

Svenja Ohlemann

Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung

Beschreibung, Messung und
Konsequenzen zur individuellen
Förderung in Schule

OPEN ACCESS



Springer VS

Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung

Svenja Ohlemann

Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung

Beschreibung, Messung und
Konsequenzen zur individuellen
Förderung in Schule

 Springer VS

Svenja Ohlemann
Fachgebiet Pädagogische Psychologie
Technische Universität Berlin, Institut für
Erziehungswissenschaft
Berlin, Deutschland

Zugl.: Berlin, Technische Universität Berlin, Dissertation, 2020, u. d. T. Berufliche Orientierung im Spannungsfeld von Heterogenität und Individualisierung. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung als Ausgangspunkt schulinterner Maßnahmenplanung.



Diese Publikation wurde aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Technischen Universität Berlin unterstützt.

ISBN 978-3-658-33038-5 ISBN 978-3-658-33039-2 (eBook)
<http://doi.org/10.1007/978-3-658-33039-2>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2021. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Über die Jahre hinweg habe ich von vielen Seiten und auf die unterschiedlichsten Arten und Weisen Unterstützung bei der Anfertigung dieser Arbeit erhalten. Von wie vielen Menschen diese Arbeit mitgetragen und ermöglicht wurde, stelle ich nun mit ihrer Fertigstellung in tiefer Demut und Dankbarkeit fest. Daher möchte ich mich zu Beginn bei all jenen bedanken, die mich während des Anfertigungsprozesses dieser Arbeit begleitet, ermutigt und unterstützt haben, denn die Fertigstellung dieser Arbeit ist auch ihr Erfolg.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Ittel, die mir die Gelegenheit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der beruflichen Orientierung gegeben, Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt und über die Jahre immer wieder viele Freiräume zur Entfaltung geschaffen hat. Der große Gestaltungsspielraum in der Anfertigung dieser Arbeit zeigt ihr großes Vertrauen in mich, für das ich besonders dankbar bin.

Mein Dank gilt zudem meiner Zweitgutachterin Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Weyland für ihr Interesse an meiner Arbeit, ihre stetige Ermutigung und ihr wertschätzendes Feedback.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen am Fachgebiet Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft, die stets ein offenes Ohr für mich hatten und in zahlreichen Gesprächen zur Weiterentwicklung dieser Arbeit beigetragen haben. Insbesondere möchte ich mich bei Dr.ⁱⁿ Anja Schultze-Krumbholz, Anne Stellmacher und Prof. Dr. Jan Pfetsch für den wertvollen methodischen Austausch bedanken. Hervorheben möchte ich außerdem Jerusha Klein, die mit ihrem unermüdlichen Zuspruch und dem fleißigen Lektorat den Endspurt dieser Arbeit mitgeprägt hat.

Viel Unterstützung habe ich auch von meinem Erfolgsteam und den Teilnehmerinnen des Doktorandinnen-Netzwerks *proMotion* erhalten.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Driesel-Lange, die mich in den vergangenen Jahren in meiner persönlichen wie fachlichen Entwicklung als Wissenschaftlerin auf vielerlei Ebenen gefördert hat. Dazu gehören neben den zahlreichen Fachgesprächen u. a. die Einführung in das Wissenschaftliche Netzwerk Berufsorientierung WiN·BO sowie die Bereitstellung der *Warendorf*-Daten und ihr damit ausgedrücktes Vertrauen in mich und nicht zuletzt die vielen Stunden, die sie der zugleich kritischen wie wohlwollenden Lektüre meiner Arbeit gewidmet hat.

Isabel Teusch danke ich für ihre freundschaftliche Begleitung aller Arbeitsphasen, ihr unbestechliches Auge beim Lektorat dieser Arbeit und vor allem ihre anhaltende Ermutigung, diese Arbeit zu realisieren.

Für ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten, ihre schier unendliche Geduld und ihre klaglose Unterstützung möchte ich meiner Familie, besonders meinem Mann Daniel, aus tiefstem Herzen danken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Zielbestimmung	1
	Theoretischer Kontext	
2	Berufliche Orientierung im Spannungsfeld ihrer Ziele, Herausforderungen und Umsetzung	11
2.1	Inhaltliche und begriffliche Einordnung beruflicher Orientierung	12
2.2	Akteur*innen und ihre Aufgaben, Perspektiven und Rahmenbedingungen	20
2.3	Herausforderungen und Grenzen im Kontext von Schule	26
2.4	Zusammenfassung und Fazit zur beruflichen Orientierung in der Schule	30
3	Heterogenität in den Voraussetzungen beruflicher Orientierung	33
3.1	Begriffsklärung	34
3.2	Theoretische Betrachtungen heterogener Ausgangslagen beruflicher Orientierung	37
3.3	Empirische Befunde zu heterogenen Voraussetzungen	44
3.4	Zusammenfassung und Fazit	50
4	Modelle differenzierter beruflicher Entwicklung	55
4.1	Theoretische Modelle differenzierter beruflicher Entwicklung	56
4.2	Zusammenfassung und Fazit	67

5	Berufswahlrelevante Ressourcen und Kompetenzen	71
5.1	Berufswahlrelevante Kompetenzen – eine begriffliche Einordnung	72
5.2	Modelle berufswahl- und laufbahnbezogener Kompetenzen und Ressourcen	78
5.3	Zusammenfassung und Fazit	83
6	Das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell	87
6.1	Theoretische Bezüge, Phasenbezug und Multidimensionalität	87
6.2	Fragebogen zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz	94
6.3	Auswahl des Instruments zur Erhebung von Berufswahlkompetenz	96
7	Ziele, Fragestellungen und Hypothesen	101
Empirischer Teil		
8	Methodisches Vorgehen	109
8.1	Studien und Stichproben	109
8.2	Statistische Auswertungsverfahren	112
9	Studie 1: Zusammenhänge von Berufsorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen Jugendlicher als Determinanten individualisierter schulischer Berufsorientierung	133
9.1	Einleitung	133
9.2	Forschungsstand	134
9.3	Forschungsfragen	138
9.4	Methode	138
9.5	Ergebnisse	142
9.6	Diskussion	152
10	Studie 2: Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?	159
10.1	Diagnostik im Rahmen schulischer Unterstützung beruflicher Orientierung	159
10.2	Theoretische Einbettung berufswahlrelevanter Diagnostik	160
10.3	Durchführung der Studie	161
10.4	Ergebnisse der Studie	164
10.5	Diskussion und Ausblick	167

11 Studie 3: Latente Berufswahlkompetenzprofile an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen	171
11.1 Einleitung	171
11.2 Durchführung der Studie	175
11.3 Methode	176
11.4 Ergebnisse	178
11.5 Diskussion	186
12 Studie 4: Berufswahlkompetenzentwicklung an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Eine latente Transitionsanalyse	191
12.1 Einleitung	191
12.2 Aktuelle Befunde zu Berufswahlkompetenz und Profilen beruflicher Entwicklung	192
12.3 Methode	193
12.4 Ergebnisse und Diskussion	195
12.5 Limitationen und Schlussfolgerungen	202
Diskussion	
13 Gesamtdiskussion	207
13.1 Ziele, Motivation und wissenschaftlicher Beitrag	207
13.2 Zusammenfassung der Befunde	210
13.3 Multidimensionale Heterogenität als Ausgangspunkt	212
13.4 Individualisierte Unterstützung als Instrument der Chancengleichheit?	220
13.5 Grenzen der Studien	224
13.6 Zukünftige Forschungsvorhaben	225
13.7 Implikationen für die pädagogische Praxis	230
14 Conclusio	235
Literaturverzeichnis	239

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Akteur*innen beruflicher Orientierung im Kontext von Schule	21
Abbildung 4.1	Das Sechs-Berufswahlphasenmodell von Herzog et al. (2006)	58
Abbildung 4.2	Das Berufswahlphasenmodell von Neuenschwander und Hartmann (2011)	61
Abbildung 4.3	Typologie der Berufsidentitätsfindung nach Fend (1991)	63
Abbildung 4.4	Das Phasenmodell in Anlehnung an Pelka (2010b) ...	64
Abbildung 4.5	Das PIC-Modell nach Gati und Asher (2001a)	65
Abbildung 6.1	Das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2020)	90
Abbildung 6.2	Relevanz der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten in der beruflichen Entwicklung	92
Abbildung 8.1	Skizzierung ausgewählter Normen in Anlehnung an Bühner (2011)	119
Abbildung 9.1	Modellübersicht zur vierstufigen, linearen Regression am Beispiel Praktikum	142
Abbildung 10.1	BWK-Kernwert: Verteilung der Stichprobe in Staninegruppen	165
Abbildung 10.2	Übersicht der Berufswahlkompetenzfacetten der Staninegruppen	166
Abbildung 10.3	Rückschlüsse auf Entwicklungsstand einzelner Facetten: Beispiel Planung	166

Abbildung 11.1	Entwicklungsstand der Profile auf den Berufswahlkompetenzfacetten	182
Abbildung 12.1	Darstellung der latenten Transitionsanalyse	194
Abbildung 12.2	Mittelwerte der Berufswahlkompetenzfacetten der vier Profile (MZP 1)	198

Tabellenverzeichnis

Tabelle 6.1	Fragebogen zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz . . .	95
Tabelle 8.1	Empirische Studien	110
Tabelle 8.2	Umrechnung von Prozenträngen in Staninewerte	119
Tabelle 9.1	Teilnahme an den schulischen BO-Maßnahmen	140
Tabelle 9.2	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Besuch im Berufsinformationszentrum (BIZ)	143
Tabelle 9.3	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Gespräche mit dem Berufsberater	144
Tabelle 9.4	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Jobmesse	145
Tabelle 9.5	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Potentialanalyse	146
Tabelle 9.6	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Bewerbungstraining	147
Tabelle 9.7	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Praktikum	148
Tabelle 9.8	Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Praxislernen/-tage	149
Tabelle 10.1	Instrumente zur Messung der Berufswahlkompetenz	163
Tabelle 10.2	Kernwerte der Berufswahlkompetenz	163
Tabelle 10.3	Differenzierbarkeit anhand des BWK-Kernwerts (Auswahl)	168
Tabelle 11.1	Mittelwerte, Standardabweichungen und Cronbachs Alpha der Berufswahlkompetenzskalen	178
Tabelle 11.2	LPA Modellfit-Indizes	179
Tabelle 11.3	Vier-Profile-Modell: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA	181

Tabelle 11.4	Multinomiale logistische Regression: Prognostizierung der Profilizuteilung anhand des Vorliegens konkreter Berufswünsche	187
Tabelle 12.1	Deskriptive Statistik der Berufswahlkompetenzfacetten für MZP 1 bis 3	195
Tabelle 12.2	LPA Modellfit-Indizes für MZP 1 bis 3	197
Tabelle 12.3	Prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die Berufswahlkompetenzprofile für MZP 1 bis 3 (LPA)	198
Tabelle 12.4	Prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die Berufswahlkompetenzprofile für MZP 1 bis 3 (LTA)	199
Tabelle 12.5	Prozentualer Anteil der Schüler*innen in jedem Bewegungsmuster, geordnet nach Bewegungsrichtung	200



Einleitung und Zielbestimmung

1

Ausgangspunkt, Motivation und Zielbestimmung der Arbeit

Dass berufliche Orientierung eine hohe individuelle und gesellschaftliche Relevanz besitzt, manifestiert sich nicht nur in der Weichenstellung für eine spätere Partizipation in der Arbeitswelt (Fend, 1991). Sie ist auch ein mögliches Vehikel zum Ausgleich von im Bildungssystem bestehenden Chancenungleichheiten (OECD, 2014).

Die berufliche Orientierung stellt für Jugendliche eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe und große Herausforderung dar, die es neben anderen entwicklungsbezogenen Aufgaben in der Adoleszenz zu bewältigen gilt (Silbereisen, 1986). Während der Schulzeit sollen Heranwachsende ihre berufliche Identität entwickeln (Erikson, 1968) und berufswahlrelevante Kompetenzen erwerben, um den für ihre weitere berufliche Zukunft maßgeblichen nachschulischen Übergang vorzubereiten (Driesel-Lange, Kracke, Hany & Kunz, 2020) und darüber hinaus ihren beruflichen Weg langfristig aktiv zu gestalten (Savickas, 2012).

Um dieser im Kontext beruflicher Entwicklung entstehenden Aufgabe in ihrer Komplexität gerecht werden zu können, benötigen Heranwachsende Unterstützung (Driesel-Lange et al., 2020). Dabei kommt der Institution Schule als substantiellem Handlungsfeld eine essenzielle Rolle zu. Zudem ist die Unterstützung des Berufswahlprozesses von Schüler*innen ein zentraler Bildungsauftrag der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen in Deutschland (KMK, 2017b). Qua Gesetz teilen sie sich diese Aufgabe mit der Agentur für Arbeit (§ 33 SGB III). Neben diesen beiden Hauptakteurinnen existieren zahlreiche weitere Beteiligte wie Bundes- und Landesministerien, nachschulische Bildungsinstitutionen und Interessensverbände, die auf verschiedenen Handlungsebenen agieren. Ihr Verständnis beruflicher Orientierung differiert aufgrund unterschiedlicher sozial-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer, aber auch gesellschaftlicher und individueller Perspektiven und Ziele (Bührmann & Wiethoff, 2013), die zusammengenommen

einen komplexen kontextuellen (Handlungs-)Rahmen für die Umsetzung beruflicher Orientierung formen.

Die Komplexität beruflicher Orientierung erhöht sich darüber hinaus durch die Heterogenität der Jugendlichen. Aus der Heterogenität der Lernenden entstehen individuelle Bedarfe, die in einem iterativen Prozess bestehend aus Bedarfsdiagnose, Förderung und Evaluation adressiert werden sollten (Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014). Auch empirisch zeigt sich anhand der geringen statistischen Effekte¹ nicht-individualisierter Maßnahmen (Whiston, Li, Goodrich Mitts & Wright, 2017), dass ein entsprechender Bedarf existiert, berufsorientierende Unterstützung stärker an den individuellen Bedürfnissen auszurichten. Die Bedeutung der Ausrichtung beruflicher Orientierung an den individuellen Bedarfen, Interessen und Fähigkeiten der Heranwachsenden wird auch in den in der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) beschlossenen Zielen beruflicher Orientierung betont (KMK, 2017b).

Aufgrund personeller, organisatorischer und inhaltlich-didaktischer Herausforderungen, die durch fehlende Ressourcen, einen Informationsmangel hinsichtlich der Maßnahmeneffekte sowie das Fehlen systematischer Bedarfsanalysen entstehen (Ohlemann, Ittel, Rohowski & Lazarides, 2016), ist die individuelle Förderung, im Sinne einer bedarfsorientierten Unterstützung, für Schulen bis dato nur schwer realisierbar (Rose & Beutner, 2015). In der Konsequenz besuchen Schüler*innen eines Jahrgangs unabhängig von ihrem aktuellen Entwicklungsstand die gleiche berufsorientierende Maßnahme. Dabei stellt sich die Frage, welche Faktoren und Systematisierungen genutzt werden können, um die individuellen Bedarfe diagnostisch zu spezifizieren, zu gruppieren und schließlich auf Basis dieser Profilbildung eine Binnendifferenzierung beruflicher Orientierung im schulischen Kontext zu ermöglichen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist insofern eine praxisorientierte Perspektive. Zum Verständnis der Multidimensionalität berufswahlbezogener Heterogenität der Jugendlichen soll eine systematische, theoriegeleitete Untersuchung der heterogenen Bedarfe aufgrund individueller Voraussetzungen, differierender Berufswahlstände sowie Unterschieden in der Entwicklung berufswahlrelevanter Kompetenzen vorgenommen werden. Des Weiteren soll eine empirische Grundlage geschaffen werden, um Schulen darin zu unterstützen, alle Jugendlichen entsprechend ihres individuellen Bedarfs in ihrer beruflichen Entwicklung bestmöglich zu fördern. Der

¹Im Rahmen dieser Arbeit werden die Zusammenhänge zwischen individuellen Faktoren, berufsorientierenden Maßnahmen und der beruflichen Orientierung Jugendlicher untersucht. Mit Ausnahme der empirischen Studie in Kapitel 12 handelt es um querschnittliche Untersuchungen, über die keine Rückschlüsse auf kausale Effekte möglich sind. Es handelt sich also um statistische Effekte betrachteter Zusammenhänge.

besondere Beitrag dieser Arbeit zur Untersuchung individueller Bedarfe von Schüler*innen in ihrer beruflichen Entwicklung liegt in der Identifikation demografischer, leistungs- und entwicklungsbezogener Faktoren und Muster. Die Ergebnisse dienen der Vertiefung der wissenschaftlichen Erkenntnis und der Sensibilisierung praxisrelevanter Akteur*innen hinsichtlich des Erfordernisses differenzierter, im Sinne bedarfsbezogener Planung, schulischer Berufs- und Studienorientierung. Schließlich bilden die empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung bestehender Theorien.

Heterogenität wird in dieser Arbeit daher multidimensional betrachtet. Insbesondere stehen die Aspekte der Bedarfsdiagnostik, folglich das Verständnis der Unterschiede und ihrer Ursachen, sowie der Evaluation, also der Betrachtung von Wirkweisen berufsorientierender Maßnahmen in Abhängigkeit heterogener Bedingungen, im Fokus. Zur theoretischen Betrachtung lassen sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte (vgl. Teilkapitel 3.2; Boudon, 1974), prestige- und geschlechterrollenbezogene Eingrenzungsprozesse (Gottfredson, 1981) sowie der milieugebundene Habitus (Bourdieu, 1982) heranziehen. Empirisch zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, aus sozial schwächeren und bzw. oder bildungsfernen Familien in Deutschland geringere Erfolgswahrscheinlichkeiten im Bildungssystem haben (Maaz, Neumann & Baumert, 2014). Diese Chancenungleichheit lässt sich auch im Kontext beruflicher Entwicklung und im Laufbahnerfolg feststellen (Beicht & Walden, 2019; Volmer & Köppe, 2017). Dabei zeigen die wenigen existierenden, auf Intersektionalität ausgelegten Studien (Beicht & Walden, 2019; Schmude, 2010), dass die Ausgangslage und die berufliche Entwicklung der Jugendlichen sowie ihre daraus resultierenden Bedarfe aufgrund intersektionaler Beziehungen zwischen den einzelnen Faktoren noch stärker differieren. Unterscheiden sich die Jugendlichen in ihren Bedarfen, so liegt die Schlussfolgerung nahe, dass auch die unterstützenden Maßnahmen heterogene Effekte aufweisen. Jedoch erfolgt die Evaluation berufsorientierender Maßnahmen „eher unsystematisch“ und mit „wenig zufriedenstellende[n] Ergebnisse[n]“ (S. 58), wie Driesel-Lange et al. (2020) kritisch feststellen. Eine systematische Untersuchung, wie die intersektionalen Zusammenhänge die Effekte berufsorientierender Maßnahmen beeinflussen, steht demzufolge noch aus. Dabei ist dieses Wissen zentral für die praktische Ausgestaltung bedarfsorientierter Unterstützung.

Auf der Grundlage des beschriebenen Desiderats leistet die vorliegende Arbeit einen besonderen Beitrag zur Untersuchung und Identifizierung individueller Unterstützungsbedarfe Jugendlicher, indem ihre berufliche Orientierung in Abhängigkeit der Teilnahme an verschiedenen berufsorientierenden Maßnahmen analysiert wird. Dabei wird ein Fokus auf die Effekte soziodemografischer und leistungsbezogener Merkmale der Schüler*innen gelegt.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Analyse der Berufswahlkompetenzentwicklung Jugendlicher, denn neben soziodemografischen Merkmalen und der Schulleistung beeinflusst die Ausprägung von Kompetenzen zur Überwindung berufswahlbezogener Herausforderungen ihren weiteren Unterstützungsbedarf (Driesel-Lange et al., 2020). Das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange, Hany, Kracke und Schindler (2010) definiert Berufswahlkompetenz als ein Konstrukt aus insgesamt zwölf Wissens-, Motivations- und Handlungsfacetten und liefert die theoretische Grundlage der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12. Obgleich bereits Instrumente zur Diagnostik individueller Entwicklungsstände vereinzelt existieren (Hirschi et al., 2019; Lipowski, Kaak, Kracke & Holstein, 2015b) und Lehrkräfte diese in der Theorie auch kennen, finden Kompetenzdiagnostikinstrumente dennoch selten Anwendung (Beutner, Kremer & Zoyke, 2012). Gründe könnten in den fehlenden zeitlichen Ressourcen (Ohlemann et al., 2016), der Komplexität der Anwendungsverfahren sowie in der mangelnden diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte (Schnebel, 2017) zu finden sein.

Es stellt sich also die Frage, inwiefern die Diagnostik des Entwicklungsstands der Jugendlichen im schulischen Kontext vereinfacht und dadurch realisierbar werden könnte. In Anlehnung an den mehrere Intelligenzbereiche zusammenfassenden Intelligenzquotienten (Bühner, 2011) könnte ein übergreifender Normwert auch die Diagnostik der Entwicklungsstände vereinfachen. Ein Beitrag dieser Arbeit zur Berufswahlkompetenzforschung liegt in der Untersuchung eines entsprechenden Normwerts der Berufswahlkompetenz als Ausgangspunkt schulischer Diagnostik. Mit Blick auf die eingangs angeführten Herausforderungen in der Praxis, scheint eine vollständig individualisierte Unterstützung beruflicher Orientierung, im Sinne eines Individualplans, derzeit nur schwer umsetzbar (Ohlemann et al., 2016; Rose & Beutner, 2015). Unter Berücksichtigung dessen ist ein weiterer Leitgedanke dieser Arbeit, Jugendliche mit ähnlichen Bedürfnissen zu identifizieren und zu gruppieren, um für diese Kleingruppen, im Sinne einer Binnendifferenzierung, entsprechend maßgeschneiderte Anpassungen vorzunehmen und damit eine praxisnahe, realisierbare Lösung partieller Individualisierung im Lichte bestehender Umsetzungsrestriktionen zu ermöglichen (Bastian et al., 2016). Vor dem Hintergrund dieser Problematik werden zudem folgende Fragen untersucht:

Welche Berufswahlkompetenzprofile lassen sich bei den Jugendlichen identifizieren?

Welche Ausprägungsmuster der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten bestehen?

Lassen sich im Berufswahlkompetenzerwerb der Jugendlichen verschiedene Bewegungsmuster abbilden?

Zur Erfassung von Mustern im Berufswahlkompetenzstand von Jugendlichen existieren erste Studien (Driesel-Lange & Kracke, 2017; Kaak, Heinrichs, Lipowski, Wuttke & Kracke, 2015; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017), die jedoch alle auf einer variablenzentrierten Analyseverfahren basieren und eine querschnittliche Betrachtung vornehmen. Indem der Berufswahlkompetenzstand von Schüler*innen sowie deren Entwicklung über die Zeit anhand eines personenzentrierten Ansatzes als latente Berufswahlkompetenzprofile und latente Entwicklungsprofile sichtbar gemacht werden, leistet diese Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Befundlage des Erwerbs von Berufswahlkompetenz. Die zeitlichen Verlaufsmuster lassen zudem Rückschlüsse für die Theoriebildung zu, insbesondere in Hinblick auf die Diskontinuität im beruflichen Entwicklungsprozess. Die vorgestellte Arbeit verfolgt darüber hinaus das Ziel, die schulische Praxis, im Sinne des durch Lent (2017) geforderten Theorie-Empirie-Praxistransfers, in der Umsetzung binnendifferenzierter beruflicher Orientierung zu unterstützen.

Gliederung der Arbeit

Die folgenden Kapitel gliedern sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil sowie eine Gesamtdiskussion. Kapitel 2 bis 7 bilden zusammen den theoretischen Teil. In ihm werden die zentralen Begriffe dieser Arbeit entfaltet. Des Weiteren werden die theoretischen Konstrukte und Modelle, auf denen die empirischen Studien des zweiten Teils basieren, beschrieben und mit der aktuellen empirischen Befundlage verschränkt. Die Kapitel 8 bis 12 formen den empirischen Teil. Nach der Darstellung der Datenlage sowie der angewandten statistischen Methoden werden die Ergebnisse der vier empirischen Studien vorgestellt. In Kapitel 13 werden die Ergebnisse des empirischen Teils im Rahmen einer Gesamtdiskussion zusammengefasst, im Kontext der Theorie sowie der empirischen Befundlage interpretiert und in diese eingeordnet. Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit nochmals im Detail entfaltet.

Aufgrund der Verortung berufsorientierender Unterstützung von Jugendlichen an und in der Institution Schule, wird in Kapitel 2 zunächst das Spannungsfeld der schulischen Berufs- und Studienorientierung mit ihren Zielen, beteiligten Akteur*innen und ihren differierenden Perspektiven dargestellt. Dabei zeigt sich die Bedeutung der von der KMK im Jahr 2017 verabschiedeten Erklärung zur einheitlichen Verwendung des Begriffs der beruflichen Orientierung sowie den anzustrebenden Zielen eben dieser. Zum anderen wird deutlich, dass für Schulen eine große Herausforderung in der erfolgreichen Umsetzung beruflicher Orientierung im Kontext der Heterogenität ihrer Schüler*innen und der notwendigen Adressierung ihrer entsprechend heterogenen Bedarfe besteht.

Daher werden in Kapitel 3 – nach einer Definition und begrifflichen Einordnung von Heterogenität – drei Theorien vorgestellt, die zur Erklärung bestehender Unterschiede im Berufswahlverhalten der Jugendlichen anhand ihrer persönlichen Merkmale und Voraussetzungen herangezogen werden können. Die im gleichen Kapitel vorgestellte empirische Befundlage beleuchtet zudem den bestehenden Forschungsbedarf zu den intersektionalen Effekten dieser in der beruflichen Orientierung bisher vor allem einzeln betrachteten Merkmale. Diese Forschungslücke adressiert die empirische Studie in Kapitel 9. Bei der Spezifizierung individueller Bedarfe müssen neben den unterschiedlichen Ausgangslagen der Heranwachsenden auch die verschiedenen Phasen, in die sich die berufliche Orientierung gliedern lässt, berücksichtigt werden. In Kapitel 4 werden ausgewählte Modelle differenzierter beruflicher Entwicklung dargelegt. Es zeigen sich berufswahlbezogene Herausforderungen, die sich als phasentypisch darstellen. Die zur Bewältigung dieser berufswahlbezogenen Herausforderungen benötigten Kompetenzen werden in Kapitel 5 genauer betrachtet und ausgewählte theoretische Modelle berufswahlrelevanter Kompetenzen und Ressourcen vorgestellt. Es zeigt sich, dass zur Erfassung von individuellen Bedarfen eine theoretische Verschränkung der individuellen Voraussetzungen mit dem Berufswahlprozess und den berufswahlrelevanten Kompetenzen benötigt wird. Das Kapitel 6 ist folglich der Beschreibung des Thüringer Berufswahlkompetenzmodells gewidmet, das diese Verschränkung und zudem eine Einbettung in den schulischen Kontext vornimmt. Nach einer Vorstellung des theoretischen Modells und seiner empirischen Operationalisierung wird in einer Gegenüberstellung mit den zuvor präsentierten Modellen seine Auswahl als theoretische Grundlage der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 begründet.

Ausgehend von den vorgestellten theoretischen und empirischen Befunden werden in Kapitel 7 die Ziele und die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit formuliert und in die Forschungsfragen der enthaltenen Studien übergeleitet.

Der empirische Teil dieser Arbeit besteht aus vier Studien. Ihnen vorangestellt ist die Beschreibung des methodischen Vorgehens in Kapitel 8. Es werden die wissenschaftlichen Projekte, aus denen die Stichproben der einzelnen Studien stammen, präsentiert und die statistischen Verfahren erläutert sowie ihre Wahl in Abgrenzung zu anderen methodischen Zugängen begründet. Die in Kapitel 9 vorgestellte Studie greift das Forschungsdesiderat der intersektionalen Betrachtung individueller Merkmale Jugendlicher bei der Bewertung berufsorientierender Maßnahmen und ihrer differierenden Effekte auf die berufliche Orientierung auf. Die empirische Studie in Kapitel 10 befasst sich mit der für Schulen aufgrund ihrer Komplexität schwierigen Diagnostik berufswahlbezogener Entwicklungsstände der Schüler*innen. Zur Komplexitätsreduzierung der Diagnostik des individuellen Berufswahlkompetenzstands wird die Formung eines Normwerts der Berufswahlkompetenz als

methodische Lösung vorgestellt und erörtert. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Analyse, inwiefern ein zentraler Normwert die individuelle Ausprägung der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten gemäß dem Thüringer Modell wiedergeben kann.

Die in Kapitel 11 beschriebene empirische Studie erweitert die vorangegangenen Analysen der Ursachen heterogener Bedarfe und der Normierung des Berufswahlkompetenzstands um den Aspekt der Profilbildung, der als Ausgangspunkt binnendifferenzierter Unterstützung beruflicher Orientierung dienen kann.

Die empirische Studie in Kapitel 12 ergänzt diese Erkenntnisse um eine längsschnittliche Perspektive auf den Berufswahlkompetenzstand Jugendlicher und ermöglicht entsprechend Rückschlüsse auf die Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz. Dabei werden die latenten Bewegungsmuster der Schüler*innen zwischen den zuvor identifizierten Berufswahlkompetenzprofilen untersucht, um Aufschluss über die individuellen Entwicklungsmuster als Quelle individueller Bedarfe einerseits und als Anknüpfungspunkt zur schulinternen Binnendifferenzierung andererseits zu gewinnen. In Kapitel 13 werden in einer Gesamtdiskussion zunächst die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und dann unter Einbezug des gegenwärtigen empirischen Forschungsstands interpretiert und eingeordnet. Zur kritischen Würdigung der vorliegenden Arbeit werden ihre Grenzen und die sich daraus für zukünftige Forschungsarbeiten ergebenden Herausforderungen dargelegt. Die aus dieser Arbeit neu entstandenen Forschungsdesiderata werden in Konsequenzen für die weitere wissenschaftliche Arbeit übersetzt. Abschließend werden die Implikationen der vorgestellten Ergebnisse für die schulpädagogische Praxis im Konkreten und den erweiterten Kreis der Akteur*innen beruflicher Orientierung im Allgemeinen diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Conclusio in Kapitel 14.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil I
Theoretischer Kontext



Berufliche Orientierung im Spannungsfeld ihrer Ziele, Herausforderungen und Umsetzung

2

Das folgende Kapitel beleuchtet das Spannungsfeld beruflicher Orientierung, das sich aus den an sie gestellten Anforderungen, den sich daraus ergebenden Zielen, der Vielzahl der beteiligten Akteur*innen und ihren differierenden Perspektiven ergibt.

Um berufliche Orientierung zu erfassen, bedarf es zunächst einer Erläuterung der diversen Begriffe (u. a. Berufsorientierung, Studienorientierung) sowie einer begrifflichen Einordnung, was diese im Kontext von Schule bedeuten und welches inhaltliche Verständnis ihnen jeweils inhärent ist. Im ersten Teilkapitel (2.1) wird dafür zunächst das Verständnis von beruflicher Orientierung, welches dieser Arbeit terminologisch zugrunde liegt, entfaltet. Um den Beitrag der Begrifflichkeiten zum Spannungsfeld verständlich zu machen, wird ausgehend von der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung von Arbeit und Beruf im Wandel der Zeit die Bedeutung und Funktion beruflicher Orientierung in einem zeitgenössischen Verständnis hergeleitet. Ziel des ersten Teilkapitels ist es, das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von beruflicher Orientierung zu entwickeln.

Im zweiten Teilkapitel (2.2) werden die Akteur*innen der beruflichen Orientierung mit ihren differierenden Perspektiven, Interessen, Zielen und Aufgaben vorgestellt. Denn sie spielen für die erfolgreiche Umsetzung beruflicher Orientierung in Schule eine zentrale Rolle. Gleichzeitig ergibt sich das bereits genannte Spannungsfeld beruflicher Orientierung auch aus der Vielzahl der beteiligten Institutionen und Organisationen, die aus ihren jeweiligen Perspektiven und Interessen heraus berufliche Orientierung in ihrer Verortung und ihren Zielen sowie ihre eigene Rolle darin unterschiedlich definieren und benennen (Bührmann & Wiethoff, 2013).

Im dritten Teilkapitel (2.3) werden schließlich die Herausforderungen sichtbar gemacht, die sich aus diesen Rahmenbedingungen, insbesondere für Schulen in der Konzeption, Planung und Umsetzung bedarfsorientierter schulischer Berufs-

und Studienorientierung, ergeben. Die zusammenhängende Betrachtung der strukturellen Restriktionen, der Informationsdefizite hinsichtlich der Wirkung berufsorientierender Maßnahmen sowie der fehlenden systematischen Entwicklungs- und Bedarfsdiagnostik soll darlegen, dass ein zentraler Faktor, nämlich die Heterogenität der Schüler*innen, die sich in ihren individuellen Voraussetzungen, Merkmalen und Entwicklungsständen manifestiert, diese Herausforderungen weiter verstärkt.

2.1 Inhaltliche und begriffliche Einordnung beruflicher Orientierung

Die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit hat sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft eine hohe Bedeutung. Auf individueller Ebene trägt die Ausübung einer bezahlten oder unentgeltlichen beruflichen Tätigkeit zur identitätsstiftenden Selbstverwirklichung bei (Kayser, 2013). Gesamtgesellschaftlich ermöglicht sie die soziale Teilhabe und unterstützt den sozialen Frieden (Famulla, 2008)¹. Als Basis einer späteren beruflichen Tätigkeit stellen die berufliche Orientierung und die Entwicklung einer beruflichen Identität, die „als Produkt von Identifikation, Reflexion und Anpassung an neue Umwelтанforderungen“ verstanden werden kann (Neuenschwander, 1996, S. 79), zentrale Aufgaben der Adoleszenz dar (Fend, 1991). Diese müssen die Heranwachsenden neben weiteren vielfältigen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben bewältigen (Silbereisen, 1986). Zur erfolgreichen Gestaltung beruflicher Laufbahnen benötigen Jugendliche daher eine entsprechende Begleitung und systematische Unterstützung (Diesel-Lange et al., 2020).

Systematisierte Versuche, junge Menschen in ihrer Berufswahl zu unterstützen, haben ihre Anfänge bereits zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts. Herr (2013) gibt einen ausführlichen Überblick über die historische Entwicklung amerikanischer Übergangs- und Laufbahnforschung, die die internationale Theoriebildung und *Best-Practice* wesentlich beeinflusst hat. Berufliche Orientierung im Jugendalter findet national wie international verstärkt im Kontext von Schule statt. Schließlich bieten sich weiterführende Schulen durch den mehrjährigen Schulbesuch, in Deutschland qua Schulpflicht, als zentrale Partner für eine langjährige

¹Zudem ist der bezahlten Arbeit die Komponente der individuellen finanziellen Sicherung und des gesamtwirtschaftlichen Beitrags hinzuzufügen (Butz, 2008b). Insbesondere im Kontext aktueller Debatten zum bedingungslosen / solidarischen Grundeinkommen (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin, 2019) sollte der Begriff beruflicher Tätigkeit jedoch auch auf unentgeltliche bzw. ehrenamtliche Tätigkeiten ausgeweitet werden.

Begleitung an (Kayser, 2013). Aufgrund der Unterschiede in den Bildungs- und Schulsystemen sind Vergleiche in der Umsetzung der beruflichen Orientierung jedoch schwierig und ein differenzierter Blick auf Deutschland ist daher notwendig. Einen Abriss über den Wandel der beruflichen Orientierung in Deutschland bieten entsprechend Rahn und Brüggemann (2013).

Dabei zeigen sie auf, wie sich das Verständnis von Berufsorientierung aufgrund der sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes, beispielsweise durch die Globalisierung und die Digitalisierung (World Economic Forum, 2016), von einer einmaligen Unterstützung bei der Berufswahl am Ende der Jahrgangsstufe zehn hin zu einem Verständnis von beruflicher Orientierung als lebenslang relevante Aufgabe erweitert hat. Ziel dieses Teilkapitels ist es, ein begriffliches und inhaltliches Verständnis beruflicher Orientierung für diese Arbeit herzustellen. Dafür erfolgt im ersten Abschnitt dieses Teilkapitels eine terminologische Betrachtung. Ausgehend von der Erläuterung des gewandelten Verständnisses von Arbeit und Beruf werden im weiteren Verlauf dieses Teilkapitels die Bedeutung und die Funktion der beruflichen Orientierung sowie ihre Ziele diskutiert.

Termini beruflicher Orientierung

Neben dem inhaltlichen Verständnis beruflicher Orientierung und der Zieldefinition stellt die Begriffswahl ein zentrales Spannungsfeld dar. Denn, wie Bührmann und Wiethoff (2013) anmerken, folgt die Definition beruflicher Orientierung und ihrer Ziele den Perspektiven und Zielen verschiedener Akteur*innen. Aus der Vielzahl der Beteiligten im Kontext schulischer Berufsorientierung (siehe Teilkapitel 2.2) ergibt sich eine Reihe an Termini, die in Abhängigkeit der Perspektive zudem unterschiedlich interpretiert werden. Dies erschwert die Einigung auf und Anwendung eines gemeingültigen Terminus für die Begleitung des Berufswahlprozesses von Heranwachsenden im Kontext von Schule.

Der Begriff der *Berufsorientierung* eignet sich grundsätzlich, um das Konzept zur Vorbereitung nachschulischer Optionen zu beschreiben. Jedoch verursacht seine begriffliche Nähe zur beruflichen Bildung auch bei einigen Akteur*innen Skepsis oder sogar Ablehnung gegenüber der Berufsorientierung (Kayser, 2013). Dabei sind insbesondere die Gymnasien und Hochschulen zu nennen, die ihren Auftrag beruflicher Orientierung vornehmlich in der Orientierung und Beratung in Richtung des Hochschulstudiums sehen bzw. sahen (Dederling, 2002). Im *Leitfaden Berufsorientierung* wird Berufsorientierung von den Autoren implizit als die Unterstützung von Jugendlichen und ihrer Entwicklung in der Sekundarstufe I eingegrenzt. Gleichzeitig spezifizieren die Autoren, dass die Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Zukunft auch für Lernende in der gymnasialen Oberstufe, also der Sekundarstufe II, von Relevanz sei. Die Beratung und Information in der

Sekundarstufe II benennen die Autoren mit dem Begriff *Studienorientierung* (Bertelsmann Stiftung, Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT & MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH, 2015).

Der Begriff der Berufs- und Studienorientierung (BSO) stellt mitunter einen Versuch dar, einen Oberbegriff zu etablieren, der alle Komponenten und Ziele der Unterstützung sowie die vielfältigen Möglichkeiten der Jugendlichen in ihrer beruflichen Entwicklung abbildet. Jedoch birgt auch dieser Begriff Potential für Missverständnisse. So kann der enthaltene Begriff der *Studienorientierung* an Schulformen zu Irritationen führen, an denen die Hochschulzugangsberechtigung nicht direkt erlangt werden kann und deren Lernende nur zu einem geringen Teil über den zweiten Bildungsweg oder eine berufliche Qualifizierung ein Hochschulstudium aufnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Zugleich bestehen aufgrund des Bildungsföderalismus auch hier wieder regionale Unterschiede: In Nordrhein-Westfalen hat sich in Schulen mit gymnasialer Oberstufe insbesondere der Begriff der Studien- und Berufsorientierung (SBO) etabliert, während auf Ebene der Schulverwaltung beide Termini – SBO und BSO – verwendet werden (Ministerium für Schule, Weiterbildung und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010)². In Berlin ist durch das Berliner Landeskonzert der Begriff der Berufs- und Studienorientierung gesetzt (Berliner Senat, 2015). Die Verwendung der entsprechenden Abkürzungen zwischen den verschiedenen regionalen Akteur*innen führt zwangsläufig zu Verwirrung und Missverständnissen.

Dieses Spannungsfeld, in dem eine umfassendere Begriffsfindung versucht wird, lässt sich auch im Kontext der beruflichen Bildung wiederfinden. Während lange Zeit „berufsrelevante Entwicklungen jenseits dieser Sphäre [des Dualen Ausbildungssystems], also im Weiterbildungssektor, im Übergangsbereich oder im Hochschulsystem, [...] schnell als Bedrohung des als eigentlich wahrgenommenen Berufs interpretiert“ wurden (Büchter, 2017, S. 21), bestehen heute Bestrebungen, zeitgenössische Herausforderungen und berufliche Durchlässigkeit auch über Begriffe zu adressieren und umzusetzen (vgl. auch Kutscha, 2015). Dies zeigt sich beispielsweise am *Konzept der erweiterten modernen Beruflichkeit* des IG Metall Vorstands (2014), das ein „gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung“ (S. 1) schaffen soll. Es zeigt sich folglich auch hier, dass durch die veränderten gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Bedingungen die Aushandlungsprozesse auch auf sprachlicher Ebene stattfinden und Begrifflichkeiten neu ausgelotet werden.

²Seit Anfang 2019 werden beide Begriffe auf der Internetseite und in den Erlässen des Landes durch den von der KMK beschlossenen Begriff der beruflichen Orientierung substituiert.

Mit Blick auf den heute weiter gefassten Auftrag zur Unterstützung junger Menschen in ihrem beruflichen Werdegang empfiehlt die KMK (2017b) die deutschlandweit einheitliche Nutzung des Begriffs der *beruflichen Orientierung* als Oberbegriff für alle Aktivitäten und Bemühungen der Berufs- und Studienorientierung und führt hinsichtlich der Studienorientierung aus, dass diese „eine spezielle Ausprägung der Beruflichen Orientierung [.. mit] eine[r] spezifische[n] inhaltliche[n] Ausrichtung des Orientierungsprozesses auf die Aufnahme eines Studiums“ (S. 2) sei.

Die vorangegangenen Ausführungen zur definitorischen Diversität zeigen zum einen, wie wichtig die gemeinsame Verständigung auf eine einheitliche Begriffsnutzung ist. Die Darstellung der relevanten Akteur*innen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und Zielen (siehe Teilkapitel 2.2) unterstreicht dies zusätzlich und zeigt zum anderen den langen Weg zu einer begrifflichen Einigung auf. Im Folgenden wird in dieser Arbeit auf den durch die KMK (2017b) beschlossenen Begriff der beruflichen Orientierung (BO) zurückgegriffen, der anderthalb Jahre nach seiner offiziellen Einführung zunehmend in den Sprachgebrauch der Akteur*innen übergeht, wie die jüngsten Anpassungen der nordrhein-westfälischen Internetpräsenz zeigen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019c).

Das gewandelte Verständnis von Arbeit und Beruf

Da die Begriffe *Arbeit* und *Beruf* für die Beschreibung beruflicher Orientierung herangezogen wurden bzw. werden, haben unter anderem Famulla (2008), Kayser (2013) und Voigt (2012) den Begriff der Berufsorientierung im Kontext der beiden genannten Begriffe untersucht und die sich aus den historischen Entwicklungen ergebenden Veränderungen für die berufliche Orientierung beleuchtet. Das Verständnis der Begriffe *Arbeit* und *Beruf* hat sich im historischen und gesellschaftlichen Kontext mit dem strukturellen Wandel der Arbeits- und Berufswelt von der produzierenden zur Informations- und schließlich zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft verändert (Kayser, 2013).

Die ursprünglich negativ konnotierte Bedeutung von *Arbeit* als zwingende Pflicht zur rein finanziellen Existenzsicherung wurde durch eine positivere Interpretation als Mittel der „identitätsstiftende[n] Selbstverwirklichung“ sowie als Mittel „für Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe“ (Kayser, 2013, S. 13) ergänzt, jedoch nicht vollständig ersetzt (vgl. auch Kraus, 2006). Das traditionelle Verständnis des *Berufs* hat sich spätestens seit den 1970er Jahren durch die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes aufgelöst, in dem Mehrfachwechsel zwischen Unternehmen, Tätigkeiten und/oder Berufen den „Lebensberuf“ als Norm abgelöst haben (Famulla, 2008). Als Konsequenz gilt auch das Berufskonzept

bestehend aus Ausbildung und Erwerbstätigkeit im „Lebensberuf“ nicht mehr *per se* (Famulla, 2008). Stattdessen besteht ein breiteres Verständnis des Berufs als Summe von Fragmenten verschiedener beruflicher Tätigkeiten, die sowohl bezahlt als auch unbezahlt sein können (Butz, 2008b). Das berufswahltheoretische Konzept der *boundaryless careers* (Arthur, 1994), dem dieses breitere Verständnis des Berufs zugrunde liegt, beleuchtet die Entwicklung beruflicher Laufbahnen entsprechend unter dieser Prämisse (Abschnitt 5.2).

Neben dem Berufsverständnis als solchem haben sich auch seine ökonomische und sozialpolitische Funktion verändert (Butz, 2008b). Aus einer ökonomischen Perspektive heraus haben Berufe als Merkmalsträger spezifischer Qualifikationen den *Matching*-Prozess zwischen „Arbeitsleistung gegen Geld und soziale Sicherung“ (Famulla, 2008, S. 35) vormals gestützt. Technologischer Fortschritt, u. a. durch die Digitalisierung, und die Globalisierung der Arbeitswelt verändern die geforderten Kompetenzen jedoch rasant (World Economic Forum, 2016), was ihre Integration in die berufliche Bildung erschwert. Dadurch werden diese Kompetenzen nicht mehr ausschließlich über berufsimmante Qualifikationen abgebildet. Dies trifft in besonderem Maße auf Tätigkeiten in der IT-Branche zu, beispielsweise durch das Aufkommen neuer Programmiersprachen. Dadurch ist die ökonomische *Matching*-Funktion des Berufs in Teilen aufgehoben. Für eine Differenzierung zwischen Kompetenzen und Qualifikationen sei auf das Kapitel 5 verwiesen. Auch die sozialpolitische Funktion des Berufs hat sich gewandelt (Butz, 2008b). Die soziale Einbindung in die Gesellschaft findet, wie von Famulla (2008) und Kraus (2006) beschrieben, weiterhin in Teilen über die berufliche Tätigkeit statt. Mit der Erweiterung des Berufsverständnisses auf unentgeltliche Arbeit, spiegelt diese jedoch nicht mehr zwangsläufig den sozialen Status oder eine Karrierestufe wider.

Als Folge der sich wandelnden Arbeitswelt haben sich auch die Anforderungen an das Individuum verändert, beispielsweise in Form der erwarteten Flexibilität und Weiterbildungsinitiative (Butz, 2008b). Die zunehmend geforderte Flexibilität und Eigenständigkeit im Management der eigenen beruflichen Laufbahn sind in die Berufswahl- und Laufbahntheorien eingeflossen, u. a. in das Konzept der *protean careers* (Hall, 1996), das das Individuum als zentralen Akteur der eigenen Laufbahn beschreibt und Veränderungen, wie die „zunehmende Privatisierung der sozialen Sicherung“ (Butz, 2008b, S. 49) theoretisch integriert (siehe Abschnitt 5.2). Hinsichtlich des Berufskonzepts von Arbeit argumentiert Famulla (2008), dass dieses „nach wie vor zentrale Bedeutung, auch und besonders für den Abstimmungsprozess zwischen Bildung- und Beschäftigungssystem“ (S. 26) besitzt und damit berechtigterweise für die Begriffsdefinition beruflicher Orientierung herangezogen werden kann.

Bedeutung und Funktion beruflicher Orientierung

Traditionell wurde Berufsorientierung als einmalige Unterstützung der Jugendlichen beim Übergang in den Ausbildungsberuf bzw. in das Hochschulstudium verstanden (KMK, 1993). Noch bis Anfang der 2000er Jahre wurde berufliche Orientierung weitestgehend im Sinne von Berufs- bzw. Studienwahlvorbereitung umgesetzt, wie auch die Begriffsverwendungen in dem Abkommen zwischen der KMK und der Bundesagentur für Arbeit (BA) von 2004 zeigt (Butz, 2008b). Mit den veränderten Erwartungen an Arbeitnehmende und den neuen Möglichkeiten, die sich beispielsweise aus der Flexibilisierung des Bildungssystems und dem Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ergeben haben (KMK, 2009), haben sich jedoch die Anforderungen an die berufliche Orientierung und damit auch ihr grundsätzliches Verständnis sowie ihre Ziele gewandelt.

Berufliche Orientierung geht in einem zeitgenössischen Verständnis über die Unterstützung bei einer ersten Berufswahlentscheidung hinaus. Entsprechend wurde das vormals bestehende summative Verständnis, bei dem der Gedanke eines einmaligen *Matchings* zwischen Person und Unternehmen tragend war (Kayser, 2013), durch eine ganzheitlich-formative Auffassung von beruflicher Orientierung abgelöst. Diese begreift berufliche Orientierung als einen andauernden Abstimmungsprozess zwischen Individuum und Arbeitswelt. Im Einklang mit diesem ganzheitlich-formativen Verständnis steht auch der vollzogene Perspektivwechsel von einer unternehmensgeprägten Sicht auf berufliche Orientierung, die Qualifikationen fokussiert, hin zu einer individuumszentrierten Perspektive, die die Entwicklung von Kompetenzen in den Vordergrund stellt (Famulla, 2008).

Eine etablierte Definition, die das Wesen moderner beruflicher Orientierung und ihre Herausforderungen erfasst, liefern Famulla und Butz (2005). Sie beschreiben berufliche Orientierung als

„[...] ein[en] lebenslange[n] Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der beruflichen Orientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt“ (Butz, 2008b, S. 50).

Butz (2008b) spricht dabei von einer „Bipolarität“ (S. 50), die einerseits die personenbezogene Perspektive abbildet und andererseits die „von außen an die Person herangetragene Ansprüche der Arbeitswelt“ (S. 50) benennt. Die Erwartungen der Arbeitswelt könnten nach heutigem Verständnis von beruflicher Orientierung

durch von außen herangetragene Unterstützung ersetzt oder zumindest ergänzt werden.

Berufliche Orientierung wird weiter als ein „Lernprozess, der sowohl in formellen, organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld“ (Butz, 2008b, S. 50) stattfindet, verstanden. Auch das pädagogische Verständnis der Position beruflicher Orientierung hat sich verändert. Während Dederling (1994, zit. n. Voigt, 2012) berufliche Orientierung noch als Teil vorberuflicher Bildung versteht, formuliert Famulla (2008) eben diese „als Teil von Allgemeinbildung im Sinne einer Stärkung der Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit von Jugendlichen“ (S. 40). Famullas und Butz‘ (2005) Definition wurde vielfach aufgegriffen und integriert (KMK, 2017b; Köck, 2010).

Auch Schudy (2008, zit. n. Jung, 2013) weist auf die begriffliche Mehrdeutigkeit hin und betont mit seiner Ausdifferenzierung insbesondere vier, hier in Teilen bereits genannte Deutungsvarianten. Dabei bezeichnet die „subjektive Berufsorientierung“ (Jung, 2013, S. 302) die Bereitschaft der Jugendlichen, ihre berufliche Zukunft bei der eigenen Lebensplanung zu berücksichtigen. Gleichzeitig kann Berufsorientierung nach Schudy auch als ein Teil von Allgemeinbildung sowie als Vorbereitung auf die erste Berufswahl verstanden werden. Schudys vierte Deutungsvariante ist die der Anpassung von Unterrichtsinhalten und Methoden an die Anforderungen der Arbeitswelt und ihre Veränderungen (Schudy, 2008, zit. n. Jung, 2013).

In der internationalen Forschungsliteratur existieren weitere, sich zum Teil überschneidende Definitionen. Die OECD definiert *career guidance* als „services intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers“ (Watts & Sultana, 2004, S. 107). Weiter spezifiziert sie *career education* als „part of the curriculum, in which attention is paid to helping groups of individuals to develop the competences for managing their career development“ (Watts, 2009, S. 1). Vor dem Hintergrund der sich international stark unterscheidenden Schulsysteme sowie der in den unterschiedlichen Schulsystemen differierenden Umsetzung und Rolle beruflicher Orientierung scheint eine Übertragbarkeit von Begriffen jedoch begrenzt. Das Verständnis von beruflicher Orientierung, wie es dieser Arbeit zugrunde liegt, basiert auf der von Famulla und Butz (2005) formulierten und von der KMK (2017b) aufgegriffenen Definition, die sich folgendermaßen zusammenfassen lässt: Berufliche Orientierung wird als ein individueller, langfristiger Lernprozess verstanden, bei dem Schüler*innen Unterstützung benötigen und der einer systematischen Verankerung und Einbettung in Schule bedarf. Um die begriffliche Mehrdeutigkeit aufzulösen und damit den Begriff der beruflichen Orientierung in seiner Anwendbarkeit zu stärken, soll hier

zudem eine Ausdifferenzierung vorgenommen werden in *Unterstützung* beruflicher Orientierung (Perspektive auf die Beratenden) und *Entwicklungsprozesse* der beruflichen Orientierung (Perspektive auf die Jugendlichen).

