungen aufzugreifen – im Idealfall sollte es jedoch Reflexionsphasen bis nach den späteren Praktika mit umfassen.

zum Zeitpunkt der Potenzialanalyse noch keine oder zumindest eine (zu) geringe Auseinandersetzung mit beruflicher Perspektive stattgefunden hat, die im Programmkontext erst während der nachfolgenden Werkstatttage erfolgt. In den Schulen steht dieses Thema meist erst in der 8. Klasse auf dem Programm. Die Schülerinnen und Schüler verfügen also bei der Potenzialanalyse nicht zwingend bereits über Erkenntnisse und Einsichten darüber, welche Bedeutung der Beruf für ihr Leben hat, welche verschiedenen Kompetenzanforderungen die Berufe haben und welchen Nutzen eine Analyse der eigenen Kompetenzen und Potenziale für den weiteren Prozess der Berufswahlentscheidung haben kann.

► 7 Literaturverzeichnis

7.1 Veröffentlichungen im Rahmen des BOP

- Förderrichtlinie (2008): BMBF (2008). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten vom 18.03.2008 (veröffentlicht am 1. April 2008).
- Förderrichtlinie (2010): BMBF (2010a). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten vom 1. Juni 2010
- Förderrichtlinie (2011): BMBF (2011). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 6. Dezember 2011.
- Förderrichtlinie (2014): BMBF (2014). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 18. November 2014. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP_Richtlinie_18.11.2014_Endfassung_BARRIEREFREI.pdf [04.09.2017].
- Handlungsleitlinien (2016): BMBF (2016a). Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung der Potenzialanalyse für die Berufsorientierung. Bonn. URL: https://www.bmbf.de/pub/Talente_entdecken.pdf [21.08.2017].
- Qualitätsstandards (2010): BMBF (2010b). Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/qualitaetsstandards_berufsorientierung_BARRIEREFREI.pdf [21.08.2017].
- Qualitätsstandards (2015): MBF (2015). Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen zur Berufsorientierung 2015. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Qualitaetsstandards_2015_BARRIEREFREI.pdf [21.08.2017].
- SB Nr. 1 Erster Sonderbericht der Evaluation: SOMMER, J.; THODE, A. (2014): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Ergebnisse aus Befragungen von Berufsbildungsstätten und Schulen 2013/2014. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Sonderbericht_2014_BOP_Evaluation_TraegerSchulbefragung.pdf [21.08.2017].
- SB Nr. 2 Zweiter Sonderbericht der Evaluation: SOMMER, J.; DEL ESTAL, M. (2015): Kooperation und regionale Einbettung des Berufsorientierungsprogramms (BOP). Ergebnisse der Befragung von Trägern 2014/2015. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP-Evaluation_Sonderbericht_2015.pdf [21.08.2017].

- SB Nr. 3 Dritter Sonderbericht der Evaluation: STRUCK, P. (2017): Sonderbericht Nr. 3 der Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Zwischen „Da kam so raus, dass ich handwerklich sehr begabt bin.“ und „Ich wollte noch ein bisschen Schule genießen.“. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP_SonderberichtNr3_Qualitative%20Interviews_barrierefrei.pdf [13.10.2017].
- SB Nr. 4 Vierter Sonderbericht der Evaluation: ECKHARDT, C. (2017 in Vorbereitung): Erfahrungen der Berufsbildungsstätten mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im BOP: Sie profitieren von Potenzialanalysen und Werkstatttagen. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/EvalBOP_SonderberichtNr4%202017_Migration.pdf [18.12.2017].
- ZB Nr. 1 Erster Zwischenbericht der Evaluation: 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 [21.08.2017].
- ZB Nr. 2 Zweiter Zwischenbericht der Evaluation: 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.berufsorientierungsprogramm.de/files/2.%20Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2015.pdf [21.08.2017].
- ZB Nr. 3 Dritter Zwischenbericht der Evaluation: SOMMER, J.; RATSCHINSKI, G.; STRUCK, P.; ECKHARDT, C. (2016): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Dritter Zwischenbericht. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Zwischenbericht_Nr3_Evaluation_BOP_160314.pdf [21.08.2017].
- ZB Nr. 4 Vierter Zwischenbericht der Evaluation: SOMMER, J. (2017): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. Vierter Zwischenbericht. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/4._Zwischenbericht_BOP-Evaluation_2017.pdf [21.08.2017].

7.2 Sonstige Quellen

- BIBB (2012): Leistungsbeschreibung der Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausschreibung_leistungsbeschreibung_evaluation_bop_121018.pdf [18.12.2017].