Ziele beruflicher Orientierung

Neben dem Grundverständnis der beruflichen Orientierung als solcher, gestalten sich auch die Ziele beruflicher Orientierung als vielschichtig und unterliegen, wie Voigt (2012) feststellt, dem Wandel der Zeit. Entsprechend dem veränderten Verständnis von Beruf hat auch hier eine Entwicklung stattgefunden. Nach der „Unterstützung einer rationalen Berufswahl mit einem Fokus auf das Normalarbeitsverhältnis“ (Voigt, 2012, S. 47) standen lange die Berufseignung, die Ausbildungs- bzw. die Berufswahlreife als Ziele beruflicher Orientierung im Fokus (Hartkopf, 2013). Die Berufseignung umfasst nach einer Beschreibung durch die Bundesagentur für Arbeit (2009) die konkreten Voraussetzungen und Kenntnisse eines Individuums, um einen spezifischen Beruf ausüben zu können. Während unter Ausbildungsreife „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit [...] und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung“ (BA, 2009, S. 13) zusammengefasst werden. Der Begriff der Berufswahlreife (*career maturity*) wurde 1953 von Super eingeführt und bezeichnet die Bereitschaft, berufliche Entscheidungen, die durch soziale Anforderungen und Ereignisse erforderlich werden, zu treffen und umzusetzen (Super, 1985). Wie Hartkopf (2013) jedoch kritisch anmerkt, gilt das ursprüngliche Verständnis von Berufswahlreife aufgrund der damit verbundenen implizierten Erwartung eines Prozessabschlusses (Reife) als überholt. Im Vergleich dazu steht bei der Berufswahlkompetenz die lebenslange Anwendung im Vordergrund.

Denn nach heutigem Verständnis bildet die Befähigung der Heranwachsenden zu einer lebenslangen beruflichen Gestaltung ein zentrales Ziel beruflicher Orientierung (Driesel-Lange et al., 2020). Lebenslange berufliche Gestaltung impliziert dabei die Antizipation von und Reaktion auf Veränderungen, die beispielsweise in den eigenen beruflichen oder privaten Zielen, aber auch in den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes begründet sein können. Gemäß einem gemeinsamen Beschluss der KMK soll die berufliche Orientierung an den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen, also ihren „Interessen, Kompetenzen und Potenzialen“ (KMK, 2017b, S. 2) ansetzen. Berufliche Orientierung wird anknüpfend an Famulla und Butz (2005) weiter als ein individueller Prozess definiert, dessen Ziel es ist, berufliche Entscheidungen zu treffen, die informiert, „reflektiert, selbstverantwortlich, frei von Klischees und aktiv“ (KMK, 2017b, S. 2) erfolgen. Aus diesem Ziel kann ein impliziertes, zweites Ziel beruflicher Orientierung abgeleitet werden, nämlich der Erwerb von Berufswahlkompetenz,

die zur Bewältigung dieser Herausforderung benötigt wird. Berufswahlkompetenz unterliegt keiner einheitlichen Definition, kann aber als „Kompetenz einer Person, lebenslang ihre Berufsbiografie zu entwerfen, zu planen, zu gestalten und zu verantworten“ (Driesel-Lange, 2011, S. xiii) beschrieben werden. Eine theoretische Verortung erfolgt in Kapitel 6. Die empirischen Studien der Kapitel 10, 11 und 12 basieren auf dem von Driesel-Lange et al. (2010) vorgeschlagenen Konzept der Berufswahlkompetenz als Verbindung individuums- und berufsbezogenen Wissens, motivationaler Komponenten sowie Handlungsfunktionen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen es einem Individuum, informiert, reflektiert und proaktiv berufswahlbezogene Herausforderungen zu meistern und berufliche Entscheidungen zu treffen (Driesel-Lange et al., 2020).

Zusammenfassend stellen – in einem zeitgenössischen Verständnis – die Befähigung zur lebenslangen beruflichen Gestaltung und der damit verbundene Erwerb von Berufswahlkompetenz die zentralen Ziele beruflicher Orientierung dar.

2.2 Akteur*innen und ihre Aufgaben, Perspektiven und Rahmenbedingungen

Aufgrund der gesellschaftlichen, volkswirtschaftlichen und politischen Implikationen ist die Sicherstellung eines möglichst nahtlosen und nachhaltigen Übergangs der Jugendlichen in nachschulische Bildungs- und Ausbildungsangebote für eine Vielzahl an Akteur*innen bedeutsam. Diese betrachten die berufliche Orientierung im schulischen Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven und verfolgen mit ihren Bemühungen mitunter unterschiedliche Ziele bzw. Eigeninteressen (Kayser, 2013). Um potentiellen Missverständnissen im gemeinsamen Diskurs vorzubeugen, ist es wichtig, die jeweilige Perspektive der Beteiligten und ihr damit verbundenes Verständnis beruflicher Orientierung zu klären (Schudy, 2008, zit. n. Jung, 2013). Abbildung 2.1 unterteilt die Akteur*innen in vier wesentliche Bereiche, nämlich die bildungspolitische sowie die arbeitsmarktpolitische Ebene, die schulischen Kooperationen, zu denen auch die nachschulischen Institutionen zählen und als vierten Bereich das soziale Umfeld der Jugendlichen.

Mit Blick auf den Fokus dieser Arbeit, die sich auf die Ausdifferenzierungsmöglichkeiten beruflicher Orientierung im schulischen Kontext konzentriert, soll das soziale Umfeld und seine Rolle im Prozess beruflicher Orientierung hier nicht besprochen werden. Die Beschreibung der drei anderen Gruppen dient der weiteren Entfaltung des Spannungsfelds und der Ableitung der Herausforderungen, insbesondere für die Institution Schule als Akteurin (siehe dafür Teilkapitel 2.3). Eine ausführliche Übersicht zu den Akteur*innen bietet Kayser (2013). Um sich

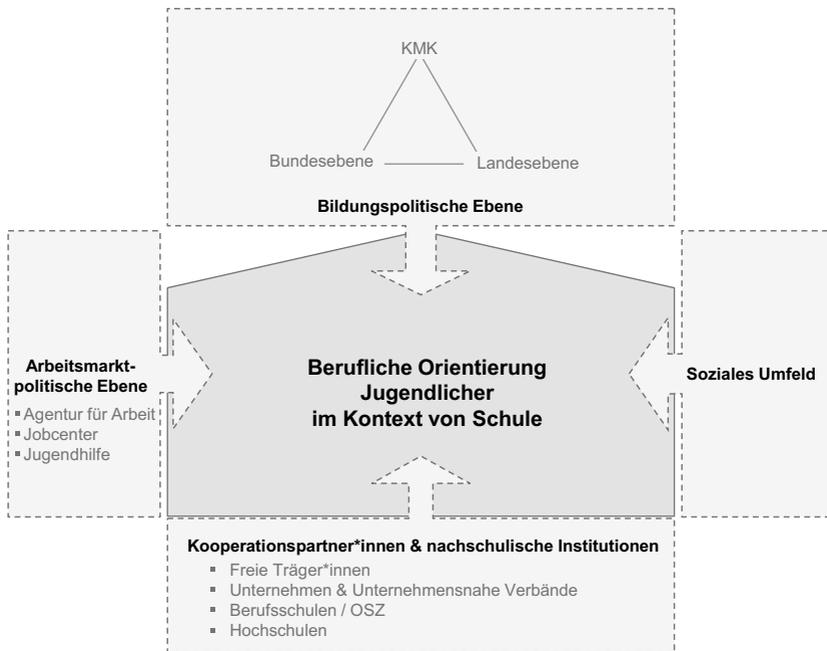


Abbildung 2.1 Akteur*innen beruflicher Orientierung im Kontext von Schule

diesen drei Gruppen anzunähern, wird zunächst die bundes- und landespolitische Ebene betrachtet, um dann den konkreten Umsetzungsauftrag der Schulen (Schulebene) zu benennen. Im Anschluss daran werden die Aufgaben und Ziele der Agentur für Arbeit sowie weiterer Maßnahmenträger (freie Träger, Unternehmen und Bildungsinstitutionen) näher beleuchtet.

Bundes- und Landesebene

Auf Bundesebene sind die Ministerien für Bildung und Forschung (BMBF), für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und für Arbeit und Soziales (BMAS) in der Förderung beruflicher Orientierung engagiert. Sie organisieren und finanzieren einzeln und im Verbund sowie in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Maßnahmenprogramme, Netzwerke und Forschung zu Themen beruflicher Orientierung (Schröder, 2015). Beispiele sind u. a. das Berufsorientierungsprogramm

(BMBF-gefördert), die Initiative Bildungsketten (BMFB & BMAS) und die Initiative Klischeefrei (BIBB). In der Bund-Länder-Begleitgruppe stimmen sich die genannten Bundesministerien, die Wirtschafts- und Arbeitsministerkonferenz, die Bundesagentur für Arbeit und die Kultusministerien der Bundesländer miteinander ab (Schröder, 2015). Denn durch die Verortung von beruflicher Orientierung in der Institution Schule kommt den Bundesländern aufgrund des Bildungsföderalismus die Verantwortung der strategischen Ausrichtung der beruflichen Orientierung zu (KMK, 2017b). Sie regeln in ihren Landesschulgesetzen und in den für die Schulen verbindlichen Landeskonzepten die Ziele und Rahmenbedingungen (siehe u. a. Berliner Senat, 2015; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a). Das Land Nordrhein-Westfalen verfügt über ein weit entwickeltes Konzept, in dem der Prozess der beruflichen Orientierung von Beginn der Sekundarstufe I bis zum Ende der Sekundarstufe II mit festen Unterstützungsangeboten, sogenannten Standardelementen, Vor- und Nachbereitungsphasen, zu entwickelnden Kompetenzen sowie der Rolle der einzelnen Akteur*innen (Lehrkräfte, Arbeitsagentur, Kooperationspartner*innen) definiert ist (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a). Die Durchführung der Standardelemente wie Betriebserkundungen oder Potentialanalysen ist für jede Jahrgangsstufe definiert (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a). Dadurch konnte eine flächendeckende Unterstützung der Schüler*innen umgesetzt werden. Gleichzeitig lassen diese festen Termine weniger Flexibilität zu, um beispielsweise entwicklungsbezogene Bedarfe durch eine frühere oder spätere Maßnahmenteilnahme zu berücksichtigen. In anderen Bundesländern, wie dem Land Berlin, wird die Unterstützung beruflicher Orientierung weniger reglementiert (Berliner Senat, 2015). Dadurch entstehen einerseits vielfältigere Gestaltungsmöglichkeiten für die einzelne Schule, jedoch eröffnet sich auch das Potential größerer qualitativer und quantitativer Unterschiede zwischen den Schulen.

Folglich besteht infolge der Kompetenz auf Landesebene eine große Heterogenität zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Verbindlichkeit, Intensität, Verortung und Standardisierung beruflicher Orientierung. Dies zeigt sich auch auf regionaler Ebene anhand divergierender Kommunikations- und Unterstützungsstrukturen (vgl. KMK, 2017a). Jedoch bestehen langjährige Bemühungen der inhaltlichen und qualitativen Abstimmung, die in gemeinsamen Beschlüssen der KMK festgehalten werden (KMK, 2017b).

Schulebene

Die konkrete Planung und Organisation von Unterstützungsmaßnahmen der beruflichen Orientierung unterliegt wiederum den Schulen. Per Gesetz haben

alle weiterführenden Schulen den Auftrag, ihre Schüler*innen im beruflichen Entwicklungsprozess zu unterstützen (vgl. KMK, 1993, 2017b). Mit ihren schuleigenen Konzepten zur beruflichen Orientierung setzen sie die Vorgaben der jeweiligen Landeskonzepte um, wie die des nordrhein-westfälischen Programms *Kein Abschluss ohne Anschluss* (KAoA, Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).

Bestehende Unterschiede in der Ausgestaltung beruflicher Orientierung zwischen den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen lassen sich im Wesentlichen auf drei Ursachen zurückführen. Neben den gerade beschriebenen regionalen Differenzen durch unterschiedliche Landeskonzepte, bestehen zudem Unterschiede zwischen den Schulformen (Dreer, 2013b) und daraus implizit resultierend auch zwischen den Sekundarstufen I und II (KMK, 2017a; Nentwig, 2018). Schulformunterschiede speisen sich vor allem aus einem traditionell unterschiedlichen Verständnis des Auftrags von Schule heraus: Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen messen dem erfolgreichen Übergang ihrer Lernenden in eine nachschulische (praktische) Ausbildung traditionell eine hohe Relevanz zu (Dedering, 2002) und bemühen sich daher um eine intensive Begleitung ihrer Schüler*innen bei der Bewältigung dieser Aufgabe (Nentwig, 2018). Währenddessen waren Gymnasien traditionell auf die Vermittlung abiturrelevanten Wissens für ein anschließendes Hochschulstudium fokussiert (vgl. Dedering, 2002). Entsprechend konzentrierten sich die Bemühungen zur beruflichen Orientierung an Gymnasien insbesondere auf die Auswahl eines Hochschulstudiums (Driesel-Lange, 2011). Der Begriff der Berufsorientierung, der eine berufsbildende Orientierung in Richtung praktischer Arbeit impliziert, wird aufgrund des Verständnisses des eigenen Bildungsauftrags (häufig) kritisch betrachtet (Butz, 2008a). Trotz des KMK-Beschlusses von 1992, in dem die „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt“ (S. 9) als verpflichtendes Element der Sekundarstufe I aller Schulformen beschrieben wird, haben sich die Gymnasien nur langsam auf den Weg gemacht (Driesel-Lange & Kracke, 2017). Beispielhaft lässt sich dies an der im Vergleich zu den Integrierten Sekundarschulen zeitlich verzögerten Entwicklung schulischer Konzepte beruflicher Orientierung an Berliner Gymnasien veranschaulichen (Ohlemann et al., 2016). Es kann also durchaus von einer „beruflichen Orientierung der zwei Geschwindigkeiten“ gesprochen werden, bei der weiterführende Schulen, deren Schüler*innen mehrheitlich am Ende der Sekundarstufe I eine erste berufliche Entscheidung in Richtung dualer bzw. schulischer Ausbildung oder dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe treffen müssen, über einen Vorsprung gegenüber den klassischen Gymnasien hinsichtlich der Konzipierung und praktischen Implementation beruflicher Orientierung in der Sekundarstufe I verfügen (Ohlemann et al., 2016). Ein dritter Unterschied

in der Ausgestaltung und Intensität beruflicher Orientierung im Kontext weiterführender Schulen lässt sich zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, also der gymnasialen Oberstufe, feststellen. Schmidt-Koddenberg und Zorn haben bereits 2012 die weitere Intensivierung der beruflichen Orientierung in der gymnasialen Oberstufe als ein Desiderat formuliert. Die berufliche Orientierung, im Sinne von Studienorientierung, spielt in der Sekundarstufe I eine eher nachgeordnete Rolle, wird jedoch in den vergangenen Jahren für der Sekundarstufe II verstärkt ausgebaut (KMK, 2017a). Innerhalb der Schulen kümmern sich beauftragte Lehrkräfte um die Umsetzung der beruflichen Orientierung und koordinieren dafür die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen, insbesondere mit der Agentur für Arbeit und den Anbietenden von Maßnahmen beruflicher Orientierung.

Agenturen für Arbeit

Eine zentrale Rolle in der beruflichen Orientierung kommt neben den Schulen der Agentur für Arbeit zu. Sie ist per Gesetz verpflichtet, junge Menschen in ihrer beruflichen Orientierung zu unterstützen (§ 33 & § 48, SGB III). Neben der Vermittlung von Informationen in Berufsinformationszentren (BIZ) bietet die Agentur für Arbeit persönliche Beratungen sowie Vorträge an Schulen an. Die Zusammenarbeit zwischen der KMK und der Agentur für Arbeit ist in einer 1971 beschlossenen, mehrfach erneuerten Rahmenvereinbarung festgelegt (KMK & BA, 1971, zit. n. Rahn & Brüggemann, 2013; KMK & BA, 2017). Ferner kofinanziert die Agentur für Arbeit – mehrheitlich zusammen mit den Landesministerien – berufsorientierende Angebote von Dritten (§ 48, SGB III).

Freie Träger und Unternehmen als Maßnahmenanbietende

Seit 1998 können neben der Agentur für Arbeit sogenannte freie Träger, wie Vereine, gemeinnützige Organisationen oder gewinnorientierte Gesellschaften, berufliche Orientierungsangebote offerieren (Rahn & Brüggemann, 2013). Sie setzen beispielsweise Maßnahmen zur beruflichen Orientierung um, die als Teil von BMBF-Förderprogrammen angelegt sind (Schröder, 2015). Auch Unternehmen sowie unternehmensnahe Verbände bieten, ohne einer gesetzlichen Pflicht zu unterliegen, berufsorientierende Maßnahmen an, beispielsweise Bewerbungstrainings, persönliche Beratungen oder Praktika. Dabei verfolgen sie, wie Kayser (2013) anmerkt, „systembedingte ‚Eigeninteressen‘“ (S. 27). Im Falle von Unternehmen liegen diese vor allem in der Nachwuchsrekrutierung zur Sicherung des eigenen Fachkräftebedarfs (Kayser, 2013). Ihre Bemühungen konzentrieren sich folglich auf die Beratung und Information zu dualen Ausbildungsberufen.

Lindacher (2015) spricht von „abnehmerspezifischen Aspekten“ (S. 19). Berufliche Orientierung wird implizit als Berufswahlvorbereitung und Teil beruflicher Bildung verstanden (Handwerkskammer, 2019; Industrie- und Handelskammer, 2019).

Bildungsinstitutionen

In einigen Bundesländern, beispielsweise in Berlin, ist jeweils eine Vertretung der Berufsschulen bzw. fachbezogenen Oberstufenzentren (OSZ) qua Verordnung permanent in das schulinterne Team der beruflichen Orientierung eingebunden, um in Zusammenarbeit mit der koordinierenden Lehrkraft und der Berufsberatungsfachkraft der Agentur für Arbeit den nachschulischen Übergang der Jugendlichen sicherzustellen (Berliner Senat, 2015). Mit ihrem Engagement bringen Berufsschulen und OSZ als nachschulische Institutionen eine weitere Perspektive auf die berufliche Orientierung und potentielle Anschlussmöglichkeiten ein.

Weitere Akteurinnen der beruflichen Orientierung sind die Hochschulen. Während Kayser (2013) noch die zurückhaltende Aktivität der Hochschulen in der beruflichen Orientierung monierte, sind Hochschulen heute präsen- te Akteurinnen mit einem vielfältigen Orientierungsangebot, wie die Außendarstellung verschiedener Hochschulen beispielhaft belegt (Technische Universität Berlin, 2019; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2019). Sie bieten über Schülerlabore, Studienschnuppertage und weitere Informationsangebote Einblick in ihre inhaltlichen Themen und den strukturellen Ablauf verschiedener Studiengänge. Beratungsangebote beziehen sich hauptsächlich auf die Studienwahl, -vorbereitung und -finanzierung sowie die hausinterne duale Ausbildung. Wie aus der Studienerfolgsstrategie des Freistaats Sachsen abgeleitet werden kann, nehmen die Hochschulen die Gewinnung zukünftiger Studierender sowie die Steigerung der Studienerfolgsquote inzwischen als ein strategisches Ziel wahr (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst Freistaat Sachsen, 2016).

Des Weiteren gibt es eine Vielzahl an Netzwerken, die die Verzahnung und qualitative Verbesserung beruflicher Orientierung zum Ziel haben. Mit Blick auf die bestehende Forschungsfrage soll auf diese hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll. Einen Überblick bietet Schröder (2015). Schließlich beeinflussen auch Forschende durch ihre empirischen Studien, deren Ergebnisse in die Theoriebildung sowie in die schulische Praxis zurückfließen, die berufliche Orientierung. Die entsprechenden einflussnehmenden Berufswahltheorien und empirischen Studien werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit genauer beleuchtet.

Für alle beschriebenen Akteur*innen gilt, dass die von ihnen angebotenen Aktivitäten keinen einheitlich definierten Standards, die die Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Ziele der jeweiligen Maßnahmen beschreiben,

folgen. Folglich ist eine systematische, überregionale Evaluation der Wirkung von verschiedenen Angeboten auf die Heranwachsenden erschwert. International und national wird seit Jahren vielfach auf das daraus resultierende Wissensdefizit und den Bedarf an systematisierten und längsschnittlichen Studien hingewiesen (Büchter & Christe, 2014; Collins & Barnes, 2017; Kayser, 2013).

Aus den verschiedenen regionalen und wenigen überregionalen Studien lassen sich jedoch zwei wesentliche Phänomene herauskristallisieren. Zum einen zeigen mehrere internationale Metaanalysen insgesamt nur kleinere bis mittlere Effekte berufsorientierender Maßnahmen (Whiston et al., 2017), jedoch erzielen individualisierte Maßnahmen dabei die größeren Effekte (S. D. Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998). Zum anderen wird erkennbar, dass Jugendliche in Abhängigkeit ihrer verschiedenen persönlichen Merkmale, wie dem Geschlecht (Balin & Hirschi, 2010; Ratschinski, Sommer, Eckhardt & Struck, 2017), der kulturellen und sozialen Herkunft (Bennett, 2007; Blustein, Kozan, Connors-Kellgren & Rand, 2015; Kenny et al., 2016) oder dem Entwicklungsstand (Driesel-Lange & Kracke, 2017), unterschiedlich stark von Maßnahmen profitieren. Ein Forschungsdesiderat, das sich aus der aktuellen empirischen Befundlage hinsichtlich der Maßnahmenevaluation der verschiedenen Akteur*innen formulieren lässt, ist die Effektanalyse unter Aspekten der Intersektionalität, also dem Zusammenwirken verschiedener persönlicher Merkmale.

Mit Blick auf die vorgestellten Akteur*innen beziehungsweise deren Wirkebenen kann des Weiteren die Heterogenität an Anforderungen und Zielen der beruflichen Orientierung konstatiert werden. Es zeigt sich, dass Schule in eben diesem Kontext vielfältigen Erwartungen unterliegt. Im Folgenden soll dies nun differenziert dargestellt werden.

2.3 Herausforderungen und Grenzen im Kontext von Schule

Während die Gestaltung beruflicher Orientierung durch die Vielzahl ihrer Beteiligten geprägt ist, wird ihre praktische Umsetzung auch von Herausforderungen begleitet und in Teilen bestimmt. Im folgenden Teilkapitel werden diese Herausforderungen, die sich vor allem für die Institution Schule als zentralem Dreh- und Angelpunkt berufsorientierender Unterstützung ergeben, beleuchtet und in ihrer wechselseitigen Dynamik diskutiert.

Aufgrund des Bildungsföderalismus kann auf Bundesebene die berufliche Orientierung nur begrenzt durch die Initiierung und Finanzierung von Programmen

und Netzwerken gesteuert werden. Die Länder genießen einerseits eine große Gestaltungsfreiheit, andererseits besteht die Herausforderung, allen Schüler*innen gleichberechtigt den Zugang zu unterstützenden Maßnahmen zu ermöglichen. Aus den unterschiedlichen Entwicklungsständen und der Heterogenität innerhalb der Gruppe der Jugendlichen entstehen verschiedenste Anforderungen an die schulische Begleitung beruflicher Orientierung. Da sich diese Arbeit den individuellen Bedarfen als Voraussetzung einer (weiteren) Binnendifferenzierung beruflicher Orientierung im schulischen Kontext widmet, soll hier der Blickpunkt auf die sich daraus für Schulen als umsetzende Instanz ergebenden Herausforderungen und Grenzen gerichtet werden. Die Ursachen und Ausprägungen dieser Heterogenität werden in den sich anschließenden Kapiteln (3, 4, 5 und 6) sukzessive dargestellt.

Mit der Planung und Umsetzung beruflicher Orientierung werden in den Schulen einzelne oder mehrere Lehrkräfte beauftragt. Diese betreuen die berufliche Orientierung oft fachfremd und müssen sich daher zunächst in die Thematik einarbeiten (Kayser, 2013). Aufgrund fehlender Kenntnisse der Arbeits- und Berufswelt, fehlender Beratungskompetenzen und fehlenden Wissens der relevanten Berufswahltheorien diagnostizieren sie bei sich selbst einen hohen Qualifizierungsbedarf (Ohlemann et al., 2016). Dreer (2013b) bezeichnet die Qualifizierung der verantwortlichen Lehrkräfte sowie des gesamten Kollegiums als Schlüssel für eine qualitativ hochwertige Begleitung der Jugendlichen. Um diese Anforderung zu bewältigen, bieten landeseigene oder beauftragte Weiterbildungsinstitutionen seit einigen Jahren ein verstärktes Qualifizierungsangebot an, wie die systematisierten Angebote der Basis- und Aufbauqualifikation der BO-Verantwortlichen in Nordrhein-Westfalen beispielhaft zeigen (Bezirksregierung Arnsberg, 2019). Die Entlastungsstunden, die Lehrkräfte für ihre Arbeit im Auftrag der beruflichen Orientierung erhalten, variieren auf Landes- und Schulebene (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a). Die verantwortlichen Lehrkräfte bemängeln, dass die zugewiesenen Ressourcen nur zum Teil für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben, wie der Maßnahmenorganisation, der schulinternen und externen Kommunikation, aber auch für die Nutzung von Qualifizierungsangeboten, genügen (Ohlemann et al., 2016). Folglich besteht darin eine weitere Schwierigkeit in Form knapper personeller Ressourcen (Kalisch & Krugmann, 2019).

Neben den Herausforderungen, die sich durch die Art und Anzahl der personellen Ressourcen ergeben, bestehen weitere Herausforderungen auf der Prozessebene sowie auf der inhaltlich-didaktischen Ebene. Betrachtet man die aus der Heterogenität der Heranwachsenden entstehenden individuellen Bedarfe,

wird klar, dass für eine bedarfsorientierte Unterstützung zunächst der individuelle Entwicklungsbedarf der einzelnen Jugendlichen als zentraler Ausgangspunkt weiterer Unterstützung diagnostiziert werden müsste (Hartkopf, 2013). Während Potentialanalysen zur Feststellung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Einstieg in den Berufswahlprozess in mehreren Landeskonzepten als verbindliche Elemente integriert wurden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a; Schröder, 2015), weist kein Landeskonzept verbindlich die systematische und regelmäßige Diagnostik von Entwicklungsbedarfen hinsichtlich der beruflichen Orientierung an (KMK, 2017a; Schröder, 2015). Insofern kann daraus geschlossen werden, dass Schulen die tatsächlichen Bedarfe ihrer Lernenden nicht oder nur sporadisch ermitteln. Diese fehlende Diagnostik ist einerseits sicherlich den fehlenden zeitlichen Ressourcen – sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung diagnostischer Tests – geschuldet. Denn für eine individuelle Diagnostik und Fallarbeit bedarf es erweiterter Kapazitäten, wie es Famulla et al. (2003) beispielhaft für den Bereich der inklusiven beruflichen Orientierung bereits früh formuliert haben. Ein weiterer Grund stellt die mangelnde diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte dar (Schnebel, 2017). Ein möglicher Ansatzpunkt für eine systematische Diagnostik wäre ein vereinfachtes Verfahren, mit dem anhand eines oder weniger Werte auf den aktuellen Entwicklungsstand rückgeschlossen werden könnte. Die empirische Studie in Kapitel 10 setzt mit einer methodischen Lösung an diesem Forschungsdesiderat an. Dafür werden die Zusammensetzung und Anwendbarkeit eines Normwerts der Berufswahlkompetenz zur Komplexitätsreduzierung der Diagnostik analysiert und diskutiert.

Auch die systematische Vor- und Nachbereitung von beruflichen Orientierungsangeboten bedarf zusätzlicher Ressourcen, was für die Schulen eine wesentliche Hürde in der Umsetzung darstellt (Ohlemann et al., 2016). Insbesondere die fehlende Einbindung systematischer Reflektion des Erfahrenen und Erlernten erschwert den Schulen die u. a. von Driesel-Lange et al. (2020) und Kanning (2013) geforderte Verbindung und Einbettung einzelner Maßnahmen in ein schlüssiges, individuumsbezogenes Konzept beruflicher Orientierung.

Hinzukommen weitere, maßnahmenbezogene Hindernisse wie Informationsdefizite. Lehrkräfte bemängeln das für sie oftmals unüberblickbare Angebot an Maßnahmen sowie das fehlende Wissen zu Effekten berufsorientierender Maßnahmen (Ohlemann et al., 2016). Aus der Kombination an fehlenden Ressourcen, fehlender Weiterbildung und fehlenden Informationen kann ein Gefühl der Überforderung entstehen (Bührmann & Wiethoff, 2013; Kayser, 2013). Um den individuellen Bedarfen entsprechende Angebote zur beruflichen Orientierung

auswählen zu können, werden allerdings Informationen zu erwartender Maßnahmeneffekte für das jeweilige Individuum bzw. seine Peergruppe benötigt. Die Wahrnehmung der berufsorientierenden Maßnahmen durch unterschiedliche Gruppen versucht die empirische Studie in Kapitel 9 zu erhellen.

Darüber hinaus stellt sich eine Maßnahmenzuteilung und -teilnahme von Lernenden aus verschiedenen Klassenverbänden oder sogar Jahrgangsstufen auch auf organisatorischer Ebene, u. a. aufgrund der vielfältigen Prüfungstermine und dem damit verbundenen langfristigen internen Abstimmungsbedarf, als komplex dar. Für eine individuelle, bedarfsbezogene Zuteilung der Jugendlichen zu den verschiedenen beruflichen Orientierungsmaßnahmen bedarf es nach Aussagen der BO-verantwortlichen Lehrkräfte insgesamt einer optimierten Planung und Verwendung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (Ohlemann et al., 2016). Weiter wird eine bedarfsorientierte Maßnahmenteilnahme neben der internen Planungskomplexität unter Umständen zusätzlich durch rigide Auflagen auf Landesebene erschwert. Denn einige Landeskonzepte formulierten die Teilnahme an bestimmten beruflichen Orientierungsmaßnahmen als verbindlich für eine spezifische Jahrgangsstufe (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018). Eine frühere oder spätere Teilnahme entsprechend des individuellen Entwicklungsstands ist dabei nicht angedacht.

Zusammenfassend lassen sich die Herausforderungen für Schulen in personelle, organisatorische und inhaltlich-didaktischen Herausforderungen bündeln. Sie entstehen durch fehlende Ressourcen, Informationsmangel und Intransparenz hinsichtlich der Maßnahmeneffekte, fehlenden Zugang zu und Durchführungsmöglichkeiten von systematischen individuellen Bedarfsanalysen. Aus den aufgeführten Problemen resultiert, dass die Handhabung der von Driesel-Lange et al. (2020) benannten individuellen Entwicklung und die darauf aufbauende bedarfsbezogene Begleitung der Jugendlichen, im Sinne einer eins-zu-eins-Betreuung, für Schulen nur schwer bis gar nicht zu realisieren ist. Die Analyse von Gruppen Jugendlicher mit ähnlichen Bedarfen als Ausgangsbasis der Binnendifferenzierung stellt daher an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat dar. In den folgenden Kapiteln soll somit zur weiteren Ausleuchtung der Sachlage auf die Ursachen und Ausprägungen der Heterogenität im Kontext von beruflicher Orientierung eingegangen werden. In Kapitel 3 werden dafür zunächst die heterogenen Voraussetzungen anhand theoretischer Modelle erklärt und durch aktuelle empirische Studien belegt. Ziel ist es, den sich daraus erschließende Bedarf an Individualisierung theoretisch und empirisch herzuleiten.

2.4 Zusammenfassung und Fazit zur beruflichen Orientierung in der Schule

Das Kapitel beleuchtete die berufliche Orientierung im Kontext von Schule. Dabei wurde ein Spannungsfeld bestehend aus inhaltlichen und begrifflichen Interpretationen, beteiligten Akteur*innen und diversen Anforderungen und Herausforderungen sichtbar. Eingangs beschreibt das Kapitel, wie sich das Verständnis von Arbeit und Beruf als Resultat gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen, und darauf aufbauend auch die Anforderungen an berufliche Orientierung gewandelt haben (Famulla, 2008; Kayser, 2013). Es hat sich gezeigt, dass das ursprüngliche Ziel einer einmaligen Unterstützung am Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. ein Hochschulstudium (KMK, 1993) durch ein breiteres Verständnis von beruflicher Orientierung als Befähigung lebenslanger beruflicher Gestaltung unter Einbezug individueller Präferenzen und Fähigkeiten (KMK, 2017b) abgelöst wurde.

Im zweiten Teilkapitel wurden die Akteur*innen der beruflichen Orientierung mit ihren differierenden Perspektiven, Interessen, Zielen und Aufgaben vorgestellt. Deutlich wurde zum einen, dass die Beteiligten aus ihrem jeweiligen Handlungsauftrag heraus verschiedene Perspektiven auf die berufliche Orientierung einnehmen und unterschiedliche Ziele verfolgen, die sich mitunter decken, ergänzen oder einander entgegenstehen können (Bührmann & Wiethoff, 2013). Auf der Schulebene interessiert vornehmlich die Anschlussicherung, Gymnasien blickten und blicken dabei weiterhin verstärkt auf den Übergang in eine Hochschule (Butz, 2008a; Dederling, 2002; Driesel-Lange, 2011). Unternehmen benötigen zur Fachkräftesicherung Auszubildende. Es lässt sich beobachten, dass ihre Interessensverbände, wie die IHK oder die HWK, vor allem die dualen Ausbildungswege fokussieren. Wie sich anhand der Studierenerfolgsstrategie des Freistaats Sachsen beispielhaft zeigt, stellt die gezielte Studieninformation und -beratung ein bedeutendes Werkzeug zur Gewinnung von Studierenden und der Steigerung der Studierenerfolgsquote dar (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, Freistaat Sachsen, 2016). Auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene leiten bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen die Ausrichtung der Rahmenbedingungen und Programme beruflicher Orientierung, während Erkenntnisse der Berufswahlforschung selten Berücksichtigung finden (Brügge-mann, Driesel-Lange & Weyer, 2017). Diese komplexe Interessenslage stellt eine Ursache der kontextuellen Komplexität der beruflichen Orientierung dar. Weiter wurde anhand der Vielzahl der Beteiligten auch deutlich, wie zentral die durch die KMK im Jahr 2017 beschlossene Verwendung der *beruflichen Orientierung*

als einheitlichem Begriff sowie die gemeinsame Zieldefinition für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung der beruflichen Orientierung sind. Entsprechend wird in dieser Arbeit das an Famullas und Butz' (2005) Definition anschlussfähige Verständnis beruflicher Orientierung als langfristigen Prozess, der Heranwachsende dazu befähigen soll, ihr berufliches Leben proaktiv, individuell, informiert sowie interessensteuert und frei von Stereotypen zu gestalten und auf Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt einzugehen (KMK, 2017b), übernommen. Der Erwerb von Berufswahlkompetenzen, die die Jugendlichen zu dieser lebenslangen beruflichen Gestaltung qualifiziert, stellt dementsprechend ein Desiderat beruflicher Orientierung dar (Driesel-Lange et al., 2020).

Im dritten Teilkapitel wurden die sich aus diesen Rahmenbedingungen, insbesondere für Schulen, ergebenden Herausforderungen in der Konzeption, Planung und Umsetzung sichtbar gemacht. Es zeigte sich, dass Schulen durch fehlende Ressourcen, Informationsmangel bezüglich der Effekte berufsorientierender Maßnahmen und Hürden für die systematische Analyse individueller Bedarfe (Ohlemann et al., 2016) Herausforderungen auf personeller, organisatorischer und inhaltlich-didaktischer Ebene erleben, die die Ansprache der individuellen Bedarfe der Jugendlichen erschweren (Rose & Beutner, 2015). Ein sich aus dieser Betrachtung ergebendes, wesentliches Forschungsdesiderat ist die mehrdimensionale Untersuchung der Bedarfsheterogenität der Jugendlichen, die sich wiederum aus den individuellen Voraussetzungen, den Phasen der beruflichen Entwicklung und den individuellen Entwicklungsständen ergibt. In einem ersten Schritt werden daher die heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen im folgenden Kapitel theoretisch rekonstruiert und einschlägige empirische Ergebnisse vorgestellt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Heterogenität in den Voraussetzungen beruflicher Orientierung

3

Im vorausgegangenen Kapitel hat sich gezeigt, dass die Berücksichtigung der individuellen Bedarfe, die aus der Heterogenität der Lernenden in Bezug auf ihre Voraussetzungen und Entwicklungsstände resultiert, eine der wesentlichen Herausforderungen in der Umsetzung erfolgreicher beruflicher Orientierung im Kontext von Schule darstellt. Um sich dem Anliegen dieser Arbeit zu nähern, widmet sich das folgende Kapitel daher den divergierenden persönlichen Voraussetzungen, die als eine der Ursachen der Heterogenität in der beruflichen Orientierung bewertet werden können.

Das erste Teilkapitel (3.1) fokussiert dabei die begriffliche Definition von Heterogenität, insbesondere in Abgrenzung zu Inklusion und Diversität. Im zweiten Teilkapitel (3.2) wird die Heterogenität im Berufswahlverhalten junger Menschen aufgrund unterschiedlicher persönlicher Voraussetzungen anhand von drei theoretischen Konstrukten rekonstruiert. Boudons (1974) Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte liefert eine Erklärung der sozial bedingten Chancenungleichheiten im Schul- und Bildungssystem. Diese theoretischen Überlegungen in Hinblick auf Chancenungleichheit werden zudem durch empirisch belegbare Unterschiede im Bildungserfolg bei Jugendlichen aus privilegierten und sozial benachteiligten Familien, bildungsnahen und -fernen Familien, sowie von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sichtbar (OECD, 2014; Stanat et al., 2002). Mittels primärer und sekundärer Herkunftseffekte lassen sich jedoch nicht nur die Chancenungleichheiten im Schulsystem erklären. Boudons Theorie leistet auch einen wichtigen Beitrag, um sozial bedingte Unterschiede im Berufswahlverhalten zu erklären (Brändle & Grundmann, 2013). Gottfredsons (1981) Theorie der Eingrenzung und Kompromissbildung erweitert Boudons These der klassenabhängigen Wert-Nutzen-Abschätzungen von Bildung durch ihren theoretischen Einbezug des Abgleichs der Jugendlichen zwischen

ihrem eigenen sozialen Status und dem Prestige des Wunschberufs. Leistungsvergleichsstudien konnten neben sozialen Unterschieden zudem Abweichungen im Schulerfolg und den Aspirationen von Jungen und Mädchen nachzeichnen (OECD, 2015). Gottfredsons Ausführungen liefern ein theoretisches Fundament für diese geschlechtsbezogenen Differenzen in der Berufswahl (Gottfredson, 2002). Auch ihre theoretischen Überlegungen werden mit aktuellen empirischen Befunden verschränkt. Mit der dritten Theorie, nämlich Bourdieus (1982, 1987) Ausführungen zu milieugebundenem Habitus, werden Boudons (1974) und Gottfredsons (1981) Betrachtungen sozial- und geschlechtsbedingter Berufswahl um den Einfluss sozialisationsbedingter Distanzen zwischen Individuum und Beruf ergänzt.

Zusammenfassend wird am Ende dieses Kapitels dargestellt, dass sowohl die begriffliche Einordnung als auch die theoretische Verschränkung der heterogenitätsbezogenen Befunde dazu beiträgt, erste Konsequenzen auf sozial-, milieu- und geschlechtsbedingtes Berufswahlverhalten abzuleiten und für die forschungsseitige Unterstützung bedarfsbezogener beruflicher Orientierung nutzbar zu machen.

3.1 Begriffsklärung

Bevor die Heterogenität der Lernenden in ihrer beruflichen Entwicklung theoretisch und empirisch beleuchtet und damit Schlussfolgerungen über den Bedarf individualisierter Angebote beruflicher Orientierung gezogen werden können, bedarf es einer begrifflichen Herleitung.

Für eine begriffliche Einordnung von Heterogenität ist zunächst anzumerken, dass keine allgemeingültige Definition existiert, sondern vielmehr eine Vielfalt an sich überschneidenden Beschreibungen besteht. Einen Überblick dazu gibt Scharenberg (2013). Heterogenität beschreibt in seiner breitesten Definition die „Differenz zwischen wenigstens zwei Elementen“ (Budde, 2015, S. 23). Im Kontext empirischer Bildungsforschung kann Heterogenität als die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen“ (S. 1) verstanden werden, die sich u. a. aus dem Geschlecht, dem Alter, der sozialen und kulturellen Herkunft, der Sozialisation sowie den kognitiven Fähigkeiten und der motivationalen Bereitschaft ergeben (Scharenberg, 2013). Budde (2015) kritisiert in Bezug auf die Beschreibung von Heterogenität eben diese zunehmend weite Fassung, da sie wiederum die Operationalisierung des Begriffs für die Forschung erschwert. Gleichzeitig betont er, dass Heterogenität, Homogenität und Individualität ein Spannungsfeld

ergeben, dass als Ganzes gedacht und interpretiert werden muss. Schulleistungstudien, wie PISA (OECD, 2014), zeigen die Zusammenhänge zwischen den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden und ihren Leistungsergebnissen auf. Diese Unterschiede in den Lernvoraussetzungen werden anhand von festgelegten Standards beschrieben und eingeordnet. Entsprechend stellt Heterogenität auch ein auf Homogenität basierendes „normatives Phänomen“ (Scharenberg, 2013, S. 5) dar. Insofern sind Leistungstests auf der einen Seite zugleich Mittel und Zweck einheitlicher und vergleichbarer Standards. Auf der anderen Seite adressieren didaktische Konzepte, wie das jahrgangübergreifende Lernen in der Schuleingangsphase, der fächerübergreifende Unterricht oder die leistungsbezogene Binnendifferenzierung, die heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen und damit ihre Individualität (Budde, 2015). Das bipolare Spannungsverhältnis zwischen Heterogenität und Homogenisierung manifestiert sich selbst innerhalb eines didaktischen Konzepts. So kann die Zusammenfassung von Jugendlichen mit ähnlichen Voraussetzungen bzw. Bedarfen im Kontext der unterrichtsbezogenen Binnendifferenzierung als Bemühung der Homogenisierung, oder aber als Berücksichtigung von Individualität und der damit in Verbindung stehenden Heterogenität interpretiert werden (Budde, 2015). Die Schaffung von Vergleichbarkeit, die Betonung von Differenzen und die gleichzeitige Berücksichtigung individueller Bedarfe stellen für Budde (2013) infolgedessen ein relationales Kraftfeld dar. Für die Umsetzung von Chancengleichheit im schulischen Kontext bedeutet Heterogenität, wie Budde, Blasse, Bossen und Rißler (2015) betonen, zugleich Chance und Herausforderung. Heterogenität wird in verschiedenen Modellen u. a. von Wenning (2007) und Heyer, Preuss-Lausitz und Sack (2003) als soziales Phänomen erfasst, in Konsequenz dessen Unterschiede der Lernenden im sozialen Kontext betrachtet werden (vgl. auch Scharenberg, 2013).

Heterogenität lässt sich zudem in Abgrenzung zu dem Begriff der *Diversity* – der englische Terminus für Diversität ist in den deutschen Sprachgebrauch übergegangen – sowie zu den Begriffen Inklusion und Integration erklären. *Diversity* beschreibt ein Verständnis von Differenz, bei dem kein spezifisches Merkmal, wie der Migrationshintergrund oder das Geschlecht, im Vordergrund steht (Plößner, 2013). Vielmehr versteht *Diversity* Differenz als das Ergebnis einer Fülle an Kombinationsmöglichkeiten vielfältiger Differenzmerkmale (Plößner, 2013). In Abhängigkeit der Perspektive kann *Diversity* in unterschiedlichster Art, beispielsweise als positives Grundverständnis von Heterogenität, als Sensibilisierungsmöglichkeit für Unterschiede, als Ansatzpunkt für Gerechtigkeit, aber auch als zu managendes Kriterium wirtschaftlicher Gewinnmaximierung verstanden werden. Ihnen gemeinsam ist die Pluralität der Verschiedenheit (Plößner, 2013).

Die Begriffe Heterogenität und *Diversity* überschneiden sich folglich. Mit der Verwendung des Begriffs der Heterogenität liegt der Schwerpunkt jedoch stärker auf der Feststellung und Beleuchtung von Unterschieden, während mit dem Begriff *Diversity* ein stärkerer Fokus auf die Einstellungen zu diesen Unterschieden unternommen wird (Plößner, 2013).

Auch den Begriffen Inklusion und Integration liegt kein einheitliches Begriffsverständnis zugrunde (Grosche, 2015), was ihre Operationalisierung und Erforschung im bildungswissenschaftlichen Kontext ähnlich wie die der Heterogenität erschwert. Grosche (2015) argumentiert, dass die deutschsprachigen Begriffe Inklusion und Integration mit Blick auf die Begriffsverwendung und -übersetzung der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) synonym verwendbar sind. Inklusion wird häufig als die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Behinderung verstanden (Grosche, 2015). Jedoch greift diese Definition nach Einschätzung von Grosche (2015) zu kurz, denn ähnlich den Begriffen der Heterogenität und der *Diversity* beschreibt Inklusion verschiedene Dimensionen und Ebenen von Unterschieden im gesellschaftlichen Kontext und kann in Abhängigkeit der Perspektive sowohl für Einstellungen zu Vielfalt als auch für die sich aus Vielfalt ergebenden bzw. erstrebenswerten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stehen. Ainscow, Booth und Dyson (2006; zit. n. Grosche, 2015) sehen Inklusion entsprechend als „die Anwesenheit, Teilhabe und die Leistung aller [aktuell ausgegrenzten] Lernenden“ (Grosche, 2015, S. 20) sowie den restrukturierenden Prozess, der im Kontext von Schule, Kultur und Gesellschaft notwendig ist, „um der Heterogenität aller Lernenden gerecht zu werden“ (Grosche, 2015, S. 21).

Unter Berücksichtigung des zuvor erläuterten Begriffs der *Diversity*, der die Verschiedenheit aller Menschen betont, soll in dieser Arbeit Heterogenität als die Zusammenfassung aller Merkmale, über die sich Jugendliche in ihrer beruflichen Entwicklung unterscheiden, verstanden werden. Inklusion wiederum wird als die Summe der Bemühungen zur Ansprache heterogener beruflicher Entwicklungsbedarfe und zur Sicherung der beruflichen Orientierung gemäß den individuellen Möglichkeiten verstanden. Im Folgenden werden ausgewählte theoretische Konzepte und empirische Befunde zu Ursachen berufswahlbezogener Heterogenität Jugendlicher dargestellt und anschließend sich daraus ableitende Forschungsdesiderata benannt.

3.2 Theoretische Betrachtungen heterogener Ausgangslagen beruflicher Orientierung

Der Einfluss individueller Faktoren wie dem Geschlecht, dem sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund auf das Berufswahlverhalten junger Menschen wurde vielfach empirisch beleuchtet (Beicht & Walden, 2019; Driesel-Lange, 2011; Heublein et al., 2017) und im wissenschaftlichen Diskurs erörtert (Brändle & Grundmann, 2013; Jordan & Kauffeld, 2019; Patton & McMahon, 2014). Das folgende Teilkapitel präsentiert drei theoretische Konzepte, die die in der sozialen Herkunft und Sozialisierung bestehenden Unterschiede zwischen Jugendlichen zur Erklärung differierenden Berufswahlverhaltens heranziehen. Boudons Erläuterungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten werden durch Bourdieus Habituskonzept (1982) als Fundament milieugebundener Berufswahl und schließlich Gottfredsons (1981, 2002) Überlegungen zum Abgleich zwischen dem eigenen Selbst und der geschlechts- und prestigebezogenen Wahrnehmung des Berufs ergänzt. Die drei Theorien werden zunächst einzeln vorgestellt und in ihrer Relevanz für die Erklärung heterogenen Berufswahlverhaltens unter Verschränkung mit der aktuellen empirischen Befundlage diskutiert.

Boudons Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte

Nach Boudon (1974) können Unterschiede in Bildungsverläufen durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte erklärt werden. Damit baut Boudon auf den Ausführungen von Keller und Zavalloni (1962, 1964, zit. n. Brändle & Grundmann, 2013) zu den Zusammenhängen zwischen der sozialen Herkunft und Ambitionen auf. Primäre Herkunftseffekte werden von Boudon als die direkten Auswirkungen der sozialen Herkunft, vor allem dem sozialen Status der Familie und der gleichsam Sozialisierung, auf die schulischen Leistungen von Heranwachsenden verstanden (Boudon, 1974; vgl. auch Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010). Mit steigendem sozialen Status einer Familie erhöht sich auch ihr Bildungs- und kulturelles Kapital. Die damit wachsenden Unterstützungsmöglichkeiten der schulischen Lernprozesse der Kinder schlagen sich wiederum in besseren schulischen Leistungen nieder (Boudon, 1974). Die von Boudon beschriebenen Herkunftseffekte konnten vielfach durch nationale und internationale Schulleistungstests, wie PISA (OECD, 2014), belegt werden. Kinder aus sozial benachteiligten Familien verfügen aufgrund ihres sozialen Hintergrunds über geringere Chancen, in der Schule erfolgreich zu sein (Zielonka et al., 2013). Auch auf die beruflichen Verläufe und Erfolge wirkt sich die soziale Herkunft als entsprechender Primäreffekt aus. Im Vergleich zu jenen mit einem niedrigen Sozialstatus erwerben Menschen, die aus Familien mit einem höheren Sozialstatus stammen, eher

einen höheren Bildungsabschluss, der, Boudons Theorie weiterführend, wiederum zu einem prestigeträchtigeren und/oder besser bezahlten Beruf führt (Brändle & Grundmann, 2013).

Neben den primären Herkunftseffekten erklären sekundäre Herkunftseffekte gemäß Boudon (1974) „die Reproduktionslogiken von Bildungsungleichheiten“ (Brändle, S. 62). Unter Sekundäreffekten versteht Boudon (1974) sozialstatusbedingte Unterschiede im Entscheidungsverhalten. Im Konkreten werden sowohl die Kosten von Bildung, im Sinne monetärer und sozialer Anstrengungen, als auch der wahrgenommene und erwartete Nutzen von Bildung in Abhängigkeit des sozialen Status unterschiedlich bewertet (Relikowski et al., 2010). Eltern mit einem hohen Sozialstatus verfügen bereits über vergleichbar große Ressourcen zur Bildungsförderung ihrer Kinder. Dazu zählen u. a. ihr Wissen über das Schul- und Übergangssystem oder ihr berufliches Netzwerk. Entsprechend gering sind die Kosten einer höheren Bildung für ihre Kinder (Brändle & Grundmann, 2013). Gleichzeitig steigt der erwartete Nutzen von Investitionen in höhere Bildung durch ihre höheren Erfolgchancen im Bildungssystem und die darauf aufbauenden besseren Berufschancen (Brändle & Grundmann, 2013).

Diese „schichtspezifische Bildungsrationalität“ (Brändle & Grundmann, 2013, S. 62) basiert in erster Linie auf dem Bestreben, den Status durch die nächste Generation entweder zu erhalten oder zu verbessern (Brändle & Grundmann, 2013). Entsprechend des hohen Sozialstatus der eigenen Familie, den es zu erhalten gilt, entwickeln diese Jugendlichen nach Boudons Theorie auch höhere berufliche Ambitionen als Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien stellen Bildungs- und Berufsentscheidungen zwar Möglichkeiten der Statusverbesserung dar, allerdings wird der Nutzen höherer Bildung aufgrund der eigenen geringeren Bildungschancen wiederum niedriger eingeschätzt (Brändle & Grundmann, 2013). Denn die Chancen eines erfolgreichen Schulabschlusses und einer sich anschließenden höheren beruflichen Laufbahn bleiben aufgrund der Primäreffekte hinter denen der hohen Sozialstatusgruppe zurück. Gleichzeitig scheinen die Kosten höherer Bildung und prestigeträchtiger Berufe für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien höher (Brändle & Grundmann, 2013). Gründe dafür liegen u. a. in der größeren sozialen Distanz zwischen dem angestrebten Beruf und der Herkunftsfamilie. Die Überbrückung dieser sozialen Distanz erfordert größere Anstrengungen und wird beispielsweise durch ein geringeres Bildungskapital der Eltern erschwert, das sich in Informationsdefiziten hinsichtlich des Übergangs- oder Hochschulsystems manifestieren kann (Relikowski et al., 2010). Aufgrund des individuell

rational ungünstigeren Kosten-Nutzen-Verhältnisses entwickeln sozial benachteiligte Jugendliche entsprechend geringere berufliche Ambitionen (Brändle & Grundmann, 2013).

Mit dieser Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundäreffekten beschreibt Boudon die Mehrdimensionalität der Wirkmechanismen von sozialer Herkunft auf Bildungs- und Berufschancen (vgl. Relikowski et al., 2010). Weiter zeigt er anhand der Sekundäreffekte auf, dass Menschen zwar individuell rationale Entscheidungen in Bezug auf ihre Bildungsinvestitionen treffen, diese Entscheidungen aber bereits aufgrund der eigenen sozialen Herkunft in einem eingeschränkten Handlungsrahmen stattfinden. Auf die berufliche Orientierung übertragen bedeutet das, dass Jugendliche zwar einerseits durch ihren Bildungsabschluss, der wiederum durch ihre soziale Herkunft beeinflusst wird, in ihrer Berufswahl eingeschränkt sind, sie darüber hinaus aber selbst aufgrund einer statusbedingten Kosten-Nutzen-Abwägung das Feld der anzustrebenden Berufe eingrenzen (Brändle & Grundmann, 2013).

Bourdieu's Habitus Theorie

Mit Bourdieus Habitustheorie werden Boudons (1974) sozialtheoretische Betrachtungen sozial bedingter Berufswahl um den Einfluss sozialisationsbedingter Distanzen zwischen Individuum und Beruf ergänzt.

Als Habitus werden die bereits in der frühen Kindheit und Jugend durch Sozialisierungsprozesse erworbenen und verinnerlichten Vorlieben, Haltungen und Verhaltensweisen einer Person bezeichnet (Scherr, 2016). Diese finden u. a. in der Sprache oder dem Erscheinungsbild eines Individuums Ausdruck. Nach Bourdieu (1982) sind diese Verhaltensweisen nicht nur, wie bereits von Elias (1994) festgestellt, vielseitig und vielschichtig, sondern auch spezifisch für soziale Milieus und Klassen (Liebsch, 2016). Entsprechend lässt der Habitus Rückschlüsse auf den sozialen Status bzw. die Zugehörigkeit zu einem spezifischen sozialen Milieu zu. Weiter stellt der Habitus, so Bourdieus Annahme, eine Voraussetzung zur Interaktion und Partizipation in einer spezifischen Gesellschaftsschicht dar (Bourdieu, 1982).

In der Prägung des Habitus stellen das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital zentrale Faktoren dar (Liebsch, 2016; Thieme, 2016). Unter ökonomischem Kapital ist im Kontext der beruflichen Entwicklung Jugendlicher die Gesamtheit der materiellen Mittel der Eltern und der Familie zu verstehen. Das kulturelle Kapital entsteht besonders durch den Bildungsstand der Eltern, aber auch durch die Art und Intensität des Kultur- und Medienkonsums der Familie (Liebsch, 2016). Das soziale Kapital umfasst die sozialen Ressourcen der Familie wie beispielsweise ihre Netzwerke (Thieme, 2016). Im Zusammenhang mit der

Berufswahl stellen beispielsweise die beruflichen Verbindungen der Eltern, die zur Erlangung eines Praktikumsplatzes oder zur Informationsakquise genutzt werden können, relevantes soziales Kapital dar. Das symbolische Kapital spiegelt den sozialen Status und die Anerkennung im eigenen sozialen Raum wider (Thieme, 2016).

Nach Bourdieu stellt der Habitus ein Resultat bestehender, durch das Individuum inkorporierter Strukturen dar, die auch als *opus operatum* bezeichnet werden (Bourdieu, 1976; Liebsch, 2016). Zeitgleich bildet er die grundlegende Perspektive, aus der heraus die eigene Umwelt wahrgenommen und interpretiert wird und aus der entsprechende Handlungsweisen (*modus operandi*) entstehen. Dadurch werden die bestehenden sozialen Strukturen wiederum reproduziert (Bourdieu, 1976; Bourdieu & Wacquant, 1996).

Bourdieu's Annahme, dass der Habitus aufgrund der Lern- und Erfahrungsprozesse ein stabiles Konstrukt darstellt, das nur sukzessive, beispielsweise durch prägende Ereignisse veränderbar ist (Liebsch, 2016), ist für das Verständnis der Gelingensbedingungen erfolgreicher beruflicher Orientierung hochgradig bedeutsam. So treffen Jugendliche aus verschiedenen sozialen Schichten entsprechend ihrer differierenden habituellen Dispositionen eine „milieugebundene Berufswahl“ (Brändle & Grundmann, 2013, S. 64). Diese basiert auf beruflichen Aspirationen und Explorationen. Beide beschränken sich mehrheitlich auf ein Berufsfeld, das dem eigenen sozialen Milieu hinsichtlich des Berufsprestiges entspricht und im eigenen sozialen Milieu beobachtete berufliche Tätigkeiten enthält (Brändle & Grundmann, 2013). Die sogenannten *intergenerationalen Transmissionen* (Busch, 2013), also die Reproduktion bzw. „Vererbung“ von Bildungsstand und Beruf der Eltern an ihre Kinder, lassen sich folglich (auch) anhand Bourdieus Habitusstheorie erklären.

Eine zweite Schlussfolgerung, auf die in der Anwendung des Habituskonzepts auf die berufliche Orientierung verwiesen werden soll, bezieht sich auf die Bedarfe, die aus einer milieufremden Berufswahl entstehen. Wählen Jugendliche einen Beruf, der außerhalb ihres eigenen sozialen Milieus liegt, bewegen sie sich in einem neuen sozialen Feld, dessen Habitus nicht dem eigenen entspricht und sozusagen unbekanntes Terrain darstellt. Dies lässt sich plastisch am Beispiel eines Jura studierenden „Arbeiterkinds“ wie folgt darstellen: Mit dem Berufswunsch Richter*in aus einer Familie mit nichtakademischem Hintergrund stammend, erlebt die Person bereits zu Beginn des Jurastudiums ein neues Umfeld mit einem ihr/ihm unbekanntem Habitus. Ihr/ihm sind die Sprachweisen, der Kleidungsstil, die Rituale oder unausgesprochenen Regeln, die zwischen den angehenden Jurist*innen bestehen, (zunächst) unbekannt. Der Habitus des neuen sozialen Umfelds kann nun anhand der kulturellen Praktiken erworben

und erlernt werden (Liebsch, 2016). Der Habitus kann folglich in Teilen oder gänzlich, beispielsweise durch die Verwendung der gleichen Redewendungen oder durch die Anpassung der eigenen Garderobe, angenommen werden. Der oder die Studierende kann sich jedoch auch bewusst – möglicherweise mit dem Risiko einer weniger erfolgreichen Laufbahn – von den unter Jurist*innen gängigen Gepflogenheiten abgrenzen und diese nicht für sich selbst annehmen. Für diese Entscheidungen bedarf es jedoch der vorherigen Reflektion der zu erwartenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Veränderungen, die die eigene Berufswahl begleiten werden, um einem „Kulturschock“ entgegenzuwirken und in einer längerfristigen Perspektive habituell adäquates Verhalten annehmen zu können. Daraus lässt sich das Antizipationsvermögen als eine bedeutende Gelingensbedingung erfolgreicher beruflicher Übergänge ableiten. Im Thüringer Berufswahlkompetenzmodell, das in Kapitel 6 ausführlich vorgestellt wird und das den empirischen Studien in Kapitel 10, 11 und 12 zugrunde liegt, wird dieser Antizipationsprozess als eine phasentypische Entwicklungsaufgabe der letzten Berufswahlphase verstanden (Driesel-Lange et al., 2020).

Gottfredsons Berufswahltheorie der Eingrenzung und Kompromissfindung

Gottfredson (1981) setzt mit ihrer Theorie der Eingrenzung und Kompromissfindung ähnlich wie Boudon (1974) an der sozialen Herkunft als Faktor der Berufswahl an. Jedoch ergänzt sie diesen durch eine entwicklungspsychologische Perspektive, in der sie auch die Relevanz von Prestige und den Einfluss des Geschlechts auf die Berufswahl sowie die Entwicklung von Interessen integriert¹. Wie im Folgenden ausdifferenziert wird, fokussiert Gottfredson im Gegensatz zu Boudon nicht den durch den Sozialstatus bedingten Kosten-Nutzen-Abgleich im

¹Auch die Humankapitaltheorie und die Sozialisationstheorie bieten – wie Gottfredson – theoretische Erklärungen für geschlechtsbezogene Berufswahlunterschiede. Die Humankapitaltheorie von Becker (1975, zit. n. Busch, 2013) erklärt die geschlechtsspezifische Berufswahl durch geschlechtsspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen. Demnach wägen (junge) Frauen Bildungsinvestitionen mit Blick auf später ausfallende Erträge durch Familienzeiten stärker ab und orientieren sich mehrheitlich in Richtung von Berufen, die mit den Bedürfnissen der zu gründenden Familien in Einklang zu bringen sind (Busch, 2013).

Die Sozialisationstheorie von Beck-Gernsheim und Ostne (1978, zit. n. Busch, 2013) wiederum erklärt das zwischen Männern und Frauen differierende Berufswahlverhalten durch „geschlechtsspezifische Präferenzen von Arbeitsinhalten“ (Busch, 2013, S. 149). Aufgrund der Fokussierung dieser Arbeit auf die individuellen Bedarfe in der beruflichen Orientierung sollen diese beiden angebotsseitig orientierten Theorien jedoch an dieser Stelle nur in Kürze erwähnt und nicht weiter ausgeführt werden. Einen ausführlichen Überblick bietet Busch (2013).

Berufswahlprozess (Brändle & Grundmann, 2013). Vielmehr beschreibt Gottfredson den Entscheidungs- und Berufswahlprozess als eine entwicklungsbedingte Eingrenzung beruflicher Aspirationen im Kindheits- und Jugendalter (1981, 1996, 2002). Dieser Eingrenzungsprozess findet insbesondere über einen Kompatibilitätsabgleich des Selbstbilds, einem Produkt des eigenen Sozialstatus und der Geschlechtsidentität, mit dem Berufsbild statt (Gottfredson, 2002). Das Berufsbild spiegelt die stereotype Wahrnehmung des Berufsprestiges sowie seiner Geschlechtskonnotation in der Gesellschaft (Gottfredson, 2002). Damit verbunden sind unter anderem die (vermeintlich) mit dem Beruf einhergehenden Tätigkeiten, das berufliche Umfeld und Bedingungen, aber auch Stereotypen der Persönlichkeiten und Lebensstile, derer, die diesen Beruf ausüben (Gottfredson, 2002). Aus den Vorstellungen des Berufs, vor allem aus dem intellektuellen Anspruch der Tätigkeiten, lässt sich weiter das gesellschaftliche Ansehen des Berufs (Berufsprestige) ableiten. Aus dem Eindruck der in diesem Beruf tätigen Personen entsteht zudem eine innerhalb einer Gesellschaft einheitliche Geschlechtszuordnung eines Berufs, also die Vorstellung, ob ein Beruf eher von Frauen oder Männern ausgeübt wird (Brändle & Grundmann, 2013).

Heranwachsende ordnen Berufe entsprechend ihrer Geschlechtskonnotation und ihres Prestiges auf einer im sozialen Kontext allgemeingültigen Landkarte an. Gleichzeitig grenzen sie die für sich selbst in Frage kommenden Berufe über die Abschätzung der Kompatibilität des Berufs in Hinsicht auf sein Prestige und seine Geschlechtskonnotation mit der eigenen Geschlechtsidentität und dem eigenen Sozialstatus sukzessive ein. Je höher die Kompatibilität des Berufsbilds mit dem Selbstbild, desto höher die Aspiration des Berufs. Auf der zuvor genannten Landkarte entsteht ein Bereich der beruflichen Aspirationen. Dieses Aspirationsfeld, in dem die weitere Suche stattfindet, ist nach oben und unten durch den Prestigegrad begrenzt, der hinsichtlich des Berufsprestige-Sozialstatus-Abgleichs gerade noch realistisch erreichbar (akzeptabel) ist. Nach links und rechts begrenzt sich das Suchfeld durch Berufe, deren Geschlechtskonnotation gerade noch mit dem eigenen Selbstbild vereinbar ist (Gottfredson, 2002).

Der Eingrenzungsprozess verläuft beginnend ab der frühen Kindheit in vier zentralen Phasen, die durch kognitive und entwicklungsbedingte, individuelle Unterschiede geprägt sind und nach Gottfredson (2002) wie folgt zusammengefasst werden können:

- (1) Orientierung an Größe und Macht (3.–5. Lebensjahr)
 - Erfassung geschlechtstypischer Unterschiede
 - Erkennen von Arbeit und Berufen als Teil der Erwachsenenwelt
- (2) Orientierung an Geschlechterrollen (6.–8. Lebensjahr)

- Eigene Geschlechterrollenorientierung
- Geschlechtsbezogene Eingrenzung des beruflichen Aspirationsfelds
- (3) Orientierung am sozialen Wertebereich (9.–13. Lebensjahr)
 - Eigene Abgrenzung über den sozialen Status
 - Prestige- und leistungsbezogene Eingrenzung des beruflichen Aspirationsfelds
- (4) Orientierung am inneren, einzigartigen Selbst (ab dem 14. Lebensjahr)
 - Erfassung und Auseinandersetzung mit persönlichen Werten, Interessen und Zielen

Neben der Geschlechtsidentität beeinflussen in der dritten Phase der soziale Status, die Herkunft, das Alter und die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen den Prestigeegrad des Berufswunschs (Gottfredson, 2002; Rahn, Brüggemann & Hartkopf, 2014). Gottfredson verankert damit in ihrer Theorie die Intersektionalität der persönlichen Merkmale.

Der zweite zentrale Prozess in Gottfredsons Theorie ist der Abgleich zwischen den idealistischen Aspirationen der Jugendlichen und den für sie aufgrund diverser anforderungs- und aufwandsbezogener Faktoren erreichbar scheinenden beruflichen Optionen (1981, 2002). Es erfolgt sozusagen ein Abgleich des eigenen Wunschscenarios mit der Realität in Bezug auf formale Voraussetzungen, Verfügbarkeit von Ausbildungs- bzw. Studienplätzen, regionale Strukturen und die eigene Mobilität. Innerhalb dieser Kompromissfindung werden nach der Entwicklung konditioneller Prioritäten die bestehenden Optionen nach „gut genug“ bzw. „nicht gut genug“ eingeschätzt. Bei der Auswahl der beruflichen Szenarien steht jedoch die Sicherung des sozialen Ansehens vor der Verwirklichung des inneren Selbsts (Gottfredson, 2002).

Als Folge werden eher Kompromisse bei den beruflichen Tätigkeiten zugunsten einer geschlechts- und prestigebezogenen Passung akzeptiert. Die Wahrnehmung der Erreichbarkeit und Kompatibilität eines Berufs ist subjektiv und hängt insbesondere von der Art und dem Grad der Information des Individuums ab (Gottfredson, 2002). Am Ende dieses Prozesses verbleiben wenige konkrete Optionen bzw. eine finale Berufswahl (Gottfredson, 2002).

Wie bereits bei Boudon, handelt es sich auch bei den von Gottfredson beschriebenen Eingrenzungsprozessen um individuell rationale Entscheidungen, die jedoch durch hintergründig bestehende, aber individuell verkannte Mechanismen gesteuert werden (Brändle & Grundmann, 2013). Gottfredson (2002) betont explizit die Fatalität dieses Eingrenzungsprozesses, der einsetzt bevor er verstanden wird und aufgrund seines schleichenden Charakters von den Jugendlichen

ohne externe Impulse nicht wahrgenommen (Gottfredson, 2002) und konterkariert werden kann. Die Größe des Aspirationsfelds ist zudem von der individuellen Kombination der Faktoren Prestige und Geschlechtskonnotation abhängig (Gottfredson, 2002). Da Jugendliche nicht zwangsläufig wahrnehmen, dass dieser Eingrenzungsprozess in Teilen auf den gesellschaftlich konstruierten Faktoren der Geschlechtsrollenidentität und des sozialen Status beruht und damit das eigene Aspirationsfeld auch flexibel veränderbar wäre, explorieren sie ihre beruflichen Möglichkeiten nur innerhalb des eingegrenzten Feldes (Gottfredson, 2002). Das Aspirationsfeld wie auch der konkrete Berufswunsch können sich also in Abhängigkeit einer Wahrnehmungsveränderung von Berufseignung und -erreichbarkeit ändern (Gottfredson, 2002), beispielsweise ausgelöst durch gendersensible Angebote beruflicher Orientierung. Im folgenden Teilkapitel werden die empirischen Befunde zu den gerade theoretisch hergeleiteten heterogenen Voraussetzungen in den Bildungsverläufen sowie in der beruflichen Orientierung entfaltet.

3.3 Empirische Befunde zu heterogenen Voraussetzungen

Herkunfts- und milieubedingtes Berufswahlverhalten

Die herkunftsbedingten Chancenungleichheiten im Schulsystem sind durch internationale Leistungsvergleichsstudien vielfach belegt (Klieme et al., 2010; OECD, 2014; Stanat et al., 2002). Die sich darin manifestierenden geringeren Leistungen von Heranwachsenden aus sogenannten sozial schwächeren bzw. bildungsfernen Familien stellen nach Boudon (1974) primäre Herkunftseffekte dar. Insofern lohnt sich auch der Blick auf den direkten Zusammenhang zwischen Schulleistungen, als Ergebnis primärer Herkunftseffekte, und der beruflichen Orientierung. Gute Schulnoten begünstigen, insbesondere bei Hauptschüler*innen, einen erfolgreichen Ausbildungseintritt (Protsch & Dieckhoff, 2011) und stehen darüber hinaus in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung eines konkreten Berufswunschs (Schmude, 2010). Ein höherer Schulabschluss als Folge guter Schulleistungen wirkt sich zudem begünstigend auf den Übertritt von der Schule in die Ausbildung aus (Beicht & Walden, 2019). Jedoch erwerben Heranwachsende aus nicht-akademisierten oder sozioökonomisch benachteiligten Familien im Durchschnitt deutlich seltener einen höheren Schulabschluss (Beicht & Walden, 2019), erreichen durchschnittlich weniger gute Schulabschlussnoten (Schneider, Franke, Woisch & Spangenberg, 2017) und erleben beim Übergang in das Ausbildungssystem mehr Schwierigkeiten (Beicht & Walden, 2014). Gleiches trifft auf Heranwachsende mit Migrationshintergrund zu (Beicht & Walden, 2019; Lörz, Quast & Woisch, 2012;

Relikowski et al., 2010; Schneider et al., 2017). Im internationalen Vergleich wiegen die Nachteile für Heranwachsende mit Migrationshintergrund in Deutschland besonders schwer (Relikowski et al., 2010). Aufgrund dessen ist daher auch in der Betrachtung der primären Herkunftseffekte ein intensiver Blick auf die empirische Befundlage zu Deutschland besonders relevant. Junge Migrant*innen trifft dabei zudem oftmals eine kumulative Benachteiligung, da Familien mit Migrationshintergrund überproportional häufig auch einen geringen Sozialstatus aufweisen (Relikowski et al., 2010).

Die soziale Ungleichheit durch primäre Herkunftseffekte zeigt sich nicht nur in den nachschulischen Übergängen, sondern auch in dessen weiteren Verlauf: Studierende aus akademisierten Familien schließen im Verhältnis häufiger ihr Studium ab (Heublein et al., 2017), während Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung ein größeres Risiko tragen, dauerhaft ohne Berufsabschluss zu verbleiben (BIBB, 2019).

Neben den Schulleistungen zeigt sich die Vertrautheit der Eltern mit dem Bildungs- und Übergangssystem als Teil des kulturellen Kapitals nach Bourdieu auch empirisch als bedeutsamer Gelingensfaktor von Bildungslaufbahnen (Watermann, Daniel & Maaz, 2014). Entsprechend konnte am Beispiel von Hauptschüler*innen auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bildungsnähe der Eltern und der berufswahlbezogenen Entwicklung und den Ausbildungschancen ihrer Kinder festgestellt werden (Kohlrausch & Solga, 2012). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigt die empirische Befundlage ein differenziertes Bild. Beicht und Walden (2014) identifizieren die schlechtere Ressourcenausstattung der Migrantenfamilien, im Sinne von Bourdieus Sozialkapital, als eine der Ursachen für die geringeren Übergangschancen in die betriebliche Ausbildung. Andererseits konnten türkische Bildungsaufsteiger*innen in ihren Familien auf einen hohen „generationsübergreifende[n] Erfahrungs- und Wissensvorrat“ (Tepecik, 2011, S. 261) zurückgreifen. Zwar entspricht dieses „migrantenspezifische Bildungskapital“ (Tepecik, 2011, S. 304) aufgrund fehlender Bildungsabschlüsse oder Zertifikate nicht dem institutionalisierten oder objektiven kulturellen Kapital nach Bourdieu (1983, zit. n. Tepecik, 2011), dennoch wird es von den Jugendlichen als wertvolle Ressource für die eigene Bildung wahrgenommen (Tepecik, 2011).

Hinsichtlich der sekundären Herkunftseffekte zeigt sich wiederum ein diffuses Bild. Denn einerseits entscheiden sich jungen Menschen mit einem niedrigen Sozialstatus gemäß Boudons (1974) Theorie seltener für die Aufnahme eines Studiums (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) und schätzen ihre Erfolgsaussichten im Studium geringer ein als Studienberechtigte aus akademisierten bzw. sozial privilegierten Elternhäusern (Schneider et al., 2017).

Andererseits erleben Letztere häufiger eine größere Unsicherheit hinsichtlich der nächsten nachschulischen Schritte (Schneider et al., 2017). Diese können aus mehr wahrgenommenen Optionen aufgrund des größeren Sozialkapitals der Familie, beispielsweise dem beruflichen Netzwerk der Eltern, entstehen oder aus weniger entwickelten Berufswahlkompetenzen resultieren². Die Studienaufnahme wird neben den bereits genannten Faktoren zudem durch „die Erwartungen und Bedingungen des Elternhauses“ (Lörz et al. 2012, S. 2) im Sinne sozial bedingter familiärer Kosten-Nutzen-Analysen und des Stuserhalts bzw. der Statusverbesserung beeinflusst. Das Motiv der Statusverbesserung nach Boudon (1974) wirkt sich auch auf die beruflichen Ziele der Jugendlichen aus. Studierende aus nicht-akademisierten Elternhäusern streben häufiger ein hohes Einkommen an (Schneider et al., 2017), während Studierende aus bildungsnahen Familien im Verhältnis häufiger in prestigeträchtigen Studiengängen und an Universitäten zu finden sind (Heublein et al., 2017; Schneider et al., 2017).

Auch für Migrant*innen spielt die Statusverbesserung bei der Ausbildungs- und Berufswahl eine zentrale Rolle (Tepecik, 2011), jedoch lassen sich die milieubedingten Sekundäreffekte nicht exakt empirisch rekonstruieren. Denn zum einen konnten Relikowski et al. (2010) keine Effekte sozialer Distanz bei den Bildungsentscheidungen von sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund feststellen, im Gegensatz zu denen autochthoner Familien. Zum anderen scheint die herkunftsbedingte Kosten-Nutzen-Abwägung von Bildung kulturell bedingt zu differieren, wie die „positive Haltung gegenüber Bildung der Familie“ (S. 258) von türkischen Bildungsaufsteiger*innen zeigt (Tepecik, 2011). Der hohe Bildungswert in diesen Familien könnte auch den Blick auf Bildungsinvestitionen und damit das Kosten-Nutzen-Kalkül entgegen der eigentlichen Annahme für formal bildungsferne Familien verändern. Zusammengefasst zeigt sich also, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund unabhängig ihres Sozialstatus über einen hohen Leistungswillen (Schneider et al., 2017) und starke Bildungs- und Berufsambitionen (Relikowski et al., 2010) verfügen, die wiederum über die Einlösung des für die Eltern unerfüllt gebliebenen Bildungsversprechens befördert werden (Tepecik, 2011).

²Studierende mit hohem Sozialstatus erreichen die Hochschulreife häufiger am Gymnasium (Schneider et al., 2017). Driesel-Lange und Kracke (2017) konnten einen Entwicklungsbedarf berufswahlrelevanter Kompetenzen an eben dieser Schulform empirisch nachweisen.

Das Geschlecht als Faktor in der beruflichen Orientierung

Die von Gottfredson (2002) theoretisch begründeten Geschlechterunterschiede lassen sich auch empirisch auf allen Ebenen der beruflichen Entwicklung nachzeichnen. Internationale Schulleistungsvergleiche zeigen Unterschiede in Form von erfolgreicheren schulischen Bildungsverläufe von Mädchen (OECD, 2015). Beispielhaft dafür ist auf internationaler Ebene die ausgeprägtere Lesekompetenz von Mädchen in allen PISA-Ländern (OECD, 2015), auf nationaler Ebene die besseren Abiturnoten der Mädchen (Schneider et al., 2017). In Folge der erfolgreicherer Schullaufbahnen erlangen Frauen im Vergleich zu Männern u. a. in Spanien, Belgien oder Finnland häufiger einen allgemeinbildenden oder beruflichen Abschluss auf Abiturniveau (OECD, 2015). Auch in Deutschland haben mehr Frauen als Männer eine Hochschulzugangsberechtigung³ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Jungen und junge Männer scheinen zudem an größeren Übergangsschwierigkeiten zu leiden, die sich in ihrer größeren Repräsentanz im Übergangssektor widerspiegelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Gleichzeitig nehmen nach wie vor weniger Frauen als Männer ein Hochschulstudium auf (Lörz et al., 2012; Schneider et al., 2017). Im Studium selbst sind Frauen im Durchschnitt jedoch erfolgreicher (Heublein & Schmelzer, 2018). Die höheren Abbruchquoten der männlichen Studierenden lassen sich dabei nur zum Teil durch die differierende Studienfachwahl der beiden Geschlechter erklären (Heublein & Schmelzer, 2018). Denn sowohl in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienfächern, in denen die männlichen Studierende überrepräsentiert sind, sowie den geisteswissenschaftlichen Fächern mit einem überproportional hohen Frauenanteil, brechen jeweils mehr junge Männer als Frauen ihr Bachelorstudium ab (Heublein & Schmelzer, 2018). In der beruflichen Bildung zeigen sich ebenfalls geschlechtsbezogene Unterschiede. Weibliche Auszubildende verfügen häufiger über einen höheren Bildungsabschluss und durchlaufen ihre Ausbildung im Durchschnitt erfolgreicher als männliche Auszubildende (Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Soziales Berlin & Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2017, 2018). Der wissenschaftliche Diskurs erklärt diese leistungsbezogenen Geschlechterunterschiede anhand biologischer, gesellschafts- und schulsystemimmanenter Ursachen und ist in seinen Befunden entsprechend heterogen, wie Cremers (2012) feststellt.

Mädchen unterscheiden sich auch in ihrem Verhalten während des Berufswahlprozesses von Jungen. Sie beginnen früher mit der selbstbezogenen Exploration

³ gemessen an der Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen

(Driesel-Lange, 2011) und der gezielten Informationssuche zu Berufsausbildungen und Studienmöglichkeiten (Schneider et al., 2017). Trotz der früheren und intensiveren Exploration fühlen sich weibliche Jugendliche häufiger als männliche von der zu treffenden Entscheidung belastet (Fend, 1991). Diese erhöhte Unsicherheit führt bei ihnen entsprechend häufiger zu einer verzögerten Aufnahme nachschulischer Bildungsangebote, während männliche Heranwachsende am Übergang Schule-Hochschule – auch bei gleichen Leistungen und gleichem mathematischen Selbstkonzept – optimistischer auf das geplante Studium und ihre beruflichen Chancen schauen (Schneider et al., 2017; Schuchart, Keßler, Scheidt & Buchwald, 2016).

Auch in Hinblick auf die Motive, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, bestehen geschlechtsbezogene Unterschiede: Für junge Männer haben der Einfluss der Familie, die mit der Studienberechtigung assoziierte höhere Allgemeinbildung, sowie der berufliche Aufstieg und die gesellschaftliche Anerkennung eine höhere Bedeutung als für die jungen Frauen. Entsprechend nennen sie auch häufiger als weibliche Studierende ökonomische oder karrierebezogene Motive, wie Leistungs- und Führungsanspruch (Schneider et al., 2017). Im internationalen Vergleich sind hinsichtlich der beruflichen Ambitionen die Vorzeichen genau umgedreht: Mädchen streben in allen betrachteten Ländern, außer in China, Deutschland und der Schweiz signifikant häufiger als Jungen eine Karriere in einer Management- oder Expertenposition an (OECD, 2015). Diese Ergebnisse aus den PISA-Studien zeigen die im Kontext beruflicher Orientierung eingeschränkte Transfermöglichkeit internationaler Studienergebnisse auf. Daraus ergibt sich folglich eine erhöhte Relevanz für die Betrachtung des Berufswahlverhaltens von Jugendlichen im deutschsprachigen Raum, um den spezifischen kulturellen Kontext in seinem Einfluss abbilden zu können.

Steinritz, Lehmann-Grube und Ziegler (2016) konnten anhand geschlechts- und prestigebezogener Berufsbewertungen signifikante Unterschiede in den beruflichen Aspirationen von Jungen und Mädchen feststellen. Beide Geschlechter orientieren sich entsprechend Gottfredsons Berufswahltheorie anhand der ihnen entsprechenden Geschlechtskonnotation der Berufe. Mädchen wiesen jedoch ein größeres Aspirationsfeld mit einem breiteren geschlechtsbezogenen Akzeptanzbereich und einem geringeren Prestigeanspruch auf (Steinritz et al., 2016). Die geschlechtsspezifische Entwicklung beruflicher Interessensfelder lässt sich empirisch bereits für die (frühe) Adoleszenz nachweisen (Hoff, Briley, Wee & Rounds, 2018; Pässler & Schneider, 2019). Dabei schlagen sich die geschlechtsspezifischen Interessen bereits in der schulischen Leistungskurswahl der Sekundarstufe II nieder: Mädchen wählen häufiger Kurse aus dem sprachlich-literarischen

Bereich, während Jungen in den MINT-Fächern überrepräsentiert sind (Driesel-Lange & Hany, 2005; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019b).

Die geschlechtstypbezogene Orientierung nach Gottfredson (1981) zeigt sich weiter in der Wahl der Ausbildungsberufe und Studiengänge. Die beliebtesten Ausbildungsberufe der weiblichen Auszubildenden sind dem Gesundheits-, Pflege- bzw. Erziehungsbereich, sowie dem betriebswirtschaftlichen Sektor zuzuordnen (Initiative Klischeefrei, 2018c; Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Soziales Berlin & Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2018). Bei den männlichen Auszubildenden präsentiert sich ein ähnliches begrenztes Berufswahlspektrum, das sich jedoch auf die handwerklich-technischen und betriebswirtschaftlichen Berufe bezieht (Initiative Klischeefrei, 2018c; Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Soziales Berlin & Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2018). Auch bei den Studienfächern bevorzugen Frauen neben den Rechts- und Betriebswissenschaften Studiengänge im Bereich Humanmedizin, Gesundheits- und Geisteswissenschaften (Initiative Klischeefrei, 2018b). Analog zu den Ausbildungsberufen sind in den MINT-Studiengängen die männlichen Studierenden besonders stark vertreten (Initiative Klischeefrei, 2018b). Es finden sich empirische Belege dafür, dass die Wahl geschlechtsstereotypischer Berufe ein Resultat unterschiedlicher Rollenverständnisse (Schmude, 2010) oder einer als hoch empfundenen Bedrohung der eigenen Geschlechtsidentität sein kann (Sinclair & Carlsson, 2013). Auch die Bestärkung durch das soziale Umfeld (eher bei jungen Frauen), berufsbezogene Informationsdefizite (eher bei jungen Männern) (Haunberger & Bartelsen, 2019) und ein differierender Leistungswillen (Hurrelmann, 2009) spielen eine Rolle. Die Ursachen können entsprechend Gottfredsons Berufswahltheorie (1981) als auch über die Sozialisierungstheorie nach Bourdieu (1982), im Sinne eines Geschlechterhabitus, eingeordnet und interpretiert werden.

Die geschlechtsbezogenen Unterschiede beruflicher Präferenzen manifestieren sich auch im weiteren beruflichen Verlauf, u. a. in einer nach wie vor geringeren Erwerbstätigenquote der Frauen⁴, in einem für sie ungünstigeren Verhältnis zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit (Initiative Klischeefrei, 2018a) sowie einer geschlechtsspezifischen Lohnlücke zu Ungunsten der Frauen (Statistisches Bundesamt, 2016). Betont werden soll an dieser Stelle, dass die Gehaltsunterschiede nicht einzig den gewählten Berufsfeldern geschuldet sind. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass die sich bereits in der Kindheit entwickelnden,

⁴Dabei ist darauf hinzuweisen, dass sich der Anteil der erwerbstätigen Frauen in Westdeutschland seit 1991 von 58 % auf knapp 74 % gesteigert und damit der Erwerbstätigenquote der Frauen in Ostdeutschland (77 %) weitestgehend genähert hat (Bundesagentur für Arbeit, 2019, S. 69).

auf Geschlechterattributionen basierenden Präferenzen langfristige und existentielle Konsequenzen bergen (Driesel-Lange, 2017) und daraus spezifische Bedarfe für die berufliche Orientierung von Mädchen und jungen Frauen resultieren.

In Hinblick auf die berufswahlbezogene Heterogenität und die Vielfalt in den Laufbahnverläufen lassen sich jedoch die Faktoren sozialer und kultureller Herkunft sowie das Geschlecht nicht ausschließlich separat voneinander betrachten, sondern müssen, wie in den theoretischen Betrachtungen von Gottfredson (2002), ebenso in ihrer Intersektionalität untersucht werden. Beispielhaft dafür sollen Beicht und Walden (2019) genannt werden, die beim Übergang nicht-studienberechtigter Schulabgänger*innen in den Ausbildungsmarkt „ausgeprägte Wechselwirkungen“ (S. 53) zwischen dem Geschlecht, der sozialen Schicht und dem Migrationshintergrund festgestellt haben. Ihre Ergebnisse zeigen zum einen die Vielschichtigkeit in der Heterogenität der Bedarfe und unterstreichen zum anderen die Notwendigkeit, auch die Wirkweisen von Unterstützungsangeboten in der beruflichen Orientierung hinsichtlich dieser Heterogenität ausdifferenzierter zu betrachten.

3.4 Zusammenfassung und Fazit

Das Kapitel leitete das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Heterogenität her (vgl. Teilkapitel 3.1). Es zeigte sich, dass verschiedene Definitionen, ähnlich dem im vorangegangenen Abschnitt (2.1) erläuterten Verständnis beruflicher Orientierung, aufgrund verschiedener Perspektiven bestehen (Scharenberg, 2013). Zudem lässt sich konstatieren, dass für das Verständnis von Heterogenität theoretische Überschneidungen mit den Begriffen der Inklusion und *Diversity* existieren (Plößner, 2013). Dabei kann Inklusion in Abgrenzung der drei Begriffe als die Summe der Bemühungen zur Ansprache heterogener Entwicklungsbedarfe spezifiziert werden (Grosche, 2015), während *Diversity* einen stärkeren Fokus auf die Einstellung zu den bestehenden Unterschieden der Individuen unternimmt (Plößner, 2013). Weiter wurde deutlich, dass Heterogenität immer in Beziehung zu Homogenisierung und Individualität gestellt werden muss, da diese sich in ihren Zielen und Wirkung gegenseitig bedingen und beeinflussen (Budde, 2015). In Anlehnung an die von Scharenberg (2013) für die empirische Bildungsforschung vorgeschlagene Definition, kann Heterogenität im Kontext beruflicher Orientierung als die Zusammenfassung aller Merkmale, über die sich Jugendliche in ihrer beruflichen Entwicklung unterscheiden, verstanden werden.

Des Weiteren wurden in diesem Kapitel die aufgrund individueller Merkmale bestehenden Unterschiede in den Bildungs- und Übergangswahrscheinlichkeiten sowie im Berufswahlverhalten junger Menschen beleuchtet. Dabei wurde zur theoretischen Betrachtung der Ursachen und Wirkweisen dieser individuellen Faktoren zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden (vgl. Teilkapitel 3.2; Boudon, 1974), Unterschiede aufgrund prestige- und geschlechtsbezogener Selbst- und Berufsbilder fokussiert (Gottfredson, 1981) sowie milieugebundener Habitus beleuchtet (Bourdieu, 1982).

Boudon (1974) leitet theoretisch her, wie die soziale und kulturelle Herkunft die Bildungs- und Berufserfolge über zur Verfügung stehende Ressourcen direkt bedingen (Primäreffekte). Diese Effekte konnten hinsichtlich der Schulleistungen (Klieme et al., 2010; OECD, 2014; Stanat et al., 2002), der Ausbildungs- und Studienwahrscheinlichkeiten (BIBB, 2019; Beicht & Walden, 2019) sowie deren Erfolgswahrscheinlichkeiten (Heublein et al., 2017) empirisch nachgewiesen werden (vgl. Teilkapitel 3.3). Weiter wurde dargelegt, wie nach Boudon (1974) die individuell rationalen Bildungs- und Berufsentscheidungen durch schichtspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen und die zwischen der jeweiligen Herkunftsfamilie und einem Beruf existierende soziale Distanz beeinflusst werden (vgl. auch Brändle & Grundmann, 2013). Diese Sekundäreffekte lassen sich jedoch nur bedingt nachweisen, u. a. in Hinblick auf die herkunftsabhängigen Unsicherheiten und Erfolgseinschätzung (Schneider et al., 2017). Mit Blick auf den kulturellen Hintergrund zeigt sich eine diffuse Befundlage. Denn die Effekte einer sozial bedingt schlechteren Kosten-Nutzen-Einschätzung von Bildung ließen sich für Heranwachsenden mit Migrationshintergrund aus sozialen Unterschichten nur eingeschränkt nachweisen (Tepecik, 2011). Weiter verfügen die jungen Migrant*innen unabhängig ihrer sozialen Herkunft über einen starken Leistungswillen (Schneider et al., 2017) und streben eine Statusverbesserung über monetär lukrative Berufe an (Schneider et al., 2017). Zum anderen zeigte sich bei ihnen im Gegensatz zu autochthonen sozial benachteiligten Heranwachsenden keine Relevanz der sozialen Distanz für Bildungsentscheidungen (Relikowski et al., 2010).

Auch Bourdieu (1982) setzt mit seinem Habitus, der das Erlernen und Erwerben von milieubedingten Denk- und Verhaltensweisen zusammenfasst (Scherr, 2016), die individuell rationalen Bildungs- und Berufsentscheidungen in den Kontext der jeweiligen Sozialisation (vgl. Brändle & Grundmann, 2013). In der Anwendung des Habituskonzepts auf die berufliche Orientierung wurde deutlich, dass auch die beruflichen Entscheidungen der Heranwachsenden unbewusst durch die eigene Sozialisierung beeinflusst und die berufliche Orientierung freiwillig, aber unbewusst auf Berufe, die innerhalb des eigenen sozialen Milieus

angesiedelt sind, beschränkt wird (vgl. Brändle & Grundmann, 2013). Anhand von Gottfredsons entwicklungspsychologischer Theorie zur Eingrenzung und Kompromissbildung (1981, 1996, 2002) wurde darüber hinaus deutlich, wie Heranwachsende im Rahmen ihrer geschlechtsbezogenen und sozialen Identitätsbildung einen Abgleich des eigenen Selbstbilds mit Berufsbildern vornehmen und dabei Berufe frühzeitig noch vor einem Abgleich von Interessen und Tätigkeiten für sich ausschließen.

Alle drei Theorien verdeutlichen zudem, dass die abgebildeten Mechanismen der beruflichen Entscheidungen zwar individuell rational erscheinen, jedoch durch darüber liegende soziale Strukturen und die eigene Sozialisierung eingegrenzt und gesteuert werden (vgl. Brändle & Grundmann, 2013). Der bereits vielfach artikuliert Bedarf frühzeitiger Sensibilisierung der Jugendlichen einerseits, sowie der beteiligten Akteur*innen andererseits lässt sich dadurch nur bestätigen (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017).

Hinsichtlich des Geschlechts zeigen die vorgestellten empirischen Befunde klare Unterschiede in den beruflichen Eingrenzungsprozessen (Driesel-Lange, 2011; Haunberger & Bartelsen, 2019; Steinritz et al., 2016). Aus diesen Unterschieden lassen sich differierende Unterstützungsbedarfe in der beruflichen Orientierung ableiten. Während Jungen aufgrund ihrer später einsetzenden Exploration (Driesel-Lange, 2011) von frühzeitigen, explorationsfördernden Impulsen profitieren könnten, benötigen Mädchen ggfs. mehr Zuspruch und Unterstützung beim Abbau von Unsicherheiten (Schuchart et al., 2016). Ziel von berufsorientierenden Maßnahmen ist es, Jugendliche in ihrer beruflichen Orientierung zu unterstützen und entsprechend ihrer Bedarfe zu adressieren (KMK, 2017b). Im Sinne „evidenzbasierter Berufsorientierung“ (Brüggemann, 2015, S. 77), wird durch die Erkenntnisse geschlechterspezifischer Präferenzen auch der Bedarf deutlich, berufsorientierende Angebote in Hinblick auf geschlechtsspezifische Effekte hin zu überprüfen.

Jedoch bleibt die Befundlage zu geschlechterbezogenen Unterschieden in der Maßnahmenutzung und -wirkung spärlich, sodass die Untersuchung von Geschlechterunterschieden in der Wahrnehmung berufsorientierender Maßnahmen weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellt (Driesel-Lange & Ohlemann, 2019). Dieses wird durch die empirische Studie in Kapitel 9 aufgenommen. Unberücksichtigt bleibt in den vorgelegten Studien zudem häufig die Beziehung der einzelnen Faktoren zueinander und deren intersektionale Effekte auf die berufliche Orientierung. Hadjar und Hupka-Brunner (2013) zeigen die Notwendigkeit einer systematischeren Betrachtung intersektionaler Wirkmechanismen auf. Die wenigen bestehenden Analysen zu intersektionalen Effekten persönlicher Merkmale im Kontext beruflicher Entwicklung und Einmündung (Beicht & Walden, 2019;

Busch, 2013; Schmude, 2010) lassen auf eine Fragmentierung der Heranwachsenden in viele Untergruppen mit differierenden Bedarfen schließen. Inwieweit diese intersektionalen Zusammenhänge sich auch für die Effekte berufsorientierender Maßnahmen zeigen, bleibt zu untersuchen. Die empirische Studie in Kapitel 9 widmet sich entsprechend auch dieser benannten Forschungslücke und analysiert die zielgruppenabhängigen, intersektionalen Effekten berufsorientierender Maßnahmen. Die Berücksichtigung differierender Entwicklung kann über die Anpassung der Konzepte und Programme berufliche Orientierung an individuelle Bedarfe, also über ihre Individualisierung, geschehen. Scharenberg (2013) spricht hier auch von Homogenisierung der Gruppen. Der Identifizierung homogener Gruppen zur Binnendifferenzierung widmet sich die in Kapitel 11 vorgestellte Studie.

Die theoretischen Konzepte und empirischen Befunde zusammenfassend werden Bildungs- und Berufskarrieren durch das Geschlecht sowie die soziale und kulturelle Herkunft der Heranwachsenden direkt und indirekt beeinflusst. Des Weiteren lassen sich intersektionale Effekte der individuellen Merkmale auf das Berufswahlverhalten beobachten, die auch in der Beforschung von berufsorientierenden Maßnahmen Berücksichtigung finden müssen. Wird im Anschluss daran auf praktische Implikationen fokussiert, so können Maßnahmen der beruflichen Orientierung bedarfsgerecht gestaltet und adressiert werden.

Neben den benannten personenbezogenen, die Berufswahl beeinflussenden Voraussetzungen, kann die Heterogenität der Bedarfe auch anhand immanenter berufswahlbezogener Entwicklungsprozesse erklärt werden. Das folgende Kapitel präsentiert und vergleicht ausgewählte theoretische Modelle, die aus unterschiedlichen Perspektiven berufswahlbezogene Phasen beschreiben, um die Phasen als Quelle heterogener Bedarfe zu verdeutlichen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Modelle differenzierter beruflicher Entwicklung

4

Um den Erkenntnisstand zu individuellen Bedarfen Jugendlicher in ihrer beruflichen Orientierung zu erweitern – eine wesentliche Intention dieser Arbeit –, bedarf es einer ausdifferenzierteren Betrachtung des Entwicklungsprozesses. In diesem Kapitel werden daher ausgewählte theoretische Modelle vorgestellt, die die berufliche Orientierung in differenzierbare Stadien bzw. Phasen unterteilen, um allgemeingültige Prozesse beruflicher Entwicklung abzubilden. Ziel dieses Kapitels ist, zu veranschaulichen, wie in Abhängigkeit differierender Phasen spezifische Unterstützungsbedarfe entstehen, die ihrerseits wiederum zur Heterogenität der Bedarfe der Jugendlichen beitragen.

Dafür werden im ersten Teilkapitel (4.1) fünf Modelle im Einzelnen erläutert. Wie ersichtlich werden wird, unterscheiden sich die ausgewählten Modelle in drei zentralen Punkten. Erstens nehmen die Modelle unterschiedliche Perspektiven ein, z. B. eine entscheidungstheoretische oder entwicklungspsychologische Sicht. Zweitens beschreiben sie verschiedene Zeitpunkte innerhalb der beruflichen Entwicklung: Einige Modelle fokussieren die berufliche Orientierung in der Adoleszenz, andere beschreiben auf diesen Kontext bezogene Spezifika innerhalb des Erwachsenenalters. Drittens differieren die Modelle in den betrachteten Bereichen beruflicher Entwicklung. Dabei kann der Fokus beispielsweise auf den präferierten Unterstützungsmaßnahmen (Pelka, 2010a) oder der Strukturierung beruflicher Entscheidungsprozesse (Gati & Asher, 2001b) liegen.

Das zweite Teilkapitel (4.2) stellt die Modelle in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden gegenüber. Auf diese Modellvorstellungen wird zudem in Kapitel 6 zurückgegriffen, um die Auswahl des Thüringer Berufswahlkompetenzmodells (Driesel-Lange et al., 2010) als theoretische Grundlage der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 zu erläutern. Wie ersichtlich wird, fokussieren dieses sowie das folgende Kapitel 5 den *Entwicklungsprozess* der beruflichen Orientierung (Perspektive auf die Jugendlichen).

4.1 Theoretische Modelle differenzierter beruflicher Entwicklung

Die Versuche, das Berufswahlverhalten durch eine allgemeingültige Aufteilung in relevante Entwicklungsziele und -phasen einzuteilen, reichen bis zu den Anfängen der professionellen Berufsberatung Anfang des vergangenen Jahrhunderts zurück. Parson (1909) definierte bereits drei Schritte der Berufswahl, die sich im Wesentlichen als 1) das Erlangen von Selbstwissen, 2) das Sammeln von Kenntnissen der Arbeitswelt und ihrer Voraussetzungen und schließlich 3) das Abgleichen beider Bereiche zusammenfassen lassen. Seitdem wurde eine Vielzahl an weiteren Modellen entwickelt. Dabei lassen sich zwei wesentliche Modellarten differenzieren, nämlich berufswahlbezogene Typologien¹ und phasen- bzw. prozessorientierte Modelle.

Supers (1957, 1980, 1990) Laufbahntheorie ist nicht nur eines der frühen Modelle, welches Phasen der beruflichen Laufbahn und damit der beruflichen Entwicklung distinguert, sondern zeigt auch die (Weiter-)Entwicklung laufbahntheoretischer Überlegungen eines halben Jahrhunderts auf. Dies lässt sich vor allem anhand der Veränderungen darlegen, die Super an seinem Modell vorgenommen hat und anhand derer das sich verändernde wissenschaftliche Verständnis beruflicher Entwicklung nachgezeichnet werden kann. Frühe Modelle basierten auf der Annahme, dass Phasen altersabhängig und chronologisch durchlaufen werden (vgl. Smart & Peterson, 1997). Super definierte initial fünf sogenannte *life stages*, nämlich Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Abbau (Herzog et al., 2006). Die Adoleszenz stellt dabei eine Phase dar, in der die Berufswahl als Teil der Identitätsbildung eine bedeutende Rolle einnimmt (Super, 1990).

¹Die berufswahltheoretischen Typologien basieren insbesondere auf einer differentialpsychologischen Perspektive. Aus dieser Sicht heraus wird die Berufswahl vornehmlich als ein *Matching*-Prozess zwischen persönlichen Eigenschaften und Interessen einerseits und Berufsmerkmalen andererseits verstanden (vgl. D. Brown, 1990; Herzog, Wannack & Neuenchwander, 2006). Aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf die soziodemografisch-, leistungs- und entwicklungsbedingten Bedarfe der Heranwachsenden einerseits und ihrer Berücksichtigung durch Unterstützungsangebote im schulischen Kontext andererseits sollen diese aus dem Kongruenzgedanken entstandenen, alloktionstheoretisch verankerten Typologien hier nur genannt werden. Zwei sowohl im wissenschaftlichen als auch im beratungspraktischen Kontext weitreichend bekannte Typologien sind das hexagonale RIASEC-Modell von Holland (1997) und die BIG-Five (John, Naumann & Soto, 2008). Beide Modelle beziehen sich auf Persönlichkeitsmerkmale bzw. individuelle Präferenzen, die sich auf die Berufswahl auswirken, jedoch diese nicht beschreiben. Einen Überblick über die aktuelle empirische Befundlage bieten Stoll und Trautwein (2017) sowie Reardon (2017) zu Hollands RIASEC-Modell und Perera und McIlveen (2018) zur Befundlage bezüglich der Big-Five.

Super integrierte in sein Modell die Erkenntnis kontextueller, einflussnehmender Variablen in Form von Rollen, die Individuen im privaten und beruflichen Bereich einnehmen und die den individuellen Lebensstil beeinflussen (Super, 1985). Später aufkommende, auf Supers Laufbahntheorie aufbauende theoretische Modelle, wie die konstruktivistische Laufbahntheorie (Savickas, 2005, 2011), haben darüber hinaus die Dynamik zwischen Individuum und Umwelt aufgenommen und das Entstehen von Laufbahnen auch als Ergebnis eines Austauschs mit und Reaktion auf die Umgebung beschrieben (Savickas, 2005, 2011). Auch der Gedanke diskontinuierlicher Berufswahlprozesse, in denen Individuen in ihrer beruflichen Laufbahn zu einzelnen Phasen „zurückspringen“ und diese in einem iterativen Prozess wiederholen, wurde von Super in sein Modell implementiert und seitdem in verschiedenen Modellen berücksichtigt (Smart & Peterson, 1997). Des Weiteren wurden Phasen und Entwicklungsprozesse der Berufswahl u. a. auch von Super (1990) von spezifischen Alterssegmenten entkoppelt und in stärkeren Bezug zu phasentypischen Entwicklungsaufgaben gestellt (vgl. Smart & Peterson, 1997). Durch die beschriebenen Anpassungen in der berufswahlbezogenen Theorie wurde die interindividuelle Varianz stärker fokussiert, die berufliche Entwicklungsprozesse charakterisiert (Köck, 2010).

Im Folgenden werden fünf Modelle exemplarisch beschrieben. Die Auswahl der Modelle erfolgte einerseits aufgrund ihres Phasenansatzes, andererseits aufgrund ihrer unterschiedlichen Perspektiven und betrachteten Handlungs- und Entwicklungsbereiche.

Phasenmodell der Berufswahl von Herzog et al. (2006)

Herzog et al. (2006) haben das idealtypische Phasenmodell von Heinz (1984, 1985) weiterentwickelt. Ihr Modell bildet die berufliche Entwicklung mit Beginn der Kindheit über den Prozess der Berufswahl und Berufsbildung bis zum Eintritt in das Erwerbsleben ab (siehe Abbildung 4.1). Dabei integrieren sie sechs Perspektiven auf die Berufswahl, nämlich die differentialpsychologische und typologische Perspektive, die entwicklungspsychologische Perspektive, die transitionstheoretische und ökopyschologische Perspektive, die lernpsychologische Perspektive, die sozialisationstheoretische Perspektive und schließlich die entscheidungstheoretische Perspektive (Herzog et al., 2006). Wie bereits zu Beginn des Teilkapitels erläutert, stellt die Berufswahl aus der differentialpsychologischen und typologischen Sicht heraus, die auch Hollands (1997) RIASEC-Modell zugrunde liegt, vornehmlich einen Zuordnungsprozess dar. Wie Herzog et al. (2006) beschreiben, stellt dabei das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie um die Anforderungen eines Berufs die wesentliche Voraussetzung für diesen *Matching*-Prozess dar. Dieser mündet im besten Falle in

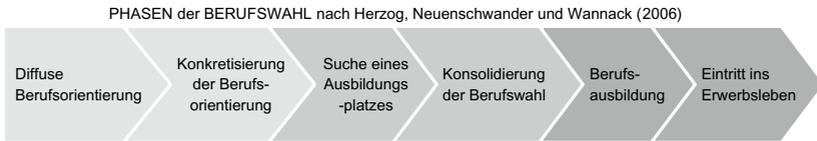


Abbildung 4.1 Das Sechs-Berufswahlphasenmodell von Herzog et al. (2006)

einer „optimalen Berufsleistung“ (Herzog et al., 2006, S. 15) und beruflicher Zufriedenheit. Der differentialpsychologischen und typologischen Sicht fehlt, wie Herzog et al. (2006) kritisch anmerken, der Blick auf den Entwicklungs- und Entscheidungsprozess.

Der dynamische und prozesshafte Charakter der beruflichen Entwicklung wird durch die entwicklungspsychologische Perspektive aufgenommen. Bereits ab der Kindheit entwickeln Individuen Berufspräferenzen, die u. a. im Abgleich zwischen der eigenen geschlechts- und sozialstatusbezogenen Identität und der Geschlechtskonnotation bzw. dem Prestige eines Berufs begründet sind (Gottfredson, 1981, 2002, siehe Teilkapitel 3.2). In einem Abgleichsprozess endogener und exogener Möglichkeiten nähern sich die Heranwachsenden über Stationen der Traum- und Wunschberufe schließlich einer realistischen Berufswahl an. Aus der entwicklungspsychologischen Sicht bedarf eine begründete Berufswahl neben kognitiven Fähigkeiten zudem Planungs- und Entscheidungskompetenz sowie ein gefestigtes Selbstkonzept (Herzog et al., 2006).

Die transitionstheoretische Perspektive betrachtet den Übergang von einer Entwicklungsphase in die nächste. Dabei stellen die Phasen selbst länger andauernde Entwicklungsplateaus und die Übergangsphasen kurze, intensive Sequenzen des Wandels dar (Herzog et al., 2006). Herzog et al. (2006) spezifizieren daher in ihrem Modell konkrete Ereignisse, die das Ende einer Phase bzw. den Beginn einer neuen Phase einläuten, wie beispielsweise die Entscheidung für eine konkrete Ausbildung. Die transitionstheoretische Perspektive wird durch die öko-psychologische Perspektive ergänzt, die in der Transitionsphase den Blick auf den Wechsel von Kontexten lenkt (Oerter & Dreher, 2008). Im Rahmen beruflicher Entwicklung durchleben Jugendliche beispielsweise einen institutionellen Kontextwechsel beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung oder in die Hochschule.