- BIBB (2014): Leitfaden zur Kooperation von Berufsbildungsstätten und Schulen im Berufsorientierungsprogramm – URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Leitfaden_Kooperation_mit_Schulen.pdf [16.08.2017].
- BIBB (2015): Materialsammlung zur Kooperation von Berufsbildungsstätten und Schulen im Berufsorientierungsprogramm – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/informationen-fuer-schulen-1697.html> [16.08.2017].
- BIBB (2017a): Allgemeine Informationen zum Berufsorientierungsprogramm – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-1694.html> [16.08.2017].
- BIBB (2017b): Allgemeine Informationen zur Potenzialanalyse – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-1705.html> [04.09.2017].
- BIBB (2017c): Allgemeine Informationen zu den Werkstatttagen – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-zu-den-werkstatttagen-1821.html> [15.06.2017].
- BILDUNGSSERVER SACHSEN-ANHALT (2017): Berufswahlvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen – URL: https://www.bildung-lsa.de/themen/berufs_und_studienorientierung/berufswahlvorbereitung_an_allgemeinbildenden_schulen.html [15.06.2017].
- BMBF (Hrsg.) (2006): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Band II b der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ – URL: http://web.archive.org/web/20120907114033/http://www.bmbf.de/pub/band_Iib_bqf_programm.pdf [04.09.2017].
- BMBF (Hrsg.) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung – URL: http://www.bosy-online.de/duale_Ausbildung/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf [04.09.2017].
- BMBF (2010a). Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten vom 1. Juni 2010 – URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Vorabdruck-BO-Richtlinie.pdf> [04.09.2017].
- BMBF (2010b): Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF – URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/qualitaetsstandards_berufsorientierung_BARRIEREFREI.pdf [04.09.2017].
- BMBF (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2012.pdf [04.09.2017].
- BMBF (2015): Berufseinstiegsbegleitung: von der Schule in die Ausbildung – URL: <http://www.bildungsketten.de/berufseinstiegsbegleitung> [04.09.2017].
- BMBF (2016): Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung der Potenzialanalyse für die Berufsorientierung. Bonn – URL: https://www.bmbf.de/pub/Talente_entdecken.pdf [21.08.2017].

- BMFSFJ (2007): Mädchen und Jungen in Deutschland. Lebenssituationen – Unterschiede – Gemeinsamkeiten – URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/94248/74a020585b488e07089c-c483fb7630be/maedchen-und-jungen-in-deutschland-data.pdf> [13.06.2017].
- BLECK, Christian; ENGRUBER, Ruth: Abschlussbericht. Zielgruppen und Wirkungsanalyse von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland e.V. Fachhochschule Düsseldorf 2007
- BRONFENBRENNER, Urie: Ecological models of human development. In: International Encyclopedia of Education. 2. Aufl., Bd. 3, S. 1643–1647. Oxford 1994
- BROWN, Stephen D.; RYAN KRANE, Nancy E.; BRECHEISEN, Jessica; CASTELINO, Paul; BUDISIN, Ivan; MILLER, Matthew u.a.: Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypothesis. In: Journal of Vocational Behavior, 62 (2003) 3, S. 411–428
- BROWN, Stephen D.; ROCHE, Meghan: The outcome of vocational interventions: Thirty (some) years later. In: Journal of Career Assessment, 24 (2016) 1, S. 26–41
- CRITES, John O.: Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory. 2. Aufl. Monterey, Ca. 1987
- DI MAGGIO, Ilaria; GINEVRA, Maria Christina; NOTA, Laura; FERRARI, Lea; SORESI, Salvatore: Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties with Italian preadolescents. In: Journal of Vocational Behavior, 91 (2015) 1, S. 46–53
- DRIESEL-LANGE, Katja; HANY, Ernst; KRACKE, Bärbel; SCHINDLER, Nicola: Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Bad Berka 2010
- EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim Gerd: Schulische Vorbereitung und Ausbildungsreife. In: EBERHARD, Verena; KREWERTH, Andreas; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.). Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, S. 35–56. Bielefeld 2006
- FEND, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000
- FUGATE, Mel; KINICKI, Angelo J.; ASHFORD, Blake E.: Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. In: Journal of Vocational Behavior, 65 (2004) 1, S. 14–38
- HIRSCHI, Andreas: Berufs- und Laufbahnberatung (im Druck): Überblick und aktuelle Trends. In: KAUFFELD, Simone; SPURK, Daniel (Hrsg.): Handbuch Laufbahnmanagement und Karriereplanung. Heidelberg
- HIRSCHI, Andreas; HERRMANN, Anne; KELLER, Anita C.: Career adaptivity, adaptability and adapting: A conceptual and empirical investigation. In: Journal of Vocational Behavior, 87 (2015) 1, S. 1–10
- JACOBSON, Neil S.; TRUAX, Paula: Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59 (1991) 1, S. 12–19
- JOHNSTON, Claire S.; LUCIANO, Eva C.; MAGGIORI, Christian; RUCH, Willibald; ROSSIER, Jérôme: Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its