Das Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006) übernimmt zudem die Annahme, dass berufliche Entwicklung als sozialer Lernprozess angesehen werden kann, in dem Jugendliche – auch unter Einfluss des sozialen Umfelds

– berufswahlrelevante Kompetenzen und Erfahrungen erwerben und diese gleichzeitig auf neue, berufsbezogene Aufgaben anwenden müssen. Die Modellautor*innen benennen fünf spezifische Aufgaben, die es für die Jugendlichen in den ersten vier Phasen zu bewältigen gilt. Diese Aufgaben können mit entsprechenden Kompetenzen übereinandergelegt werden. Der Erwerb berufswahlrelevanter Ressourcen und Kompetenzen ist in diesem Modell jedoch nicht konkretisiert. Jugendliche sollen sich demnach des Status ihrer Berufswahl und dessen Bedeutung bewusst werden. Weiter sollen sie die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, sich den Aufgaben der Berufswahl zu stellen. Darin spiegelt sich eine motivationale Komponente der beruflichen Orientierung. Eine weitere Aufgabe stellt die emotionale Balance in schwierigen Situationen der Berufswahl dar. Die letzte Aufgabe stellt die Entwicklung eines zufriedenstellenden Selbstkonzepts sowie der Erhalt des Kontrollgefühls dar.

Der Beginn der ersten Phase – der diffusen Berufsorientierung – ist in der Kindheit zu verorten, wie bereits Super (1980, 1990), Mitchell und Krumboltz (1990) und Gottfredson (2002) dargelegt haben (vgl. auch Abschnitt 3.2). In dieser Phase entwickeln Kinder Traumberufe auf Basis beobachteter Rollen und Vorbilder. Diese Traumberufe stehen noch nicht im Zusammenhang mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen (Wannack, Herzog & Neuenschwander, o. J.). Außerdem basieren sie nicht auf Präferenzen hinsichtlich der Tätigkeitsprofile der genannten Berufe (Herzog et al., 2006). Der Übertritt in die nächste Phase beginnt mit der ernsthaften Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Zukunft. In der zweiten Phase, der Konkretisierung, grenzen die Heranwachsenden interessens- und fähigkeitsgeleitet die beruflichen Möglichkeiten auf eine für sie in Frage kommende Auswahl an Wunschberufen ein. Dabei nimmt auch das soziale Umfeld Einfluss. Nach dieser ersten Eingrenzung sollen Jugendliche in dieser Phase verstärkt konkrete Informationen zu den verbleibenden Wunschberufen suchen. Die Phase endet mit der Formulierung eines konkreten Berufswunschs.

In der dritten Phase steht die Suche nach einem Ausbildungsplatz im Vordergrund. Dabei erleben die Jugendlichen zugleich Abgleichungsprozesse zwischen ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten und den in den Berufen geforderten Profilen. Die Rückmeldungen der Betriebe während des Bewerbungsprozesses stellen für die Jugendlichen auch einen Realitätscheck hinsichtlich der Umsetzbarkeit ihres Berufswunschs dar. Die Phase endet mit einer positiven Zusage für eine Ausbildung bzw. ein Studium. Die vierte Phase im Berufswahlprozess steht nach Herzog et al. (2006) im Zeichen der Konsolidierung der Berufswahl. In dieser der eigentlichen Entscheidung nachgelagerten Phase wird die getroffene Berufswahl noch einmal kritisch evaluiert. Im Falle, dass sich die Person für eine Ausbildung bzw. ein Studium entschieden hat, die nicht ihrer ersten Wahl entsprach, wird

diese Alternative nun für sich selbst und vor anderen argumentativ als wünschenswerter und sinnvoller Teil in die eigene Biografie integriert (Herzog et al., 2006). Dieser konstruktivistische Prozess findet sich auch im *Life Designing* Konzept wieder (Savickas et al., 2009, siehe Abschnitt 5.2).

In der fünften Phase – der Berufsbildung – nehmen die Jugendlichen ihre Ausbildung bzw. ihr Studium auf und setzen damit ihre berufliche Entscheidung um. Diese Phase bewerten Herzog et al. (2006) als kritischste, denn inwiefern die hier zuvor getroffene Berufswahl als gelungen anzusehen ist, zeigt sich in der Durchführung bzw. im Abbruch der Ausbildung. Ein Abbruch des Studiums bzw. der Ausbildung kann zur Wiederholung der zweiten und dritten Phasen führen. Die sechste und letzte Phase des Modells beginnt mit dem Ausbildungsabschluss und dem Eintritt in das reguläre Arbeitsleben (Wannack et al., o. J.).

Phasenmodell der Berufswahl von Neuenschwander und Hartmann (2011)

Wie die Entwicklungen berufswahltheoretischer Modelle zusammenhängen und aufeinander aufbauen können, zeigt sich besonders deutlich an dem folgenden Beispiel. Neuenschwander und Hartmann (2011) haben die beruflichen Entscheidungsprozesse von Schweizer Jugendlichen aus einer entscheidungstheoretischen Perspektive heraus untersucht. Aufbauend auf dem gerade beschriebenen Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006) entwickelten sie ihrerseits ein Modell mit fünf Berufswahlphasen. Ihr Modell fokussiert dabei die berufliche Entwicklung innerhalb des Schweizer Bildungssystems, in dem die Mehrheit der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung mündet (SKBF, 2018), und beschreibt ausschließlich den Berufswahlprozess im Sinne einer Ausbildungsplatzsuche. Der nachschulische Übergang in eine Ausbildung bzw. das Übergangssystem wird aufgrund der entscheidungstheoretischen Perspektive nicht besprochen. Entsprechend stehen entscheidungsbestimmende Kontextfaktoren sowie die von Jugendlichen genutzten Entscheidungsstrategien im Vordergrund (Neuenschwander & Hartmann, 2011). Neuenschwanders und Hartmanns (2011) Modell basiert auf der von Simon (1993) beschriebenen Theorie der begrenzten Rationalität (*bounded rationality*). Angewandt auf die Berufswahl bedeutet „gebundene Rationalität“ (Neuenschwander & Hartmann, 2011, S. 42), dass Jugendliche ihre Entscheidung aufgrund der Komplexität der Berufswahl nicht ausschließlich auf Basis berufsbezogener Informationen treffen. Vielmehr lassen sich die Heranwachsenden durch Ratschläge von Vertrauenspersonen und positiven Emotionen, die sie mit berufsbezogenen Situationen verbinden, leiten und beeinflussen (Neuenschwander & Hartmann, 2011). Der Entscheidungsprozess verläuft demnach nicht rein rational, sondern wird zusätzlich durch zweckmäßige Überlegungen gesteuert (Neuenschwander & Hartmann, 2011). Den Einfluss zeitökonomischer Überlegungen

(z. B. die geografische Nähe) auf die Entscheidung für bzw. gegen den Besuch einer Berufsschule, konnten Rahn et al. (2014) in ihrer Panelstudie zeigen. Wie in Abbildung 4.2 dargestellt, durchlaufen Jugendliche nach Neuenschwander und Hartmann (2011) in ihrer beruflichen Entscheidung fünf konsekutive Phasen.

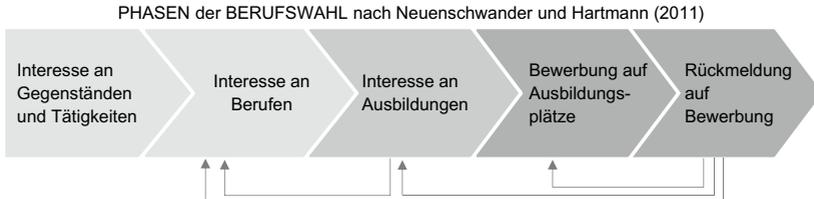


Abbildung 4.2 Das Berufswahlphasenmodell von Neuenschwander und Hartmann (2011)

Dabei nutzen sie als Entscheidungsstrategien insbesondere die Information und Beratung durch Vertrauenspersonen und die praktische Erkundung beruflicher Tätigkeiten. Ausgehend von einem themen- oder tätigkeitsbezogenen Interesse konkretisieren die Jugendlichen in den ersten vier Phasen Schritt für Schritt ihre beruflichen Anschlusspläne. Über informelle Gespräche mit Vertrauenspersonen aus ihrem Bezugsfeld gleichen Jugendliche in der ersten Phase ihre Interessen mit Merkmalen verschiedener Berufe ab. Über Kurzpraktika explorieren sie berufliche Alltagssituationen. Das Ziel der ersten Phase ist erreicht, wenn erste berufliche Optionen konkretisiert wurden. Die Bedingungen der in der ersten Phase entwickelten beruflichen Optionen werden in der zweiten Phase mit den eigenen Voraussetzungen, u. a. mit den eigenen Schulnoten, abgeglichen. Hier zeigt sich ein impliziter Einfluss von Boudons (1974) Primäreffekten, denn die erbrachten Leistungen weisen auf einen Schulabschluss hin, der wiederum das Feld der in Frage kommenden Berufe einschränkt. Aus dem Interesse an Berufen entwickelt sich in dieser Phase ein Interesse an konkreten Ausbildungen. In der dritten Phase übersetzen die Heranwachsenden dieses Interesse in die Suche nach und Bewerbung auf konkrete Ausbildungsplätze. In der vierten Phase werden ihre Bewerbungen durch die angesprochenen Ausbildungsbetriebe evaluiert. Durch den Selektionsprozess konkretisiert sich die Berufswahl weiter. Der Entscheidungsprozess endet mit der fünften Phase, in der die Jugendlichen schließlich eine positive oder negative Rückmeldung auf ihre Bewerbung erhalten. Neuenschwander und Hartmann (2011) haben ihr Phasenmodell als optional iteratives Modell angelegt, in dem einzelne oder mehrerer Phasen wiederholt werden können, zum Beispiel aufgrund von Absagen durch Betriebe.

Typologie der Berufsfindung und Berufsidentität nach Fend (1991)

Aufbauend auf den Erkenntnissen von Watermann (1985) und Marcia (1980, beide zitiert nach Fend, 1991) hat Fend (1991) eine Typologie der Berufsfindung und Berufsidentität entworfen. Dabei unterscheidet er vier Typen, die jeweils in ihrem Ausprägungsgrad der Berufswahlsicherheit und der Intensität ihrer berufswahlbezogenen Exploration divergieren (siehe Abbildung 4.3). Der Beschreibung der vier Typen vorweggenommen sei die Anmerkung, dass Fend (1991) zwar von einer Typologie der Berufs- und Identitätsfindung spricht, die vier im Folgenden beschriebenen Typen jedoch auch als Phasen eines zweidimensionalen Modells beschrieben werden könnten, das die Berufswahlsicherheit und die berufswahlbezogene Exploration umfasst. Eine diffuse berufliche Identität (*identity diffusion*, Typ 1) haben demnach Jugendliche, die nur wenig berufsbezogen explorieren und gleichzeitig eine gering ausgeprägte Berufswahlsicherheit aufweisen. Die Suchenden (*Moratorium*, Typ 2) verfügen ebenfalls über eine geringe Sicherheit hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft, jedoch explorieren sie ihre beruflichen Möglichkeiten intensiv. Die Festgelegten (*foreclosure*, Typ 3) zeigen nur eine geringe Erkundungstätigkeit; sie haben sich frühzeitig hinsichtlich ihrer Berufswahl festgelegt und verfügen daher über eine hohe Berufswahlsicherheit. Die Entschiedenen (*identity achievement*, Typ 4) zeigen zugleich eine hohe Explorationsaktivität sowie eine ausgeprägte Sicherheit hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft (Fend, 1991).

Für eine dem Modell immanente, phasenbezogene Betrachtung der beruflichen Identitätsbildung spricht zudem, dass die Berufsidentitätstypen, wie Fend (1991) herausstellt, Ergebnisse interner „Reifungsprozesse“ (S. 90) der Jugendlichen, ihrer Kompetenzen, aber auch externer Gegebenheiten sind. Er betont weiter, dass aufgrund ihrer unterschiedlichen Stadien beruflicher Identität differierende Bedarfe entstehen, die durch verschiedene Unterstützungsformen adressiert werden sollen. Damit plädiert Fend bereits Anfang der Neunziger Jahre für eine bedarfsorientierte Förderung Heranwachsender in ihrer beruflichen Orientierung.

Phasenmodell zur Berufsorientierung von Pelka (2010a, 2010b)

Das Phasenmodell von Pelka (2010a, 2010b) wurde im Rahmen einer empirischen Studie mit dem Ziel entwickelt, die berufswahlbezogenen Suchinteressen Jugendlicher zu identifizieren und berufsorientierende Maßnahmen entsprechend kategorisieren zu können. Eine Verschränkung zu anderen, bereits bestehenden Modellen der beruflichen Orientierung besteht nicht. Wie die Abbildung 4.4 grafisch verdeutlicht, beschreibt das Modell von Pelka (2010a, 2010b) die Präferenzen der Jugendlichen in ihrer berufswahlbezogenen Informationssuche in drei Phasen. In deren Verlauf nimmt die Präferenz für individuelle Gespräche im engen

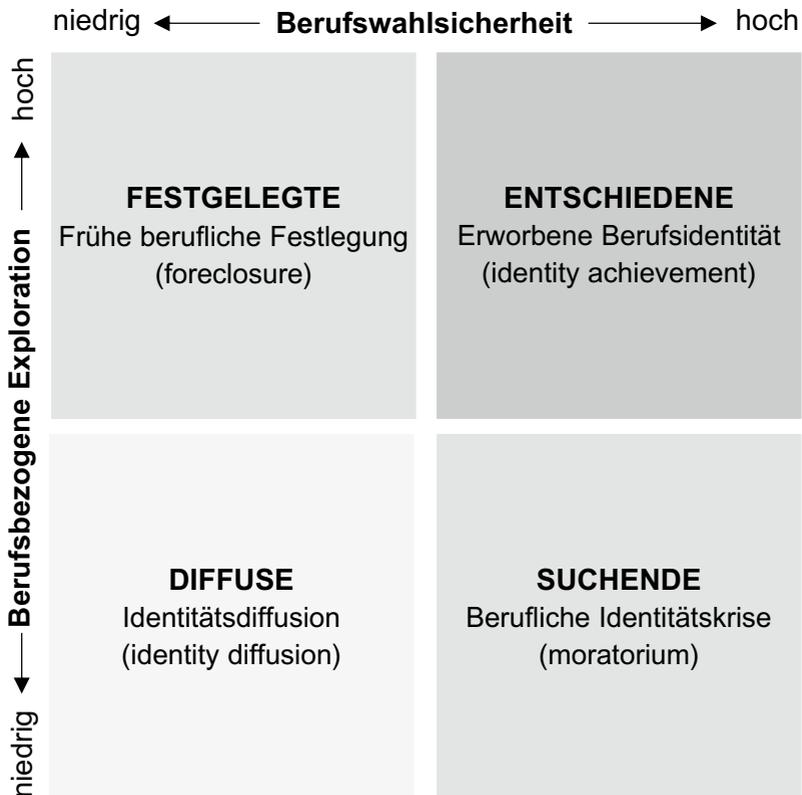


Abbildung 4.3 Typologie der Berufsidentitätsfindung nach Fend (1991)

familiären Umfeld zugunsten von Angeboten im öffentlichen Raum sukzessive ab. Mit dem Fortschreiten der Phasen verzeichnet sich zudem eine wachsende Fachspezifik auf der inhaltlichen Ebene der Angebote.

Die erste Phase stellt eine Orientierungsphase dar, in der die Jugendlichen erste Informationen im Rahmen eines Frage-Antwort-Dialogs suchen. Dieser individuelle Dialog findet insbesondere im privaten Umfeld statt und schließt inhaltlich stark an die Lebenswelt der Jugendlichen an. Diese Angebote individueller Beratung im privaten Bereich nutzen insbesondere Heranwachsende, die sich am Anfang ihres Berufswahlprozesses befinden bzw. die über eine geringe Entscheidungssicherheit hinsichtlich eines Berufs verfügen (Pelka, 2010b).

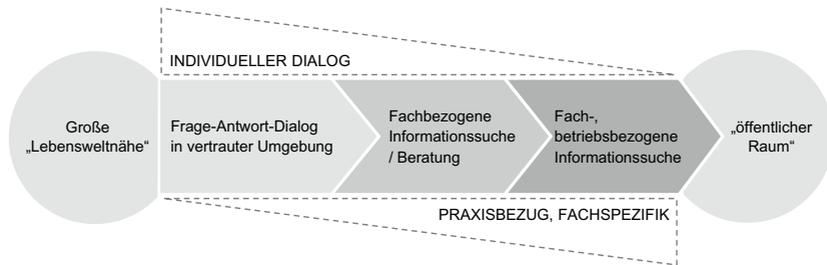


Abbildung 4.4 Das Phasenmodell in Anlehnung an Pelka (2010b)

Die zweite Phase steht im Zeichen einer tieferehenden Informationssuche. Obwohl auch sie weiterhin im „soziale[n] Nahbereich“ (Pelka, 2010b, S. 46) der Jugendlichen vollzogen wird, steht eine Beratung mit stärkerem Fach- und Praxisbezug anstelle einer hohen privaten Vertrautheit im Vordergrund.

In der dritten Phase befinden sich vermehrt Jugendliche, die bereits einen konkreten Beruf avisiert und über eine hohe Entscheidungssicherheit verfügen. Gemäß dem Modell nutzen sie bevorzugt Informations- und Beratungsangebote mit starkem Fach-, Berufs- und Praxisbezug, wie Vorträge und Messen, oder recherchieren im Internet. Diese berufsorientierenden Angebote finden folglich im öffentlichen Raum statt. Die Möglichkeit der Einzelberatung tritt dabei in den Hintergrund (Genrich & Pelka, 2011). Wie Pelka (2016) beschreibt, bildet das Phasenmodell keinen linearen Entwicklungsprozess ab. Im Laufe der beruflichen Entwicklung können einzelne Phasen übersprungen oder wiederholt werden. Im Rahmen einer beruflichen Neuausrichtung ist auch die Wiederholung des gesamten Phasenmodells denkbar (Pelka, 2016).

Drei-Stufen-PIC-Modell nach Gati und Asher (2001a)

Das Drei-Stufen-PIC-Modell von Gati und Asher (2001a) ist ein Modell für die Beratungspraxis, das den beruflichen Entscheidungsprozess fokussiert und in drei aufeinander folgende Stufen aufteilt. Diese Stufen werden als Vorsortierung (*pre-screening*), vertiefende Exploration (*in-depth exploration*) und Auswahl (*choice*) bezeichnet. Das PIC-Modell basiert auf der Entscheidungstheorie (Bell, Raiffa & Tversky, 1988, zit. n. Gati & Asher, 2001b). Ziel dieses dreistufigen Prozesses ist es, die Komplexität der Entscheidung zu reduzieren, um eine spezifische berufliche Wahl gezielt und systematisch aus der Masse an beruflichen Alternativen herauszufiltern. Im PIC-Modell lässt sich eine differenzialpsychologische Perspektive identifizieren, denn eine der Hauptannahmen des Modells ist es, dass

berufliche Optionen möglichst gut zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums passen sollen. Durch die Aufteilung in drei Entscheidungsstufen soll dieser *Matching*-Prozess vereinfacht werden, indem der Fokus der zu verarbeitenden Informationen auf jeweils unterschiedliche Aspekte gelenkt wird. Die Entscheidungskriterien werden in mehreren Iterationen eingegrenzt, spezifiziert und nach Bedeutung geordnet. Im Folgenden werden die in Abbildung 4.5 illustrierten Stufen beschrieben.

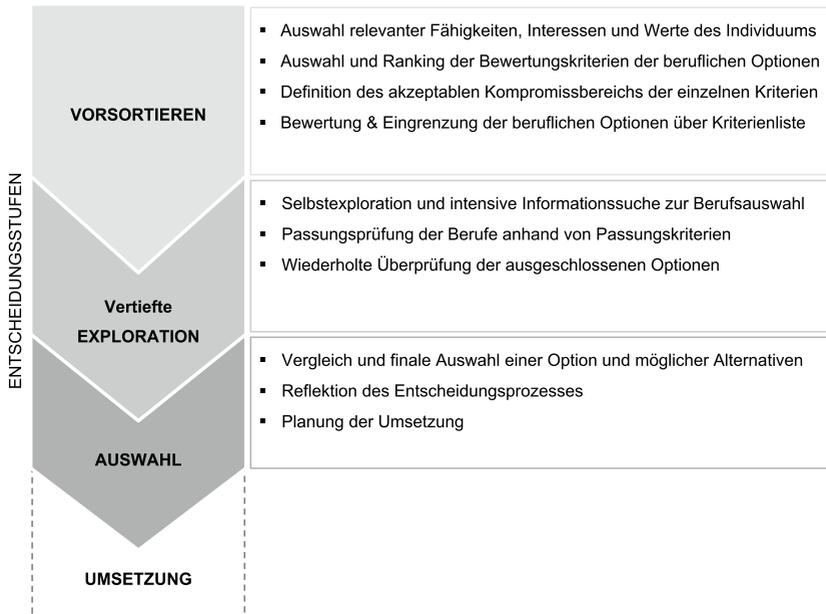


Abbildung 4.5 Das PIC-Modell nach Gati und Asher (2001a)

In der ersten Stufe, der Vorsortierung (*prescreening*), soll aus allen initial bestehenden beruflichen Optionen anhand weniger, zuvor definierter Kriterien eine Auswahl an potentiell zutreffenden Möglichkeiten ausgewählt werden. Die Auswahlkriterien werden anhand der Fähigkeiten, Interessen und Wertvorstellungen des Individuums sowie der Anforderungen an die beruflichen Optionen, beispielsweise die Länge der Ausbildung oder das Gehalt, definiert (Gati & Asher, 2001b). Für jeden einzelnen Aspekt, zum Beispiel das Gehalt, bestimmt die Person einen akzeptablen Kompromissbereich zwischen der optimalen Ausprägung

und der gerade noch akzeptablen Ausprägung (Gati & Asher, 2001b). Die erste Stufe endet mit einer kritischen Überprüfung der erzielten Vorauswahl, um sicherzustellen, dass zum einen die richtigen Auswahlkriterien gewählt wurden und dass zum anderen keine beruflichen Optionen zu schnell ausgeschlossen wurden. Eine optionale Wiederholung der einzelnen Schritte ist im Modell explizit angedacht. In der zweiten Stufe findet eine vertiefende Exploration der vielversprechendsten Alternativen statt (Gati & Asher, 2001b). Ziel dieser Phase ist die Auswahl der beruflichen Optionen, die nicht nur vielversprechend sind, sondern auch bestmöglich zu den Fähigkeiten, Interessen und Erwartungen des Individuums passen. Dafür werden weitere Informationen zu den verbleibenden beruflichen Optionen gesucht und diese in Hinblick auf verschiedene Passungskriterien überprüft, wie die Realisierungschancen oder die Kompatibilität zwischen den eigenen Fähigkeiten und den beruflichen Anforderungen. Die Entscheidungsphase endet wieder mit einer Überprüfung der bisherigen Auswahl, um sicherzustellen, dass alle geeigneten Alternativen berücksichtigt wurden (Gati & Asher, 2001b). In der dritten Stufe trifft das Individuum die Entscheidung für die passbeste Option. Im Rahmen dieser Stufe soll auch der Entscheidungsprozess an sich reflektiert und die Umsetzung der Entscheidung geplant und vorbereitet werden. Ein Resultat des Reflexionsprozesses kann auch die Entscheidung dafür sein, mehrere berufliche Optionen zeitgleich zu verfolgen (Gati & Asher, 2001b). Dabei kann es sich beispielsweise um die Bewerbung für verschiedene Ausbildungsgänge oder an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen handeln.

Der explizite Fokus des PIC-Modells liegt in der Begleitung des Entscheidungsprozesses. Die für die berufliche Entscheidung relevanten Kompetenzen, wie Selbstwissen oder Berufswissen, und deren Entwicklung werden folglich nicht beleuchtet. Des Weiteren ist die konkrete Umsetzung der getroffenen Entscheidungen nicht Teil des Modells.

4.2 Zusammenfassung und Fazit

Das Kapitel beleuchtet theoretische Modelle differenzierter beruflicher Entwicklung. Dabei zeigten sich zwischen den vorgestellten Modellen sowohl Überlappungen bzw. Überschneidungen als auch zentrale Unterschiede.

Den fünf vorgestellten Modellen gemeinsam ist die Unterteilung des berufs-wahlbezogenen Entwicklungsprozesses in differenzierbare Stadien bzw. Phasen. Die Berufswahl bzw. berufliche Entwicklung werden dabei jedoch aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet. Während das Drei-Stufen-PIC-Modell von Gati und Asher (2001a, 2001b) auf einem entscheidungstheoretischen Ansatz fußt und eine differentialpsychologische Perspektive einnimmt, in der die Passung von Interessen und Fähigkeiten zu beruflichen Tätigkeiten fokussiert wird, nimmt Fend (1991) eine entwicklungspsychologische Perspektive ein, indem er von „Reife-prozesse[n]“ (S. 90) spricht. Zugleich bettet er diese Reifeprozesse zumindest implizit in das kontextuelle Umfeld ein (Fend, 1991). Auch das Phasenmodell von Neuenschwander und Hartmann (2011) setzt einen entscheidungstheoretischen Schwerpunkt. Multiple Perspektiven integriert das Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006), indem u. a. differentialpsychologische, entwicklungspsychologische, transitionstheoretische, lernpsychologische, sozialisationstheoretische und entscheidungstheoretische Erkenntnisse berücksichtigt werden (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004; Herzog et al., 2006). Das Phasenmodell von Pelka (2010a, 2010b) ist das einzige der hier beschriebenen Modelle, welches sich nicht explizit auf eine theoretische Schule stützt. Zwischen Pelkas (2010a, 2010b) Phasenmodell und dem Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006) besteht jedoch auf der zweiten Betrachtungsebene, nämlich dem betrachteten Abschnitt der beruflichen Entwicklung, eine Gemeinsamkeit. Beide Modelle, ähnlich wie das Phasenmodell von Neuenschwander und Hartmann (2011), skizzieren einen längeren Zeitraum der beruflichen Orientierung in der Adoleszenz. Neuenschwander und Hartmann (2011) haben ihr Modell indes spezifisch auf das Schweizer Bildungssystem ausgerichtet. Auch Fends (1991) Modell bezieht sich auf das Jugendalter. Jedoch ist das Modell von Herzog et al. (2006) das einzige, das nicht nur die Entwicklung eines konkreten Berufswunschs beschreibt, sondern beginnend mit der Kindheit über die Phasen beruflicher Entwicklung im Jugendalter auch den Eintritt in die berufliche Ausbildung und das sich daran anschließende Erwerbsleben abbildet. Im Kontrast zu den anderen vier Modellen beziehen sich Gati und Asher (2001a, 2001b) mit ihrem Konstrukt auf das Erwachsenenalter.

Schließlich zeigte sich, dass die Modelle nicht nur unterschiedliche (zeitliche) Abschnitte beruflicher Entwicklung betrachten, sondern zudem differierende Schwerpunkte in Hinblick auf die betrachteten Bereiche setzen. Während Fend

(1991) die Identitätsbildung als Voraussetzung beruflicher Entscheidungen anhand des Explorationsverhaltens und der Berufswahlsicherheit in vier Ausprägungen differenziert, nimmt das Phasenmodell von Pelka (2010a, 2010b) als einziges Modell die sich verändernden Informationspräferenzen der Jugendlichen und die passenden berufsorientierenden Unterstützungsmaßnahmen in den Fokus. Sowohl Gatis und Ashers Modell als auch Neuenschwanders und Hartmanns Modell betrachten den Selektions- und Entscheidungsprozess beruflicher Optionen. Gati und Asher (2001a, 2001b) wählen dabei einen aufgabenbezogenen Zugang, während Neuenschwander und Hartmann (2011) die inneren Prozesse der Jugendlichen im Zuge der Ausbildungsplatzsuche in Stadien unterteilen. Das Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006) definiert als einziges Modell konkrete Momente, die den Abschluss bzw. Übergang zur nächsten Phase markieren, und integriert sowohl die (frühe) Berufsfindung als auch deren Umsetzung und den Eintritt in das Erwerbsleben. Damit erlaubt das Modell am ehesten einen ganzheitlichen Blick auf die berufliche Entwicklung. Jedoch wird der diskontinuierliche Charakter berufswahlbezogener Prozesse im Sinne von Phasensprüngen und -wiederholungen hier nicht berücksichtigt.

Allen Modellen gemeinsam ist die Feststellung, dass jede Phase beruflicher Entwicklung implizit oder explizit mit zu bewältigenden Aufgaben verbunden wird. Aus den sich ergebenden phasentypischen Aufgaben lassen sich entsprechend heterogene Bedarfe von Jugendlichen ableiten, die sich in unterschiedlichen Phasen befinden. Somit muss der Blick auf die heterogenen Voraussetzungen um jenen auf die individuelle berufliche Phase ergänzt werden. Fend (1991) formuliert sogar einen heterogenen Bedarf passender Unterstützungsformate. Kritisch angemerkt werden muss, dass das Fehlen eines Instruments zur empirischen Überprüfung und Weiterentwicklung die beschriebenen Modelle mehrheitlich verbindet. Diese stellt nach M. S. Richardson (2017) allerdings eine zentrale Voraussetzung dar, um in der Praxis positive Veränderungen in der Unterstützung Jugendlicher bewirken zu können.

Mit Ausnahme von Pelkas (2010a, 2010b) Modell implizieren die vorgestellten Modelle den Erwerb bzw. das Vorhandensein von selbst- und berufswahlbezogenem Wissen und Kompetenzen, um die dargestellten, phasentypischen Aufgaben bewältigen zu können. Jedoch werden weder die benötigten Kompetenzen noch der Prozess des Kompetenzerwerbs beleuchtet. Daher sollen im folgenden Kapitel, nach einer begrifflichen Einordnung berufswahlrelevanter Kompetenzen und Ressourcen, entsprechende theoretische Modelle vorgestellt und miteinander verglichen werden.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Berufswahlrelevante Ressourcen und Kompetenzen

5

Im vorangegangenen Kapitel 4 wurde anhand der erläuterten Modelle deutlich, dass Jugendliche zur erfolgreichen Bewältigung phasentypischer, berufswahlbezogener Aufgaben berufswahlrelevante Kompetenzen benötigen. In diesem Kapitel werden daher entsprechende theoretische Modelle vorgestellt und miteinander verglichen.

Ziel ist es, die bereits diskutierten heterogenen Bedarfe von Jugendlichen, die aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen sowie differierender Phasen der beruflichen Entwicklung entstehen, um einen Aspekt, nämlich den des differierenden Berufswahlkompetenzstands als zusätzliche Quelle heterogener Bedarfe, zu erweitern.

Das erste Teilkapitel (5.1) leitet die theoretischen Betrachtungen wieder mit einer begrifflichen Definition ein. Mit Blick auf das den empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 zugrunde liegende Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) soll zunächst der Begriff der Berufswahlkompetenz umrissen werden. Die definitorische Abgrenzung erfolgt in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wird der Kompetenzbegriff besonders in Abgrenzung zu den Begriffen der Qualifikation und Intelligenz beleuchtet. In einem zweiten Schritt soll das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Berufswahlkompetenz in Abgrenzung zu beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen sowie Karrierekompetenzen und berufswahlrelevanten Ressourcen hergeleitet werden. Im zweiten Teilkapitel (5.2) werden drei entsprechende Modelle erläutert. Im dritten Teilkapitel (5.3) erfolgt analog zum Abschluss des vorangegangenen Kapitels ein zusammenfassendes Fazit, indem die erläuterten Modelle kritisch bewertet und miteinander verglichen werden. Die folgenden Ausführungen stellen, wie auch das vorangegangene Kapitel, zudem eine Grundlage zur Herleitung des Berufswahlkompetenzmodells von Driesel-Lange et al. (2010) in Kapitel 6 als theoretische Grundlage der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 dar.

5.1 Berufswahlrelevante Kompetenzen – eine begriffliche Einordnung

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Berufswahlkompetenz soll in diesem Kapitel in zwei Schritten entfaltet werden. In einem ersten Schritt wird dafür der Begriff der Kompetenz als solcher beleuchtet und in Abgrenzung zu Qualifikation, Begabung und Intelligenz in seinem Verständnis geschärft.

Hartig und Klieme (2006) stellen fest, dass hinsichtlich der Kompetenz eine Vielzahl an Begriffen vorliegt, die in der Verwendung in unterschiedlichen Disziplinen wie der Psychologie, der Bildungsforschung oder der Berufspädagogik entstanden sind. Käser und Röhr-Sendlmeier (2017) bieten einen ausführlichen Überblick über die historische Entwicklung des Kompetenzbegriffs im wissenschaftlichen Diskurs verschiedener Fachdisziplinen.

Erpenbeck, Grote und Sauter (2017) identifizieren im Hinblick auf das Kompetenzverständnis vier zentrale, teils überlappende Begriffe und Funktionen. Entsprechend ihrer Einteilung werden Kompetenzen als „ökonomisierte Varianten von Bildung“, „kreative Selbstorganisationsfähigkeiten“ oder „kognitive Leistungsdefinitionen“ angesehen oder symbolisieren einen „allgemeinste[n] Handlungsrahmen“ (S. XXIV). In Abhängigkeit der jeweiligen Einteilung eignen sich nach Erpenbeck et al. (2017) entsprechend unterschiedliche Verfahren zur Kompetenzmessung bzw. -diagnostik. Maag Merki und Grob (2005) definieren Kompetenz in Anlehnung an den Kompetenzbegriff von White (1959) als das Potential erfolgreicher Bewältigung kontextspezifischer Situationen. Im gleichen Kontext beschreibt Performanz das konkrete Handeln, das zwar einerseits durch das Vorhandensein von Kompetenzen, andererseits aber auch immer durch die kontextspezifische Situation beeinflusst wird (Maag Merki & Grob, 2005).

Die im deutschsprachigen Raum wahrscheinlich bekannteste Definition von Kompetenz liefert Weinert (2001b), in der er Kompetenzen beschreibt als „bei Individuen verfügbare[n] oder durch sie erlernbare[n] kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (S. 27–28), die zur erfolgreichen und verantwortungsvollen Lösung variierender, aber kontextspezifischer Problemstellungen benötigt werden. Damit bezieht er sich, wie bei einer vergleichenden Betrachtung verschiedener Werke (Weinert, 2001a, 2001b) sichtbar wird, auf die Handlungskompetenz, die neben fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen im schulischen Kontext gefördert werden soll. Eine bedeutende Stärke von Weinerts Kompetenzbegriff liegt in seiner fächerübergreifenden Anwendbarkeit. Auch das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010), das die theoretische Basis der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 dieser Arbeit

bildet und in Kapitel 6 ausführlich dargestellt wird, begründet sein Verständnis von Berufswahlkompetenz auf Weinerts Kompetenzbegriff (Driesel-Lange et al., 2020).

Eine begriffliche Abgrenzung von Kompetenzen zu Qualifikationen nimmt Kayser (2013) über den beruflichen bzw. fachspezifischen Bezug von Qualifikationen vor, die „eher die Anforderungen des Beschäftigungssystems“ (S. 15) widerspiegeln. Auch Arnold (2010) definiert Qualifikationen in Übereinstimmung mit Kayser (2013) als „unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (S. 269), während er Kompetenzen einen „ganzheitlichen Anspruch“ (S. 269) zuspricht. Erpenbeck et al. (2017) ergänzen diese Unterscheidung durch den Hinweis auf den flexibilitätsorientierten Charakter von Kompetenz – im Sinne der Selbstorganisationsfähigkeit –, während Qualifikationen „zertifizierte[...] Ergebnisse“ aus fremdbestimmten standardisierten Prüfungssituationen darstellen.

Ein zentraler Punkt, in dem sich Kompetenz von Persönlichkeitsmerkmalen unterscheidet, ist ihre Erlernbarkeit bzw. Trainierbarkeit (Francis-Smythe, Haase, Thomas & Steele, 2013). Demgegenüber gelten Persönlichkeitsmerkmale als relativ stabil (Eysenck et al., 1975, zit. n. Francis-Smythe et al., 2013). Francis-Smythe et al. (2013) argumentieren zudem, dass persönliche Prädispositionen nicht automatisch zu einem vorhersehbaren Verhalten führen, da neben weiteren Faktoren die Motivation für ein entsprechendes Verhalten vorhanden sein muss. Weinerts (2001b) Kompetenzbegriff umfasst indes auch die motivationalen Voraussetzungen, jedoch soll an dieser Stelle zur Vollständigkeit angemerkt werden, dass mittels Kompetenz- und Leistungstests nicht die Kompetenz als solche, sondern die Performanz als beobachtbares Handeln gemessen wird (Terzer, Hartig & Upmeier, 2013).

Für die begriffliche Abgrenzung von Kompetenz zu Intelligenz schlagen Hartig und Klieme (2006) drei Merkmale (Binnenstruktur, Kontextualisierung und Erlernbarkeit) vor, anhand derer sich die beiden Konstrukte unterscheiden. Während der Intelligenzbegriff allgemeingültige und allgemein anwendbare kognitive Fähigkeiten umfasst (Ramsden et al., 2011), beziehen sich Kompetenzen auf einen spezifischen Bereich, auf den Fähigkeiten und Fertigkeiten Anwendung finden (Weinert, 2001a). Darüber hinaus verlangt der Kompetenzerwerb Erfahrung mit dem spezifischen Kontext, während Intelligenz kontextunabhängig besteht. Schließlich wird die Intelligenzleistung anhand von psychischen Prozessen, die zur Lösung der gestellten Aufgaben benötigt werden, definiert, während Kompetenzen anhand der im spezifischen Kontext bestehenden Aufgaben und Anforderungen beschrieben werden (vgl. auch Hartig & Klieme, 2006). Auch wenn neuere wissenschaftliche Erkenntnisse die Veränderbarkeit von Intelligenz durch kognitive Stimulation im Jugendalter nahelegen, handelt es sich nicht um

eine Erlernbarkeit anhand spezifischer Übungen oder Anleitungen (Fink et al., 2015; Ramsden et al., 2011). So bleibt festzustellen, dass die Begriffe der Intelligenz und Kompetenz sich nah sind und über einen gemeinsamen Nenner, nämlich den der kognitiven Fähigkeiten, verfügen. Jedoch fasst Weinerts Kompetenzbegriff durch die Kontextualisierung des Problemlösebereichs den Anwendungsbereich der Kompetenzen enger als den der Intelligenz, während er durch den Einschluss sozialer, motivationaler und volitionaler Komponenten die Voraussetzungen zur Problemlösung weiter fasst.

Berufswahlkompetenz

Auch die Berufswahlkompetenz als solche muss begrifflich zu anderen bestehenden Konzepten innerhalb der Berufswahl- und Laufbahnforschung abgegrenzt und in ihrem Verständnis geklärt werden. Denn in der Berufswahl- und Laufbahnforschung finden berufswahlrelevante Kompetenzen vielfach Verwendung, jedoch unter Bezugnahme auf differierende Definitionen (vgl. Hartkopf, 2013). Der deutsche Begriff der Berufswahlkompetenz geht, wie Hartkopf (2013) darlegt, auf Dibbern (1983) zurück und bezeichnete – einem pädagogisch-normativen Verständnis folgend – die Fähigkeit, einen Beruf zu wählen und den Übergang in eine entsprechende nachschulische Ausbildung zu vollziehen (Hartkopf, 2013). Damit schuf er ein Pendant zu dem entwicklungspsychologisch geprägten Begriff der Berufswahlreife, der auf Super (1990) und Crites (1973) zurückgeht und die motivationale Bereitschaft und kognitive Fähigkeit zur Berufswahl und deren Umsetzung beschreibt (vgl. Hartkopf, 2013). Beide Begriffe – Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – überschneiden sich konzeptionell. Beispielsweise sieht Crites Berufswahlkompetenzen, im Sinne von selbst- und berufsbezogenem Wissen, Planungs- und Zielsetzungskompetenz sowie Problemlösekompetenz, als Teil der Berufswahlreife (vgl. Crites & Savickas, 1995; Hartkopf, 2013). Herr, Cramer und Niles (2004) wiederum definieren selbst- und berufsbezogenes Wissen, Exploration, Planungs- und Entscheidungskompetenzen sowie Sicherheit und Entschiedenheit als zentrale Voraussetzungen einer erfolgreichen beruflichen Gestaltung. Dabei ergänzen sie diese Kenntnisse und Fähigkeiten, ähnlich wie Weinert (2001b) um motivationale und volitionale Bereitschaften.

Zusammenfassend kann Berufswahlkompetenz in einem modernen Verständnis beruflicher Orientierung (KMK, 2017b; Driesel-Lange et al., 2020; vgl. auch Abschnitt 2.1) als Bündel verschiedener Kompetenzfacetten, die zur ersten Berufswahl sowie zur weiteren beruflichen Gestaltung benötigt werden, definiert werden. Innerhalb dieser breiten definatorischen Spanne variieren die inkludierten Kompetenzfacetten zwischen den verschiedenen Konstrukten (Driesel-Lange et al., 2020; Famulla, 2008). Das theoretische Modell von Driesel-Lange et al.

(2010), das den hier vorliegenden empirischen Studien zugrunde liegt, beschreibt Berufswahlkompetenz, wie in Kapitel 6 weiter ausgeführt wird, in Anlehnung an Weinert (2010b) als multidimensionales Konstrukt bestehend aus selbst- und berufsbezogenem Wissen und Entscheidungs- und Planungswissen, motivationalen Einstellungen und Handlungsfunktionen (Driesel-Lange et al., 2020).

Ein Spannungsfeld hinsichtlich des Verständnisses von Berufswahlkompetenz ergibt sich im internationalen Diskurs durch die Verwendung des englischen Begriffs der *career competencies*. Denn weit verbreitet ist das Verständnis von *career competencies* als erfolgs- oder karriererelevante Kompetenzen. Ausgehend vom Konzept der *boundaryless careers*¹ beschreiben Defillippi und Arthur (1994) *career competencies* anhand von drei Wissensdimensionen (*three ways of knowing*). Die erste Dimension des „Warum“ (*knowing why*) umfasst das Wissen um motivationale Aspekte, die eigenen Werte sowie die Identifikation mit der eigenen Arbeit (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers & Blonk, 2013). Die zweite Dimension des „Wer“ (*knowing whom*) übersetzt die Fähigkeiten, soziale Ressourcen zu erkennen und diese zum Beispiel als unterstützendes Netzwerk zu aktivieren. Die dritte Dimension des „Wie“ (*knowing how*) bündelt karriere- und tätigkeitsbezogene Fähigkeiten (Akkermans, Brenninkmeijer, et al., 2013; Arthur, 1994). In Defillippi und Arthurs (1994) Verständnis umfassen *career competencies* demnach allgemeine und fachspezifische Fähigkeiten, die zur erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen im Arbeitskontext sowie zur aktiven Gestaltung des Berufsverlaufs, im Sinne von beruflichem Erfolg, benötigt werden. Die berufliche Orientierung tritt in ihrer Definition in den Hintergrund.

Verschiedene theoretische Konzepte und Messinstrumente, u. a. von Akkermans, Brenninkmeijer, et al. (2013) sowie empirische Studien (Eby, Butts & Lockwood, 2003) rekurrieren auf Defillippi und Arthurs (1994) Verständnis von *career competencies*, welches stärker die berufliche Entwicklung im Erwachsenenalter fokussiert.

Eine weitere, international weit verbreitete Definition von *career competencies* liefern Kuijpers und Scheerens (2006) mit ihrer Eingrenzung auf „Kompetenzen, die für alle Arbeitnehmer*innen, unabhängig ihrer spezifischen Tätigkeit, zur Entwicklung ihrer Karriere von Relevanz sind“ (S. 305; eigene Übersetzung). Unter Einbezug der vier von ihnen benannten Kompetenzbereiche – Laufbahnreflektion,

¹Das Konzept von Arthur (1994) beschreibt Berufsverläufe als schrankenlose Laufbahnen (*boundaryless careers*), die durch eine zunehmende physische und/oder psychologische Mobilität von Arbeitnehmer*innen gekennzeichnet sind. Diese Flexibilität manifestiert sich beispielsweise durch Unternehmenswechsel oder die Nutzung externer Ressourcen und Netzwerke (vgl. Hirschi, 2012; Sullivan & Arthur, 2006).

berufliche Exploration, Laufbahnkontrolle / Eigenverantwortung und Selbstinszenierung – zeigt sich, dass ihr Verständnis von *career competencies* stärker auf die berufliche Entwicklung und den beruflichen Erfolg bezogen ist (Kuijpers & Scheerens, 2006). Mit Blick auf ein international einheitliches Verständnis von *career competencies* und der Verwendung standardisierter Konstrukte zur Kompetenzdiagnostik sollte Kongs Hinweis (2010, zit. n. Francis-Smythe et al., 2013) auf interkulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung notwendiger Kompetenzen berücksichtigt werden. An Kongs Argument anknüpfend muss entsprechend auch Berufswahlkompetenz im kulturellen Kontext sowie im Zusammenhang mit dem regionalen Schulsystem betrachtet werden. Das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) wurde entsprechend mit Bezug auf das deutsche Schulsystem entwickelt.

Eine Abgrenzung von Berufswahlkompetenz zu beruflichen Kompetenzen findet sich sowohl in der englisch-, als auch in der deutschsprachigen Literatur wieder. Akkermans, Brenninkmeijer, et al. (2013) grenzen in ihrer Definition *career competencies* gegenüber beruflichen Kompetenzen („*job skills and work competencies*“, S. 248) dahingehend ab, dass *career competencies* für die individuelle Karriere von Bedeutung sind, während berufliche Kompetenzen zur erfolgreichen Durchführung der eigentlichen Arbeit benötigt werden.

Im deutschsprachigen Diskurs werden unter beruflichen Kompetenzen je nach Untersuchungsinstrument verschiedene Kompetenzkonzepte verstanden. Angelehnt an den Kompetenzbegriff von Roth (1976, zit. n. Kauffeld, 2005), der Kompetenz in Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz unterteilt, werden berufliche Kompetenzen beispielsweise in Fachkompetenzen, wie Fachwissen und fachliche Fertigkeiten, Methodenkompetenzen, u. a. Lernfähigkeit, und Sozialkompetenz, u. a. Kommunikations- und Vermittlungsfähigkeiten, unterteilt (Kauffeld, 2005). Eine weitere Definition beruflicher Kompetenzen benennt personale, fachliche, methodische und soziale Dispositionen, die zur zielgerichteten und erfolgreichen Erfüllung von berufsbezogenen Aufgaben sowie zu deren Weiterentwicklung zu Handlungsmustern benötigt werden (Frey & Balzer, 2005).

Den verschiedenen Definitionen beruflicher Kompetenzen gemeinsam ist ihr Fokus auf die Bewältigung von Aufgaben, die im Rahmen der beruflichen Tätigkeit entstehen. Darüber erfolgt auch die wesentliche Abgrenzung zu Berufswahlkompetenz, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, die nicht die Bewältigung beruflicher Tätigkeiten bedingt, sondern die Gestaltung beruflicher Übergänge und Verläufe ermöglicht.

Hinsichtlich der Voraussetzungen, Aufgaben der beruflichen Entwicklung und Gestaltung erfolgreich bewältigen zu können, existiert eine begriffliche Vielfalt, die wiederum durch zahlreiche Überlappungen gekennzeichnet ist. Diese

begrifflichen Überschneidungen entstanden und entstehen durch die zum Teil parallel verlaufenden oder in Teilen aufeinander aufbauenden Weiterentwicklungen bestehender Modelle. So wurde beispielsweise Ende der Neunziger Jahre die bereits oben genannte Berufswahlreife im internationalen Diskurs von Wissenschaft und Praxis als Ziel beruflicher Orientierung durch Adaptabilität (*career adaptability*) ersetzt (vgl. Hartkopf, 2013). Um eine begriffliche Abgrenzung der Berufswahlkompetenz vornehmen zu können, soll Adaptabilität hier – dem nächsten Teilkapitel vorgreifend – kurz umrissen werden. Adaptabilität bezeichnet die motivationale Bereitschaft, die eigene Berufslaufbahn kontinuierlich zu gestalten und die damit verbundenen Aufgaben anzugehen (Savickas, 1997). Entsprechend Weinerts (2001b) Ausführungen sind diese motivationalen Aspekte Teil seines Kompetenzkonstrukts. Auch Savickas (2005) verknüpft Adaptabilität eng mit weiteren Kompetenzen und Verhaltensweisen. Letztere sind wiederum Teil von Weinerts (2001b) Definition. Es zeigen sich daran die starken Zusammenhänge zwischen den beiden Begriffen. Beispielsweise hängt nach Savickas (2005) das berufsbezogene Selbstvertrauen als Teil von Adaptabilität bedingend mit der Fähigkeit zusammen, berufliche Herausforderungen aktiv über Problemlösestrategien anzugehen. Im Berufswahlkompetenzmodell nach Driesel-Lange et al. (2010) wird Adaptabilität, wie die Ausführungen in Kapitel 6 im Detail zeigen, als motivationale Dimension von Berufswahlkompetenz verstanden (vgl. auch Driesel-Lange et al., 2020).

In Vorbereitung der Modellvorstellungen im folgenden Teilkapitel (5.2) soll Berufswahlkompetenz abschließend in Bezug zu Karriereressourcen gestellt werden. Nach Eby et al. (2003) werden *career competencies* – im Sinne erfolgs- und gestaltungsrelevanter Kompetenzen – als Teil von Karriereressourcen verstanden werden. In Abhängigkeit des Konstrukts umfassen Karriereressourcen neben Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen, wie Mentor*innen oder Netzwerke, relevantes Wissen und motivationale Einstellungen (Hirschi et al., 2019; Hirschi, Nagy, Baumeler, Johnston & Spurk, 2017). Auch hier zeigen sich weitere starke begriffliche Überlappungen zwischen Kompetenz, Ressource, Verhalten und Motivation.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Voraussetzungen einer erfolgreichen beruflichen Entwicklung im wissenschaftlichen Diskurs vielfach beleuchtet werden und zahlreiche Bestrebungen bestehen, diese über Kompetenzen oder Ressourcen abzubilden.

In dieser Arbeit wird Berufswahlkompetenz entsprechend dem Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) als multidimensionales Konstrukt aus selbst- und berufswahlbezogenem Wissen, planungs- und entscheidungsbedingendem Wissen sowie motivationalen Einstellungen und volitionalen

Handlungsbereitschaften verstanden. Weiter lassen die Ausführungen in diesem Teilkapitel die Schlussfolgerung zu, dass eine klare begriffliche Abgrenzung von Berufswahlkompetenz aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen und Unbestimmtheiten der Vielzahl an existierenden Definitionen sinnvollerweise auf spezifische Konstrukte eingegrenzt werden sollte. Im folgenden Teilkapitel (5.2) werden daher drei Modelle –nämlich das der Adaptabilität, der Karrierekompetenzen und der Karriereressourcen – vorgestellt und miteinander verglichen. Sie beschreiben ähnlich der Berufswahlkompetenz Voraussetzungen erfolgreicher Laufbahngestaltung. In Kapitel 6 erfolgt zudem ein Vergleich mit dem Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010).

5.2 Modelle berufswahl- und laufbahnbezogener Kompetenzen und Ressourcen

Im Folgenden soll auf drei theoretische Modelle eingegangen werden, die zur Kontextualisierung und Abgrenzung des den empirischen Studien in Kapitel 10, 11 und 12 zugrundeliegenden Modells der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange et al. (2010) dienen. Den vier Modellen gemeinsam ist die theoriegeleitete Beschreibung von Voraussetzungen erfolgreicher Bewältigung von Herausforderungen, die in der – begrifflich weitgefassten – beruflichen Gestaltung entstehen. Hirschi (2013) bietet einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung und den Zusammenhang klassischer Laufbahntheorien, auf denen auch die nachfolgend beschriebenen Konstrukte fußen. Einen detaillierten Einblick in die neuere Theoriebildung der Berufswahl- und Laufbahnforschung geben dazu ergänzend Sampson, Bullock-Yowell, Dozier, Osborn und Lenz (2017).

Das Konzept der Adaptabilität (*career adaptability*)

Die zentrale Annahme von Adaptabilität besteht im Bedarf einer Anpassungsfähigkeit von Individuen: Zum einen müssen sie sich fortwährend an aktuelle und neue berufliche Situationen anpassen, um eine bestmögliche Passung zwischen der Person und der Position zu erreichen (Savickas, 1997). Zum anderen müssen Individuen sich zeitgleich ihrem eigenen Idealtyp mit seinen verschiedenen Lebensrollen annähern (Savickas, 1997).

Mit der Entwicklung des Konstrukts der Adaptabilität (*career adaptability*) wurde Supers Lebenszeits-Lebensraumansatz (1990; Super, Savickas & Super, 1996) weiterentwickelt. Zeitgleich wurde mit ihr auch die Abkehr von der Betrachtung von Karrieren als statische Konstrukte hin zu einer wandlungsfo-kussierten Betrachtung auch theoretisch vollzogen. Die Forderung, die Berufswahlreife als Entwicklungsziel durch die Adaptabilität zu ersetzen, war zum einen dem zunehmenden Interesse an der beruflichen Entwicklung im Erwachsenenalter

geschuldet (Savickas, 1997). Zum anderen stellt der Fokus auf die Anpassungsfähigkeit gleichzeitig eine Antwort auf den zunehmenden Flexibilitätsbedarf in der Informations- und Wissensgesellschaft dar, in der die Laufbahn anstelle einer kontinuierlichen Karriere in einem einzigen Unternehmen als Gesamtkonstrukt aus verschiedenen Fragmenten besteht (Savickas, 1997). Damit schließt die Adaptabilität an das Konzept der *boundaryless careers* an (Arthur, 1994, vgl. auch Abschnitt 5.1).

Hinsichtlich der Einordnung von Adaptabilität als Veranlagung, Kompetenz, Ressource oder Bereitschaft stellt Hirschi (2012) Unstimmigkeiten im akademischen Diskurs fest. Denn das Konstrukt verbindet die entwicklungsbezogene Perspektive, die die Modelle des vorangegangenen Kapitels fokussieren (vgl. Kapitel 4), mit der Perspektive der zu erwerbenden Fähigkeiten und Bereitschaften, die Individuen für diese berufliche Entwicklung aufbauen müssen (Hirschi, 2012). Insofern besteht keine klare Zuordnung der Adaptabilität zu Phasen- oder Kompetenzmodellen.

Anknüpfend an Super (1990) wird berufliche Entwicklung auch im Konzept der Adaptabilität als ein im Berufsleben wiederkehrender, iterativer Prozess aus Orientierung, Exploration, Etablierung, Management und Entkopplung gefasst, in dem die Bereitschaft gefordert ist, berufsbezogene Herausforderungen, die durch vorhersehbare berufliche Entwicklungsprozesse, die eigene Rolle im Arbeitskontext oder Veränderungen in der Arbeitswelt entstehen, anzunehmen und zu meistern (Savickas, 1997, 2005). Entsprechend definiert Savickas (1997) Adaptabilität als „the readiness to cope with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions“ (S. 254). Adaptabilität als Konstrukt „psychosozialer Ressourcen oder transaktionaler Kompetenzen“ (S. 663, eigene Übersetzung) ist multidimensional, bestehend aus vier Dimensionen, nämlich Betroffenheit (*career concern*), Verantwortungsgefühl (*career control*), berufsbezogener Offenheit (*career curiosity*) und berufsbezogenem Selbstvertrauen (*career confidence*) (Savickas & Porfeli, 2012). Es wurde in verschiedene Theorien, u. a. der konstruktivistischen Theorie der Laufbahnentwicklung (Savickas, 2005) sowie dem darauf basierenden Modell des *Life Designings* integriert. Auch die vier motivationalen Berufswahlkompetenzfacetten im Modell von Driesel-Lange et al. (2010) gehen auf die vier Dimensionen der Adaptabilität zurück (siehe Kapitel 6).

Die theoriegeleitete Wirkkette, in der Adaptabilität das Ergebnis der Handlungsbereitschaft (*adaptivity*), der Fähigkeit (*adaptability*) und der eigentlichen Anpassungshandlung (*adapting*) darstellt (Savickas & Porfeli, 2012), konnte durch empirische Studien von Hirschi und Valero (2015) sowie Perera und McIlveen (2017) gestützt werden. Ihre Ergebnisse zeigen, dass ein hoher Grad an

Adaptabilität in Zusammenhang mit einer höheren Handlungsbereitschaft, Handlungsfähigkeit und tatsächlichen Anpassungshandlung steht. Das Konzept der Adaptabilität wurde bisher vorrangig an (jungen) Erwachsenen, die sich in der Ausbildung befinden, studieren, berufstätig oder erwerbslos sind, erforscht, wie die Metaanalyse von Rudolph, Lavigne und Zacher (2017) verdeutlicht.

Studien mit Jugendlichen zeigen, dass eine hohe Adaptabilität sowohl in einem positiven Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung als auch dem allgemeinen Wohlbefinden der Jugendlichen steht (Ginevra, Annovazzi, Santilli, Di Maggio & Camussi, 2018; Ozdemir, 2019; Wilkins et al., 2014). Jugendliche mit einem hohen Adaptabilitätsgrad verwenden im Durchschnitt häufiger adaptive Strategien, explorieren also eher ihre eigenen Fähigkeiten und beruflichen Möglichkeiten, sind offener und beweisen mehr Durchhaltevermögen (Ozdemir, 2019). Zudem verfügen sie über ein höheres Selbstbewusstsein (Ozdemir, 2019) und eine höhere Lebenszufriedenheit (Buyukgoze-Kavas, Duffy & Douglass, 2015). Als Unterkonstrukte von Adaptabilität beeinflussen die Betroffenheit und die berufsbezogene Offenheit die Breite und den Umfang beruflicher Interessen Jugendlicher (Ginevra et al., 2018). Betroffenheit steht zudem in einen positiven Zusammenhang mit schulischen Leistungen (Negru-Subtirica & Pop, 2016), während das berufsbezogene Selbstvertrauen wiederum die Zufriedenheit mit den bestehenden Entscheidungsspielräumen und der Verfügbarkeit berufswahlrelevanter Unterstützung und der Anerkennung in der Schule mediiert (Wilkins et al., 2014). Als Prädiktoren für die Entwicklung von Adaptabilität gelten Hoffnung (Wilkins et al., 2014) und die soziale Unterstützung durch die Familie und die Schule (Han & Rojewski, 2015). Die Entwicklung von Verantwortung und berufsbezogener Zuversicht wird durch gute schulische Leistungen positiv beeinflusst (Negru-Subtirica & Pop, 2016). Des Weiteren scheint ein anvisierter früher Eintritt ins Erwerbsleben die Adaptabilität in Form von berufsbezogenen Planungs- und Explorationsaktivitäten zu stimulieren (Hirschi, 2010a).

Das Karrierekompetenzen-Modell (*Concept of Career Competencies*)

Das Karrierekompetenzen-Modell (eigene Übersetzung) wurde von Akkermans, Brenninkmeijer, et al. (2013) mit Blick auf eine Anwendung in Personalabteilungen zur Identifikation von Entwicklungspotentialen von Arbeitnehmer*innen entwickelt. Aus dieser unternehmens- bzw. arbeitsweltgeprägten Perspektive heraus steht die Identifikation geeigneter Fördermaßnahmen zur Verhaltensoptimierung und Potentialentwicklung im Vordergrund. Sowohl die genannten Ziele, als auch die folgende Definition von Karrierekompetenzen sind geprägt durch die vier im Modell integrierten Perspektiven auf berufliche Laufbahnen, nämlich die der *boundaryless careers* (Arthur, 1994; Defillippi & Arthur, 1994,

vgl. Abschnitt 5.1), der *protean careers*², des *career self-management*³ und des Humankapitals (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004, vgl. Abschnitt 3.2). Unter Karrierekompetenzen verstehen Akkermans, Brenninkmeijer, et al. (2013) die Summe von „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die relevant für eigene berufliche Entwicklung und gleichzeitig durch das Individuum beeinflussbar sind“ (S. 246; eigene Übersetzung). Diese unterteilen sie in ihrem Karrierekompetenzen-Modell in drei Dimensionen mit jeweils zwei Subkategorien. Die erste Dimension bündelt reflexionsbezogenen Karrierekompetenzen. Dazu gehören die Fähigkeit, die eigenen Motivationen, Werte und Interessen zu reflektieren, sowie das Vermögen, über die eigenen Stärken und Fähigkeiten kritisch nachzudenken. Die zweite Dimension bezieht sich auf Kommunikationskompetenzen, etwa die Fähigkeit, Netzwerke zu knüpfen oder sich selbst zu präsentieren. Die dritte und letzte Dimension fasst Handlungskompetenzen, konkret die karrierebezogene Exploration und *career control* im Sinne einer Planungs- und Entscheidungskompetenz, zusammen (Akkermans, Brenninkmeijer, et al., 2013). Die Zielgruppe des Karrierekompetenzen-Modells sind Unternehmensangehörige, also im Erwerbsleben stehende Erwachsene. Dieser Fokus erklärt zum einen, warum das Modell den Erwerb der Kompetenzfacetten, beispielsweise in Form von Phasen, nicht abbildet. Es interessiert schließlich der aktuelle Entwicklungsstand, auf dessen Grundlage Fördermaßnahmen ausgewählt werden können. Des Weiteren erklären der Entwicklungshintergrund und die Zielgruppe auch den empirischen Forschungsfokus auf die Gruppe Arbeitnehmender und auf Faktoren des aktiven Arbeitslebens (siehe nächster Abschnitt).

Der diagnostische Fragebogen *career competencies questionnaire* (CCQ) operationalisiert das Karrierekompetenzmodell über insgesamt 21 Items, die in sechs Subskalen unterteilt sind. Jede Skala soll jeweils eine der sechs Kompetenzfacetten des Modells messen (Akkermans, Brenninkmeijer, et al., 2013). Empirische Studien weisen darauf hin, dass Karrierekompetenzen form- bzw. erlernbar sind (Akkermans, Brenninkmeijer, Schaufeli & Blonk, 2015). Des

²Das Konzept der *protean careers* nimmt, ähnlich dem der *boundaryless careers*, Bezug auf den erhöhten Flexibilitäts- und Mobilitätsbedarf von Arbeitnehmer*innen sowie auf die Verantwortungsverlagerung für Laufbahnen von Unternehmen auf das Individuum (Briscoe & Hall, 2006; Hall, 1996; Mirvis & Hall, 1994). Das Individuum agiert folglich flexibel und selbstgesteuert – anstelle des Unternehmens wie vormalig üblich – als maßgeblicher richtungs-, ziel- und entscheidungsbestimmender Akteur der eigenen Karriere (Hall, 1996; Mirvis & Hall, 1994).

³Im Verständnis von *career self-management* erhält die Eigeninitiative der Individuen eine noch größere Bedeutung als in den Konzepten der *boundaryless* und *protean careers* (King, 2004, zit. n. Akkermans, Brenninkmeijer et al., 2013).

Weiteren zeigte sich, dass diese in einem positiven Zusammenhang mit der persönlichen Wahrnehmung von Beschäftigungschancen (*perceived employability*) stehen (Akkermans et al., 2015), wobei der Zusammenhang in Teilen durch den subjektiv empfundenen Karriereerfolg mediiert wird (Blokker, Akkermans, Tims, Jansen & Khapova, 2019). Je stärker die Karrierekompetenzen ausgeprägt sind, desto höher bzw. größer sind auch der subjektiv empfundene und der objektive (gemessen am Gehalt, den Beförderungen und positive Leistungsbeurteilungen) berufliche Erfolg (Blokker et al., 2019). Mit steigenden Karrierekompetenzen steigt – ähnlich der Adaptabilität – auch die Lebenszufriedenheit (Akkermans, Paradniké, Van der Heijden & De Vos, 2018). Zudem stimulieren Karrierekompetenzen die Motivation und das Wohlbefinden (Akkermans, Brenninkmeijer, et al., 2013; Akkermans, Schaufeli, Brenninkmeijer & Blonk, 2013). Akkermans' et al. (2015) Studie zu dem Programm *CareerSKILLS* bleibt die bisher einzige Interventionsstudie zu dem Karrierekompetenzen-Modell. Insofern scheint die erkennbare Forschungslücke hinsichtlich der Effekte von Fördermaßnahmen auf den Kompetenzzuwachs, die wiederum ein praktisches Anwendungsziel des Modells darstellen, bemerkenswert.

Das Karriereressourcen-Modell

Das Karriereressourcen-Modell von Hirschi (2012) wurde als Rahmenkonzept zur beruflichen Beratung konzipiert. Ziel war es, ein theoriegeleitetes Modell zu entwerfen, das die Voraussetzungen für ein erfolgreiches, eigenverantwortliches Karrieremanagement (*self-directed career management*) integriert und somit laufbahnbezogene Bedarfe zeitgemäß adressiert. Hirschi (2012) unterteilt Karriereressourcen in seinem Modell in vier Ressourcenarten, nämlich Humankapitalressourcen (Fugate et al., 2004, vgl. Abschnitt 3.2), soziale Ressourcen, psychologische Ressourcen und Ressourcen der beruflichen Identität.

Humankapitalressourcen umfassen eine Vielzahl an Faktoren, die ein Individuum dazu befähigen, die im beruflichen Kontext gestellten Erwartungen zu erfüllen (Fugate et al., 2004). Dazu gehören u. a. soziodemografische Merkmale, aber auch der Bildungsgrad, die bisherige Arbeitserfahrung sowie kognitive und emotionale Fähigkeiten (Hirschi, 2012). Soziale Ressourcen (Sozialkapital) umfassen nach Adler und Kwon (2002) alle Unterstützungsarten, die einem Individuum durch sein soziales Umfeld zu Gute kommen, beispielsweise in Form von Informationen, Einfluss oder Solidarität. Hirschi (2012) nennt als Beispiele Mentor*innen und Netzwerke. Im Kontext beruflicher Entwicklung im Jugendalter sind zudem insbesondere Eltern und Lehrkräfte zu nennen. Unter psychologischen Ressourcen versteht Hirschi (2012) „positive Eigenschaften und Zustände, wie Kognitionen, motivationale und affektive Aspekte, die in verschiedenen Kontexten, insbesondere im beruflichen Bezugsrahmen ausgedrückt und genutzt werden“

(S. 375; eigene Übersetzung). Beispiele sind nach Hirschi (2012) Optimismus und Resilienz. Ressourcen der beruflichen Identität verknüpfen die eigene berufliche Selbstwahrnehmung, im Sinne beruflicher Interessen, Fähigkeiten und Ziele, mit beruflichen Rollen (Hirschi, 2012). Sie gelten, wie Hirschi (2012) feststellt, als eine zentrale Komponente im Konzept des *self-directed career management*. Die vier Ressourcen-Konstrukte bieten vielfältige Anknüpfungspunkte zu weiteren laufbahnbezogenen Konzepten, wie dem der *boundaryless careers* (Arthur, 1994; Defillippi & Arthur, 1994, vgl. Abschnitt 5.1), der *protean careers* (Hall, 1996) oder der *three ways of knowing* (Arthur, 1994; Defillippi & Arthur, 1994, vgl. auch vorangegangener Abschnitt).

Für die Operationalisierung zur empirischen und diagnostischen Anwendung wurde das Modell wie folgt weiterentwickelt. Die Erfassung von zur Verfügung stehenden und wahrgenommenen Ressourcen wurde für drei Gruppen, nämlich Schüler*innen, Studierende und Berufstätige, spezifiziert. Die Veröffentlichung des Karriereressourcen-Fragebogens für Schüler*innen steht allerdings noch aus. Für Berufstätige und Studierende wurden die Karriereressourcen jüngst in vier Dimensionen unterteilt. Die erste Dimension enthält drei Wissens- und Kompetenzaspekte, und zwar berufliche und fachliche Expertise, Arbeitsmarktwissen sowie allgemeine Fähigkeiten. Die zweite Dimension bündelt wiederum drei motivationale Facetten: die Wichtigkeit der Arbeit bzw. des Studiums für das Individuum, berufliche Klarheit und Zutrauen. Die dritte Dimension adressiert vier Bereiche des Umfelds, nämlich organisationsinterne Entwicklungsmöglichkeiten, die organisationale Unterstützung, die Arbeitsherausforderung sowie die soziale Unterstützung durch das Umfeld. Die vierte und letzte Dimension fokussiert Aktivitäten, die für die berufliche Entwicklung von Bedeutung sind, und zwar die eigenen Netzwerkaktivitäten, die Informationssuche zu beruflichen Möglichkeiten sowie das kontinuierliche Lernen. Diese dreizehn genannten Faktoren werden im Karriereressourcen-Fragebogen durch 41 (38) Items für Berufstätige (Studierende) operationalisiert (Hirschi et al., 2019; Hirschi et al., 2017). Empirische Studien, die Karriereressourcen basierend auf dem vorgestellten Konzept messen, lagen zum Zeitpunkt der Anfertigung dieser Arbeit noch nicht vor.

5.3 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel wurde das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Berufswahlkompetenz als multidimensionalem Konstrukt aus selbst- und berufs-wahlbezogenem Wissen, planungs- und entscheidungsbedingendem Wissen sowie motivationalen Einstellungen und volitionalen Handlungsbereitschaften, die eine

erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben der beruflichen Entwicklung bedingen, festgelegt (vgl. dazu auch Driesel-Lange et al., 2020). In der begrifflichen Abgrenzung zu anderen bestehenden Konzepten, wie dem der Karrierekompetenzen und der Karriereressourcen, sowie im Vergleich zu dem englischen Begriff der *career competencies* stellten sich einerseits zentrale Unterschiede heraus, die in differierenden Perspektiven auf die berufliche Entwicklung (berufliche Orientierung im Jugendalter, berufliche Entwicklung im Erwerbsleben, beruflicher Erfolg) begründet sind. Andererseits zeigten sich vielzählige Überschneidungen und Überlappungen zwischen den erläuterten Konzepten. Als ursächlich hierfür können die zum Teil parallel verlaufenden sowie aufeinander aufbauenden Weiterentwicklungen bestehender Modelle angesehen werden. Im zweiten Teilkapitel (5.2) wurden drei Modelle vorgestellt, die Adaptabilität (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2011), Karrierekompetenzen (Akkermans, Brenninkmeijer, et al., 2013) bzw. Karriereressourcen (Hirschi, 2012; Hirschi et al., 2019) konzeptionell verankern. Wie bereits bei den entsprechenden Begriffen beobachtet, rekurren die drei betrachteten Modelle vielfach auf ähnliche Theorien. Eine zentrale Gemeinsamkeit des Adaptabilitätskonstrukts und der Modelle zu Karrierekompetenzen und Karriereressourcen besteht in der Annahme eines stetigen Gestaltungs- und damit Reaktionsbedarfs, der aus Veränderungen in der Arbeitswelt entsteht und sich wiederum in zu bewältigenden Aufgaben manifestiert. Eine weitere Verbindung zwischen den Modellen zeigt sich in ihrer Betonung der Eigenverantwortung und Eigeninitiative, die durch das Individuum eingebracht werden müssen, sowie in ihrem tendenziellen Fokus auf die berufliche Entwicklung im Erwachsenenalter, am Übergang ins Berufsleben bzw. während der Erwerbstätigkeit. Dies spiegelt auch die empirische Befundlage zu Adaptabilität wieder (Rudolph et al., 2017). Akkermans, Brenninkmeijer, et al. (2013) Karrierekompetenzen-Modell zielt auf eine Anwendung zur Diagnostik von Förderbedarfen im Unternehmenskontext. In diesem Zusammenhang zeigte sich eine bestehende Forschungslücke hinsichtlich der Fördermaßnahmen und ihrer Effekte auf einen Kompetenzzuwachs. Anhand der Operationalisierung von Hirschis (2012) Karriereressourcen-Modell zeigte sich des Weiteren, dass die relevanten Ressourcen in Abhängigkeit der beruflichen Phase der Individuen, nämlich Schulzeit, Ausbildungszeit und Erwerbsleben, differenziert erfasst werden müssen, um einen Bezug zur jeweiligen Lebenswelt erstellen zu können, sodass sich auch hier Heterogenität in den Entwicklungsbedarfen offenbart.

Im folgenden Kapitel wird nun das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) vorgestellt. Dieses Modell differenziert die gerade genannten Anwendungsbereiche hinsichtlich der beruflichen Entwicklung spezifisch für die

Zeit der Adoleszenz in Phasen und verschränkt diese mit relevanten Berufswahlkompetenzfacetten. Durch einen sorgfältigen Abgleich mit den anderen, in diesem und dem vorangegangenen Kapitel vorgestellten Modellen wird das Berufswahlkompetenzmodell als theoretische Basis der drei empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 begründet.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Das Thüringer Berufswahlkompetenzmodell

6

In diesem Kapitel wird die Auswahl des Berufswahlkompetenzmodells von Driesel-Lange et al. (2010) als theoretische Grundlage der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 entfaltet. Im ersten Teilkapitel wird dafür das Modell mit seinen theoretischen Bezügen, der Aufteilung des Berufswahlprozesses in Phasen und seiner multidimensionalen Perspektive auf Berufswahlkompetenz erörtert. Das zweite Teilkapitel erläutert den diagnostischen Fragebogen zur Erfassung von Berufswahlkompetenz von Kaak, Driesel-Lange, Kracke und Hany (2013). Für einen Überblick über die aktuelle empirische Forschung hinsichtlich des Berufswahlkompetenzmodells wird insbesondere auf die Kapitel 11 und 12 verwiesen. Im dritten Teilkapitel wird das Berufswahlkompetenzmodell mit den in Abschnitt 4.1 vorgestellten Entwicklungsmodellen und den Kompetenz- und Ressource-Modellen aus Abschnitt 5.2 verglichen, um seine Auswahl für die vorliegende Arbeit zu begründen.

6.1 Theoretische Bezüge, Phasenbezug und Multidimensionalität

Das Berufswahlkompetenzmodell bildet das Kernstück des Thüringer Berufsorientierungsmodells, welches von Driesel-Lange et al. (2010) als ganzheitliches, multidimensionales Modell zur Unterstützung theoriegeleiteter, bedarfsorientierter beruflicher Orientierung an Schulen entwickelt wurde (Driesel-Lange et al., 2020). Zwei weitere Teilmodelle ergänzen das Berufswahlkompetenzmodell. Das Modell zur Kompetenzvermittlung formuliert die Rolle von Lehrkräften in der schulischen Begleitung beruflicher Orientierung und die Anforderungen, die in diesem Rahmen an sie gestellt werden. Das Implementationsmodell wiederum beschreibt Grundsätze einer organisatorischen Umsetzung (Driesel-Lange et al.,

2020). Hintergrund, Ziele und Aufbau dieser beiden Teilmodelle werden von Driesel-Lange et al. (2020) ausführlich erläutert. Seit seiner erstmaligen Veröffentlichung im Jahr 2010 wurde das Modell sukzessive mit Blick auf neuere Entwicklungen in der internationalen Theoriebildung (Blustein, 2017) sowie in Rückkopplung zu neueren empirischen Befunden (Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer, 2017) und Erkenntnissen aus der Praxis (Kunz & Schreiber, 2017; Lipowski et al., 2015b) weiterentwickelt (Driesel-Lange et al., 2020; Driesel-Lange, Kracke, Hany & Schindler, 2013).

Die folgende Beschreibung des Berufswahlkompetenzmodells bezieht sich auf seine neueste Fassung und lehnt sich an die Darstellung von Driesel-Lange et al. (2020) an. Das Modell bündelt verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf berufliche Entwicklung ein, und zwar die des individuellen Entwicklungsprozesses, der Selbststeuerung, der Ergebnis- und Kompetenzorientierung, des Expertise-Erwerbs und die des sozialen Kontexts als Einflussfaktor (Driesel-Lange et al., 2020). Über diese Aspekte knüpft das Berufswahlkompetenzmodell, wie im Folgenden entfaltet wird, an internationale Theorien an. Sie können darüber hinaus als wichtige Grundsätze erfolgreicher beruflicher Entwicklung in der Adoleszenz verstanden werden (Herr et al., 2004; Hirschi, 2010b).

Der Berufswahlprozess wird im Thüringer Berufsorientierungsmodell als ein höchst individueller, durch die Jugendlichen selbstgesteuerter Prozess verstanden (Driesel-Lange et al., 2020). Dabei stellen die berufliche Entwicklung und die Bildung einer beruflichen Identität das Ergebnis eines sozialen Lernprozesses dar (Mitchell & Krumboltz, 1990). In diesem Lernprozess erwerben Jugendliche durch Beobachtung und Erprobung, beispielsweise von Arbeitsmethoden und Tätigkeiten, berufswahlrelevante Erfahrungen und Kompetenzen. Diese Expertise bildet die Grundlage, um die eigenen Interessen im Vergleich zu den Anforderungen eines Berufs zu reflektieren und eine begründete Berufswahl zu treffen. Erfahrungen mit der Berufs- und Arbeitswelt, die aus dem Lernprozess resultieren, unterstützen zudem den Übergang von der Schule in nachschulische Kontexte (Herzog et al., 2006).

In diesem Prozess werden die Jugendlichen auch durch ihre Umwelt, u. a. in ihren beruflichen Präferenzen beeinflusst (Gottfredson, 2002, siehe Abschnitt 3.2). Gleichzeitig übt das soziale Umfeld eine unterstützende Funktion in der beruflichen Entwicklung aus, wie Schindler (2012) und Ginevra, Nota und Ferrari (2015) für die Rolle der Lehrkräfte, respektive der Eltern empirisch nachzeichnen konnten. Auch der *Life Designing*-Ansatz fußt auf der Annahme, dass der Wissenserwerb und seine Verarbeitung in einer Ko-Konstruktion durch den sozialen Austausch entstehen (Savickas et al., 2009).

Phasen beruflicher Entwicklung im Berufswahlkompetenzmodell

Die für das Berufswahlkompetenzmodell maßgebliche Annahme einer individuellen, selbstgesteuerten Entwicklung und das Ziel, Jugendliche bei der individuellen Gestaltung ihrer „Geschichte“ („*story*“) (Kunz & Schreiber, 2017; Patton & McMahon, 2017) zu unterstützen, knüpfen an Savickas (2005) konstruktivistische Theorie der Laufbahnentwicklung an (siehe Abschnitt 5.2). Die entwicklungspsychologische Perspektive auf Berufswahl als einen Prozess individueller Entwicklung durchweht alle Bereiche des Berufswahlkompetenzmodells. Entsprechend durchlaufen Jugendliche in ihrem individuellen Tempo vier entwicklungstypische Phasen, nämlich die des Einstimmens, des Erkundens, des Entscheidens und des Erreichens (Driesel-Lange et al., 2020). Jeder Phase wohnen phasentypischen Entwicklungsaufgaben und Ziele inne. Wie Abbildung 6.1 darstellt, erwerben die Jugendlichen im Laufe der vier Phasen zwölf Aspekte von Berufswahlkompetenz – sogenannte Berufswahlkompetenzfacetten –, die im Verlauf des aktuellen Kapitels genauer beschrieben werden.

Empirische Studien wie die von Driesel-Lange und Kracke (2017) konnten unterschiedliche Entwicklungsstände der Berufswahlkompetenz innerhalb einer Jahrgangsstufe zeigen und damit die theoretische Annahme individueller Entwicklungstempi auch empirisch untermauern.

Das Entwicklungsziel der ersten Phase – das Einstimmen – besteht vornehmlich darin, die Berufswahl als eine für sich selbst bedeutsame Aufgabe zu begreifen und anzunehmen. Jugendliche sollen sich in dieser Phase mit ihren eigenen Interessen, Werten und Zielen beschäftigen, um diese in ihrer weiteren beruflichen Orientierung berücksichtigen zu können. Auch hier nimmt das Berufswahlkompetenzmodell wiederum Bezug auf den individuellen Charakter beruflicher Entwicklung. Neben dem Anerkennen der Berufswahl als einer wichtigen Aufgabe, lernen Jugendliche in dieser Phase, die auch den Anfangspunkt ihrer beruflichen Orientierung markiert, idealerweise die für eine langfristig erfolgreiche Berufswahl wesentlichen Fähigkeiten kennen (Driesel-Lange et al., 2020). Ein wesentliches Ziel der zweiten Entwicklungsphase wird bereits durch ihren Namen – das Erkunden – deutlich. In dieser Phase sollen Jugendliche systematisch und gezielt ihre eigenen Interessen erkunden und Informationen zu Berufen, Ausbildungswegen und Zugangsvoraussetzungen sammeln. Maßgabe dabei ist eine möglichst breit angelegte Suche, um auch bisher unbekannte Berufsfelder, in denen die eigenen Interessen und Stärken anwendbar sind, zu entdecken. Dieser Suche folgt nach einer ersten Reflektion eine eingegrenzte, tiefergehende Suche (Driesel-Lange et al., 2020). Das Erkunden bezieht sich außerdem auf die gezielte und systematische Suche nach Situationen, um praktische Erfahrungen in der

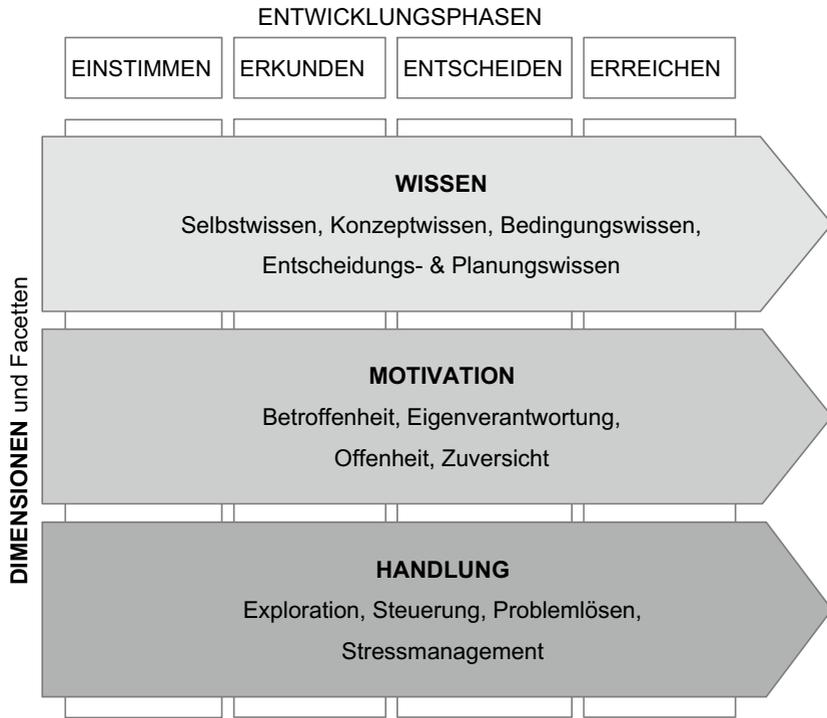


Abbildung 6.1 Das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2020)

Arbeitswelt zu sammeln. Der Expertise-Erwerb ist in dieser Phase also ein zweites zentrales Ziel. Auch hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit des Modells an internationale Theorien wie die des *Life Designings* (Savickas, 2012). Denn die Existenz von Expertise, im Sinne von Erfahrung, stellt eine Grundlage dar, um diese als Referenzrahmen für anschließende berufliche Entscheidungen fruchtbar zu machen und die eigene berufliche Geschichte gestalten zu können. Aus der Reflektion der eigenen praktischen Erfahrungen entsteht in Kombination mit der Informationssuche zu Berufsbildern und Tätigkeiten ein realistischeres Bild der Berufs- und Arbeitswelt. Im weiteren Verlauf sollen diese Informationen und Erfahrungen als Grundlage einer fundierten Entscheidung dienen. Die dritte Entwicklungsphase – das Entscheiden – stellt eine Zeit des Abwägens verschiedener Optionen und des Konkretisierens des nachschulischen Anschlusses dar. Jugendliche sollen die in Betracht kommende, engere Auswahl an Berufen, ihre eigenen

Interessen und Fähigkeiten, sowie ihre Werte und den gewünschten Lebensstil kritisch prüfen und miteinander vergleichen, um schließlich eine Entscheidung ableiten zu können. Die vierte Phase – das Erreichen – wird von dem Einleiten konkreter Umsetzungsschritte bestimmt. Dazu gehört insbesondere die Bewerbung um einen Ausbildungs- oder Studienplatz. Des Weiteren sollen sich die Jugendlichen in dieser Phase mit ihrer neuen beruflichen Rolle beschäftigen. Es gilt die anstehenden Veränderungen und potentiellen privaten, sozialen, finanziellen, organisatorischen Herausforderungen frühzeitig zu erkennen, um potentielle Lösungen zu antizipieren (Driesel-Lange et al., 2020).

Erwerb von Berufswahlkompetenz

Eine weitere Gelingensbedingung erfolgreicher beruflicher Entwicklung und gleichzeitig zentraler Aspekt des Berufswahlkompetenzmodells ist der Erwerb berufswahlrelevanter Kompetenzen. Dabei wird Weinerts (2001b) Verständnis von Kompetenz als Resultat von Lern- und Entwicklungsprozessen zugrunde gelegt (Driesel-Lange et al., 2020, siehe Abschnitt 5.1).

Driesel-Lange et al. (2020) verwenden Berufswahlkompetenz als einen Oberbegriff für insgesamt zwölf berufswahlrelevante Aspekte. Diese zwölf Facetten von Berufswahlkompetenz können als kognitive Fähigkeiten, motivationale Einstellungen und Handlungsfunktionen charakterisiert werden. Entsprechend der situativen Herausforderungen, die sich aus den Aufgaben der oben beschriebenen vier Phasen ergeben, verändert sich die Relevanz der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten (Driesel-Lange et al., 2020). Abbildung 6.2 verbildlicht die Relevanz der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten in den vier Entwicklungsphasen.

Demgemäß unterscheidet das Modell drei Dimensionen, nämlich Wissen, Motivation und Handlung. Nach Hartig und Klieme (2006) lässt sich das Berufswahlkompetenzmodell aufgrund der Einteilung der Facetten in übergeordnete Dimensionen als Kompetenzstrukturmodell bezeichnen. Im Folgenden werden die zwölf Facetten entlang der drei genannten Dimensionen aufgeschlüsselt und erläutert.

Die Wissensdimension

Die erste Wissensfacette, das Selbstwissen, umfasst die Kenntnisse der Jugendlichen über ihre eigenen Fähigkeiten, Talente und Potentiale, aber auch ihre Interessen, Lebensziele, Werte und Einstellungen. Das Konzeptwissen, die zweite Facette in der Wissensdimension, bezieht sich auf das Verständnis der Arbeits- und Berufswelt. Dazu gehören allgemeine Kenntnisse zu Branchen und Berufsfeldern sowie spezifische Kenntnisse typischer Arbeitsabläufe eines Berufs. Des

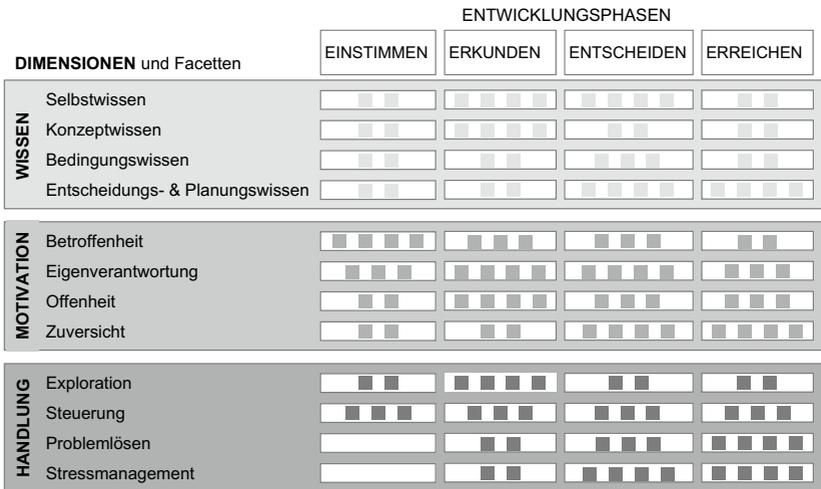


Abbildung 6.2 Relevanz der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten in der beruflichen Entwicklung. (Darstellung in Anlehnung an Driesel-Lange et al., 2020)

Weiteren bedeutet Konzeptwissen, Bildungseinrichtungen wie Berufs- und Hochschulen mit ihren verschiedenen Bildungsgängen zu kennen. Die dritte Facette dieser Dimension, das Bedingungswissen, bezeichnet das Wissen über akademische, strukturelle, organisatorische und finanzielle Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung bzw. für die Ausübung eines bestimmten Berufs. Das Wissen um direkte und alternative Einmündungsmöglichkeiten, beispielsweise durch den Erwerb der Hochschulreife auf dem zweiten Bildungsweg, sowie das Bewusstsein für Konfliktpotentiale in der Vereinbarkeit des gewählten Berufs und des angestrebten Lebensmodells, zählen auch zum Bedingungswissen (Driesel-Lange et al., 2020). Als Planungs- und Entscheidungswissen¹ wird die Fähigkeit bezeichnet, die eigene berufliche Entwicklung in Bezug auf zu steckende Ziele, bestehende Entwicklungsmöglichkeiten und potentielle Hindernisse hin zu antizipieren. Planung- und Entscheidungswissen befähigt weiter dazu, Etappenziele zu formulieren und diese in einen realistischen Zeitplan zu fassen. Das übergeordnete Ziel kann zudem kritisch in Bezug auf eine Realisierbarkeit hin überprüft werden.

¹Die ursprüngliche Planungs- und Entscheidungskompetenz wurde mit der Überarbeitung des Berufswahlkompetenzmodells in Planungs- und Entscheidungswissen umbenannt (Driesel-Lange et al., 2020).

Mittels ihres Planungs- und Entscheidungswissens können Jugendliche auch alternative Wege zu ihrem Ziel bzw. Alternativziele entwickeln (Driesel-Lange et al., 2020).

Die motivationale Dimension

Auch die motivationale Dimension besteht aus vier Facetten. Wie Driesel-Lange et al. (2020) feststellen, handelt es sich bei der Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Zukunft und den daraus entstehenden, teilweise weit entfernten Konsequenzen, um eine bedeutende und zugleich komplexe Aufgabe, die entsprechende motivationale Einstellungen erfordert. Dabei spielt die erste motivationale Facette, die Betroffenheit als die Bereitschaft, sich mit der eigenen beruflichen Zukunft kritisch und aktiv beschäftigen zu wollen, eine wichtige Rolle. Darüber hinaus müssen Jugendliche die Überzeugung entwickeln, ihre eigene Zukunft gestalten zu können. Diese Überzeugung wird im Berufswahlkompetenzmodell als Verantwortung bzw. Kontrolle über das eigene Handeln bezeichnet. Die dritte motivationale Facette, die für eine positive berufliche Entwicklung bedeutsam ist, ist die Offenheit, die eigenen Interessen weiter zu erforschen und sich neuen beruflichen Entwicklungsperspektiven gegenüber nicht zu verschließen. Offenheit, im Sinne von Explorationsbereitschaft, befähigt Jugendliche folglich, die eigenen Interessen mit Tätigkeitsbeschreibungen verschiedener, gegebenenfalls neu kennengelernter Berufe abzugleichen. Die vierte, zu entwickelnde motivationale Facette ist die Zuversicht. Mit Zuversicht wird das Vertrauen der Jugendlichen in sich selbst beschrieben. Zuversichtliche Jugendliche sind bestärkt in ihrem Glauben, Hindernisse auf ihrem beruflichen Weg durch ihre eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen und ihre Zukunft durch ihr eigenes Handeln aktiv gestalten zu können (Driesel-Lange et al., 2020). Die motivationalen Einstellungen als Teil des Berufswahlkompetenzmodells basieren auf den vier Dimensionen der Adaptabilität (vgl. Abschnitt 5.2). Dies verdeutlicht einen weiteren Anknüpfungspunkt des Modells an internationale Theorien und Debatten.

Die Handlungsdimension

Neben dem berufswahlrelevanten Wissen und der Motivation, sich mit der eigenen Zukunft kognitiv und emotional zu beschäftigen, ist zudem die Handlungsfähigkeit entscheidend für einen gelungenen nachschulischen Übergang. Die erste Facette der Handlungsdimensionen, die Exploration, beschreibt die gezielte, systematische und handlungsbezogene Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Zukunft. Denn im Gegensatz zu beruflich bereits Aktiven verfügen Jugendliche zu Beginn ihres Berufswahlprozesses über keine oder nur geringe Erfahrungen mit der Berufswelt, die sie für ihre beruflichen Entscheidungen nutzen können

(Driesel-Lange et al., 2020). Umso bedeutender ist ihre gezielte Suche nach Informationen, die sie dann als Referenzrahmen und Grundlage ihrer beruflichen Entscheidungsprozesse heranziehen können. Die zweite Handlungsfacette, die Steuerung, bezeichnet die Fähigkeit, in den verschiedenen berufswahlrelevanten Kontexten, wie beispielsweise Bewerbungsgesprächen, situationsadäquat aufzutreten und zu reagieren. Die Selbststeuerung befähigt Jugendliche auch dazu, die gesetzten Ziele trotz möglicher Hindernisse oder Ablenkungen stringent zu verfolgen. Die Problemlösekompetenz als dritte Facette der Handlungsdimension befähigt Jugendliche, einen Plan bzw. Alternativszenarien zu entwickeln, um ein gefasstes berufliches Ziel erreichen zu können. Die vierte Facette der Handlungsdimension, das Stressmanagement, benötigen Jugendliche, um mit Schwierigkeiten wie Absagen im Bewerbungsprozess lösungsorientiert umgehen zu können (Driesel-Lange et al., 2020).

6.2 Fragebogen zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz

Aus Gründen inhaltlicher Stringenz und Lesbarkeit wird dem empirischen Teil vorgegriffen und das Erhebungsinstrument der empirischen Studien in Kapitel 10 bis 12 bereits hier dargestellt. Der diagnostische Fragebogen – ThüBOM-Fragebogen zur Berufswahlkompetenz – wurde von Kaak et al. (2013) mit dem Ziel entwickelt, Berufswahlkompetenzstände und -entwicklungen Jugendlicher messen zu können. Die Messung von Kompetenzveränderungen ermöglicht gleichzeitig, berufsorientierende Maßnahmen hinsichtlich ihrer Effekte auf die Berufswahlkompetenzentwicklung Jugendlicher zu evaluieren und entsprechend adaptieren zu können (Kaak et al., 2013). In seiner ursprünglichen Form enthielt der Fragebogen zwölf Subskalen mit 143 Items, die die zwölf Berufswahlkompetenzfacetten des theoretischen Modells abbilden sollten (Kaak et al., 2013). Die Skalen wurden bereits etablierten Diagnostikinstrumenten wie dem EBWA-Fragebogen von Stangl und Seifert (1986) entlehnt und durch mehrere, neu entwickelte Items ergänzt. Auch die vier Dimensionen der Adaptabilität (siehe Abschnitt 5.2) wurden als Motivationsskalen integriert. Dabei basiert die Betroffenheitsskala u. a. auf Crites und Savickas (1995), während die drei anderen motivationalen Skalen Eigenentwicklungen von Kaak et al. (2013) darstellen. In einem iterativen Prozess wurde der Fragebogen auf 90 Items gekürzt und mit geringen sprachlichen Vereinfachungen, die dem besseren Verständnis dienen, veröffentlicht (Lipowski, Kaak, Kracke & Holstein, 2015a). Aktuell befinden sich mehrere Kurzfragebögen in Testung. Die empirische Studie in Kapitel 10, 11

und 12 basieren jedoch auf dem etablierten Fragebogen mit 90 Items. Zur Messung des Berufswahlkompetenzstands bewerten die Teilnehmenden die Aussagen jeweils auf einer vierstufigen Likert-Skala. Die Tabelle 6.1 gibt einen Überblick über die zwölf Subskalen. Zudem verdeutlichen jeweils ein Beispielitem und die zugehörigen Antwortmöglichkeiten das Format des Instruments. Die Verwendung von Selbsteinschätzungen wird, wie die Autoren des Fragebogens selbst bemerken, in der Forschungsgemeinde aufgrund möglicher Verzerrungen mitunter kritisch bewertet, allerdings konnte Bühner (2009) eine positive Relation zwischen Selbstauskunft und dem eigentlichen Kompetenzstand belegen. Sedelmaier und

Tabelle 6.1 Fragebogen zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz nach Kaak et al. (2013)

Skala (N Items)	Beispielitem	
Selbstwissen (9)	Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.	1 = stimmt nicht 2 = stimmt wenig
Konzeptwissen (6)	Ich weiß, wie eine betriebliche Berufsausbildung bzw. ein Studium organisiert ist.	3 = stimmt etwas 4 = stimmt genau
Bedingungswissen (7)	Ich weiß genau, wie ich mich auf meinen späteren Beruf vorbereiten muss.	
Planung & Entscheidung (4)	Ich habe mir für die nächste Zeit klare Ziele gesetzt, um dem Berufseinstieg näher zu kommen.	
Betroffenheit (8)	Es ist mir wichtig zu klären, für welche Berufe ich mich eigne.	1 = stimmt nicht 2 = stimmt wenig
Eigenverantwortung (6)	Ich mache mir jetzt schon viele Gedanken darüber, was ich einmal werden will.	3 = stimmt etwas 4 = stimmt genau
Offenheit (7)	Mir macht es Spaß, neue Berufe kennen zu lernen.	
Zuversicht (12)	Wie sehr traust Du Dir zu, zu beschreiben, wie Dein Wunschberuf aussehen soll?	1 = gar nicht 2 = wenig 3 = eher 4 = sehr
Exploration (9)	Wie oft hast Du in den letzten Monaten Informationen über verschiedene Berufe gesucht?	1 = gar nicht 2 = wenig 3 = eher 4 = sehr

(Fortsetzung)

Tabelle 6.1 (Fortsetzung)

Skala (N Items)	Beispielitem	
Steuerung (7)	Wenn etwas, das ich tun wollte, schiefgeht, will ich herausfinden, woran es gelegen hat.	1 = stimmt nicht
Problemlösen (10)		2 = stimmt wenig
Stressmanagement (5)	An meinen späteren Beruf zu denken, ist eine große Belastung für mich.	3 = stimmt etwas
		4 = stimmt genau

Landes (2016) fanden zudem eine hohe Übereinstimmung zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen, was wiederum auf die Validität von Selbstbewertungen hinweist.

6.3 Auswahl des Instruments zur Erhebung von Berufswahlkompetenz

Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit ist es, die heterogene Bedarfslage Jugendlicher hinsichtlich der Unterstützung ihrer beruflichen Orientierung zu veranschaulichen und Profile ähnlicher Orientierungsbedarfe als mögliche Basis einer Binnendifferenzierung im schulischen Kontext zu identifizieren. In diesem Teilkapitel soll die Auswahl des Berufswahlkompetenzmodells von Driesel-Lange et al. (2010) als theoretische Basis zur Untersuchung der genannten Bedarfe transparent gemacht werden.

Um ein umfassendes Bild zur Heterogenität der berufswahlbedingten Bedarfe der Heranwachsenden zu generieren, bedarf es neben der Analyse der individuellen Voraussetzungen zweierlei. Zum einen ist eine Betrachtung des individuellen Stands bzw. Fortschritts im Berufswahlprozess erforderlich, um zu verstehen, welchen berufswahlrelevanten Aufgaben und Herausforderung die Heranwachsenden aktuell gegenüberstehen. Zum anderen bedarf es der Analyse des individuellen Entwicklungsstands berufswahlrelevanter Kompetenzen. Daraus lässt sich wiederum ableiten, inwieweit die zur Aufgabenbewältigung kritischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits vorhanden oder noch zu erwerben sind. Folglich bedarf es für die empirischen Analysen in dieser Arbeit eines theoretischen Modells, das zur Beschreibung des komplexen, individuellen Prozesses verschiedene Perspektiven

einnimmt, und dabei beispielsweise status- und geschlechtsbedingte Eingrenzungsprozesse (vgl. Boudon, 1974; Gottfredson, 1981, 2002) berücksichtigt. Die Annahme individueller Entwicklungsprozesse ist zudem als eine grundsätzliche Voraussetzung heterogener Entwicklungsverläufe bedeutsam. Des Weiteren sollte das theoretische Modell auf die berufliche Orientierung Jugendlicher anwendbar sein und möglichst den schulischen Kontext berücksichtigen. Wie gerade beschrieben, sollte das zugrundeliegende Modell Entwicklungsphasen, aus denen sich wiederum die zu lösenden Entwicklungsaufgaben ableiten lassen, berücksichtigen. Zuletzt stellt die Berücksichtigung von Entwicklungsvoraussetzungen, im Sinne benötigter Kompetenzen, einen weiteren Anspruch an das theoretische Modell dar.

Zur Herleitung der Auswahl des Berufswahlkompetenzmodells soll nach seiner detaillierten Vorstellung im vorangegangenen Teilkapitel (6.1) anhand der gerade beschriebenen Auswahlkriterien ein Vergleich zu den in Abschnitt 4.1 und 5.2 vorgestellten Modellen vorgenommen werden. In Abschnitt 4.1 wurden fünf Modelle erläutert, die den beruflichen Entwicklungsprozess, gänzlich oder mit Fokus auf einzelne Aspekte, in Phasen oder Sequenzen einteilen. Herzog et al. (2006) integrieren in ihrem Sechs-Phasenmodell, wie auch Driesel-Lange et al. (2010) in ihrem Berufswahlkompetenzmodell, multiple Perspektiven auf den beruflichen Orientierungsprozess, darunter Gottfredsons (1981, 2002) Eingrenzungsprozesse und den sozialen Lernprozess der Berufswahl (Butz, 2008b; Mitchell & Krumboltz, 1990). Die anderen vier Entwicklungsmodelle fokussieren sich in der Beschreibung der jeweiligen Phasen vornehmlich auf eine Perspektive. Dies ist zu großen Teilen dem jeweiligen Fokus auf einzelne Bereiche des Berufswahlprozesses geschuldet. So betrachten beispielsweise Gati und Asher (2001a) in ihrem Drei-Stufen-Modell den Auswahl- und Konkretisierungsprozess beruflicher Optionen, sodass eine differenzialpsychologische Sicht, in der der Gedanke des *Matchings* zwischen Individuum und Beruf im Vordergrund steht, sinnvoll erscheint.

Alle vorgestellten Entwicklungsmodelle verbinden die identifizierten Phasen implizit oder explizit mit zu bewältigenden, phasentypischen Aufgaben. Mit Ausnahme von Pelka (2010a, 2010b) wird in Verbindung mit diesen Herausforderungen zudem der Erwerb bzw. das Vorhandensein von selbst- und berufs-wahlbezogenem Wissen und Kompetenzen impliziert (Fend, 1991; Gati & Asher, 2001a; Herzog et al., 2006; Neuenschwander & Hartmann, 2011). Jedoch werden die Kompetenzen ausschließlich im Berufswahlkompetenzmodell im Einzelnen benannt (vgl. Driesel-Lange et al., 2020). Auch in der Phaseneinteilung sowie im übergreifenden Verständnis des Berufswahlprozesses differieren die vorgestellten Modelle untereinander und im Vergleich zum Berufswahlkompetenzmodell.

Während Driesel-Lange et al. (2010) entwicklungstypische Phasen postulieren, in denen verschiedene Facetten von Berufswahlkompetenz zur Anwendung kommen und gleichzeitig erworben werden (Driesel-Lange et al., 2020), handelt es sich bei Herzog et al. (2006) Sechs-Phasenmodell um eine Beschreibung von zwingend aufeinanderfolgenden Informations-, Eingrenzungs-, Entscheidungs- und Umsetzungsschritten. Neuenschwander und Hartmann (2011) nehmen in Hinblick auf den beruflichen Entwicklungsprozess wiederum einen diskontinuierlichen Verlauf an, in dem sie in ihrem Modell explizit optionale Wiederholungsphasen einzelner oder mehrerer Phasen integrieren und damit Unterschiede im beruflichen Entscheidungsprozess annehmen. Damit teilen Herzog et al. (2006) am ehesten die Auffassung der individuellen Entwicklungsverläufe von Driesel-Lange et al. (2010). Auch Gati und Asher (2001b) nennen die Möglichkeit einzelne Modellstufen zu wiederholen, beziehen sich dabei jedoch nur auf den Auswahl- und Entscheidungsprozess. Bis auf das gerade genannte Drei-Stufen-Pic-Modell (Gati & Asher, 2001a, 2001b) beziehen sich alle vorgestellten Phasenmodelle auf die berufliche Orientierung im Jugendalter. Neuenschwander und Hartmann (2011) haben zudem explizit Bezug auf die berufliche Orientierung im Schweizer Schulsystem genommen, während das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) mit Blick auf die berufliche Orientierung im deutschen Schulsystem entwickelt wurde.

In Abschnitt 5.2 wurden drei Modelle vorgestellt, die ähnlich dem Berufswahlkompetenzmodell Kompetenzen und Ressourcen als Voraussetzungen beruflicher Entwicklung benennen. Hinsichtlich des Theoriebezugs und einzelner Unterstrukturen zeigen sich mehrere Ähnlichkeiten zwischen den drei Modellen aus Abschnitt 5.2 und dem Berufswahlkompetenzmodell. Sowohl das Modell der Adaptabilität (Savickas, 1997, 2005), als auch die Modelle zu Karrierekompetenzen (Akkermans, Brenninkmeijer, et al., 2013) und Karriereressourcen (Hirschi, 2012; Hirschi et al., 2019) integrieren ähnlich dem Berufswahlkompetenzmodell zahlreiche Perspektiven. Gemeinsam ist den vier Modellen zudem die Annahme eines stetigen Gestaltungs- und damit Reaktionsbedarfs, der aus Veränderungen in der Arbeitswelt entsteht und sich wiederum in zu bewältigenden Aufgaben manifestiert. Jedoch bestehen in den Perspektiven, im Sinne von Zielsetzungen, auch Differenzen. Driesel-Lange et al. (2010) setzen sich mit dem Berufswahlkompetenzmodell zum Ziel, ein theoretisches Konstrukt als Ausgangsbasis theoriegeleiteter, evidenzbasierter Unterstützung der berufswahlbezogenen Entwicklung von Schüler*innen zu bieten (vgl. Driesel-Lange et al., 2020). Indes wurde das Karriereressourcen-Modell auch mit Blick auf die Praxis, jedoch zur Potentialentwicklung von Angestellten entwickelt (Akkermans, Brenninkmeijer et al., 2013).