- relation to orientations to happiness and work stress. In: *Journal of Vocational Behavior*, 83 (2013) 3, S. 295–304
- KAPLAN, Susanne; JUNGKIND, Petra: KomPASS³. 3 Tage Kompetenzcheck für zugewanderte junge Menschen. Begleitbuch zum Verfahren. Hannover (Werk-statt-Schule e. V.) 2017
- KERSTING, Martin: Zur Beurteilung der Qualität von Tests: Resümee und Neubeginn. In: *Psychologische Rundschau*, 57 (2006) 4, S. 243–253
- KÖNIG, Johannes; WAGNER, Christine; VALTIN, Renate: Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster 2011
- KUPKA, Peter; WOLTERS, Melanie: Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven. IAB-Forschungsbericht 10/2010 – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb1010.pdf> [04.09.2017].
- KUTSCHA, Günter: Berufseinstieg als Bildungsauftrag und Entwicklungsaufgabe – Thematische Aspekte und empirische Befunde zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. In: SIECKE, Bettina; HEISLER, Dietmar (Hrsg.). *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert, S. 121–135. Paderborn 2011
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 1: Potenzialanalyse in Theorie und Praxis. 2012a – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Potenziale%20erkennen%20und%20f%C3%B6rdern.%20Qualit%C3%A4t%20entwickeln.%20Band%201.pdf> [04.09.2017].
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 2: Anregungen zur Gestaltung der Potenzialanalyse. 2012b – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Potenziale%20erkennen%20und%20f%C3%B6rdern.%20Qualit%C3%A4t%20entwickeln.%20Band%202.pdf> [04.09.2017].
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 3. Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen. 2013 – URL: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Potenziale%20erkennen%20und%20f%C3%B6rdern.%20Qualit%C3%A4t%20entwickeln.%20Band%203.pdf> [04.09.2017].
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: *Düsseldorfer Potenzialanalyse*. 2017 – URL: www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Potenzialanalyse_06_01_Druckqualitaet_01.pdf [04.09.2017].
- MANNEKE, Karin; LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; STRAIF, Charlotte; BIERÄUGEL, Roland; NÜCHTER, Oliver: *Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten*. 2010 – URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Abschlussbericht_1.Evaluation_BOP_2010.pdf [04.09.2017].
- MEIJERS, Frans; KUIJPERS, Marinka; GUNDY, Chad: The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13 (2013) 1, S. 47–66

- MERINO-TEJEDOR, Enrique; HONTANGAS, Pedro M.; BOADA-GRAU, Joan: Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. In: *Journal of Vocational Behavior*, 93 (2016) 1, S. 92–102
- MS-SACHSEN-ANHALT: BRAFO – Berufswahl Richtig Angehen Frühzeitig Orientieren. 2017 – URL: <https://ms.sachsen-anhalt.de/themen/arbeit/berufsorientierung-ausbildung/brafo/> [20.08.2017].
- PETERMANN, Franz; PETERMANN, Ulrike: Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten (10. vollst. überarb. Aufl.). Göttingen 2017
- PORFELI, Erik J.; LEE, Bora; VONDRACEK, Fred W.: Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. In: WALSH, W. Bruce; SAVICKAS, Mark L.; HARTUNG, Paul J. (Hrsg.): *Handbook of vocational psychology. Theory, research, and practice*. 4. Aufl., S. 133–153. New York 2013
- RAHN, Sylvia; BRÜGGEMANN, Tim; HARTKOPF, Emanuel: Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule*, 103 (2011) 4, S. 297–311
- RATSCHINSKI, Günter: Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 2014, S. 1–29. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf [20.08.2017].
- RATSCHINSKI, Günter; STRUCK, Philipp: Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 22, 2012, S. 1–18 – http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf
- RATSCHINSKI, Günter; STRUCK, Philipp: Berufswahlverhalten und Wirksamkeitserleben. Erste Ergebnisse der Evaluation des ESF-Projektes AvDual. In: STURM, Hartmut; SCHULZE, Hartmut; GLÜSING-ALSLEBEN, Karina; GROSSBERGER, Anette; THOMSEN, Levke; WALD, Gisela; ZIESCHE, Tilman (Hrsg.): *Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg*, S. 163–175. Hamburg 2014
- REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München 2008
- ROBERTS, Brent W.; MROCZEK, Daniel: Personality trait change in adulthood. In: *Current Directions in Psychological Science*, 17 (2008) 1, S. 31–35
- SAVICKAS, Mark L.: Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. In: *Career Development Quarterly*, 45 (1997), S. 247–259
- SAVICKAS, Mark L.: The theory and practice of career construction. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Hrsg.): *Career development and counseling. Putting theory and research to work*, S. 42–70. New York 2005
- SAVICKAS, Mark L.: *Career counseling*. Washington, D.C. 2011