Wiederum verbindet die vier Modelle die Betonung von Eigenverantwortung und Eigeninitiative, die durch das Individuum aufgebracht werden müssen. Zugleich unterschieden sich die in Abschnitt 5.2 vorgestellten Modelle in ihrem Fokus auf die berufliche Entwicklung im Erwachsenenalter bzw. im Erwerbsleben vom Berufswahlkompetenzmodell. Bei Letzterem steht indes die Zeit vor dem Übergang in die Ausbildung bzw. das Studium im Vordergrund (Driesel-Lange et al., 2020). Das Konzept der Adaptabilität ist zwar grundsätzlich auf die Entwicklung im Jugendalter anwendbar, wie seine Integration in das Berufswahlkompetenzmodell unter Beweis stellt. Allerdings wurde das Instrument mit Blick auf die Beratung Erwerbstätiger oder Erwerbsfähiger entwickelt (Savickas, 2005). Dies spiegelt sich auch im Schwerpunkt der empirischen Forschung auf (junge) Erwachsene (Rudolph et al., 2017). Ebenso konzentrieren sich, in Kongruenz mit ihrem Modellziel, Akkermans, Brenninkmeijer, et al. (2013) auf Angestellte. Hirschi und Kolleg*innen befinden sich zwar in der Validierungsphase eines Diagnostikinstrumentes für Schüler*innen, jedoch liegt der Fokus des theoretischen Modells auf der Erwerbszeit (Hirschi, 2012; Hirschi et al., 2019). Viele Überschneidungen bestehen zwischen den vier Modellen hinsichtlich der Relevanz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ein besonders bedeutsamer Bezug ergibt sich zwischen dem Konstrukt der Adaptabilität und dem Berufswahlkompetenzmodell, in dem die vier von Savickas (2005) benannten Facetten der Adaptabilität als motivationale Facetten integriert sind (Driesel-Lange et al., 2020). Gleichzeitig wird in keinem der drei vorgestellten Modelle die Entwicklung der genannten Fähigkeiten, motivationalen Einstellungen oder Ressourcen in den Kontext spezifischer Phasen gestellt.

Die vorangegangene Diskussion zusammenfassend, besteht die größte Nähe zwischen dem Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) und dem entwicklungsbezogenen Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006) einerseits und Hirschi (2012) Karriereressourcen-Modell andererseits. Das Sechs-Phasenmodell von Herzog et al. (2006) nähert sich in seiner langfristigen Betrachtung des Berufswahlprozesses, dem Fokus auf das Jugendalter und der Integration verschiedener Perspektiven und Theorien dem Berufswahlkompetenzmodell. Jedoch unterscheiden sich die beiden Modelle in zwei wesentlichen Punkten, das Berufswahlkompetenzmodell nimmt expliziten Bezug auf den schulischen Kontext und formuliert konkrete Berufswahlkompetenzfacetten, die wiederum mit den Phasen und ihren Aufgaben verzahnt werden. Das Karriereressourcen-Modell von Hirschi (2012) wiederum formuliert konkrete Ressourcen und Kompetenzen, die eine erfolgreiche berufliche Entwicklung bedingen, allerdings wird der Prozess, in dem die Heranwachsenden diese Fähigkeiten und Ressourcen über

entsprechende Aufgaben erwerben, weder konkretisiert, noch in fassbare Phasen eingeteilt. Besonders in der Verzahnung der beiden Perspektiven – sowohl phasen- als auch kompetenzbezogene Bedingungen im Kontext beruflicher Entwicklung zu adressieren – sowie in der Fokussierung auf Jugendliche innerhalb des deutschen sekundären Bildungssektors liegen die Stärken des vorgestellten Modells. Damit bildet dieses Modell ein starkes theoretisches Fundament für weitere empirische Untersuchungen, die mit dem Vorhandensein des diagnostischen Instruments von Kaak et al. (2013) (vgl. auch Teilkapitel 6.2) eine direkte empirische Überprüfung der Berufswahlkompetenzentwicklung und bestehender Unterschiede ermöglicht.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Ziele, Fragestellungen und Hypothesen

7

Aufbauend auf den dargelegten theoretischen Modellen und der empirischen Befundlage zielt diese Arbeit mit den folgenden vier empirischen Studien im Zentrum darauf ab, das Verständnis und die Bedeutung von Heterogenität im Kontext beruflicher Orientierung Jugendlicher als Basis bedarfsorientierter Unterstützung in Schule zu stärken.

Verschiedene theoretische Konzepte (Boudon, 1974; Bourdieu, 1982; Gottfredson, 1981) weisen auf eine heterogene Ausgangslage der Jugendlichen in ihrer beruflichen Entwicklung hin. Die daraus entstehenden ungleichen Chancen im Bildungssystem und die Unterschiede in den Bildungs- und Berufsverläufen wurden vielfach empirisch nachgezeichnet (Beicht & Walden, 2019; Heublein & Schmelzer, 2018; OECD, 2014; Steinritz et al., 2016). Darüber hinaus resultieren heterogene Unterstützungsbedarfe aus den differierenden Herausforderungen, die Jugendliche in unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Orientierung bewältigen müssen (Driesel-Lange et al., 2020; Herzog et al., 2006). Schließlich weist die aktuelle Befundlage darauf hin, dass Jugendliche in ihrer Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen unterschiedlich weit fortgeschritten sind (Driesel-Lange & Kracke, 2017). Nichtsdestotrotz erfolgt die Unterstützung beruflicher Orientierung im schulischen Kontext mehrheitlich ohne eine Bezugnahme auf die sich ergebenden individuellen Bedarfe der Einzelnen. Zentrale Herausforderungen bei der Qualitätssicherung und Innovation beruflicher Orientierung stellen neben personeller und finanzieller Ressourcenknappheit die Informationsdefizite hinsichtlich der Effekte von berufsorientierenden Maßnahmen sowie Hindernisse in der Diagnostik individueller Bedarfe dar (Ohlemann et al., 2016).

Ausgehend von den dargestellten theoretischen Betrachtungen und empirischen Befunden analysiert diese Arbeit daher die Heterogenität beruflicher Entwicklung Jugendlicher in ihrer Multidimensionalität. Die Betrachtung erfolgt

insbesondere unter Einbezug demografischer, leistungs- und entwicklungsbezogener Aspekte, um individuelle Bedarfe zu spezifizieren, Jugendliche mit ähnlichen Bedarfen zu identifizieren und schließlich auf Basis dieser Profilbildung eine Binnendifferenzierung beruflicher Orientierung im schulischen Kontext zu ermöglichen.

Der besondere Beitrag dieser Arbeit liegt dabei in der systematischen, theoriegeleiteten und empirisch fundierten Herleitung der heterogenen Unterstützungsbedarfe Heranwachsender in ihrer beruflichen Entwicklung. Dafür wurden in dieser Arbeit in einem ersten Schritt die relevanten Theorien und Modelle entfaltet, zueinander in Bezug gestellt und mit der entsprechenden statistischen Datelage und der bestehenden Forschungsliteratur verknüpft. In einem zweiten Schritt werden die identifizierten Forschungsdesiderate in vier empirischen Studien aufgegriffen. Folglich besteht der zweite, besonders hervorzuhebende Beitrag dieser Arbeit in seiner mehrdimensionalen empirischen Erfassung und Vergegenständlichung individueller Bedürfnisse Jugendlicher. Beide Aspekte, sowohl die systematische Herleitung der heterogenen Bedarfe als auch ihre empirische Analyse, bieten Ansatzpunkte zur Rückkopplung in die Theoriebildung und die empirische Forschung. Des Weiteren ermöglichen die theoriegeleiteten, empirischen Analysen der vorgelegten Arbeit durch die Formulierung handlungsbezogener Konsequenzen den von Lent (2017) geforderten Theorie-Empirie-Praxistransfer.

Vier Studien beleuchten unterschiedliche Perspektiven der Fragestellung. Die Studie in Kapitel 9 befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen berufsorientierenden Maßnahmen und der durch die Jugendlichen subjektiv wahrgenommenen beruflichen Orientierung. Dabei interessiert zum einen die Frage, inwiefern Schüler*innen in Abhängigkeit ihres Geschlechts, ihrer Muttersprache und ihres schulischen Leistungsstands unterschiedlich stark von verschiedenen Maßnahmen profitieren. Zum anderen greift die Studie das Forschungsdesiderat der intersektionalen Betrachtung individueller Merkmale auf und beleuchtet ihre differierenden Effekte auf die berufliche Orientierung Jugendlicher. Basierend auf den in Kapitel 3 vorgestellten Theorien sowie der dargelegten empirischen Befundlage wird die Frage nach den Zusammenhängen zwischen den persönlichen Merkmalen Jugendlicher und den von ihnen besuchten berufsorientierenden Maßnahmen in Bezug auf den subjektiven Stand der beruflichen Orientierung wie folgt ausdifferenziert:

- (1) Stehen die persönlichen Merkmale (Geschlecht, Muttersprache und Schulleistung) mit dem subjektiven Stand der beruflichen Orientierung in Zusammenhang?

- (2) Welchen Effekt haben Maßnahmen beruflicher Orientierung auf die durch die Jugendlichen empfundene berufliche Orientierung?
- (3) Beurteilen Jugendliche aufgrund unterschiedlicher persönlicher Merkmale ihre berufliche Orientierung unterschiedlich stark in Abhängigkeit der Teilnahme an den betrachteten Maßnahmen beruflicher Orientierung?

Die Studie in Kapitel 10 befasst sich mit der Konstruktion eines zentralen Berufswahlkompetenz-Kernwerts als Instrument schulinterner Berufswahlkompetenzdiagnostik. Im Zentrum der explorativen Studie stehen folgende Fragestellungen:

- (1) Inwiefern ist die Konstruktion eines einzelnen komplexitätsreduzierenden Normwerts zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz möglich?
- (2) Lässt sich der Entwicklungsstand einer einzelnen Berufswahlkompetenzfacette anhand des Berufswahlkompetenz-Kernwerts ableiten?

Während die ersten beiden Studien auf variablenzentrierten Analyseverfahren basieren, verwenden die beiden folgenden Studien personenzentrierte Auswertungsmethoden. Die in Kapitel 11 erläuterte Studie beleuchtet wieder den Aspekt der Berufswahlkompetenzentwicklung als Determinante zur Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung. Jedoch erfolgt die Einteilung der Jugendlichen im Gegensatz zur Studie in Kapitel 10 über die Ausdifferenzierung der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten. Mittels des Verfahrens der latenten Profilanalyse (vgl. Teilkapitel 8.2) können homogene Gruppen mit ähnlichen Profilen innerhalb einer sonst heterogenen Schülerschaft identifiziert werden (Nylund, 2007).

Basierend auf der in Kapitel 11 vorgestellten Befundlage wird Folgendes angenommen:

- (1) Es existieren Berufswahlkompetenzprofile, die sowohl qualitativ als auch statistisch voneinander differenzierbar sind.
- (2) Die Profile folgen einem ähnlichen Muster hinsichtlich der Ausprägung der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten, unterscheiden sich aber in ihrem Gesamtniveau.
- (3) Es bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Altersverteilung zwischen den Profilgruppen.
- (4) Die Verteilung der Mädchen und Jungen in den Profilgruppen unterscheidet sich statistisch signifikant.
- (5) Die Existenz konkreter Berufswünsche beeinflusst die Profilgruppenzugehörigkeit.

Die in Kapitel 12 veranschaulichte Studie befasst sich mit den zeitlichen Mustern des Berufswahlkompetenzerwerbs. Unter der Annahme individueller, diskontinuierlicher Entwicklungsprozesse (vgl. Teilkapitel 6.1) greift die Arbeit auf das in diesem Forschungsfeld eher selten genutzte Verfahren der latenten Transitionsanalyse zurück. Wie in Teilkapitel 8.2 beschrieben wird, erlaubt die latente Transitionsanalyse die Betrachtung eines zeitlichen Verlaufs als Abfolge mehrerer, zeitlich aufeinander folgender Phasen. Aufbauend auf der Befundlage, die in Abschnitt 12.2 dargestellt ist, wird die explorative Untersuchung von Verlaufsprofilen im individuellen Berufswahlkompetenzerwerb wie folgt strukturiert:

- (1) Der Berufswahlkompetenzerwerb von Schüler*innen variiert zeitlich und niveaubezogen und lässt sich anhand unterschiedlicher Bewegungsmuster darstellen.
- (2) Im Berufswahlprozess wechseln die Schüler*innen zwischen den vier in Kapitel 11 identifizierten Profilgruppen der Berufswahlkompetenz.
- (3) Alle Schüler*innen erleben über die beobachtete Zeit eine positive Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenz.

Die empirischen Studien (Kapitel 9,10,11 und 12) sind eingerahmt von einer einleitenden Darstellung der untersuchten Daten (Abschnitt 8.1) und der verwendeten statistischen Auswertungsmethoden (Abschnitt 8.2) sowie einer abschließenden Gesamtdiskussion in Kapitel 13. Die Ergebnisse werden darin in Bezug zu dem theoretischen Modell der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange et al. (2010) gesetzt und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Die Gesamtdiskussion erörtert ferner die Grenzen der empirischen Befunde und entfaltet die sich aus den Ergebnissen neu ergebenden, weiterführenden Forschungsdesiderata. Abschließend werden die Implikationen der empirischen Befunde für die pädagogische Praxis in der Unterstützung beruflicher Orientierung diskutiert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil II
Empirischer Teil



Methodisches Vorgehen

8

8.1 Studien und Stichproben

Die vorliegende Arbeit nutzt Daten aus drei Forschungsprojekten und verbindet in der Untersuchung individueller Bedarfe und beruflicher Entwicklung querschnittliche und längsschnittliche Analysedesigns miteinander. Im Folgenden sollen die drei Forschungsprojekte mit den jeweiligen Zielen kurz vorgestellt werden. Tabelle 8.1 gibt einen Überblick über die vier in dieser Arbeit vorgestellten empirischen Studien, ihre Datengrundlagen sowie die jeweiligen Stichprobengrößen und -zusammensetzungen.

Die Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (BeBest-Studie)

Die *Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie* (BeBest-Studie) wurde in den Jahren 2013 bis 2016 unter Leitung von Prof.ⁱⁿ Dr. Angela Ittel vom Fachgebiet Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Berlin im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin durchgeführt.

Ziel der Studie war es, die Art und Durchführung von berufsorientierenden Maßnahmen an Berliner Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gymnasien eingehend zu erfassen und auszuwerten. Die Studie war in einem Mixed-Method-Design bestehend aus qualitativen Interviews, Fokusgruppen und quantitativen Befragungen konzipiert.

Anhand strukturierter Experteninterviews mit jeweils einem Mitglied der Schulleitung bzw. der in der Schule für die Koordination der beruflichen Orientierung verantwortlichen Person wurden die schulinternen Konzepte beruflicher Orientierung der 26 teilnehmenden Schulen erhoben. Die Perspektive der Lehrkräfte auf Chancen und Herausforderungen hinsichtlich der schulinternen Umsetzung beruflicher Orientierung wurden in fünf Fokusgruppengesprächen erfragt. Der Stand

Tabelle 8.1 Empirische Studien

Studie	Datenquelle	<i>N</i>	Alter in Jahren
Studie 1: Zusammenhänge von Berufsorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen Jugendlicher als Determinanten individualisierter schulischer Berufsorientierung	• BeBest-Studie (MZP 2)	1698	10–18 <i>M</i> = 14.75, <i>SD</i> = 1.11
Studie 2: Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?	• BeBest-Studie (MZP 3) • Pilotstudie • Potentialanalyse (MZP 3) • BK-Inno (MZP 1)	1065	13–57 <i>M</i> = 16.70, <i>SD</i> = 2.28
Studie 3: Latente Berufswahlkompetenzprofile an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen	• Pilotstudie • Potentialanalyse (MZP 3)	303	15–18 <i>M</i> = 15.94, <i>SD</i> = 0.48
Studie 4: Berufswahlkompetenzentwicklung an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Eine latente Transitionsanalyse	• Pilotstudie • Potentialanalyse (MZP 1–3)	<i>N</i> _{MZP1} = 309 <i>N</i> _{MZP2} = 337 <i>N</i> _{MZP3} = 303 <i>N</i> _{MZP1–3} = 220	MZP 1: 13–16 <i>M</i> = 14.82, <i>SD</i> = 0.50

Anmerkung. *N* = Anzahl, MZP = Messzeitpunkt, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

der beruflichen Entwicklung der Schüler*innen ab der Jahrgangsstufe sieben, ihre Teilnahme an verschiedenen beruflichen Orientierungsmaßnahmen sowie ihre Wahrnehmung der besuchten Maßnahmen wurde zu zwei Messzeitpunkten mittels Fragebögen ermittelt. Zum ersten Messzeitpunkt, der im Dezember 2013 und Januar 2014 stattfand, nahmen insgesamt 3037 Jugendliche (46 % weiblich) der Jahrgangsstufen 7–13 an 14 ISS ohne gymnasiale Oberstufe, 2 ISS mit gymnasialer Oberstufe und an 12 Gymnasien an der Befragung teil. An der zweiten Erhebung im Herbst 2014 nahmen 3.599 Jugendliche (46 % weiblich) der bereits zum ersten Messzeitpunkt befragten Klassen teil. Eine dritte Befragung zur Vertiefung der vorherigen Ergebnisse wurde im Juli 2016 mit einer Teilstichprobe bestehend aus 324 Schüler*innen (48 % weiblich) der Jahrgangsstufen neun und zehn an vier

Schulen durchgeführt. Aus den Ergebnissen der Teilprojekte wurden übergreifende Handlungsempfehlungen formuliert. Eine ausführliche Beschreibung der Studienergebnisse und zentralen Handlungsempfehlungen finden sich bei Ohlemann et al. (2016). Wie der Tabelle 8.1 zu entnehmen ist, bilden die im Rahmen der BeBest-Studie erfassten Daten die Basis der in Kapitel 9 und 10 vorgestellten Studien. Die Daten von Messzeitpunkt zwei der Jahrgänge 8–10 wurden für die Analyse der Zusammenhänge von berufsorientierenden Maßnahmen und persönlichen Merkmalen Jugendlicher in Kapitel 9 herangezogen. Die Daten des dritten Messzeitpunkts der Jahrgänge 9–10 flossen in die Auswertungen der in Kapitel 10 vorgestellten Studie zur Überprüfung eines Kernwerts der Berufswahlkompetenz ein.

Innovationen in der Ausbildung zum Lehramt an Berufskollegs am Studienstandort Münster (BK-Inno)

Das Vorhaben *Innovationen in der Ausbildung zum Lehramt für Berufskollegs am Studienstandort Münster* (BK-Inno) wurde in den Jahren 2014 bis 2018 als Verbundprojekt durch das Institut für Berufliche Lehrerbildung an der Fachhochschule Münster und das Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) durchgeführt. An der WWU Münster konnten im Rahmen des Teilprojekts „Biographische Berufsbildungsplanung und Berufsorientierung“ Erkenntnisse sowohl über berufliche Entwicklungsprozesse von Schüler*innen am Berufskolleg als auch über Berufswahlmotive Studierender im beruflichen Lehramt gewonnen werden (Diesel-Lange, Morgenstern & Keune, 2017). Das nordrhein-westfälische Ministerium für Schule und Weiterbildung sowie das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen förderten die Studie.

Die Daten von 454 Teilnehmenden (48 % weiblich) aus verschiedenen Ausbildungsgängen an insgesamt vier Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen ergeben eine Teilstichprobe der in Kapitel 10 vorgestellten Studie (siehe Tabelle 8.1).

Das Pilotprojekt Potentialanalyse

Das Pilotprojekt *Potentialanalyse* wurde – gefördert von der Sparkasse Münsterland-Ost – in den Jahren 2014 bis 2016 in Kooperation der WWU Münster, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Fachhochschule des Mittelstands Bielefeld durchgeführt. Ziel der Studie war es, die berufliche Entwicklung Jugendlicher in Schulformen, die zur Hochschulreife führen, zu beleuchten und den Effekt der Teilnahme an der berufsorientierenden Maßnahme Potentialanalyse zu untersuchen. Die Untersuchung war als längsschnittliche Pre-Post-Studie im Experimental-Kontrollgruppendesign mit vier Messzeitpunkten angelegt.

Beginnend im Schuljahr 2013/14 wurden 309 Schüler*innen (56 % weiblich) der Jahrgangsstufe neun an drei weiterführenden Schulen im Kreis Warendorf ein erstes Mal befragt. Diese erste Befragung fand vor der Teilnahme an der Potentialanalyse statt. Insgesamt neun Klassen an zwei Gymnasien sowie der teilnehmenden Gesamtschule stellten die Kontrollgruppe dar. Insofern nahmen sie nicht an der Potentialanalyse teil, die als eintägiges Planspiel konzipiert war. Der zweite Messzeitpunkt fand direkt im Anschluss an die Durchführung der Potentialanalyse statt. Die dritte und vierte Erhebung folgte jeweils mit einem Jahr Abstand im Schuljahr 2014/15 bzw. 2015/16. Wie aus der Tabelle 8.1 ersichtlich wird, basieren die empirischen Studien in Kapitel 10 und 11 unter anderem auf den Daten des dritten Messzeitpunkts. Die Untersuchung latenter Transitionsprofile in Kapitel 12 basiert auf den längsschnittlichen Daten der Messzeitpunkte eins bis drei dieser Studie. Aufgrund der Komplexität des Analyseverfahrens, das im folgenden Kapitel im Detail erläutert werden wird, wurde davon abgesehen, den vierten Messzeitpunkt in diese Analyse zu integrieren.

8.2 Statistische Auswertungsverfahren

In den empirischen Studien der Kapitel 9 bis 12 wurden verschiedene statistische Verfahren zur Beantwortung der jeweiligen Fragestellung herangezogen. Diese statistischen Auswertungsmethoden sollen hier entsprechend der Reihenfolge ihrer Verwendung nach vorgestellt und von anderen Auswertungsmethoden abgegrenzt werden.

Zusammenhangsanalysen in Kapitel 9: multiple lineare Regressionen

Zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Variablen eignen sich beispielsweise Korrelations- oder Regressionsanalysen. In der in Kapitel 9 vorgestellten empirischen Studie wird der Zusammenhang zwischen berufsorientierenden Maßnahmen, den persönlichen Merkmalen der teilnehmenden Jugendlichen und deren subjektiv wahrgenommener Stand der beruflichen Orientierung betrachtet. Im Folgenden wird das verwendete Verfahren multipler linearer Regressionen unter Einbezug von Mehrfachinteraktionen dargestellt und erläutert.

Ziel und Prinzip der linearen Regression

Ziel von Regressionsanalysen ist es, Veränderungen in einer abhängigen Variablen, dem Kriterium oder auch Regressanden genannt, anhand von Veränderungen einer oder mehrerer unabhängiger Variablen, den Prädiktoren oder Regressoren, zu

schätzen (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013; Urban & Mayerl, 2011). In Abhängigkeit der Ausprägung des Kriteriums lassen sich Regressionsanalysen unterteilen in lineare Regressionen für intervallskalierte Regressanden und in logistische Regressionen für Regressanden mit dichotomer bzw. kategorialer Ausprägung (Field, 2009). Weitere Modellunterschiede bestehen auf Basis der Anzahl der Prädiktoren, dem Zeitpunkt ihrer Einführung in das Regressionsmodell sowie ihrer strukturellen Beziehung zueinander (Eid et al., 2013). Eine Übersicht in Form eines Entscheidungsbaums zur Auswahl eines geeigneten Analyseverfahren in Abhängigkeit des Skalenniveaus und der Anzahl der abhängigen und unabhängigen Variablen zur Untersuchung von Zusammenhängen gibt beispielsweise Field (2009).

Das Prinzip der Regressionsanalyse lässt sich an einer einfachen linearen Regression verdeutlichen. In einer einfachen linearen Regression wird der Regressand (Y) anhand nur eines Prädiktors (X) vorhergesagt. Ihre Beziehung lässt sich mathematisch als lineare Gleichung wie folgt darstellen:

$$Y = b_0 + b_1 X_i + \varepsilon_i$$

Dabei repräsentiert der Regressionskoeffizient b_0 , auch Konstante genannt, den Schnittpunkt der Geraden mit der Y-Achse im Koordinatensystem. Der Regressionskoeffizient b_1 symbolisiert die Geradensteigung, die die Zusammenhangsstärke und Richtung zwischen dem Prädiktor und dem Kriterium definiert. Ein positiver Regressionskoeffizient b_1 stellt einen positiven Zusammenhang zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variablen dar. Steigt der Prädiktor um eine Einheit, steigt das Kriterium um den Faktor b_1 . Ist der Regressionskoeffizient jedoch negativ, zeigt dies einen negativen Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren. Mit jeder Einheit, die der Prädiktor ansteigt, sinkt das Kriterium um den Faktor $-b_1$. Mit ε_i wird ein Fehlerterm in die Gleichung integriert, der die nicht-erklärte Streuung im Kriterium berücksichtigt. Diese wird nicht durch Veränderungen des Prädiktors verursacht, sondern beruht beispielsweise auf weiteren, im Modell unberücksichtigten Faktoren oder Ungenauigkeiten des Messinstruments (Field, 2009; Urban & Mayerl, 2011).

In Kapitel 9 soll der subjektiv wahrgenommene Stand der beruflichen Orientierung der Jugendlichen anhand mehrerer Prädiktoren – dem Geschlecht, der Muttersprache, der Schulleistung und der besuchten berufsorientierenden Maßnahmen – geschätzt werden. Für diese Analyse wird eine hierarchische multiple Regressionsanalyse genutzt. Analog zur einfachen linearen Regression werden in einer multiplen Regression die Effektgröße und Zusammenhangsrichtung in Hinblick auf das Kriterium für alle Prädiktoren berechnet (Döring & Bortz, 2016). Für jeden Prädiktor wird also ein separater Steigungsparameter b_i benötigt. Die

mathematische Formel erweitert sich dementsprechend um die zusätzliche Anzahl an Prädiktoren:

$$Y = b_0 + b_1X_{1i} + b_2X_{2i} + b_3X_{3i} + b_4X_{4i} + \varepsilon_i$$

Der Terminus *hierarchisch* bezieht sich auf den Einführungszeitpunkt der Variablen in das Modell. In hierarchischen Modellen werden die Prädiktoren in mehreren Schritten in das Modell integriert. Diese Vorgehensweise eignet sich besonders, um Unterschiede in der Varianzaufklärung verschiedener Modelle sichtbar zu machen (Döring & Bortz, 2016; Field, 2009). Hinsichtlich der Methodenauswahl merken Döring und Bortz (2016) an, dass Strukturgleichungsmodelle in neueren Entwicklungen den multiplen Regressionsanalysen zur Untersuchung vielschichtiger Zusammenhänge zum Teil vorgezogen werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Zusammenhänge zwischen Variablen unterschiedlicher struktureller Ebene wie individuums- und klassenbezogenen Variablen analysiert werden sollen (Döring & Bortz, 2016). Die in Kapitel 9 dargestellten Analysen beziehen sich jedoch ausschließlich auf die Individualebene, sodass der methodische Zugang über multiple lineare Regressionsanalysen schlüssig ist.

Interaktionseffekte im Regressionsmodell

Anhand multipler Regressionsanalysen können neben den Haupteffekten der einzelnen Prädiktoren zudem ihre Interaktionseffekte, also die Effekte ihres Produkts, auf das Kriterium vorausgesagt werden (Jaccard & Turrissi, 2003). In Kapitel 9 wird die Wirkung von jeweils zwei bzw. drei Prädiktoren in direkter Abhängigkeit voneinander untersucht. Es sollen also Aussagen getroffen werden, inwiefern sich beispielsweise der (statistische) Effekt einer berufsorientierenden Maßnahme in Abhängigkeit des Geschlechts bzw. des Geschlechts und der Muttersprache auf den subjektiven Stand der beruflichen Orientierung verändert. Es handelt sich dabei um Zweifach- und Dreifachinteraktionseffekte, die nach Jaccard und Turrissi (2003) als Produkte mit jeweils einem eigenen Regressionskoeffizienten wie folgt in die Regressionsgleichung eingefügt werden:

$$\begin{aligned} Y = & (b_0 + b_1X_{1i} + b_2X_{2i} + b_3X_{3i} + b_4X_{4i} \\ & + b_5X_{1i}X_{2i} + b_6X_{1i}X_{3i} + b_7X_{1i}X_{4i} + b_8X_{2i}X_{3i} + b_9X_{2i}X_{4i} + b_{10}X_{3i}X_{4i} \\ & + b_{11}X_{1i}X_{2i}X_{3i} + b_{12}X_{1i}X_{2i}X_{4i} + b_{13}X_{2i}X_{3i}X_{4i}) + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Vorgehensweise und Voraussetzung der Daten

Nach Festlegung des zu schätzenden Kriteriums und der zu verwendenden Prädiktoren anhand eines theoretischen Modells bzw. vorangegangener empirischer Studien, wird die Reihenfolge festgelegt, in der die Prädiktoren in das Modell eingeführt werden (Field, 2009). Dabei werden nach Field (2009) im Idealfall Prädiktoren, deren Effekte durch vorangegangene Studien bereits erklärt wurden, vor neu zu betrachtenden Prädiktoren in das Modell aufgenommen. In Kapitel 9 werden daher in einem ersten Schritt die beiden soziodemografischen Merkmale Geschlecht und Muttersprache sowie die Schulleistung eingeführt. Im zweiten Schritt wird das Modell durch den Prädiktor *berufsorientierende Maßnahme* erweitert. Im dritten Schritt werden alle anhand der vier Prädiktoren möglichen Zweifachinteraktionen ergänzt, um schließlich im vierten Schritt durch den Zusatz der Dreifachinteraktionen das finale Modell zu erhalten.

Die Voraussetzungen zur Durchführung und Interpretation einer multiplen Regressionsanalyse werden vorab sowie als Teil einer ersten Regressionsrechnung überprüft. Als Erstes werden verzerrend wirkende Ausreißer in den Daten mittels eines Streudiagramms der unabhängigen und abhängigen Variablen visuell identifiziert (Field, 2009). Darüber hinaus werden die Daten anhand der Residualgrößen, also der Differenz zwischen den erwarteten und den beobachteten Ergebnissen, auf Verzerrungen hin untersucht (Field, 2009). Verzerrungen im Regressionsmodell, die durch Fälle mit zu starkem Einfluss verursacht werden, können anhand des Cook'schen Distanzmaßes, der Hebelwerte sowie der multivariaten Mahalanobis-Distanz ermittelt werden (Field, 2009). Field (2009) empfiehlt schließlich noch den Einfluss eines Falls auf die Varianz der Regressionskoeffizienten mittels seiner Kovarianz Ratio (CVR) zu überprüfen. Für identifizierte Ausreißer muss dann – auch auf Basis theoretischer Überlegungen – entschieden werden, ob sie von der Analyse ausgeschlossen oder beibehalten werden sollen.

Vor der Interpretation des Regressionsmodells müssen weitere Voraussetzungen sichergestellt werden. Eine zentrale Annahme der linearen Regression ist die lineare Beziehung zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium (Field, 2009). Diese Voraussetzung wird anhand des Residuen-Streuungsdiagramms validiert. Lässt sich ein Muster im Streudiagramm erkennen, deutet dies auf Heteroskedastizität (siehe nächster Abschnitt) und eine Nichtlinearität des Zusammenhangs zwischen Prädiktoren und Kriterium hin (Field, 2009). Anhand des Durbin-Watson Tests wird die Unabhängigkeit der Residuen – oder in anderen Worten der Ausschluss einer Autokorrelation – als weitere Voraussetzung von linearen Regressionsanalysen überprüft (Field, 2009). Autokorrelationen können aufgrund eines nicht-linearen Zusammenhangs vorliegen oder darin begründet sein, dass erklärungsrelevante Prädiktoren im Modell fehlen (Field, 2009). Als Konsequenz wären die Konfidenzintervalle

und die Signifikanztests ungültig. Für die Gültigkeit der Konfidenzintervalle und der Signifikanztests ist zudem die Homoskedastizität der Residuen von Bedeutung. Auch wenn nach Simulationsstudien von Lumley, Diehr, Emerson und Chen (2002) Regressionen robust auf diese Voraussetzungsverletzung reagieren, sollte das Vorliegen von Heteroskedastizität, also einer sich verändernden Varianz der Residuen der Prädiktoren, anhand eines Residuen-Streuungsdiagramms visuell überprüft und ausgeschlossen werden (Field, 2009). Als dritte bedingende Verteilungseigenschaft der Residuen muss die Normalverteilung der Residuen visuell anhand ihres Histogramms sowie eines Quantil-Quantil-Diagramms (Q-Q-Plot) bestätigt werden. Auch hier reagiert die Regression nach Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2016) ab einer Stichprobengröße von $N > 40$ robust auf eine Verletzung der Voraussetzung. Zuletzt darf keine Multikollinearität der Residuen vorliegen, also keine direkte lineare Abhängigkeit der Prädiktoren untereinander. Korrelieren die Prädiktoren zu stark untereinander, lässt sich im Regressionsmodell ihr jeweiliger Anteil an der erklärten Varianz nicht klar trennbar messen. Zur zusätzlichen Überprüfung eignen sich zudem die Toleranzwerte sowie die Varianz-Inflations-Faktoren (Field, 2009; Urban & Mayerl, 2011).

Modellgüte und Effektstärken

Zur Bestimmung der Modellgüte, also wie gut ein Modell die beobachteten Daten voraussagt, werden für die hierarchische multiple Regression der Determinationskoeffizient R^2 , die Änderungen in R^2 sowie die F-Statistik herangezogen. R^2 drückt den Anteil der Varianz im Kriterium aus, der durch die Prädiktoren erklärt wird (Field, 2009). Um die vier Modellschritte miteinander vergleichen und daraus abzuleiten zu können, inwiefern das Hinzufügen weiterer Variablen die Varianzaufklärung verbessert, werden die Änderungen in R^2 der Modelle betrachtet. Ein signifikanter p -Wert der F-Statistik indiziert eine Allgemeingültigkeit des Regressionsmodell für die Gesamtpopulation auch über die Stichprobe hinaus (Field, 2009). Neben der Validität des Gesamtmodells ist der Beitrag der einzelnen Prädiktoren von hohem Interesse. Der unstandardisierte Regressionskoeffizient b gibt sowohl den Anteil des Prädiktors am Gesamtmodell als auch die Beziehung zwischen dem Prädiktor und dem Kriterium an. Ein positiver Wert für b weist auf eine positive Beziehung der beiden Variablen hin: steigt der Prädiktor um eine Einheit, steigt auch der Wert der abhängigen Variablen um b Einheiten. Bei einem negativen b -Wert ist die Beziehung gegenläufig, sodass die Werte des Kriteriums mit steigendem b sinken (Field, 2009). Ist der t -Wert des jeweiligen Prädiktors signifikant, kann sein Beitrag zum Gesamtmodell als bedeutsam eingestuft werden. Um die Effekte der einzelnen Prädiktoren miteinander vergleichen zu können, werden ihre standardisierten Regressionskoeffizienten, Beta (β) miteinander verglichen. Sie stellen den Regressionskoeffizienten

in Standardabweichungen dar: Am Wert von Beta wird demnach abgelesen, um wie viele Standardabweichungen sich das Kriterium verändert, wenn der Prädiktor um eine Standardabweichung ansteigt (Field, 2009).

Statistische Verfahren zur Normwertbestimmung in Kapitel 10

Sollen die Testergebnisse einer einzelnen Person in Relation zu den Testergebnissen ihrer Peergruppe interpretiert werden, eignet sich dafür die Nutzung normorientierter Tests. Im Folgenden soll das Vorgehen der empirischen Studie in Kapitel 10 zur Testung eines zentralen Berufswahlkompetenz-Normwerts erläutert werden.

Ziel und Prinzip von Normwertbestimmungen

Normorientierte Testauswertungen zielen darauf ab, das Ergebnis eines einzelnen Individuums im Kontext seiner Peergruppe interpretieren zu können (Bühner, 2011). Für diese Ergebniseinordnung bedarf es zuvor einer normierten Eichstichprobe, auch Normierungsstichprobe genannt, die die Merkmale der Grundgesamtheit der Testzielgruppe repräsentativ abbildet (Döring & Bortz, 2016). Ziel dieser Normierung ist die Ableitung von Grenzwerten, auch *Cut-Off*-Werte genannt, die wiederum die Eingruppierung von Testergebnissen und folgend ihre Interpretation ermöglichen. Soll ein Test beispielsweise die Lesekompetenz von Lernenden in der Grundschule erfassen, bildet die entsprechende Eichstichprobe die Gesamtheit der Grundschüler*innen hinsichtlich ihres Geschlechts, Alters, ihrer Herkunft, ihres sozioökonomischen Status und anderer Merkmale ab.

Ein weiteres avisiertes Ziel der Nutzung von Normwerten kann zudem die Komplexitätsreduzierung eines Gesamtkonstrukts, das sich aus verschiedenen Unterkategorien zusammensetzt, sein. Denn ein Normwert sollte – auch im Sinne der Testökonomie, also dem angemessenen Verhältnis zwischen dem Erkenntnisgewinn und den aufzuwendenden Ressourcen (Döring & Bortz, 2016) – diese Unterkategorien bzw. Facetten abbilden (Scharfetter, 1996). Die Komplexitätsreduzierung ist insbesondere nützlich, wenn eine Vielzahl an Personen zur diagnostischen Einschätzung an einem standardisierten Test teilnehmen und ihre Ergebnisse ausgewertet werden sollen. Das wahrscheinlich bekannteste Beispiel eines Normwerts ist die IQ-Norm, über die die Intelligenz eines Individuums zeitökonomisch erfasst werden soll (Bühner, 2011). Gleichzeitig ist die IQ-Norm ein Beispiel für einen übergreifenden Wert, der die verschiedenen Facetten eines Gesamtkonstrukts integriert und repräsentiert. In Abhängigkeit des Intelligenztests basiert der ermittelte IQ auf Ergebnissen aus unterschiedlichen Teilbereichen von Intelligenz wie im Falle des WAIS-IV (*Wechsler Adult Intelligence Scale IV*) auf dem Sprachverständnis, dem logischen Denken, dem Arbeitsgedächtnis und der Verarbeitungsgeschwindigkeit des Testsubjekts (Petermann, 2012).

In der in Kapitel 10 vorgestellten empirischen Studie wird der Bedarf von Schulen hinsichtlich eines zeit- und ressourceneffizienten Verfahrens zur Feststellung individueller Bedarfe in der Berufswahlkompetenzentwicklung adressiert (Ohlmann et al., 2016). Die Studie untersucht, inwiefern ein zentraler Normwert der Berufswahlkompetenz gebildet werden kann und inwiefern dieser den Entwicklungsstand auf den zwölf Facetten von Berufswahlkompetenz abbildet. Dabei ist wichtig anzumerken, dass es sich bei dem verwendeten Verfahren zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz nicht um einen kognitiven Leistungstest handelt wie beispielsweise bei der Erfassung des IQs, sondern um ein Selbsteinschätzungsverfahren, bei dem die Teilnehmenden ihr berufsbezogenes Wissen, ihre Motivation und Handlungskompetenz selbst bewerten (Kaak et al., 2013).

Vorgehensweise und Voraussetzung der Daten

Zur Normierung eines Tests werden aus den oben beschriebenen Gründen in einem ersten Schritt die Testergebnisse einer repräsentativen Stichprobe untersucht. Unter der Voraussetzung einer Normalverteilung können die Skalenrohwerte der Eichstichprobe in z -Werte überführt werden. Bei der z -Transformation wird der Skalenmittelwert jeweils vom Skalenrohwert subtrahiert und durch die Standardabweichung geteilt. Es entsteht eine gleichmäßige, glockenförmige Verteilung mit einer Standardabweichung von 1 und einem Mittelwert von 0 (Döring & Bortz, 2016). In einem zweiten Schritt können die z -Werte in die gewünschte Normskala, beispielsweise in die C-Skala, überführt werden. Abbildung 8.1 stellt eine Auswahl gebräuchlicher Normskalen dar. Darin wird u. a. ersichtlich, dass das Spektrum der C-Skala zwischen einem Minimum von -1 und einem Maximum von 11 liegt.

Die in Kapitel 10 betrachteten zwölf Facetten von Berufswahlkompetenz (Driesel-Lange et al., 2020) folgen jedoch mehrheitlich keiner Normalverteilung. Ebenso ist der aus ihnen gebildete Mittelwert nicht normalverteilt, sodass eine Transformation in eine Normskala einer gesonderten Bearbeitung der Skalenrohwerte bedarf (Bühner, 2011). Für die Normierung nicht-normalverteilter Werte eignen sich Staninewerte, da „sie die schiefe Verteilung unter Umständen normalisieren können“ (Bühner, 2011, S. 265). Das Wort *Stanine* setzt sich aus den englischen Wörtern *standard* und *nine* zusammen und stellt eine auf neun Werte ($Min = 1$; $Max = 9$) reduzierte C-Skala mit einem Mittelwert von fünf dar (Bühner, 2011, siehe auch Abbildung 8.1). Staninewerte werden, wie Bühner (2011) spezifiziert, häufig zur Normierung von Persönlichkeitstests genutzt.

Döring und Bortz (2016) beschreiben die Umwandlung von Skalenrohwerten in Staninewerte wie folgt: Zuerst werden die Skalenrohwerte vom niedrigsten bis zum höchsten Wert aufsteigend geordnet. Die Platzierung eines Wertes wird als Prozentrangwert bezeichnet (Döring & Bortz, 2016). Nun werden die Werte entsprechend

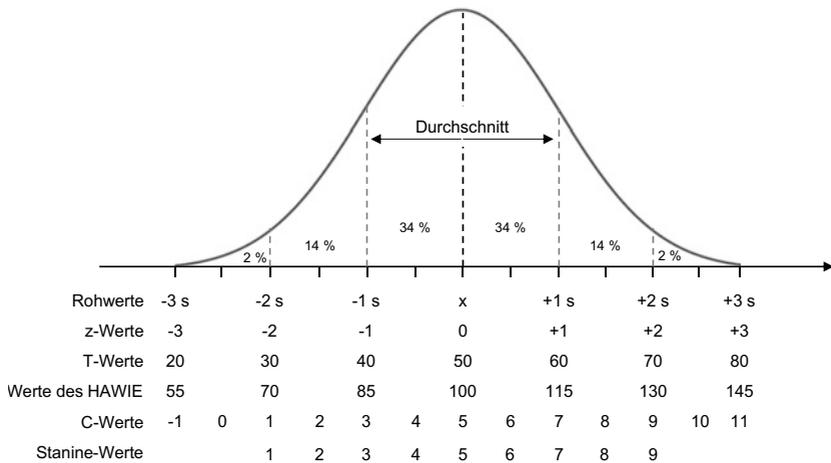


Abbildung 8.1 Skizzierung ausgewählter Normen in Anlehnung an Bühner (2011).
Anmerkung. HAWIE = Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene

ihres Prozentranges einer der neun Staninegruppen zugeordnet. Tabelle 8.2 zeigt die Prozentbereiche und ihre jeweilige Zuordnung zu einer Staninegruppe. Die untersten 4 % der Skalenrohwerte werden der ersten Staninegruppe zugeordnet, die folgenden 7 % bzw. 12 % der zweiten und dritten Staninegruppe.

Tabelle 8.2 Umrechnung von Prozenträngen in Staninewerte in Anlehnung an Döring und Bortz (2016)

Testwert-Rang	Prozentrang	Staninegruppe
Niedrigste 4 %	0 – 4	1
7 %	> 4 – 11	2
12 %	> 11 – 23	3
17 %	> 23 – 40	4
20 %	> 40 – 60	5
17 %	> 60 – 77	6
12 %	> 77 – 89	7
7 %	> 89 – 96	8
Höchste 4 %	> 96 – 100	9

Wie aus der Tabelle 8.2 abzulesen ist, werden die folgenden 17 % der Staninegruppe vier zugeordnet. Die fünfte Gruppe, in der die mittleren 20 % der Rohwerte liegen, bildet den mittleren Bereich der Stanineskala. Die Staninegruppen sechs bis neun spiegeln die prozentualen Gruppengrößen der ersten vier Staninegruppen im oberen Spektrum (Döring & Bortz, 2016).

Nach der Einteilung der Eichstichprobe in die Staninegruppen können für jede Staninegruppe die Mittelwerte des Normwerts und seiner Facetten sowie die entsprechenden 95 % Konfidenzintervalle des Standardfehlers des Mittelwerts (*KI*) berechnet werden. Das 95 % Konfidenzintervalle des Standardfehlers des Mittelwerts wird folgendermaßen berechnet:

$$KI = M \pm 1.96 \times SE$$

Die Werte der 95 % Konfidenzintervalle können als *Cut-Off*-Werte für die entsprechenden Gruppen herangezogen werden. Alternativ kann zuvor eine Aggregation der Staninegruppen in weniger Gruppen zur weiteren Komplexitätsreduzierung, beispielsweise für die Anwendung in der schulischen Praxis, vorgenommen werden. In Kapitel 10 wurden jeweils drei benachbarte Staninegruppen zusammengefasst, nämlich jeweils die Staninegruppen eins bis drei, die Staninegruppen vier bis sechs und die Staninegruppen sieben bis neun. Bedeutsam für eine Anwendung in der Praxis ist dabei auch die Trennschärfe der Gruppen. Über die 95 % Konfidenzintervalle kann diese hinsichtlich des Normwerts, aber auch in Bezug auf einzelne Unterkategorien überprüft werden (Schurtz & Artelt, 2014). Überschneiden sich die 95 % Konfidenzintervalle der Gruppen nicht, handelt es sich um eine rein differenzierbare Facette. Das Gegenteil, also eine undifferenzierte Facette, liegt vor, wenn sich die 95 % Konfidenzintervalle zweier oder mehrerer Gruppen überlagern (Schurtz & Artelt, 2014). Eine annähernde Differenzierung des Normwerts besteht, wenn die Gruppen offenbar klare Unterschiede in ihren Profilen zeigen, jedoch Überlappungen der Gruppen auf einer oder mehreren Facetten vorliegen (Schurtz & Artelt, 2014).

Klassifizierungsverfahren in Kapitel 11: Latente Profilanalysen

Zur Identifizierung von Datenmustern und der Erstellung von Klassifizierungen lassen sich verschiedene Klassifizierungsverfahren heranziehen. Im Folgenden soll die in Kapitel 11 verwendete latente Profilanalyse (*latent profile analysis*, LPA) im Detail vorgestellt und zu anderen Klassifizierungsverfahren abgegrenzt werden.

Ziel und Prinzip der latenten Profilanalyse

Die Theorie latenter Klassen (Dayton & Macready, 1976; Graham, Collins, Wugalter, Chung & Hansen, 1991; Lazarsfeld & Henry, 1968) beruht als Messtheorie auf der Annahme, dass die Population auf Basis nicht direkt messbarer Muster in verschiedene, sich gegenseitig ausschließende latente Gruppen unterteilt werden kann (Graham et al., 1991). Die Methode der latenten Klassenanalyse geht auf Lazarsfeld und Henry (1968) zurück und basiert auf eben dieser Annahme.

Ziel der latenten Klassenanalyse (*latent class analysis*, LCA) ist es demnach, latente Muster zu identifizieren und Daten mit ähnlichen Datenmustern zu homogenen Subgruppen oder Klassen zusammenzuführen (Nylund, 2007). Döring und Bortz (2016) definieren latente Merkmale als Eigenschaften, die nicht direkt zu beobachten und dadurch im Gegensatz zu manifesten Variablen wie dem Alter einer Person oder der Schulklasse folglich nicht direkt messbar sind. Die latente Profilanalyse (*latent profile analysis*, LPA) bezeichnet eine Anwendungsform der latenten Klassenanalysen für metrisch skalierte Indikatoren (Vermunt, 2004).

Die Untersuchung versteckter Muster kann beispielsweise zur empirischen Bestätigung von Theorien, der Erstellung von Typologien oder von diagnostischen Instrumenten genutzt werden (Geiser, 2010; Vermunt, 2004). Auch Faktoranalysen werden, ähnlich den latenten Klassen- und Profilanalysen, zur Theorieüberprüfung und Identifikation latenter Strukturen verwendet. Allerdings werden anhand von Faktorenanalysen latente kontinuierliche Variablen untersucht (Nylund, 2007) und Items zu homogenen Subgruppen, den Faktoren, zusammengefasst (Döring & Bortz, 2016). Es handelt sich bei der Faktoranalyse insofern um eine Itemklassifizierung. Im Gegensatz dazu sind latente Klassen- und Profilanalysen individuumszentrierte Verfahren, bei denen einzelne Datenfälle zu homogenen Subgruppen gebündelt werden. Die aus latenten Klassen- und Profilanalysen entstehenden Ergebnisvariable ist kategorial (Nylund, 2007).

Auch traditionelle Clusteranalysen, wie das *K-means*-Verfahren, haben die Bündelung individueller Fälle, denen ein ähnliches Datenmuster zu Grunde liegt, zum Ziel (DiStefano & Kamphaus, 2006). Der wesentliche Unterschied zwischen traditionellen Clusterverfahren und latenten Klassen- und Profilanalysen besteht in dem modellbasierten Ansatz der LCA/LPA (Magidson & Vermunt, 2002). Latente Analysen erstellen auf Basis von Wahrscheinlichkeitsverteilungen ein für die Population, aus der die Stichprobe stammt, geltendes statistisches Modell (Magidson & Vermunt, 2002). Zentral in diesem Modell sind die *item parameters*, die die item-bezogenen Wahrscheinlichkeiten für jede Profilgruppe (Mittelwerte und Varianzen) angeben, sowie die *class probability parameters*, die wiederum die Prävalenz der jeweiligen Profilgruppe bezeichnen (Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007). Die mathematische Formel zur Bestimmung latenter Profile lautet nach Nylund et al. (2007) wie folgt:

$$f(y_i) = \sum_{k=1}^K P(c = k) f(y_i | c = k)$$

y_i stellt dabei den Vektor der Antworten einer Person i dar, P bezeichnet die Wahrscheinlichkeit und c steht für die latente Variable mit k Klassen (Nylund et al., 2007). Das Verfahren latenter Klassen- und Profilanalysen ist nach Magidson und Vermunt (2002) den traditionellen Clustermethoden vorzuziehen, da sie laut ihrer Simulationsstudien in stabileren latenten Subgruppen resultieren.

Vorgehensweise und Voraussetzung der Daten

Zuerst bedarf es einer theoretischen Zuordnung der zu untersuchenden latenten Variable, also einer Definition, auf welchem theoretischen Konstrukt diese fußt bzw. welches theoretische Konstrukt die latente Variable abbilden soll (Döring & Bortz, 2016). Im Anschluss an diese Konzeptspezifikation werden die manifesten Variablen – auch Indikatoren genannt –, über die die latente Variable gemessen werden soll, entsprechend bestimmt (Vermunt, 2004). Für die manifesten Variablen wird eine Normalverteilung angenommen (Geiser, 2010).

In Kapitel 11 sollen latente Berufswahlkompetenzprofile ermittelt werden. Diese fundieren auf dem Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010). Als Indikatoren werden die zwölf Berufswahlkompetenzfacetten herangezogen. Nach Definition der latenten Variablen und Bestimmung der Indikatoren werden mehrere LPA-Modelle mit steigender Profilanzahl beginnend mit einer Profilgruppe berechnet.

Die Full Information Maximum Likelihood-Methode (FIML) ermöglicht alle verfügbaren Daten einzubeziehen, auch solche mit zufallsbedingt punktuell fehlenden Werten (Geiser, 2010; Graham, 2012). Für jedes LPA-Modell wird die Zuordnung der einzelnen Fälle zu den latenten Profilen als Ergebnisvariable ausgegeben und für spätere Analysen gespeichert. Ein Ziel der LPA im Hinblick auf die Modellgüte besteht darin, das Modell mit dem größten Log-Likelihood-Wert zu wählen. Zur Vermeidung eines lokalen Likelihood-Maximums sollte eine ausreichend große Anzahl an zufällig generierten Startwertesets mit entsprechend zahlreichen Iterationen gewählt werden (Geiser, 2010). McLachlan und Peel (2000) empfehlen daher die Anzahl der Startwertesets für eine erste Analyse auf 500 Startwertesets mit 50 Iterationen zu fixieren, um lokale Wahrscheinlichkeitsmaxima zu vermeiden. Eine zweite Analyserunde zur Bestätigung der gefundenen Modellparameter sollte mit 1000 Startwertesets mit 100 Iterationen durchgeführt werden (vgl. Geiser, 2010). Die LPA-Modelle werden dann auf ihre Modellgüte und Profilschärfe hin verglichen, um das finale LPA-Modell und damit die Anzahl der Profile zu bestimmen (Nylund et al., 2007).

Modellgüte und Auswahl der Profile

Zur Bestimmung des Modells, das die latenten Strukturen der Daten am besten abbildet, und der damit einhergehenden Bestimmung der Anzahl der Profile werden zunächst die Modellfit-Indizes der einzelnen Modelle betrachtet und miteinander verglichen. Bei LCAs mit binären manifesten Variablen wird der absolute Modellfit mit Hilfe des Loglikelihood-Ratio-Tests sowie des Pearson- χ^2 -Tests bestimmt (Geiser, 2010). Der absolute Modellfit sagt aus, inwiefern das jeweilige Modell die erfassten latenten Strukturen darstellt (Geiser, 2010). Aufgrund der metrischen Skalierung der manifesten Variablen stehen die genannten Verfahren für latente Profilanalysen jedoch nicht zur Verfügung. Aber es besteht die Möglichkeit den relativen Modellfit zu bewerten. Dazu können mit Hilfe der informationstheoretischen Maße die verschiedenen Modelle miteinander verglichen werden.

In Abhängigkeit der Stichprobengröße und des Modells empfehlen Autor*innen verschiedener Simulationsstudien (u. a. Nylund et al., 2007; Tein, Coxe & Cham, 2013) den Einsatz des Akaike Information Criteria (AIC), des Bayesian Information Criteria (BIC) oder des sample-size adjusted BIC (SaBIC). Allen drei Indizes ist gemeinsam, dass sie Modellgüte gegen Modellsparsamkeit abwägen (Geiser, 2010). Bei ausschließlicher Betrachtung der informationstheoretischen Maße sollte das Modell mit dem jeweils kleinsten Wert für den AIC, BIC bzw. SaBIC ausgewählt werden (Geiser, 2010). Tein et al. (2013) empfehlen auf Basis ihrer Simulationsstudien für mittlere bis große Stichproben ($N > 250$) die Nutzung des SaBICs zur Bestimmung der Profilanzahl und raten von der Interpretation des AICs aufgrund seiner geringen Reliabilität ab.

Neben diesen deskriptiven Fit-Indizes können zur Auswahl der Profilanzahl verschiedene statistische Tests herangezogen werden: Der Bootstrapp-Likelihood-Ratio-Differenztest (BLRT) vergleicht jeweils ein Modell mit k Profilen mit dem nächstkleineren Modell, also mit $k - 1$ Klassen. Ist der Wert des BLRTs signifikant, deutet dies auf eine bessere Datenpassung des Modells mit k Klassen hin (Geiser, 2010). Der Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMRT) basiert auf einem ähnlichen Prinzip. Auch hier deutet ein signifikanter Wert der VLMRTs darauf hin, dass das geschätzte Modell die Daten besser abbildet als das nächst kleinere Modell (Geiser, 2010).

Die geschätzte mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Fall auf Basis seines Datenmusters dem passenden Profil korrekt zugeordnet wird (Geiser, 2010). Insbesondere für den Einsatz von Profilen in der Diagnostik stellt die Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit ein wichtiges Qualitätsmaß dar. Würden die in Kapitel 11 identifizierten Berufswahlkompetenzprofile anschließend zur Diagnostik weiterer Orientierungs- und Beratungsbedarfe Jugendlicher verwendet werden, wäre eine korrekte Profilzuordnung von besonders

hoher Bedeutung. Rost (2006) empfiehlt als Daumenregel bei einem maximalen Wert von 1, der einer 100 Prozent richtigen Zuordnung entsprechen würde, einen Wert von größer 0.8 für alle Profile. Entsprechend liegt die Wahrscheinlichkeit der korrekten Profilzuordnung bei 80 Prozent (Geiser, 2010). Mit steigender Profilzahl verbessern sich auch die Werte der Fit-Indizes, da eine große Anzahl an Profilen komplexe Datenstrukturen besser als Modelle mit wenigen Profilgruppen im Detail abbilden können. Gleichzeitig sinkt mit der Anzahl der Profile auch die Größe der einzelnen Klassen und damit ihre Anwendbarkeit in der Praxis. Insofern wird die Klassengröße, geschätzt anhand des Klassengrößenparameters $\hat{\pi}_g$, als Kriterium eines Empirie-Praxis-Transfers in der Modellauswahl berücksichtigt, um Profile mit nur wenigen Fallzahlen zu vermeiden (Geiser, 2010).

Für die Auswahl des finalen Modells soll neben der Auswertung der beschriebenen statistischen Werte auch die Interpretierbarkeit der Profile berücksichtigt werden (Nylund-Gibson, Grimm, Quirk & Furlong, 2014; Nylund et al., 2007). Um eine theoriebezogen sinnvolle Interpretation sicherzustellen (Wang & Wang, 2012), wurden für den Modellvergleich in Kapitel 11 daher auch theoretische Annahmen des Berufswahlkompetenzmodells von Driesel-Lange et al. (2010) berücksichtigt.

Die Entropie als Gütemaß der Klassifikation eignet sich nach Simulationen von Celeux und Soromenho (1996) nicht zur Modellauswahl, denn ihre Werte basieren auf der Hypothese, dass das korrekte Modell ausgewählt wurde. Dennoch kann nach Auswahl eines Modells die Entropie zur Interpretation der Zuverlässigkeit der Klassifikation herangezogen werden (Nylund-Gibson et al., 2014). Die Entropie nimmt Werte zwischen 0 und 1 an. Je näher der Entropiewert an 1 liegt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die einzelnen Fälle der korrekten Profilgruppe zugeordnet werden (Geiser, 2010). Zur weiteren Interpretation der latenten Ergebnisvariable, also der Profile, werden zusätzliche Variablen etwa soziodemografische Faktoren oder persönliche Einstellungen herangezogen (Geiser, 2010). In Kapitel 11 werden die Berufswahlkompetenzprofile in Hinblick auf den Einfluss des Geschlechts, des Alters und der (In-)Existenz eines konkreten Berufswunschs der Jugendlichen auf die jeweilige Profilzuordnung hin untersucht. Hierfür wurde eine multinomiale logistische Regression verwendet, deren Verfahren im Folgenden erläutert wird.

Zusammenhangsanalysen in Kapitel 11: multinomiale logistische Regression

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erläutert, können Zusammenhänge zwischen mehreren Variablen anhand von Regressionsanalysen untersucht werden (Döring & Bortz, 2016). Im Folgenden soll nun das Prinzip der logistischen Regression dargestellt werden, das in Kapitel 11 Anwendung findet, um anschließend die Voraussetzungen und Vorgehensweise zu erläutern.

Ziel und Prinzip der logistischen Regression

Im Unterschied zu linearen Regressionsmodellen, die nur auf metrisch skalierte Kriterien angewendet werden können, können mittels logistischer Regressionen Einflüsse von Prädiktoren auf ein nominalskaliertes Kriterium geschätzt werden (Field, 2009). Ist das Kriterium dichotom ausgeprägt, wird der Zusammenhangseffekt anhand einer binär-logistischen Regression geschätzt. In Kapitel 11 soll jedoch der Effekt des Geschlechts, des Alters und des Berufswunschs auf die Zugehörigkeit zu den vier identifizierten Berufswahlkompetenzprofilen, also einem Kriterium mit vier Ausprägungen, untersucht werden. Zur Prädiktion eines solchen polytom-nominalskalierten Kriteriums wird ein multinomiales logistisches Regressionsmodell herangezogen (Eid et al., 2013). Multinomiale logistische Regressionen gehören wie multiple lineare Regressionen zu den multivariaten Verfahren, die im Gegensatz zu bivariaten Modellen die Bedeutung von Merkmalsbeziehungen aufnehmen (Döring & Bortz, 2016).

Im logistischen Regressionsmodell wird nicht von einem linearen Zusammenhang zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium ausgegangen, sondern anhand einer logistischen Funktion ein s-förmiger Zusammenhang modelliert (Backhaus et al., 2016). Im Unterschied zur linearen Regression wird dabei nicht der Wert des Kriteriums, sondern die Wahrscheinlichkeit geschätzt, dass eine der jeweiligen Ausprägungen des Kriteriums eintritt (Field, 2009). Das Ergebnis wird als Zufall behandelt (Backhaus et al., 2016). Die mathematische Gleichung zur Wahrscheinlichkeitsrechnung sieht, wie Field (2009) zeigt, folgendermaßen aus:

$$P(Y) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 X_i)}}$$

Dabei stellt P die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer Ausprägung des Kriteriums (Y) dar. P kann nur Werte zwischen 0 (die Ausprägung tritt nicht ein) und 1 (die Ausprägung tritt ein) annehmen. Wie bei der linearen Regression stellen b_0 und b_1 jeweils die Konstante beziehungsweise den Regressionskoeffizienten der unabhängigen Variablen dar. In Kapitel 11 wird jeweils die Wahrscheinlichkeit geschätzt, mit der eine Person aufgrund der Existenz bzw. des Fehlens eines konkreten Berufswunschs zu einem Berufswahlkompetenzprofil zugeordnet wird. Um die Modellpassung zu schätzen, wird – analog zur linearen Regression – auf den Vergleich der beobachteten und vorhergesagten Werte zurückgegriffen. Jedoch erfolgt dies aufgrund des fehlenden linearen Zusammenhangs mittels einer Log-Likelihood-Funktion:

$$\text{Log-Likelihood} = \sum_{i=1}^N [Y_i \ln(P(Y_i)) + (1 - Y_i) \ln(1 - P(Y_i))]$$

Diese misst die Varianz im Modell, die nicht durch den Prädiktor erklärt wird (Field, 2009).

Vorgehensweise und Voraussetzung der Daten

Wie auch bei der linearen Regression soll bei der logistischen Regression ein möglichst sparsames Modell gewählt werden, das mit wenigen, aber einflussreichen Prädiktoren auskommt (Backhaus et al., 2016). Für die Wahl des sparsamsten Modells werden zu Beginn verschiedene Modelle untereinander sowie mit dem Grundmodell verglichen, in dem nur die Konstante enthalten ist (Field, 2009). Die Verteilungseigenschaften der Residuen (Inexistenz von Ausreißern und überproportional einflussnehmenden Fällen, Abwesenheit von Multikollinearität) werden wie bei der linearen Regression überprüft (siehe erster Abschnitt dieses Kapitels). Statt der linearen Beziehung des Prädiktors und des Kriteriums in der linearen Regression, stellt für die logistische Regression die Linearität des Logits eine zu testende Voraussetzung dar (Field, 2009).

Modellgüte und Effektstärke

Die globale Anpassungsgüte des Gesamtmodells lässt sich für eine logistische Regression mittels Loglikelihood-Ratio (LR) einschätzen. Nach Field (2009) weist ein niedriger LR-Wert auf eine gute Passung hin, während ein hoher Wert grundsätzlich Anlass zur Sorge bezüglich der Passung birgt. Der LR-Test dient darüber hinaus dem Vergleich der Anpassungsgüte verschiedener Modelle. Dafür wird der LR-Wert eines Modells mit dem LR-Wert des Nullmodells verglichen: Ist der Wert des Gesamtmodells kleiner als der des Nullmodells lässt sich annehmen, dass das Gesamtmodell das Kriterium besser voraussagt als das Modell mit der Konstanten (Field, 2009).

Weitere globale Gütemaße zur Einordnung des Gesamtmodells stellen die in Anlehnung an den Determinationskoeffizient R^2 benannten Pseudo- R^2 wie Cox & Snells R^2_{CS} oder Nagelkerkes R^2_N dar (Backhaus et al., 2016). Ähnlich dem LR-Test können anhand der Pseudo- R^2 verschiedene Modelle miteinander verglichen werden. Die Pseudo- R^2 vergleichen das Wahrscheinlichkeitsverhältnis zwischen einem Nullmodell und dem Gesamtmodell (Backhaus et al., 2016). Damit kann eine Aussage darüber getroffen werden, um wie viel die Schätzung der Wahrscheinlichkeit des Eintreffens einer Kriteriumsausprägung durch das Hinzufügen des Prädiktors verbessert werden kann (Mayerl & Urban, 2010). Angewandt auf die Studie in Kapitel 11 lässt sich anhand des Pseudo- R^2 eine Aussage treffen, um wieviel Prozent

der Prädiktor Berufswunsch die Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Vergleich zum Nullmodell verbessert, dass eine Person einem bestimmten Berufswahlkompetenzprofil zugeordnet wird. Je näher der Wert für R^2 an 1 liegt, desto besser sagt das Modell die Wahrscheinlichkeit des Kriteriums voraus (Backhaus et al., 2016). Für multinomiale logistische Regressionen ist darüber hinaus die Pearson-Chi-Quadrat-Statistik von Relevanz: Kleine, nicht-signifikante Werte weisen auf eine hohe Anpassungsgüte hin (Field, 2009).

Bei der Interpretation der Regressionskoeffizienten besteht, wie Backhaus et al. (2016) erklären, ein wesentlicher Unterschied zwischen der logistischen Regression und der linearen Regression. Denn in Ersterer kann nicht von einem linearen und damit konstanten Zusammenhang zwischen der Veränderung des Prädiktors und des Kriteriums ausgegangen werden. Anhand des Regressionskoeffizienten b lässt sich die Steigung und der Verlauf des s-förmigen Zusammenhangs des Kriteriums mit der Veränderung des Prädiktors erkennen (Backhaus et al., 2016). Um den Einfluss des jeweiligen Prädiktors auf die Veränderung des Kriteriums jedoch zu interpretieren, wird seine Odds-Ratio, auch Chancenverhältnis genannt, betrachtet. Bei der Odds-Ratio handelt es sich um das Verhältnis von der Wahrscheinlichkeit, dass eine Kriteriumsausprägung eintritt, zur Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht eintritt (Backhaus et al., 2016). Ist die Odds-Ratio eines Prädiktors größer als 1, so steigt mit einem ansteigenden Wert des Prädiktors auch die Wahrscheinlichkeit, dass die jeweilige Kriteriumsausprägung eintritt. Im Gegenzug sinkt diese Wahrscheinlichkeit mit dem Ansteigen des Prädiktorwerts, wenn seine Odds-Ratio kleiner als 1 ist (Field, 2009). Inwiefern ein Prädiktor Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Eintreffens einer Kriteriumsausprägung hat, gibt in der logistischen Regression der Wald-Test an, der dem t -Test in der linearen Regression ähnelt: Weist dieser einen p -Wert von kleiner oder gleich .05 auf, kann der Einfluss des Prädiktors als signifikant angesehen werden (Backhaus et al., 2016).

Latente Transitionsanalysen zur Untersuchung längsschnittlicher Bewegungsmuster in Kapitel 12

Sind latente Muster längsschnittlicher Daten von Interesse, können diese mithilfe latenter Transitionsanalysen (*latent transition analysis*, LTA) untersucht werden. Im Folgenden soll die in Kapitel 12 verwendete latente Transitionsanalyse im Detail erläutert und zu anderen längsschnittlichen Analyseverfahren abgegrenzt werden.

Ziel und Prinzip der latenten Transitionsanalyse

Methodisch ist die latente Transitionsanalyse als latentes Markov-Modell einzuordnen, also ein Modell, das die Übergänge zwischen verschiedenen Stadien im zeitlichen Verlauf beschreibt (Nylund, 2007). Ähnlich wie latente Klassen- und

Profilanalysen, die sich für querschnittliche Daten eignen (siehe vorangegangener Abschnitt zu LPA), basiert die LTA auf der Annahme, dass unsichtbare, nicht direkt messbare Strukturen vorliegen, die mittels manifester Variablen sichtbar gemacht werden können (Graham et al., 1991). Latente Transitionsanalysen kombinieren insofern die Untersuchung latenter Strukturen, die üblicherweise anhand querschnittlicher Daten durchgeführt wird, mit längsschnittlichen Veränderungsmessungen (Nylund, 2007).

Nylund (2007) definiert latente Transitionsanalysen ferner als autoregressive Modelle. Autoregressive Modelle beschreiben anhand mehrerer Regressionen für zeitlich aufeinander folgende Datenpunkte die Beziehungen zwischen den zeitlich aneinandergrenzenden Outcomes (Nylund, 2007). Sie werden verwendet, wenn nicht von einer kontinuierlichen, sondern einer diskontinuierlichen Entwicklung auszugehen ist (Nylund, 2007). Ziel einer LTA ist es also, die diskontinuierlichen Entwicklungsverläufe verschiedener latenter Subgruppen in zeitlich aufeinanderfolgenden Stufen darzustellen (Graham et al., 1991). Die Untersuchung von stufen- oder phasenbezogenen Veränderungen eignet sich beispielsweise um Effekte von Interventionen auf die Entwicklung innerhalb unterschiedlicher Phasen zu bewerten (Graham et al., 1991). Im Kontext des hier vorgestellten Themas der beruflichen Orientierung könnte anhand latenter Transitionsanalysen beispielsweise die Wirkung einer zwischen zwei Messzeitpunkten besuchten Unterstützungsmaßnahme auf die Berufswahlkompetenzentwicklung analysiert werden.

Die Entwicklung der Individuen stellt eine dynamische latente Variable dar, die als abhängige Variable in den Analysen fungiert (Graham et al., 1991). Die Annahme dynamischer latenter Variablen – im Gegensatz zu statischen latenten Variablen – grenzt die LTA als autoregressives Modell von anderen latenten längsschnittlichen Analyseverfahren ab (Graham et al., 1991; Nylund, 2007).

Ein wesentlicher Vorteil latenter Transitionsanalysen im Vergleich zu anderen latenten Wachstumskurvenmodellen ist es, dass keine Restriktionen hinsichtlich der Gleichmäßigkeit der Abstände zwischen den Messzeitpunkten bestehen, sodass unterschiedliche Zeitsequenzen in die Analyse integriert werden können (Nylund, 2007). Die LTA lässt sich zu anderen längsschnittlichen latenten Analyseverfahren wie dem Latent Growth Curve Model (LGCM) außerdem wie folgt abgrenzen: Bei latenten Wachstumskurvenmodellen interessiert insbesondere die Form der Wachstumskurve, die die individuelle Veränderung beschreibt (Geiser, 2010). Ähnlich der LTA werden interindividuelle Unterschiede, also Unterschiede in den Wachstumskurven verschiedener Personen betrachtet, jedoch werden diese nicht zu Subgruppen zusammengefasst. Ein weiterer wesentlicher Unterschied besteht in der Annahme eines linearen bzw. kurvenlinearen und damit kontinuierlichen Wachstums bei LGCM (Geiser, 2010). Im Kontrast dazu ermöglicht die LTA, wie eingangs

bereits beschrieben, die Annahme eines zwischen den zeitlich aufeinander folgenden Stufen differierenden Wachstums (Graham et al., 1991). Anhand latenter Transitionsanalysen können also Phasen identifiziert werden, in denen sich für einzelne Subgruppen ein besonders starkes Wachstum manifestiert. Mit Blick auf die vier Entwicklungsphasen, die das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) postuliert, sowie der Annahme, dass die Entwicklung von Berufswahlkompetenz durch exogene Faktoren wie der sozialen Unterstützung durch das Umfeld (Mayhack & Kracke, 2010; Schindler, 2012) und durch externe Impulse beispielsweise durch das Absolvieren von Praktika, aber auch durch mögliche Rückschläge im Bewerbungsprozess geprägt wird, scheint die zeitlich abgegrenzte Betrachtung der Entwicklungsprozesse hier besonders relevant. Da im Rahmen der Berufswahlkompetenzentwicklung von einer individuellen, diskontinuierlichen Entwicklung ausgegangen wird, wurde die LTA anderen latenten Analysemodellen vorgezogen.

Vorgehensweise bei der Modellspezifizierung und Auswahl

Wie bereits für die LPA beschrieben, wird zu Beginn latenter Analysen das theoretische Konstrukt bestimmt, das abgebildet werden soll. In der klassischen LTA werden dieselben kategorialen Indikatoren über mehrere Zeitpunkte hinweg gemessen. Die Indikatoren repräsentieren also für unterschiedliche Messzeitpunkte jeweils das gleiche Konstrukt. Sie können sowohl dichotom als auch polytom ausgeprägt sein (Graham et al., 1991).

Nylund, Muthén, Nishina, Bellmore und Graham (2008) schlagen zur Spezifikation latenter Transitionsmodelle einen achtstufigen Prozess vor, über den auch Kovariaten und distale Outputvariablen in das Modell aufgenommen werden können. Dieser Leitfaden kann mit einem neueren Drei-Stufen-Verfahren von Asparouhov und Muthén (2014) kombiniert werden. Letzteres ermöglicht es, die Messparameter auch unter Einschluss von Kovariaten und distalen Outputvariablen stabil zu halten (Nylund-Gibson et al., 2014). Dieses Vorgehen ist besonders für die Verbindung von latenten Profilanalysen mit Wachstumsmodellen relevant (Asparouhov & Muthén, 2014). Die Vorteile der stabilen Messparameter finden jedoch auch Anwendung bei der längsschnittlichen Verbindung von latenten Profilanalysen wie in Kapitel 12. Im Folgenden werden nun die Schritte erläutert, die im Rahmen der Analysen in Kapitel 12 genutzt wurden.

Zunächst werden die manifesten Variablen anhand der deskriptiven Analysen auf fehlende Werte, Ausreißer und mögliche Kodierungsfehler hin untersucht (Nylund, 2007). Im nächsten Schritt werden anhand des Drei-Stufen-Verfahrens separat latente Profilanalysen für jeden Messzeitpunkt durchgeführt (Asparouhov & Muthén, 2014; Nylund-Gibson et al., 2014). Die vorerst getrennte Analyse der

einzelnen Messzeitpunkte ermöglicht es, die geeignete Profilanzahl für jeden Messzeitpunkt separat zu bestimmen und gleichzeitig mögliche Unterschiede zwischen den Profilmustern der Messzeitpunkte zu identifizieren (Nylund et al., 2008).

Im ersten Schritt wird eine Serie latenter Profilanalysen ohne Kovariaten durchgeführt, bei der beginnend mit einer einzigen Profilgruppe mit jeder Berechnung jeweils eine weitere Profilgruppe hinzugefügt wird. Die Auswahl des besten Modells und damit die Bestimmung der Profilanzahl erfolgt anhand von Fit-Indizes (Nylund et al., 2008, siehe dazu auch die Beschreibung der LPA in diesem Kapitel). Ist die Anzahl der Profile bestimmt, werden im zweiten Schritt die Kovariaten in das ausgewählte Modell als Ergänzungsvariablen eingeführt und für jeden Fall wird die Profilgruppe mit der jeweils höchsten Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit gespeichert. Die Profile aus den Modellen mit und ohne Kovariaten werden verglichen, um die Stabilität der Gruppengrößen und den Einfluss der Kovariaten zu überprüfen (Nylund-Gibson et al., 2014). Das Modell im dritten Schritt verfügt nur noch über einen Indikator, die zugewiesene Profilgruppe aus dem ersten Schritt. Dabei werden die Schwellenwerte der latenten Profilvariable – des Indikators – nach der Berechnung von Asparouhov und Muthén (2014) fixiert (Nylund-Gibson et al., 2014). Die Verteilung der Stichprobe auf die Profilgruppen aus dem ersten Modellschritt wird mit der Verteilung aus dem dritten Modell verglichen, um Verschiebungen auszuschließen.

Sind für alle Messzeitpunkte die latenten Profilanalysen nach dem gerade beschriebenen dreistufigen Verfahren durchgeführt worden, können die Transitionen zwischen den Messzeitpunkten bereits anhand der in den querschnittlichen Profilanalysen zugewiesenen Profilen untersucht werden. Für jeden Transitionspunkt werden die Wanderbewegungen zwischen den Profilgruppen in so genannten vorläufigen Transitionstabellen festgehalten. Bei einer LTA mit drei Messzeitpunkten bestehen folglich zwei Transitionspunkte, vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sowie vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt. Anhand dieser Tabellen lässt sich ablesen, wie viele Personen einer Profilgruppe in der gleichen Gruppe verblieben bzw. in eine andere Profilgruppe gewechselt sind (Nylund et al., 2008). Somit können erste Verlaufsmuster beobachtet werden. Im gleichen Schritt werden die Modelle auf Messinvarianzen hin überprüft (Nylund, 2007). Da in Kapitel 12 aufgrund theoretischer Überlegungen jedoch davon ausgegangen wurde, dass sich das Berufswahlkompetenzniveau der Gesamtstichprobe im zeitlichen Verlauf verändert, konnte auf die Testung von Messinvarianzen verzichtet werden (siehe auch Kia-Keating, Nylund-Gibson, Kia-Keating, Schock & Grimm, 2018).

Die Modellspezifizierung der LTA erfolgt anhand des gleichen Drei-Stufen-Prinzips wie für die zuvor beschriebenen Profilanalysen. In einer LTA mit drei

Messzeitpunkten wird jedem Fall für jeden der drei Messzeitpunkte jeweils eine Profilgruppe zugewiesen (Nylund, 2007). Im finalen Transitionsmodell werden diese latenten Variablen jeweils auf die latenten Variablen des vorherigen Messzeitpunkts regressiert. Die Werte zur Fixierung der Schwellen innerhalb der latenten Variablen werden aus den Berechnungen der einzelnen LPAs herangezogen (Nylund-Gibson et al., 2014). Analog zu latenten Profilanalysen werden den einzelnen Fällen als Ergebnis verschiedene, aus der latenten Transitionsanalyse hervorgehende Muster zugeordnet und als neue Ergebnisvariable zur anschließenden Interpretation gespeichert (Nylund, 2007).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Studie 1: Zusammenhänge von Berufsorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen Jugendlicher als Determinanten individualisierter schulischer Berufsorientierung

9.1 Einleitung

Die schulische Unterstützung beruflicher Orientierung, kurz BO, erfährt als ein wichtiger Faktor im Entscheidungsprozess zur Ausbildungs- und Studienwahl Jugendlicher seit mehreren Jahren eine hohe Aufmerksamkeit durch die Berliner Politik, Wirtschaft und das Schulwesen. Die gemeinsamen Bemühungen werden zum Beispiel an dem 2015 verabschiedeten *Landeskonzept Berufs- und Studienorientierung Berlin*, welches die BO im Curriculum aller weiterführenden Schulen stärkt beziehungsweise neu verankert, sichtbar (Berliner Senat, 2015). Die schulische BO dient der Begleitung des Berufswahlprozesses und der Entwicklungsförderung „berufswahlrelevanter Kompetenzen“ (Lipowski et al., 2015b, S. 14; vgl. auch Famulla, 2005; Hany & Driesel-Lange, 2006).

Unter Berücksichtigung schulform- und -standortabhängiger Umsetzungsformate (vgl. Dreer, 2013b) definieren wir in dieser Arbeit schulische BO als die Einheit aller Maßnahmen der beruflichen Orientierung, die innerhalb der Unterrichtszeit durch Schulpersonal oder Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen angeleitet beziehungsweise durchgeführt werden. Ferner mit inbegriffen sind Angebote, an denen Schüler*innen auf Initiative der Schule, jedoch außerhalb der regulären Unterrichtszeit teilnehmen. Mehrere Herausforderungen, die in Berlin im bundesweiten Vergleich teilweise besonders konzentriert

Diese empirische Studie wurde 2017 in ähnlicher Form veröffentlicht und kann wie folgt zitiert werden: Ohlemann, S. & Ittel, A. (2017). Zusammenhänge von Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen von Jugendlichen als Determinanten individualisierter schulischer Berufs- und Studienorientierung? In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 125–151). Münster: Waxmann.

aufzufinden sind, erklären das gestiegene Interesse und Engagement der genannten Akteure: 11 %¹ der Berliner Jugendlichen beendeten 2008 ihre Schulzeit ohne Schulabschluss (Klemm, 2010, S. 12), 7 %² der Suchenden blieben im gleichen Jahr ohne Ausbildungsvertrag (Bundesagentur für Arbeit, 2015). Zudem erfordert die überaus heterogene Schülerschaft Berlins mit einem hohen Anteil an Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache (37 %) beziehungsweise aus sozial benachteiligten Familien (34 %)³ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2015, S. H3) einen hohen Grad an Individualisierung der schulischen BO. Schließlich soll sie den unterschiedlichen Entwicklungsständen und Bedarfen der Lernenden gerecht werden und den unter anderem anhand der PISA-Studien empirisch nachgewiesenen Nachteilen in den Bildungskarrieren dieser beiden Gruppen entgegenwirken (vgl. OECD, 2014). Denn persönliche Merkmale, wie das Geschlecht, die Muttersprache oder die Schulleistung nehmen Einfluss auf die „Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse“ der Lernenden (Rahn et al., 2014, S. 4; vgl. auch Tillmann, Schaub, Lex, Kuhnke & Gaupp, 2014). Mehrere theoretische Modelle, wie das Thüringer Berufsorientierungsmodell (Driesel-Lange et al., 2010) oder das von Neuenschwander und Hartmann (2011) weiterentwickelte Phasenmodell zu Berufswahlprozessen (vgl. dazu auch Herzog et al., 2006) übertragen die Annahme individueller Entwicklungsverläufe bereits in Phasenmodelle der Berufswahl. Dennoch ist noch nicht geklärt, wie eine Bedarfsanalyse zur Entwicklung einer individualisierten BO stattfinden kann und wie die Ergebnisse in entsprechende BO-Maßnahmen fließen können, um Jugendliche nach ihrem persönlichen Entwicklungsstand, ihren Fähigkeiten und ihren Bedürfnissen zu fördern. In diesem Beitrag soll begonnen werden, dieser Frage auf den Grund zu gehen, indem aufgezeigt wird, in welchem Verhältnis persönliche Merkmale von Heranwachsenden mit dem persönlichen Nutzen von schulischen BO-Maßnahmen im Hinblick auf den subjektiven Stand der Berufswahlvorbereitung stehen.

9.2 Forschungsstand

Theoretischer Ausgangspunkt der hier vorliegenden Analyse ist der Zusammenhang zwischen *Schulleistung*, *Geschlecht* und *Muttersprache* Heranwachsender

¹Bundesdurchschnitt: 8 % (Klemm, 2010, S. 12)

²Bundesdurchschnitt: 3 % (Bundesagentur für Arbeit, 2015)

³Schüler*innen mit Lernmittelbefreiung

und ihrem Berufswahlverhalten. Der aktuelle Forschungsstand wird nachfolgend dargestellt.

Die Rolle des Geschlechts in der Berufsorientierung

Geschlechtsspezifische Varianzen im initialen Interesse an der Berufsfindung, im Berufswahlprozess und in der (ersten) Berufswahlentscheidung zeigten sich in mehreren nationalen und internationalen Studien (vgl. zsf. Sikora & Pokropek, 2012). Jungen (Mädchen) weisen höhere Interessenswerte für Berufe, die mit naturwissenschaftlich-technischen (literarisch-sprachlich-künstlerischen) Unterrichtsfächern assoziiert werden, auf (Driesel-Lange, 2011) und interessieren sich eher für typisch männliche (weibliche) Berufe (Sinclair & Carlsson, 2013). Schüler und Schülerinnen unterscheiden sich zudem in ihrem Berufswahlverhalten (Fend, 1991) und der Entwicklung einzelner Facetten ihrer Berufswahlreife (Casie & Chen, 2012): Mädchen recherchieren intensiver in der Vorbereitung auf die Berufswahl und fühlen sich dabei in fast doppelt so vielen Fällen als Jungen von der Entscheidungsaufgabe emotional negativ belastet (Fend, 1991). Eine Ursache geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Berufswahl liegt in dem unterschiedlichen Rollenverständnis von Mädchen und Jungen (Schmude, 2010), das auch zu einem ungleichen Leistungswillen führen kann (Hurrelmann, 2009). Ein traditionelles Rollenverständnis führt bei vielen Jungen zu der Auffassung, dass ihnen „ein beruflicher Erfolg per Tradition“ (Hurrelmann, 2009, S. 19) zustünde und hängt mit einer geringeren Leistungsmotivation im Beruf zusammen. Gemäß dem Stereotype Threat (Steele & Aronson, 1995) benennen Sinclair und Carlsson (2013) die Präferenz für geschlechtsstereotypische Berufe als eine Konsequenz einer als hoch empfundenen Bedrohung der eigenen Geschlechtsidentität. Obwohl die beschriebenen empirischen Studien Geschlechterunterschiede im Berufswahlprozess zeigen, lassen sich „stabile Effekte von Maßnahmen [zu geschlechtsunabhängiger Berufsorientierung] praktisch nicht nachweisen“ (Driesel-Lange, 2011, S. 218), sodass weitere Analysen notwendig sind.

Schulische Leistungen als Faktor in der Berufsorientierung

Auch die Schulleistung als Faktor in der Ausprägung der Berufsorientierung wurde bereits aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Jugendlichen mit schlechten Schulnoten fällt zum Beispiel die Ergreifung „rationale[r] Berufsfindungsprozesse“ im Abgangsjahr der Realschule eher schwer (Fend, 1991, S. 89). Ein schlechterer Notendurchschnitt beziehungsweise geringerer Schulabschluss wirkt sich darüber hinaus auch auf die Art der Ausbildungs- und Berufswahl aus. Jungen mit einem schlechteren Notendurchschnitt beziehungsweise geringerem Abschluss tendieren

in ihrer Berufswahl zu Berufen mit hoher maskuliner Geschlechtstypik und münden eher in eine betriebliche Ausbildung (vgl. Busch, 2013; Kroll & Granato, 2013; Schmude, 2010). Dagegen entwickeln Mädchen mit geringer traditioneller Geschlechtsrollenorientierung neutrale oder maskulin-besetzte Berufswünsche, je besser ihre schulischen Leistungen sind (vgl. Busch, 2013; Schmude, 2010). Die folgende Analyse widmet sich den noch nicht betrachteten Effekten von BO-Maßnahmen in Abhängigkeit verschiedener Leistungsprofile.

Die Muttersprache als Einflussfaktor in der Berufsorientierung

Die Muttersprache und der Migrationshintergrund sind, so indizieren es mehrere Studien, relevante Faktoren in allen Phasen der Berufsorientierung: Fends Studienergebnisse von 1991 legen nahe, dass junge Migrant*innen oft größere Schwierigkeiten als ihre Peers ohne Migrationshintergrund bei der Entscheidungsfindung für einen Beruf haben, obwohl ihre Familien über einen ähnlichen Leistungs- und Aufstiegswillen wie Familien ohne Migrationshintergrund und eine „ausgeprägte Bildungsorientierung“ (Beicht & Granato, 2011, S. 20) verfügen. Diese hohe Erwartungshaltung hinsichtlich der Schul- und Berufsbildung richtet sich in gleichem Maße an beide Geschlechter (Boos-Nünning & Karakaşođl, 2004). Auch bezüglich der Intensität und des Berufsorientierungsverhaltens unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nicht ausreichend, um eine hinreichende Erklärung zu liefern (vgl. zfs. Diehl, Friedrich & Hall, 2009; Gaupp, Lex & Reißig, 2011; Granato, 2013; Wippermann & Flaig, 2009). Unklar ist auch, warum trotz einer ähnlichen Berufsorientierung Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Deutschland weniger oft ein Studium aufnehmen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Lörz et al., 2012). Für die abweichenden beruflichen Bildungspläne von Migrant*innen ist also ein Zusammenspiel mit weiteren Ursachen beziehungsweise Faktoren, wie etwa den schulischen Voraussetzungen, dem sozialen Status, Schulabschlüssen und dem Geschlecht denkbar (vgl. Becker, 2011; Granato, 2013; Schmidt-Koddenberg & Zorn, 2012). Einen Erklärungsansatz liefert die in Migrantenfamilien vergleichsweise geringere konkrete Unterstützung bei Schul- und Ausbildungsfragen⁴, die Jugendliche beispielsweise durch Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten (Boos-Nünning & Karakaşođl, 2004)⁵. Dieses Phänomen kann teilweise durch eine mögliche mangelnde Erfahrung von Migranteneltern

⁴Leenen, Grosch und Kreidt (1990) fassen darin die „Grundlegung von Basiskompetenzen und -motivationen bis zur Bildungslaufbahnberatung und Biographieplanung, von der Sicherung adäquater Lern- und Arbeitsbedingungen bis zur konkreten schulischen Lernunterstützung“ zusammen (S. 753).

⁵Beicht und Granato (2011) betonen jedoch, dass junge Migrant*innen eine starke emotionale Unterstützung durch ihre Familie bei Bildungsfragen erhalten.

mit dem deutschen Bildungs- und Übergangssystem erklärt werden (Becker, 2011; Kuhnke & Müller, 2009). Ähnlich folgerte Stürzer (2014), dass Unterschiede in den Schulerfolgen Lernender verschiedener Herkunftsländer auch in den (durch die Eltern) mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen zu suchen sind. Weitere Ursachen der geringeren Erfolge bei der Ausbildungssuche von Migrant*innen können zudem in den Auswahlprozessen der Unternehmen selbst, also durch „Diskriminierungsprozesse seitens der Arbeitgeber“ (Diehl et al., 2009, S. 48) vermutet werden (vgl. zsf. Granato, 2013). Cremers (2012) richtet das Augenmerk zusätzlich auf die Möglichkeit, dass das „Qualifikationspotenzial von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit am wenigsten angemessen entwickelt“ (S. 33) wird.

Obwohl Beckers (2011) empirische Untersuchungen zumindest „die statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Schule“ (S. 21) widerlegen, räumt er gleichzeitig ein, dass sich schlechtere Deutschnoten zu Ungunsten von Lernenden mit Migrationshintergrund auf die Schulübergangsentscheidungen auswirken. Bei gleichem Leistungsniveau entscheiden sich ihre Eltern im Vergleich zu einheimischen Familien häufiger für den Besuch der Hauptschule (Becker, 2011). Auch Bennett (2007) wies empirisch nach, dass für amerikanische High-School-Schüler*innen Englisch als Zweitsprache ein Nachteil für das Erreichen eines hohen Grads an Berufsorientierung darstellt. Daran anknüpfend wird hier folgend der Zusammenhang zwischen der deutschen Muttersprache, als Indikator der Kompetenz in der Landessprache, den besuchten BO-Maßnahmen und der persönlich empfundenen Berufswahlvorbereitung Heranwachsender analysiert.

Empirische Studien zu Effekten von Berufsorientierungsmaßnahmen

Eine grundsätzliche Herausforderung bei der Effektmessung von BO-Maßnahmen ist die Heterogenität der Formate, die unter dem gleichen Begriff zusammengefasst und durchgeführt werden können. Die Spannweite des Formats *Potentialanalyse* beispielsweise erstreckt sich in Abhängigkeit der Anbieter und lokalen Vorgaben vom schriftlichen Wissens- und Interessenstest bis hin zum mehrtägigen Workshop mit Rollenspielen und praktischen Arbeitsproben. Bisherige Studien zu BO-Maßnahmen, wie die Analyse von Ratschinski und Struck (2016) zu Effekten der Interventionen *Potentialanalyse*, *Praktikum* und *Werkstatttage* auf die Berufswahlkompetenz, konnten diese nur in geringem Maße nachweisen. Ähnlich zeigte sich in einer Studie an amerikanischen High-Schools ein positiver, aber nur geringerer Effekt des unbezahlten Pflichtpraktikums auf die Berufsorientierung. Für ein zweites, bezahltes Pflichtpraktikum waren in der gleichen Studie jedoch keine signifikanten Effekte ersichtlich (Bennett, 2007). Für Hauptschulabgänger*innen kann die Teilnahme an „Berufsstarter- und Praxisklassen“ mit „wöchentlichen

betrieblichen Praxistagen“ (Kohlrausch & Solga, 2012, S. 754) zu einer höheren Erfolgsquote beim Übergang in eine „voll qualifizierte Ausbildung“ (Kohlrausch & Solga, 2012, S. 766) als beim Besuch von Regelklassen führen.

9.3 Forschungsfragen

In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, ob Zusammenhänge zwischen persönlichen Merkmalen Heranwachsender und den von ihnen besuchten schulischen BO-Maßnahmen in Bezug auf ihre persönlich empfundene Berufswahlvorbereitung bestehen. Aus dieser Überlegung lassen sich die folgenden Forschungsfragen ableiten:

- (1) Stehen die persönlichen Merkmale (*Geschlecht*, *Muttersprache* und *Schulleistung*) mit dem subjektiven Stand der Berufswahlvorbereitung in Zusammenhang?
- (2) Welchen Effekt haben BO-Maßnahmen auf die durch die Jugendlichen empfundene Berufswahlvorbereitung? Verschiedene Studien haben bereits die Einzeleffekte des *Geschlechts*, der *Muttersprache* und der *Schulleistung* untersucht, sodass hier des Weiteren die Frage nach Interaktionseffekten beantwortet werden soll:
- (3) Beurteilen Jugendliche aufgrund unterschiedlicher persönlicher Merkmale ihre subjektive Berufswahlvorbereitung unterschiedlich stark in Abhängigkeit der Teilnahme an den betrachteten BO-Maßnahmen?

9.4 Methode

Beschreibung der Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurde der Datensatz des zweiten Messzeitpunktes der Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (BeBest-Studie) verwendet (vgl. Ohlemann et al., 2016, siehe auch Abschnitt 8.1). An dem Paper-Pencil-Fragebogen nahmen $N = 1698$ Schüler*innen im Alter von 10 bis 18 Jahren der achten bis zehnten Jahrgangsstufe teil. Die Datenerhebung erfolgte im Herbst 2014 an 14 für Berlins Schullandschaft repräsentativen Integrierten Sekundarschulen⁶. Von den

⁶Die Integrierte Sekundarschule (ISS) ist seit dem Schuljahr 2010/11 neben dem Gymnasium die zweite reguläre Schulform im allgemeinbildenden Sekundarbereich in Berlin. Die leistungsbezogene Binnendifferenzierung und die starke Praxisorientierung bilden die zentralen

Lernenden, die Angaben zu ihrem Geschlecht und ihrer Muttersprache machten, waren $n = 737$ Mädchen (44 %). 958 Teilnehmende (57 %) gaben Deutsch als ihre Muttersprache an. Im Mittel erreichten die Lernenden im letzten Jahreszeugnis vor der Befragung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik einen selbstberichteten Notendurchschnitt von 3,1 auf der Notenskala. Die Teilnahme an den BO-Maßnahmen konnte einzeln beantwortet werden, sodass sich unterschiedliche Grundgesamtheiten ergeben (siehe Tabelle 9.1).

Instrumente

Für die vorliegenden Analysen wurde die von Seifert und Bergmann (1992) stammende, adaptierte Skala Subjektiver Stand in der Berufswahlvorbereitung (B. Kracke, 2001, zit. n. Hany & Driesel-Lange, 2006) verwendet. Anhand einer vierstufigen Skala (0 = stimmt überhaupt nicht, 3 = stimmt genau) konnten die Lernenden sechs Aussagen beurteilen. Beispielsweise „Ich weiß nicht, wo ich genauere Informationen über Studien- und Berufsmöglichkeiten bekommen kann, die für mich in Frage kommen“. Negativ formulierte Items wurden entsprechend umkodiert. Döring und Bortz (2016) sehen die interne Skalenkonsistenz mit einem Wert für Cronbachs Alpha von $\alpha > .8$ als gesichert an. Zu Gunsten einer höheren internen Konsistenz wurde das Item „Ich fühle mich bisher noch nicht ausreichend auf meine Studien- und Berufswahl vorbereitet“ aus der Skala entnommen, die dann einen Wert von $\alpha = .75$ erreicht. Aktivitäten zur Berufswahl in der Schule wurden anhand der Skala Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung von B. Kracke und Schmitt-Rodermund (2001) erfasst. Die Skala wurde um acht BO-Maßnahmen auf insgesamt 25 Items erweitert. Die Lernenden beantworteten die Frage der Teilnahme (0 = keine Teilnahme, 1 = Teilnahme) für jede BO-Maßnahme einzeln.

Außerdem wurden die Teilnehmenden gebeten, ihr Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich), ihre Muttersprache (1 = Deutsch, 0 = andere Sprache), sowie ihre Zeugnisnoten (1 = sehr gut, 6 = ungenügend) für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik des letzten Zeugnisses (Schuljahr 2013/14) als Indikator der Schulleistung anzugeben. Aus den Angaben für die drei Fächer wurde eine Durchschnittsnote errechnet und diese anschließend rekodiert, sodass 1 die schwächste Leistung und 6 die beste Leistung repräsentieren.

Analysemodell, Modellprüfung und Effektstärken

Um die Relevanz der oben dargestellten BO-Maßnahmen zu analysieren, wurden für die informierenden und praxisorientierten Angebote zwei separate, lineare

inhaltlichen und methodischen Abgrenzungen zum Gymnasium (vgl. Bartels & Nix, 2010; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2010).

Regressionen durchgeführt. Dabei wurden im ersten Schritt die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Muttersprache* und *Schulleistung* und im zweiten Schritt jeweils alle informierenden beziehungsweise praxisorientierten Maßnahmen in das Modell

Tabelle 9.1 Teilnahme an den schulischen BO-Maßnahmen

BO-Maßnahme	Teilnahme	
	in absoluten Zahlen	in %
Informierende Maßnahmen		
Berufskundliche Bücher & Broschüren	481	31 %
Berufskundliche Filme, TV- /Radiosendung	327	21 %
Besuch im BIZ*	609	39 %
Betriebsbesichtigungen	600	39 %
Gespräche mit Berufsberater*	550	36 %
Internetrecherche	677	43 %
Jobmesse*	572	36 %
Kontakt zu Berufsverbänden/Kammern	124	8 %
Studienberatung	211	13 %
Tag der offenen Tür (Unternehmen)	437	28 %
Tag der offenen Tür (Hochschule)	236	15 %
Vorträge von der Berufsberatung	596	39 %
Praxisorientierte Maßnahmen		
Assessmentcenter-Übung	195	13 %
Bewerbungstraining*	778	50 %
Girls-Day/Boys-Day	617	39 %
Ferien- oder Nebenjob	352	22 %
Potentialanalyse* ^a	706	46 %
Praktikum*	889	56 %
Praxislernen/Praxislertage*	368	23 %
Projektlertage innerhalb/außerhalb der Schule	594	38 %
Schnupperstudium	140	9 %
Andere Angebote von Hochschulen (z. B. Schülerlabor)	124	8 %
Schülerfirma	157	10 %

(Fortsetzung)

Tabelle 9.1 (Fortsetzung)

BO-Maßnahme	Teilnahme	
	in absoluten Zahlen	in %
Werkstattarbeit innerhalb der Schule	823	52 %
Werkstattarbeit außerhalb der Schule	379	24 %

Anmerkung. *Angebote, die in der ersten Regression signifikante Effekte auf den subjektiven Stand der Berufswahlvorbereitung zeigten (siehe nächster Abschnitt.)

³Unter dem Begriff Potentialanalyse wurden in Berlin zum Zeitpunkt der Erhebung verschiedene Aufgabenformate zur Identifikation persönlicher Interessen und Fähigkeiten zusammengefasst, die mit Abstrichen untereinander vergleichbar sind.

integriert. Als abhängige Variable wurde der *subjektive Stand der Berufswahlvorbereitung* herangezogen. Für die sieben BO-Maßnahmen mit einem signifikanten Effekt wurde im Anschluss je eine vierstufige, lineare Regression durchgeführt. In diesen Regressionen wurden, wie in Abbildung 9.1 beispielhaft dargestellt ist, zunächst die unabhängigen Variablen *Geschlecht*, *Muttersprache* und *Schulleistung*, dann die jeweilige BO-Maßnahme und schließlich die Produktterme der Zweifach- beziehungsweise Dreifachinteraktionen in das Modell eingegeben. Nach Field (2009) wurden die Daten auf mögliche Ausreißer und das Modell bezogen auf die getroffenen Annahmen⁷ hin geprüft. Zur Darstellung der Haupt- und Interaktionseffekte werden die standardisierten Betakoeffizienten genutzt. Dabei stehen Werte zwischen null und eins für einen positiven Effekt auf die abhängige Variable, Werte unter null bedeuten einen negativen Effekt. Als Effektmaß des Gesamtmodells wird der korrigierte Determinationskoeffizient R^2 betrachtet, dessen Effektstärke nach Cohen (1988) für multivariate Analysen bei R^2 -Werten von 0.0196 als klein, ab 0.13 als mittelmäßig und ab Werten von 0.26 als groß eingestuft wird.

⁷In Anlehnung an eine Simulationsstudie von Lumley et al. (2002) wurde die multiple lineare Regression trotz der festgestellten Heteroskedastizität der Daten durchgeführt.

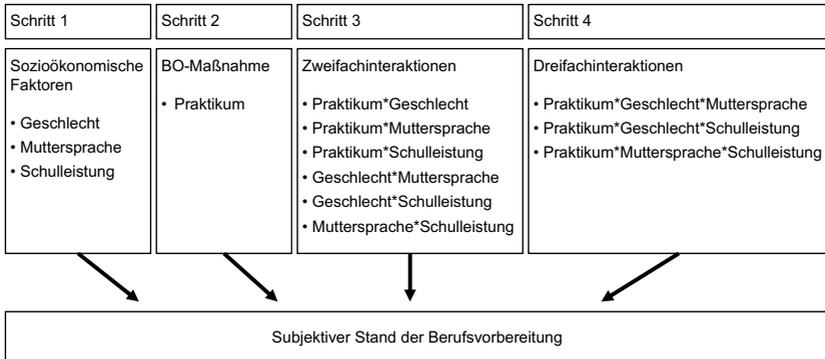


Abbildung 9.1 Modellübersicht zur vierstufigen, linearen Regression am Beispiel Praktikum

9.5 Ergebnisse

Ergebnisse zu Geschlechterunterschieden

Das *Geschlecht* der Jugendlichen zeigte in allen sieben Regressionsmodellen signifikante Effekte auf die persönlich empfundene Berufswahlvorbereitung der Heranwachsenden (siehe Tabelle 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6, 9.7 und 9.8, jeweils Zeile 4): Jungen schätzten ihre persönliche Berufswahlvorbereitung tendenziell höher ein, als Mädchen dies taten. Für die Mehrzahl der betrachteten Modelle liegt die Effektstärke des *Geschlechts* zwischen $\beta = -.08$ und $-.09$.

Im Modell zum *Bewerbungstraining* (vgl. Tabelle 9.6) wurden die größten Effektstärken ($\beta = -.16^*$) und damit die größten Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung von Jungen und Mädchen gemessen. Nach Einführung der Interaktionsterme in die Modelle lassen sich zwei Tendenzen beobachten. In der Hälfte der Fälle verliert das Geschlecht als einzeln betrachteter Faktor seine Signifikanz, der Effekt auf die persönlich empfundene Berufswahlvorbereitung ist statistisch gesehen also nicht mehr bedeutsam. Für die andere Hälfte der Fälle, nämlich für *Gespräche mit dem Berufsberater*, das *Bewerbungstraining* und das *Praxislernen* bleibt der Einfluss der Geschlechterunterschiede auch neben den Interaktionstermen bestehen (vgl. Tabelle 9.3, 9.6 & 9.8 jeweils Zeile 4).

Tabelle 9.2 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Besuch im Berufsinformationszentrum (BIZ)

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4	
	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	<i>B</i>	(<i>SE</i>)
Konstante	1.54	0.03	1.45	0.03	1.47	0.04	1.47	0.05
Geschlecht	-0.11	0.03	-0.11	0.03	-0.11	0.06	-0.11	0.07
Muttersprache	0.18	0.03	0.18	0.03	.14***	0.05	.11**	0.06
Schulleistung	0.05	0.02	0.06	0.02	.07**	0.04	.09 _{n. s.}	0.05
Besuch im BIZ			0.23	0.03	.18***	0.06	.14***	0.07
Schulleistung × Muttersprache					0.00	0.04	.00 _{n. s.}	0.03
Schulleistung × Geschlecht					-0.03	0.04	-.02 _{n. s.}	0.05
Muttersprache × Geschlecht					-0.01	0.07	.00 _{n. s.}	0.09
Muttersprache × Besuch im BIZ					0.09	0.07	.06 _{n. s.}	0.10
Geschlecht × Besuch im BIZ					0.00	0.07	.00 _{n. s.}	0.11
Schulleistung × Besuch im BIZ					-0.01	0.04	.00 _{n. s.}	0.02
Geschlecht × Muttersprache × Besuch im BIZ							-0.03	0.14
Schulleistung × Geschlecht × Besuch im BIZ							0.03	0.09
Schulleistung × Muttersprache × Besuch im BIZ							-0.07	0.09
<i>R</i> ²	.03***		.06***		.06***		.06***	
Änderung in <i>R</i> ²	.03***		.03***		.00 _{n. s.}		.00 _{n. s.}	

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (*n. s.*)

Tabelle 9.3 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Gespräche mit dem Berufsberater

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4		
	B	(SE)	β	B	(SE)	β	B	(SE)	β
Konstante	1.54	0.03		1.47	0.03		1.48	0.04	
Geschlecht	-0.11	0.03	-.09***	-0.12	0.03	-.09***	-0.15	0.06	-.11*
Muttersprache	0.18	0.03	.14***	0.18	0.03	.14***	0.18	0.05	.14***
Schulleistung	0.06	0.02	.08**	0.07	0.02	.08***	0.07	0.04	.08 _{n. s.}
Gespräche mit dem Berufsberater				0.21	0.03	.16***	0.21	0.06	.16***
Schulleistung × Muttersprache							0.01	0.04	.01 _{n. s.}
Schulleistung × Geschlecht							-0.04	0.04	-.04 _{n. s.}
Muttersprache × Geschlecht							0.02	0.07	.02 _{n. s.}
Muttersprache × Gespräche							-0.02	0.07	-.02 _{n. s.}
Geschlecht × Gespräche							0.03	0.07	.02 _{n. s.}
Schulleistung × Gespräche							0.04	0.04	.03 _{n. s.}
Schulleistung × Geschlecht × Gespräche									
Schulleistung × Muttersprache × Gespräche									
Geschlecht × Muttersprache × Gespräche									
R^2	.03	***		.06	***		.06	***	
Änderung in R^2	.04	***		.03	***		.00	n. s.	

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (n. s.)

Tabelle 9.4 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Jobmesse

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4	
	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)
Konstante	1.54	0.03	1.47	0.03	1.50	0.04	1.50	0.04
Geschlecht	-0.11	0.03	-0.11	0.03	-0.08 ^{***}	0.06	-0.09	0.06
Muttersprache	0.19	0.03	0.18	0.03	.14 ^{***}	0.05	0.11	0.06
Schulleistung	0.07	0.02	0.07	0.02	.08 ^{***}	0.04	0.04	0.04
Jobmesse			0.20	0.03	.15 ^{***}	0.06	0.11	0.07
Schulleistung × Muttersprache					-0.01	0.04	-0.04	0.05
Schulleistung × Geschlecht					-0.02	0.04	0.05	0.05
Muttersprache × Geschlecht					0.00	0.07	0.00	0.08
Muttersprache × Jobmesse					0.20	0.07	0.19	0.09
Geschlecht × Jobmesse					-0.06	0.07	-0.07	0.11
Schulleistung × Jobmesse					0.06	0.04	0.11	0.08
Schulleistung × Muttersprache × Jobmesse							0.05	0.09
Schulleistung × Geschlecht × Jobmesse							-0.18	0.09
Geschlecht × Muttersprache × Jobmesse							0.02	0.14
R ²	.04 ^{***}		.06 ^{***}		.06 ^{***}		.06 ^{***}	
Änderung in R ²	.04 ^{***}		.02 ^{***}		.01 [*]		.00 _{n.s.}	

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (n. s.)