- SAVICKAS, Mark L.: Career Construction Theory and practice. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Hrsg.): Career development and counseling. Putting theory and research to work. 2. Aufl., S. 147–183. Hoboken, N. J. 2013
- SAVICKAS, Mark L.; PORFELI, Erik J.: Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. In: Journal of Career Assessment, 19 (2011) 4, S. 355–374
- SAVICKAS, Mark L.; PORFELI, Erik J.: Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In: Journal of Vocational Behavior, 80 (2012) 31, S. 661–673
- SCHÄFER, Thomas: Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik. Wiesbaden 2016
- SCHÖNGEN, Klaus: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 32 (2003) 3, S. 35–39
- SCHUMACHER, Jörg; LEPPERT, Karena; GUNZELMANN, Thomas; STRAUSS, Bernhard; BRÄHLER, Elmar: Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53 (2005) 1, S. 16–39
- SUPER, Donald Edwin: Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Hrsg.): Karriere-Entwicklung, S. 211–280. Stuttgart 1994
- SUPER, Donald Edwin; KNASEL, Edward G.: Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. In: British Journal of Guidance & Counselling, 9 (1981) 2, S. 194–201
- TIEN, Hsiu-Lan Shelly; LIN, Sieh-Hwa; HSIEH, Pei-Jung; JIN, Shuh-Ren: The Career Adapt-Abilities Scale in Macau: Psychometric characteristics and construct validity. In: Journal of Vocational Behavior, 84 (2014) 1, S. 259–265
- UHLY, Alexandra: Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Bonn 2015 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wdp-157_barrierefrei.pdf [20.08.2017].
- URBANAVICIUTE, Ieva; KAIRYS, Anatanas; POCIUTE, Birute; LINIAUSKAITE, Audrone: Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. In: Journal of Vocational Behavior, 85 (2014), S. 433–442
- WENZELMANN, Felix; LEMMERMANN, Heike: Betriebliche Kosten von Vertragslösungen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 5, S. 4–5
- WICKRAMA, Kandauda A. S.; LEE, Tae Kyuon; O'NEILL, Catherine Walker; LORENZ, Frederic O.: Higher order growth curves and mixture modeling with Mplus. A practical guide. New York 2016
- WOOD, Anne; LAUTERBACH, Wolfgang: Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Potsdam 2013

► Autoren

Prof. Dr. Günter Ratschinski

seit April 2017 Ruhestand; davor:

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz-Universität Hannover
guenter@ratschinski.de

Dr. Jörn Sommer

Bereichsleiter der InterVal GmbH, Berlin
Projektleitung für die Evaluation des BOP
j.sommer@interval-berlin.de

Christoph Eckhardt

Diplom-Pädagoge
qualiNETZ Beratung und Forschung GmbH Duisburg
eckhardt@qualinetz.de


Dr. Philipp Struck

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Institut für Berufspädagogik Universität Rostock
philipp.struck@uni-rostock.de

Abstract

In order to strengthen vocational orientation, the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) has been funding a programme entitled “Vocational orientation in inter-company and comparable vocational training centres” (BOP) since 2008. The BOP is aimed at lower secondary pupils at general schools. The programme funds an analysis of potential which takes place during Year 7 or Year 8 and workshop sessions during Year 8.

Evaluation research of the project was carried out between 2013 and 2017. The main focus of the evaluation was to examine the effects of the BOP programme on the development of career choice competence by young people participating. The final evaluation report has now been made available. It provides a summary and an interpretation of all the main findings to emerge from the various survey models and presents relevant recommendations.



Zur Stärkung der Berufsorientierung 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 der allgemeinbildenden Schulen. Gefördert werden eine Potenzialanalyse, die in der Klasse 7 oder 8 stattfindet, und Werkstatttage in Klasse 8.

Von 2013 bis 2017 wurde das Programm begleitend evaluiert. Im Zentrum der Evaluation stand die Frage, welche Wirkungen das BOP auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz der teilnehmenden Jugendlichen hat. Im hier vorliegenden Abschlussbericht der Evaluation werden alle zentralen Erkenntnisse der verschiedenen Erhebungsmodule zusammenfassend vorgestellt und interpretiert sowie Handlungsempfehlungen daraus abgeleitet.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 1 07-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