Tabelle 9.5 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Potentialanalyse

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4		
	B	(SE)	β	B	(SE)	β	B	(SE)	β
Konstante	1.55	0.03		1.47	0.03		1.45	0.04	
Geschlecht	-0.12	0.03	-.09***	-0.11	0.03	-.09***	-0.07	0.06	-.05 _{n. s.}
Muttersprache	0.18	0.03	.14***	0.16	0.03	.12***	0.16	0.06	.12**
Schulleistung	0.05	0.02	.07**	0.05	0.02	.06*	-0.01	0.04	-.01 _{n. s.}
Potentialanalyse				0.19	0.03	.14***	0.20	0.06	.16***
Schulleistung × Muttersprache							0.01	0.04	.01 _{n. s.}
Schulleistung × Geschlecht							-0.02	0.04	-.02 _{n. s.}
Muttersprache × Geschlecht							0.00	0.07	.00 _{n. s.}
Muttersprache × Potentialanalyse							0.02	0.07	.01 _{n. s.}
Geschlecht × Potentialanalyse							-0.08	0.07	-.05 _{n. s.}
Schulleistung × Potentialanalyse							0.14	0.04	.12***
Geschlecht × Muttersprache × Potentialanalyse									
Schulleistung × Geschlecht × Potentialanalyse									
Schulleistung × Muttersprache × Potentialanalyse									
R^2	.03***			.05***			.06***		.06***
Änderung in R^2	.03***			.02***			.01*		.00 _{n. s.}

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (*n. s.*)

Tabelle 9.6 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Potentialanalyse

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4	
	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)
Konstante	1.54	0.03	1.46	0.03	1.52	0.05	1.55	0.05
Geschlecht	-0.12	0.03	-0.12	0.03	-0.15	0.06	-0.21	0.07
Muttersprache	0.18	0.03	0.18	0.03	0.12	0.06	0.08	0.07
Schulleistung	0.06	0.02	0.06	0.02	0.09	0.04	0.08	0.05
Bewerbungstraining			0.17	0.03	0.05	0.06	0.00	0.07
Schulleistung × Muttersprache					-0.01	0.04	0.02	0.06
Schulleistung × Geschlecht					-0.03	0.04	-0.05	0.06
Muttersprache × Geschlecht					-0.02	0.07	0.08	0.10
Muttersprache × Bewerbungstraining					0.13	0.07	0.23	0.09
Geschlecht × Bewerbungstraining					0.08	0.07	0.20	0.10
Schulleistung × Bewerbungstraining					-0.03	0.04	-0.01	0.07
Schulleistung × Geschlecht × Bewerbungstraining							0.05	0.08
Schulleistung × Muttersprache × Bewerbungstraining							-0.07	0.08
Geschlecht × Muttersprache × Bewerbungstraining							-0.20	0.14
R ²	.03		.05		.05		.05	
Änderung in R ²	.04		.02		.00		.00	

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (n. s.)

Tabelle 9.7 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Praktikum

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4	
	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	<i>B</i>	(<i>SE</i>)
Konstante	1.55	0.03	1.41	0.03	1.46	0.05	1.44	0.05
Geschlecht	-0.11	0.03	-0.11	0.03	-0.10	0.06	-0.07	0.07
Muttersprache	0.18	0.03	.14 ^{***}	0.03	.13 ^{***}	0.06	.11 [*]	0.07
Schulleistung	0.06	0.02	.08 ^{**}	0.02	.08 ^{***}	0.04	.11 [*]	0.05
Praktikum			0.25	0.03	.19 ^{***}	0.06	.13 ^{**}	0.07
Schulleistung × Muttersprache					-0.02	0.04	-0.03	0.06
Schulleistung × Geschlecht					-0.03	0.04	-0.01	0.06
Muttersprache × Geschlecht					-0.01	0.07	-0.07	0.10
Muttersprache × Praktikum					0.15	0.07	.11 [*]	0.09
Geschlecht × Praktikum					-0.01	0.07	-0.08	0.10
Schulleistung × Praktikum					0.01	0.04	.01 _{n. s.}	0.07
Geschlecht × Muttersprache × Praktikum							0.11	0.14
Schulleistung × Geschlecht × Praktikum							-0.05	0.08
Schulleistung × Muttersprache × Praktikum							0.02	0.08
<i>R</i> ²	.03 ^{***}		.07 ^{***}		.07 ^{***}		.07 ^{***}	
Änderung in <i>R</i> ²	.03 ^{***}		.04 ^{***}		.00 _{n. s.}		.00 _{n. s.}	

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (*n. s.*)

Tabelle 9.8 Regressionsmodell zur BO-Maßnahme Praxislernen/-tage

	Schritt 1		Schritt 2		Schritt 3		Schritt 4		
	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β	<i>B</i>	(<i>SE</i>)	β
Konstante	1.54	0.03		1.50	0.03		1.53	0.04	
Geschlecht	-0.12	0.03	-.09***	-0.11	0.03	-.09***	-0.13	0.05	-.10*
Muttersprache	0.19	0.03	.14***	0.18	0.03	.14***	0.14	0.05	.10***
Schulleistung	0.06	0.02	.08**	0.07	0.02	.08***	0.09	0.04	.12*
Praxislernen/Praxistage				0.15	0.04	.10***	0.08	0.07	.05 _{n. s.}
Muttersprache × Praxislernen/-tage							0.12	0.08	.07 _{n. s.}
Geschlecht × Praxislernen/-tage							-0.01	0.08	.00 _{n. s.}
Schulleistung × Praxislernen/-tage							-0.04	0.05	-.02 _{n. s.}
Schulleistung × Muttersprache							0.00	0.04	.00 _{n. s.}
Schulleistung × Geschlecht							-0.04	0.04	-.03 _{n. s.}
Muttersprache × Geschlecht							0.04	0.07	.02 _{n. s.}
Schulleistung × Muttersprache × Praxislernen/-tage									
Geschlecht × Muttersprache × Praxislernen/-tage									
Schulleistung × Geschlecht × Praxislernen/-tage									
R^2	.04***			.05***			.04***		.05***
Änderung in R^2	.04***			.01***			.00 _{n. s.}		.01*

Anmerkung. *** $p < .001$, höchst signifikant, ** $p < .01$, sehr signifikant, * $p < .05$, signifikant, $p > .05$, nicht signifikant (*n. s.*)

Ergebnisse zur Muttersprache

Auch die *Muttersprache* führt in allen Modellen zu signifikanten Unterschieden in der Wahrnehmung der Berufswahlvorbereitung. Heranwachsende mit deutscher *Muttersprache* erleben sich selbst im Durchschnitt als besser vorbereitet als ihre anderssprachigen Peers. Unabhängig des betrachteten Modells ist der Effekt der Muttersprache im Vergleich zum *Geschlecht* stabiler und größer. Sie trägt also noch stärker zu den empfundenen Unterschieden bei. In allen Modellen erreicht die *Muttersprache* β -Werte bis zu .14 und verliert nur im Zusammenhang mit dem *Praktikum* nach Zugabe der Zweifachinteraktionsterme an Signifikanz (vgl. Tabelle 9.7). Allerdings nimmt der Effekt der *Muttersprache*, ähnlich wie der des *Geschlechts*, mit zunehmender Modellkomplexität ab.

Ergebnisse zur Schulleistung

Die Schulleistung der Lernenden, gemessen an den durchschnittlichen Zeugnisnoten der Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Englisch des letzten Halbjahres, zeigte in allen Berechnungen einen signifikanten Effekt. Schüler*innen schätzten ihre Berufswahlvorbereitung mit steigenden schulischen Leistungen höher ein. Diese Aussage muss jedoch insofern eingegrenzt werden, als dass die Effektstärke ($\beta = .06-.09$) und damit der Einfluss auf die persönlich empfundene Berufswahlvorbereitung auch im Vergleich zu denen der Haupteffekte *Geschlecht* und *Muttersprache* als gering einzustufen ist. Wie bereits bei den Faktoren *Geschlecht* und *Muttersprache* teilweise zu beobachten war, verliert der Effekt der *Schulleistung* spätestens nach Einführung der Dreifachinteraktionen seine Signifikanz. Jedoch findet sich die *Schulleistung* als Komponente mehrerer signifikanter Interaktionen wieder (vgl. übernächster Abschnitt).

Ergebnisse zu den BO-Maßnahmen

Alle sieben hier untersuchten BO-Maßnahmen haben einen signifikanten positiven Effekt auf den subjektiven Stand der Berufswahlvorbereitung der teilnehmenden Lernenden gezeigt. Jugendliche, die die jeweilige Maßnahme besucht hatten, schätzten ihre Vorbereitung im Durchschnitt als fortgeschrittener ein als Jugendliche, die nicht an der jeweiligen Intervention teilgenommen hatten. Im Folgenden werden die Ergebnisse detaillierter dargestellt. Es zeigten sich wieder zwei generelle Tendenzen: Die Hälfte der BO-Maßnahmen hatte einen positiven Effekt auf die persönlich empfundene Berufswahlvorbereitung, der jedoch nach Hinzufügen der Interaktionsterme seine Signifikanz verliert. Zu diesen Interventionen gehören der *Besuch einer Jobmesse* ($\beta = .15^{***}$), die Teilnahme an einem *Bewerbungstraining* ($\beta = .13^{***}$), sowie die Teilnahme an *Praxistagen* ($\beta = .10^{***}$). Alternativ blieben die Effekte der BO-Maßnahmen unter leichter Degression der Effektstärke auch im Zusammenspiel

mit den Zweifach- und Dreifachinteraktionen signifikant. Der Einfluss dieser vier Maßnahmen war in mindestens einem Modellschritt größer als der der Interventionen aus der zuvor beschriebenen Maßnahmengruppe. Die Maßnahmen *Besuch im Berufsinformationszentrum (BIZ)* ($\beta = .18^{***}, .14^{***}$ bzw. $.13^*$), *Gespräche mit dem Berufsberater* ($\beta = .16^{***}, .16^{***}$ bzw. $.13^*$), *Potentialanalyse* ($\beta = .14^{***}, .16^{***}$ bzw. $.12^*$) und *Praktikum* ($\beta = .19^{***}, .13^*$ bzw. $.15^{**}$) scheinen folglich einen stärkeren und stabileren Einfluss auf die empfundene Berufswahlvorbereitung der Jugendlichen zu nehmen. Alle sieben untersuchten BO-Maßnahmen zeigten im Ganzen stärkere Effekte als die betrachteten sozioökonomischen Faktoren *Geschlecht* und *Muttersprache* beziehungsweise die Schulleistung.

Ergebnisse zu den Interaktionseffekten

Mehrere Interaktionen zwischen einzelnen BO-Maßnahmen und den persönlichen Merkmalen hatten signifikante Effekte auf die subjektiv wahrgenommene Berufswahlvorbereitung der teilnehmenden Jugendlichen. Dabei scheint insbesondere das Zusammenspiel mit der *Muttersprache* von Relevanz zu sein. Auch in direkter Interaktion mit einer BO-Maßnahme übt die deutsche Muttersprache einen günstigen Einfluss auf die gefühlte Berufswahlvorbereitung der Heranwachsenden aus. Deutschsprachige Lernende, die eine *Jobmesse* besucht hatten, schätzten ihre persönliche Berufswahlvorbereitung höher ein als ihre Vergleichsgruppe ohne den Besuch der *Jobmesse* ($\beta = .13^{**}$ bzw. $.12^*$, siehe Tabelle 9.4, Zeile 11).

Auch bei deutschsprachigen Teilnehmer*innen eines *Bewerbungstrainings* beobachten wir diesen Effekt ($\beta = .09^*$ bzw. $.16^{**}$, siehe Tabelle 9.6, Zeile 9). Dieser muss jedoch unter Einschränkungen interpretiert werden, da die Veränderungen in der Varianzaufklärung des Gesamtmodells nach Hinzufügen der Interaktionen nicht (mehr) signifikant sind. Der Effekt zwischen der *Muttersprache* und dem *Praktikum* ($\beta = .11^*$, siehe, Zeile 9) muss mit einem ähnlichen Vorbehalt interpretiert werden. Die Wirkrichtung scheint wieder die gleiche zu sein, sodass deutschsprachige Jugendliche nach der Durchführung eines *Praktikums* einen besonders starken Effekt auf ihre Berufswahlvorbereitung spürten. Für anderssprachige Jugendliche konnten für die genannten BO-Maßnahmen keine signifikanten Effekte beobachtet werden.

Im Zusammenspiel mit dem *Praxislernen* besteht indes eine signifikante Dreifachinteraktion ($\beta = -.15^{**}$, siehe Tabelle 9.8, Zeile 14) mit der *Muttersprache* und der *Schulleistung* der Lernenden: Demzufolge profitieren deutschsprachige Schüler*innen mit vergleichsweise schwachen bis durchschnittlichen Schulleistungen vom *Praxislernen*. Auch anderssprachige Jugendliche gewinnen durch die Teilnahme am *Praxislernen*. Allerdings trifft diese Aussage bei ihnen auf die Gruppe der überdurchschnittlich guten Schüler*innen zu. Beide Gruppen schätzten ihre

subjektive Berufswahlvorbereitung mit dem Maßnahmenbesuch höher ein als ihre Peers im Regelunterricht. Die Schulleistung hat, neben der gerade beschriebenen Dreifachinteraktion, auch in Interaktion mit der *Potentialanalyse* einen signifikanten Effekt ($\beta = .12^{***}$, siehe Tabelle 9.5, Zeile 13): Schüler*innen mit vergleichsweise hohen Leistungen profitieren demnach besonders von der *Potentialanalyse*.

Betrachtet man die Interaktion zwischen der *Schulleistung*, dem *Geschlecht* und dem *Besuch einer Jobmesse* ($\beta = -.09^*$, siehe Tabelle 9.4, Zeile 15) lässt sich beobachten, dass Jungen mit vergleichsweise überdurchschnittlichen Schulleistungen in besonderem Maße von dem *Besuch einer Jobmesse* profitieren. Sie bewerten ihre Berufswahlvorbereitung höher als Jungen mit einem ähnlichen Notenprofil, die keine Karrieremesse besucht hatten. Die Veränderung in der Signifikanzaufklärung des Gesamtmodells ist jedoch nach Hinzufügen der Dreifachinteraktionen nicht mehr signifikant, sodass der Effekt nur mit Einschränkungen, also höchstens als tendenzieller Indikator, interpretiert werden kann. Der Faktor *Geschlecht* wurde bezogen auf Interaktionseffekte nur in dieser Kombination sichtbar.

9.6 Diskussion

Das Ziel der hier dargestellten Analysen war die systematische Untersuchung möglicher Effekte von *Geschlecht*, *Muttersprache* und *Schulleistung* sowie der BO-Maßnahmen auf die subjektiv empfundene Berufswahlvorbereitung von Schüler*innen der Sekundarstufe I. Ferner sollten mögliche Interaktionseffekte betrachtet werden. Deutlich wurde, dass die subjektive Berufswahlvorbereitung bei den verschiedenen sozioökonomischen Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt ist und sieben BO-Maßnahmen, nämlich der *Besuch im BIZ*, das *Gespräch mit einem Berufsberater*, die *Potentialanalyse*, das *Bewerbungstraining*, das *Praktikum*, das *Praxislernen* und der *Besuch einer Jobmesse*, einen signifikanten positiven Effekt auf die subjektive Berufswahlvorbereitung der Teilnehmenden hatten. Allerdings weisen die untersuchten Variablen und ihre Interaktionsterme geringe Effektstärken auf und erklären nur einen kleinen Teil der Varianz am Gesamtmodell, also am Zustandekommen der subjektiven Berufswahlvorbereitung. So sind die betrachteten Faktoren alleinstehend nicht ausreichend, um als Basis zur Differenzierung schulischer Berufsorientierung zu dienen. Bezogen auf den aktuellen Forschungsstand zeigen die erzielten Ergebnisse Parallelen zu früheren Studien, in denen ebenfalls nur geringe Effektstärken der BO-Maßnahmen gemessen werden konnten. Dabei stellt sich weiterhin die Frage, ob

die Effekte generell nur in kleinem Maße bestehen oder ob alternative Messverfahren diese besser sichtbar machen könnten. Des Weiteren konnte der Einfluss des *Geschlechts* und der *schulischen Leistung* in der Berufswahl bestätigt und weitere Effekte der *Muttersprache* gezeigt werden (vgl. Busch, 2013; Cremers, 2012; Fend, 1991).

Geschlechterunterschiede in der wahrgenommenen Berufswahlvorbereitung

Mädchen und Jungen schätzen ihre eigene Berufswahlvorbereitung unterschiedlich hoch ein. Dabei bewerten Jungen ihre Vorbereitung im Durchschnitt höher, als Mädchen dies tun. Dieser Befund bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass Mädchen tatsächlich schlechter vorbereitet sind, er bestätigt vielmehr bisherige Beobachtungen in der Berufsorientierung und anderen, angrenzenden Bereichen der Bildungsforschung. Lazarides und Ittel (2012) zeigten in ihren Analysen zum mathematischen Selbstkonzept, dass sich Mädchen bei gleicher Leistung hinsichtlich ihrer mathematischen Begabung tendenziell schlechter einstuften als Jungen. Bezogen auf die Berufswahl betrachten Mädchen diese insgesamt kritischer (Fend, 1991) und prognostizieren für sich selbst einen geringeren Erfolg, als ihre männlichen Altersgenossen dies bei gleichen Leistungen und gleichem Selbstkonzept tun (Schuchart et al., 2016). Folglich sollten Mädchen in ihrer Sicherheit der eigenen Wahrnehmung gefördert werden (vgl. Cassie & Chen, 2012; Kessels & Hannover, 2004, 2007, 2008), um sie im Prozess der Berufswahl zu stärken.

Zusammenhänge zwischen der Muttersprache und der empfundenen Berufswahlvorbereitung

Auch im Zusammenspiel zwischen der *Muttersprache* und der Berufswahlvorbereitung sind Unterschiede dokumentiert. In allen Analysen zeigte sich, dass deutsche Muttersprachler*innen sich tendenziell besser vorbereitet fühlen als ihre anderssprachigen Peers. Darüber hinaus konnte für drei BO-Maßnahmen, nämlich das *Praktikum*, das *Bewerbungstraining* und die *Jobmesse*, jeweils eine signifikante Zweifachinteraktion mit der *Muttersprache* beobachtet werden. Daraus ergab sich, dass deutschsprachige Lernende unabhängig ihres *Geschlechts* und ihrer *Schulleistungen* von diesen Interventionen profitieren. Bezogen auf das *Praxislernen* können noch weiter ausdifferenzierte Aussagen getroffen werden. Von dieser Maßnahme profitieren Lernende mit deutscher *Muttersprache*, die im Vergleich zur übrigen Stichprobe nur schwache bis durchschnittliche *Schulleistungen* vorweisen. Sie schätzen ihre subjektive Berufswahlvorbereitung bei Teilnahme am Praxislernen vergleichsweise höher ein als Lernende im Regelunterricht. Ein weiterer interessanter Effekt konnte beobachtet werden: Obwohl das Praxislernen für schulmüde, abschlussgefährdete Jugendliche konzipiert ist, zeigt sich, dass auch

überdurchschnittlich leistungsstarke Schüler*innen mit einer anderen *Muttersprache* als Deutsch einen signifikanten Nutzen aus der Maßnahmen ziehen. Eine mögliche Erklärung liegt in der Natur des Praxislernens selbst begründet. Granato (2013) stellte unter Bezugnahme auf die Imdorf-Studie (2010) zur sozialen Ungleichheit im Auswahlprozess von Betrieben fest, dass die Ursachen der geringeren Erfolge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Ausbildungssuche eher in den Auswahlprozessen der Unternehmen, als in den Jugendlichen selbst verortet sein könnten. Durch das Praxislernen haben anderssprachige Jugendliche die Möglichkeit, sich innerhalb eines Betriebs über einen längeren Zeitraum abseits möglicher Vorurteile durch ihre individuelle Leistung zu beweisen und damit für einen Ausbildungsplatz zu empfehlen. Die von Granato (2013) aufgezeigten Nachteile Jugendlicher mit Migrationshintergrund werden so vermutlich zu einem gewissen Maß nivelliert.

Gute Schulleistungen – ein Indikator für eine gute Berufswahlvorbereitung?

Die *Schulleistung* stellt offensichtlich einen wichtigen Faktor in Hinblick auf die durch die Heranwachsenden wahrgenommene Berufswahlvorbereitung dar. Je besser der Notendurchschnitt der Lernenden in den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch und Englisch war, desto positiver schätzten diese ihre Berufswahlvorbereitung ein. Diese Beobachtung reiht sich logisch an frühere empirische Befunde unter anderem von Stangl und Seifert (1986) zur Abhängigkeit der Berufswahlreife vom „Leistungs- und Bildungsniveau“ (S. 6) von Hauptschüler*innen an. Gleichzeitig kann jedoch angenommen werden, dass die Schulnoten eine allgemeine Verhaltenstendenz der Lernenden betreffs ihrer Leistungs- und Explorationsbereitschaft manifestieren. Super stellte in einem Interview mit Freeman (1993) dazu die Hypothese auf, dass die Berufswahlreife vor allem vom Berufswissen und der Bereitschaft berufliche Entscheidungen zu treffen abhängt. Die signifikante Interaktion zwischen der *Schulleistung* Jugendlicher und ihrer Teilnahme an einer *Potentialanalyse* lässt sich ähnlich interpretieren. Schüler*innen mit überdurchschnittlichen Leistungen ziehen einen signifikanten Nutzen aus dieser Intervention. Für Lernende mit durchschnittlichen oder schwachen Leistungen konnte kein signifikanter Effekt festgestellt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass Lernende mit einer hohen Bereitschaft sich mit ihrer beruflichen Zukunft auseinander zu setzen aus der *Potentialanalyse* einen Nutzen ziehen, da für sie die Identifizierung ihrer Stärken und Fähigkeiten eine konkrete Unterstützung ihrer Fähigkeit zur Berufswahlentscheidung darstellt. Driesel-Lange und Kracke (2017) kommen hinsichtlich ihrer Untersuchungen der *Potentialanalyse* in Nordrhein-Westfalen zu dem gleichen Resultat, dass insbesondere Jugendliche mit stark ausgeprägter Berufswahlkompetenz von der Maßnahme profitieren.

Zusammenhänge zwischen BO-Maßnahmen und subjektiver Berufswahlvorbereitung

Die schulischen BO-Maßnahmen tragen offensichtlich zum subjektiven Stand der Berufswahlvorbereitung bei, jedoch sind ihre hier gemessenen Effekte sehr klein. Dieses Ergebnis ist jedoch konform mit entsprechenden Messungen von Ratschinski und Struck (2016). Weitere Studien zu BO-Maßnahmen (Cassie & Chen, 2012; Jordan, Gessnitzer & Kauffeld, 2016; Kuhnke, 2014; Schuchart et al., 2016) adressieren andere Schwerpunkte beziehungsweise andere BO-Maßnahmen, sodass ein direkter Vergleich der Ergebnisse nur eingeschränkt möglich ist. Schuchart et al. (2016) schlagen vor, dass gruppenspezifische Effekte in der Gestaltung von BO-Maßnahmen mindestens berücksichtigt und bestenfalls genutzt werden sollten. Denn ihren Untersuchungen zufolge hat beispielsweise die Studienabsicht von Mitschüler*innen einen positiven Einfluss auf die Studienabsicht der Einzelnen. Dementsprechend stellten Jordan et al. (2016) in ihrer Feldstudie an einer deutschen Sekundarschule signifikante positive Effekte eines *zehnwöchigen Gruppencoachings* auf die Karriereplanung, Selbstwirksamkeit in der Berufswahl und den Stand der Berufswahlentscheidung der Teilnehmenden im Vergleich zur Kontrollgruppe fest.

Bezogen auf den empfundenen Nutzen einzelner BO-Maßnahmen stellte Kuhnke (2014) in einer Studie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Unterstützungsmaßnahmen zum Übergang Schule-Beruf eine zwischen Subgruppen differenzierte Nutzenwahrnehmung fest: *Mentoring-/Patenprogramme* sowie *Freizeit- und Erlebnispädagogik* wurde tendenziell von männlichen beziehungsweise jüngeren Teilnehmenden und Teilnehmenden mit Migrationshintergrund als nützlicher für den „weiteren beruflichen Bildungsweg“ (Kuhnke, 2014, S. 1) eingestuft. Darüber hinaus empfanden Migrant*innen die Teilnahme an *Bewerbungstrainings* nützlicher als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie stehen dazu im Kontrast. Jugendliche mit deutscher Muttersprache schätzten ihre subjektiv empfundene Berufswahlvorbereitung signifikant höher ein, wenn sie an einem Bewerbungstraining teilgenommen hatten. Im Gegensatz dazu konnten keine signifikanten Effekte für Teilnehmende mit Migrationshintergrund festgestellt werden.

Die Teilnahme an einem *Lebens- und Berufsorientierungskurs* trägt, wie Cassie und Chen (2012) anhand ihrer Studie an einer kanadischen Sekundarschule zeigten, bei Mädchen und Jungen unterschiedlich zur Entwicklung von Teilaspekten der Berufswahlreife (vgl. Super et al., 1996) bei. Teilnehmende Mädchen erzielten im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe signifikant höhere Übereinstimmungswerte zwischen den von ihnen geäußerten und den für sie als passend getesteten Berufsinteressen. Bei Jungen verläuft der Abgleich zwischen Interessen und Berufswahl

wiederum ähnlich, unabhängig einer Kursteilnahme (Cassie & Chen, 2012). Allen Studien gleich ist die differenzierte Einschätzung und Annahme der Maßnahmen durch die verschiedenen Teilgruppen. Dies spricht wiederum für eine differenzierte Maßnahmenplanung.

Grenzen der Studie

Die dargestellten Untersuchungen beruhen auf einer Querschnittsdatenanalyse, also Daten eines Messzeitpunktes, sodass die Richtungen der dargestellten Zusammenhänge nicht abschließend geklärt werden können. So könnten sehr gute Schulleistungen ein Indikator sein, dass Jugendliche sich intensiv um ihre (berufliche) Zukunft kümmern, entsprechende Maßnahmen besuchen und sich dadurch besonders gut vorbereitet fühlen. Vice versa könnte auch eine subjektiv weit vorgeschrittene Berufswahlvorbereitung, im Sinne eines konkreten Ausbildungs- oder Berufswunschs, dazu führen, dass die Lernenden eine zusätzliche Motivation für den Unterricht erfahren und sich daher auch schulisch mehr bemühen. Für die genaue Überprüfung der Wirkungsrichtungen wäre eine längsschnittliche Datenanalyse notwendig. Aufgrund der hier gemessenen, geringen Effektstärken der BO-Maßnahmen und ihrer Interaktionen muss neben der möglichen Schlussfolgerung tatsächlich geringer Wirkung auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass die Effekte schwer messbar sind oder sich erst über einen längeren Zeitraum zeigen, sodass eine längsschnittliche Betrachtung – auch über den Schulabschluss hinaus – unternommen werden müsste.

Eine alternative Erklärung für die geringen Effektstärken der BO-Maßnahmen kann in zwei weiteren Fakten gefunden werden: Während der Erhebungen zeigte sich mehrfach, dass sich die Schüler*innen zum Teil nur schwer an bereits besuchte Maßnahmen erinnern konnten. So ist es denkbar, dass Jugendliche Maßnahmen, die ihre Vorbereitung gegebenenfalls maßgeblich unterstützt haben, nicht angaben und diese folglich nicht in den Analysen berücksichtigt wurden. Darüber hinaus gibt es in Berlin zurzeit keine einheitlich geltenden Durchführungsstandards und Nennungen für BO-Maßnahmen. Sich hinsichtlich der zeitlichen Dauer und des Durchführungsformats unterscheidende BO-Maßnahmen können also den gleichen Titel tragen. Die Teilnehmenden bezogen sich in ihren Antworten also möglicherweise auf unterschiedliche Maßnahmen. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen, wäre eine Standardisierung der BO-Maßnahmen betreffs ihres zeitlichen Rahmens, der Methodik und der gewünschten (Lern-)Ziele daher wünschenswert.

Implikationen für Forschung und Praxis der schulischen Berufsorientierung

Die Ergebnisse zeigen klare Bedarfe einer individualisierten schulischen BO auf und liefern gleichzeitig erste Ansatzpunkte zur Umsetzung einer solchen. Nicht zuletzt

dienen die Befunde einer weiteren Sensibilisierung in Hinblick auf die unterschiedlichen Effekte der Berufsorientierung auf Heranwachsende. Für weiterführende Handlungsempfehlungen müssen nun zusätzliche Aspekte betrachtet werden. Möglich scheint beispielsweise die Effekte der BO-Maßnahmen auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen hin zu beleuchten, um eine noch feinmaschigere, zielgruppengerechte Differenzierung der Interventionen zu ermöglichen, die laut Kremer, Beutner und Zoyke (2012) eine wichtige Grundlage zur Individualisierung der Berufsorientierung darstellt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Studie 2: Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?

10

10.1 Diagnostik im Rahmen schulischer Unterstützung beruflicher Orientierung

Die Feststellung persönlicher Bedarfe stellt die Grundlage individualisierter, passgenauer Unterstützung in der berufswahlrelevanten Entwicklung Jugendlicher dar. Neben persönlichen und sozioökonomischen Merkmalen der Heranwachsenden (Institut für Demoskopie Allensbach, 2014) beeinflussen ihre bereits bestehenden berufswahlrelevanten Kompetenzen, also die Gesamtheit ihrer „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...]“ sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert, 2001b, S. 27 f.) zur Problemlösung ihre weiteren Berufsorientierungsbedarfe. Dabei entfalten individualisierte Angebote eine größere Wirksamkeit, während für standardisierte Maßnahmen beruflicher Orientierung in Abhängigkeit der Zielgruppe nur geringe bis keine Effekte nachgewiesen werden können (Ohlemann & Ittel, 2017; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003). So scheint es eine logische Schlussfolgerung, dass die schulische Unterstützung beruflicher Orientierung (BO) durch passgenaue Angebote stärker an den individuellen Bedarfen ausgerichtet werden muss. Bei der Umsetzung individualisierter BO stehen die Schulen wie eingangs bereits ausgeführt jedoch vor einer Reihe an Herausforderungen: Neben finanziellen und personellen Restriktionen bestehen zeitliche und organisatorische

Diese empirische Studie wurde 2018 in ähnlicher Form veröffentlicht und kann wie folgt zitiert werden: Ohlemann, S. & Ittel, A. (2018). Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung? In E. Wittmann, D. Frommberger & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018* (S. 111–123). Opladen: Barbara Budrich.

Grenzen, die der Auswertung komplexer Testverfahren zur Diagnostik individueller Entwicklungsstände entgegenstehen (Ohlemann et al., 2016). Daraus lässt sich die Notwendigkeit eines einfachen diagnostischen Instruments für Schulen zur Bestimmung der individuellen Ausgangslage Jugendlicher ableiten. Denkbar wäre ein übergeordneter diagnostischer Kernwert der beruflichen Orientierung, der ähnlich wie bei der Messung der Intelligenzleistung verschiedene Subskalen zusammenfasst. Schulen müssten anhand dieses einzelnen Kernwerts den Entwicklungsstand der Jugendlichen leicht einordnen und gleichzeitig aus diesem Rückschlüsse auf die verschiedenen Unterdimensionen ziehen können, um daraufhin die individuellen Bedarfe adressieren zu können. Die folgende Studie widmet sich dementsprechend der Frage, inwiefern die Konstruktion eines einzelnen komplexitätsreduzierenden Normwerts zur Diagnostik von Berufswahlkompetenzen möglich ist.

10.2 Theoretische Einbettung berufswahlrelevanter Diagnostik

Normierungen, diagnostische Normwerte und Instrumente

Normwerte und normorientierte Tests finden eine breite Anwendung u. a. in der psychopathologischen Diagnostik (Payk, 2015), um unter Bezugnahme auf eine relevante, repräsentative Gruppe (Normstichprobe) Merkmalsausprägungen eines Individuums einzuordnen (Bühner, 2011). Die IQ-Norm wird beispielsweise zur zeitnahen Quantifizierung und Einschätzung einer intellektuellen Einzelleistung eines Menschen verwendet. Sie umfasst dabei Teilfähigkeiten, wie logisches Denken und Gedächtnisleistung (vgl. Bühner, 2011; D. H. Rost, 2009). Die Vorteile von Normierungen, durch reliable Vergleichswerte eine schnelle Orientierung und Unterstützung in der Diagnostik zu erhalten, scheinen offensichtlich. Gleichzeitig sollte der Einsatz von Normwerten kritisch und mit Bedacht geschehen. Ihre sinnhafte Interpretation hängt aufgrund kultureller, soziodemografischer und situativer Unterschiede zwischen Testpersonen stark von der Bezugnahme zur passenden Vergleichsgruppe ab (vgl. Scharfetter, 1996). Ein Normwert muss dementsprechend auch Rückschlüsse auf ihm zugrundeliegende Teilfacetten zulassen. Zudem bleibt zu bedenken, dass Normwerte statistische Richtwerte sind, die im gesellschaftlichen und fachlichen Konsens gesetzt werden (vgl. Scharfetter, 1996).

Im berufsorientierenden Bereich reicht das Spektrum diagnostischer Instrumente von Feststellungsverfahren zu berufswahlrelevanten Interessen und Fähigkeiten hin zu Berufsorientierungstests, die anhand berufsfeldtypischer Aufgaben die Eignung der Heranwachsenden hinsichtlich einer Auswahl an Berufen analysieren. Jedoch

werden die Ergebnisse standardisierter (Online-)Tests oft nicht in einer professionellen Beratung reflektiert, um sie einerseits in Bezug zu den Lebensentwürfen der jungen Menschen zu setzen (Thomas, 2013) und andererseits als „Baustein“ (Kanning, 2013, S. 249) in ein ganzheitliches Konzept beruflicher Orientierung zu integrieren. Die beschriebenen Instrumente fokussieren die Entwicklung einer oder mehrerer spezifischer Kompetenzen, ein diagnostisches Verfahren zur Feststellung des individuellen Entwicklungsstands, auf dem aufbauend Bedarfe für weitere Maßnahmen ermittelt werden können, fehlte jedoch bisher. Kaak et al. (2013) haben das soweit einzige theoriegeleitete Instrument im deutschsprachigen Raum entwickelt, das Entwicklungsstände berufswahlrelevanter Kompetenzen erfasst. Das zugrundeliegende theoretische Modell der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange et al. (2010) sowie der diagnostische Fragebogen, auf dem die vorgelegte Studie basiert, wurden in Kapitel 6 detailliert beschrieben. Bezugnehmend auf die Fragestellung soll zudem hier auf die Komplexität der händischen Fragebogenauswertung, die durch das pädagogische Schulpersonal vorgenommen werden muss, hingewiesen werden (vgl. Lipowski et al., 2015b).

10.3 Durchführung der Studie

Fragestellung und Hypothesen

Mit dem Ziel schulinterner individualisierter Maßnahmen-Attribution stellt sich die Frage, wie der Berufswahlkompetenzstand Jugendlicher am einfachsten in Schulen diagnostiziert werden könnte. Verschiedene Studien mit clusteranalytischen Verfahren (Kaak et al., 2015; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017) sowie Vorstudien anhand latenter Profilanalysen konnten in diesem Zusammenhang Entwicklungsprofile der Berufswahlkompetenz darstellen. Die identifizierten Profile folgten jeweils ähnlichen Entwicklungsmustern, bei denen die zwölf BWK-Facetten innerhalb eines Profils immer in ähnlicher Relation zueinanderstanden. Diese Profile unterschieden sich also vor allem in ihrem Gesamtniveau. Daraus leitet sich die Frage ab, inwiefern die zwölf BWK-Facetten sinnvoll zu einem Normwert, dem BWK-Kernwert, analog zu anderen Normwerten zusammengefasst und dadurch in ihrer Komplexität reduziert werden können, um individuelle Bestandsaufnahmen aller Lernenden im Rahmen der verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen zu ermöglichen.

Drei Hypothesen ergeben sich:

- (1) Analog zu den oben genannten Analysen, bei denen die BWK-Facetten nicht aufsummiert wurden, lassen sich auch mittels des BWK-Kernwerts Gruppen mit

ähnlichen Entwicklungsmustern für die zwölf Berufswahlkompetenzfacetten identifizieren.

- (2) Wie bei den Profilanalysen lassen sich Gruppen bezogen auf die BWK-Facetten klar voneinander differenzieren.
- (3) Der BWK-Kernwert lässt Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten zu.

Datengrundlage

Die vorgelegte Studie basiert auf einer Stichprobe von 1065 Jugendlichen (weiblich: $n = 537$; 51 %) aus drei längsschnittlichen Studien¹, die im Einzelnen in Abschnitt 8.1 vorgestellt wurden. Von allen Teilnehmenden besuchten 454 (43 %) eine Berufsschule in Nordrhein-Westfalen (NRW). 310 Jugendliche lernten in der Jahrgangsstufe neun bzw. zehn einer Integrierten Sekundarschule in Berlin. 134 bzw. 167 Teilnehmende besuchten die zehnte Klasse an einer Gesamtschule bzw. einem Gymnasium in NRW. Der Anteil der Schülerinnen betrug in den Substichproben zwischen 44 % – 58 %. Die Befragungen im Klassenverband fanden während des regulären Unterrichts statt.

Instrumente & Methode

Zur Erhebung der Berufswahlkompetenz wurde der Fragebogen zur Messung der Berufswahlkompetenz von Kaak et al. (2013) verwendet, der in Abschnitt 6.2 im Detail erläutert wurde. Die Jugendlichen schätzten ihren persönlichen Entwicklungsstand hinsichtlich der zwölf Berufswahlkompetenzfacetten anhand von 90 Items im vierstufigen Likert-Format (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll zu) jeweils selbst ein. Cronbachs Alpha lag für die zwölf BWK-Facetten zwischen .67 (Planungskompetenz) und .89 (Exploration) wie die Tabelle 10.1 im Detail zeigt.

Um die Hypothese des Normwerts, der die zwölf BWK-Facetten widerspiegelt, testen zu können, wurde der Mittelwert der zwölf BWK-Facetten gebildet (Tabelle 10.2). Er wird folgend als BWK-Kernwert bezeichnet.

Die Teilnehmenden wurden nach Höhe ihres individuellen BWK-Kernwerts in einer Rangreihe angeordnet und dann gemäß ihrem Prozentrang in eine von neun Staninegruppen eingruppiert (Tent & Stelzl, 1993; vgl. auch Bühner, 2011). Stanine, kurz für standard nine, ist eine auf neun Gruppen reduzierte C-Skala, die sich für die Normierung nicht-normalverteilter Daten eignet (Bühner, 2011). Zur Verdeutlichung: Der niedrigsten Staninegruppe (1) wurden die untersten 4 %

¹ „Innovationen in der Ausbildung zum Lehramt für Berufskollegs am Studienstandort Münster“ (vgl. Driesel-Lange et al., 2017), „Pilotprojekt Potentialanalyse“ (vgl. Driesel-Lange & Kracke, 2017), Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (vgl. Ohlemann et al., 2016).

Tabelle 10.1 Instrumente zur Messung der Berufswahlkompetenz (Kaak et al., 2013)

Skala (<i>N</i> Items)	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Selbstwissen (9)	3.15	0.52	.83
Konzeptwissen (6)	2.63	0.66	.81
Bedingungswissen (7)	2.84	0.72	.87
Planung & Entscheidung (4)	2.66	0.72	.67
Betroffenheit (8)	3.38	0.58	.88
Eigenverantwortung (6)	3.06	0.64	.85
Offenheit (7)	2.55	0.61	.79
Zuversicht (12)	3.11	0.51	.86
Exploration (9)	2.16	0.71	.89
Steuerung (7)	2.91	0.61	.81
Problemlösen (10)	3.09	0.52	.84
Stressmanagement (5)	2.62	0.82	.87

Anmerkung. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 10.2 Kernwert der Berufswahlkompetenz

Skala	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Kernwert der Berufswahlkompetenz	1.56	3.96	2.84	0.41	.86

Anmerkung. *Min* = Minimum, *Max* = Maximum

der Stichprobe, also jene mit dem niedrigsten BWK-Kernwert, zugeordnet. Die Jugendlichen mit dem höchsten BWK-Kernwert befinden sich entsprechend in der höchsten Gruppe, Stanine 9. Das beschriebene Prinzip der Staninezuordnung wird nochmals in Abbildung 10.1 ersichtlich. Ziel der Normierung anhand von Staninegruppen ist die Determinierung normierter *Cut-Off*-Werte für jede Gruppe. In einem weiteren Schritt wurden die neun Gruppen zu insgesamt drei Gruppen nochmals aggregiert, um mit drei Gruppen eine Anwendung zur schulischen Binnendifferenzierung organisatorisch zu vereinfachen. Mit Hilfe der *Cut-Off*-Werte kann eine Zuteilung von weiteren Testpersonen zu den Gruppen erfolgen. Zudem kann eine zeitlich effiziente Einschätzung ihres übergreifenden Berufswahlkompetenzstands durch die Gruppenzugehörigkeit vorgenommen werden. Die Differenzierbarkeit zwischen den Gruppen hinsichtlich des BWK-Kernwerts wurde mittels des 95 % Konfidenzintervalls des Mittelwerts untersucht.

10.4 Ergebnisse der Studie

Gruppen des Berufswahlkompetenzkernwerts (BWK-Kernwert)

Aus den Mittelwerten der zwölf BWK-Facetten ergab sich ein BWK-Kernwert mit einer guten Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .86$) und einem über dem statistischen Mittel liegenden Mittelwert von 2.84. Eine explorative Faktorenanalyse bestätigte zudem den Rückschluss auf eine Aggregation der Skalen. Die ursprünglich vierstufige Skala wurde in sich leicht gestaucht. Wie die Balken in Abbildung 10.1 zeigen, folgt die Verteilung der Stichprobe nach der Transformation in Staninewerte annähernd einer Normalverteilung.

Wie Abbildung 10.2 grafisch darstellt, bestehen zwischen den anhand des BWK-Kernwerts gebildeten Gruppen auch Unterschiede hinsichtlich der Entwicklungsstände der einzelnen BWK-Facetten. Auffallend ist, dass die neun Gruppen einem ähnlichen Kompetenzmuster folgen, bei dem die BWK-Facetten in ihrer durchschnittlichen Ausprägung jeweils in einem ähnlichen Verhältnis zueinanderstehen.

Das durchschnittliche *Selbstwissen* scheint in allen Gruppen jeweils weiter entwickelt zu sein als das *Konzeptwissen*. Bei den Handlungskompetenzen *Exploration*, *Steuerung*, *Problemlösen* und *Stressmanagement* lässt sich ein bogenförmiges Muster von der verhältnismäßig gering entwickelten Exploration, über die etwas stärker entwickelte Steuerung hin zur am stärksten entwickelten *Problemlösekompetenz* beobachten. Lediglich bei vier der zwölf BWK-Facetten (*Betroffenheit*, *Offenheit*, *Exploration*, *Stressmanagement*) lassen sich (leichte) Überschneidungen jeweils benachbarter Staninegruppen erkennen. Nach der Zusammenfassung der Staninegruppen in insgesamt drei Gruppen (Stanine 1–3 = Gruppe 1) werden die parallelen Entwicklungsmuster, die sich vor allem in ihren Niveaueausprägungen unterscheiden, noch deutlicher ersichtlich (siehe Abbildung 10.3). Die erste Hypothese, dass mittels des BWK-Kernwerts Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern gebildet werden können, lässt sich somit bestätigen.

Differenzierbarkeiten der Gruppen auf den zwölf BWK-Facetten

Für eine praktische Anwendung des BWK-Kernwerts im schulischen Kontext sind Gruppen mit trennscharfen Entwicklungsprofilen eine wichtige Voraussetzung, um anhand entsprechender *Cut-Off*-Werte eine Gruppenzuordnung weiterer Testpersonen vorzunehmen. Ziel wäre also eine möglichst klare Differenzierbarkeit zwischen den drei Gruppen auf allen zwölf BWK-Facetten, um vom BWK-Kernwert und den damit einhergehenden Gruppen mögliche Rückschlüsse auf die individuelle Entwicklung der einzelnen BWK-Facetten zur Feindiagnostik ziehen zu können. Zur

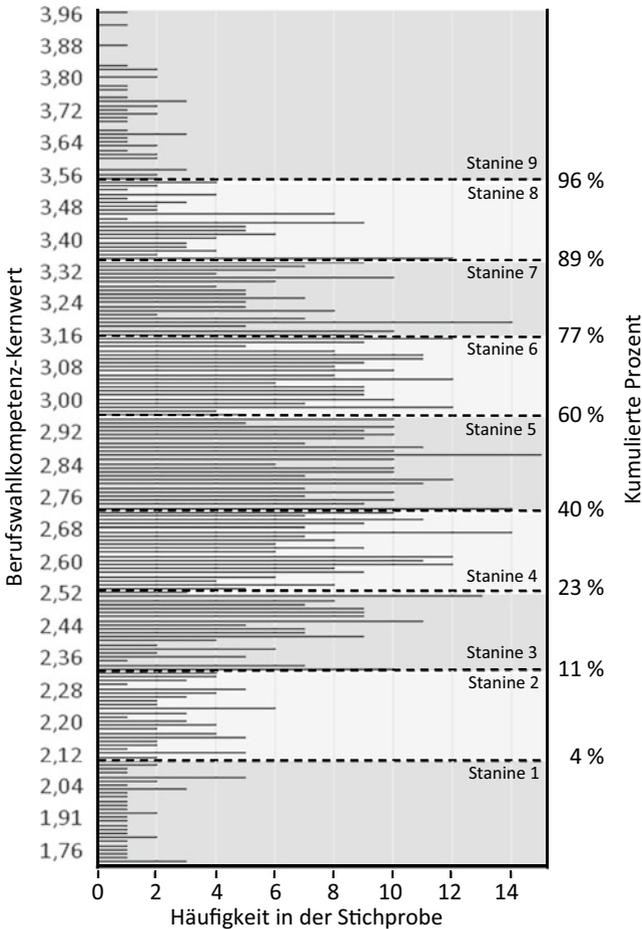


Abbildung 10.1 BWK-Kernwert: Verteilung der Stichprobe in Staninegruppen

Überprüfung dieser zweiten Hypothese wurde die Differenzierbarkeit der drei Gruppen auf BWK-Facettenebene anhand der 95 % Konfidenzintervalle der Mittelwerte betrachtet und auf Überschneidungen zwischen den Gruppen überprüft. Liegt keine Überschneidung zwischen den Konfidenzintervallen der Gruppen vor, kann von rein differenzierbaren Facetten ausgegangen werden. Bei Überschneidungen einer oder mehrerer Gruppen handelt es sich um eine undifferenzierte Facette. Dazwischen

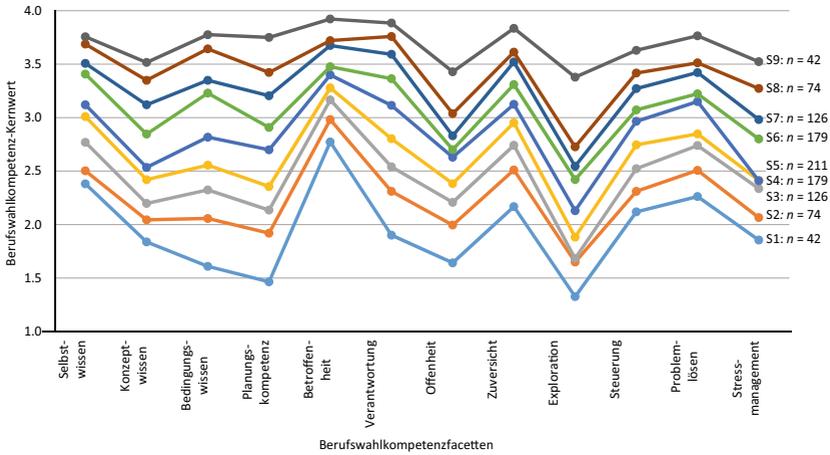


Abbildung 10.2 Übersicht der Berufswahlkompetenzfacetten der Staninegruppen (S1 – S9).

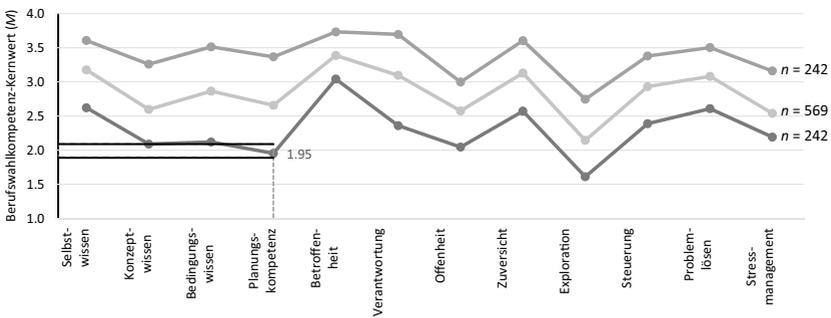


Abbildung 10.3 Rückschlüsse auf Entwicklungsstand einzelner Facetten: Beispiel Planung.

bestehen Abstufungen (vgl. Schurtz & Artelt, 2014). Die Untersuchung der Konfidenzintervalle bestätigt die drei in erkennbaren Entwicklungsprofile. Beispielfhaft anhand der *Planungskompetenz* zeigt die Tabelle 10.3 die Abgrenzung der drei Konfidenzintervalle: Schüler*innen der Gruppe 1 schätzten ihre Planungskompetenz mit einem Mittelwert von 1.95 im Vergleich zu den Gruppen 2 und 3 als am geringsten ein. Die Obergrenze des dazugehörigen Konfidenzintervalls liegt bei 2.02 und

überschneidet sich nicht mit der Untergrenze des zweiten Konfidenzintervalls ($CI = 2.61-2.70$). Auch mit der dritten Gruppe bestehen keinerlei Überlappungen.

Der gleichen Analyse folgend lassen sich auf keiner BWK-Facette Überschneidungen zwischen den Konfidenzintervallen der drei Gruppen beobachten, sodass, wie mit Hypothese 2 angenommen, von einer reinen Differenzierbarkeit der Gruppen auf Ebene der BWK-Facetten ausgegangen werden kann.

BWK-Kernwert: Rückschlüsse auf einzelne BWK-Facetten

Am Beispiel der *Planungskompetenz* wird dargelegt, welche konkreten Rückschlüsse vom BWK-Kernwert auf seine einzelnen Facetten gezogen werden können (Hypothese 3). Testpersonen mit einem BWK-Kernwert zwischen 1.56 und 2.52 schätzen im Durchschnitt ihre individuelle Berufswahlkompetenzentwicklung im Vergleich zur hier betrachteten Stichprobe als gering entwickelt ein und werden anhand ihres BWK-Kernwerts der ersten Gruppe zugeordnet (Tabelle 10.3). Wie am 95 % Konfidenzintervall des Mittelwerts abzulesen ist, liegt für diese Gruppe der Mittelwert für die *Planungskompetenz* mit einer 95 %igen Wahrscheinlichkeit zwischen 1.88 und 2.02. Bei einer Person in Gruppe 1 könnte also von einer vergleichsweise gering ausgeprägten *Planungskompetenz* ausgegangen werden. Die dritte Hypothese, mögliche Rückschlüsse anhand des BWK-Kernwerts auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten ziehen zu können, lässt sich damit bestätigen.

10.5 Diskussion und Ausblick

Zur Individualisierung beruflicher Orientierung könnte ein einfaches, standardisiertes Diagnostikverfahren zur Erfassung der Entwicklungsstände hilfreich sein, um in sich homogene Gruppen mit ähnlichen Bedarfen zu identifizieren. Für diese Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsständen und Bedarfen könnte eine individualisierte(re) Zuteilung von BO-Maßnahmen organisatorisch vereinfacht bzw. überhaupt ermöglicht werden. Um Entwicklungsstände systematisch zu erheben, bedarf es eines Normwerts, der die BWK-Facetten einerseits zusammenfasst und andererseits Rückschlüsse auf sie zulässt.

Wie die vorgelegte Studie zeigt, lassen sich anhand des errechneten BWK-Kernwerts drei trennscharfe Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern für die zwölf BWK-Facetten identifizieren. Für die schulinterne Anwendung wichtig ist die Schlussfolgerung, dass anhand des BWK-Kernwerts Rückschlüsse auf den individuellen Entwicklungsstand auf Ebene der einzelnen Facetten möglich wären

Tabelle 10.3 Differenzierbarkeit anhand des BWK-Kernwerts (Auswahl)

Skala	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Differenzierbarkeit
	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	<i>M</i>	95 % <i>CI</i>	
Planungskompetenz	1.95	1.88 – 2.02	2.66	2.61 – 2.70	3.37	3.31 – 3.42	rein differenzierbar
BWK-Kernwert	2.29	1.56 – 2.52	2.85	2.53 – 3.16	3.38	3.36 – 3.40	rein differenzierbar

und unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufswahlphase Förderbedarfe identifiziert werden könnten. Bei der vorgelegten Studie mit 1065 Teilnehmenden handelt es sich um eine explorative Untersuchung. Die berechneten Konfidenzintervalle können daher nicht ohne eine weitere Validierung anhand zusätzlicher Stichproben als normierte *Cut-Off*-Werte angesehen werden. Jedoch legitimieren die Ergebnisse die Weiterverfolgung des Prinzips eines zentralen Normwerts der Berufswahlkompetenz. Weiterführende Analysen in Bezug auf Schüler*innen unterschiedlicher sozioökonomischer Merkmale in unterschiedlichen Jahrgangsstufen an verschiedenen Schulformen sind notwendig, um mögliche Varianzen, wie sie auch bei Berufsinteressen und der Berufswahl in Abhängigkeit des Geschlechts zu beobachten sind, zu identifizieren (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand, 2017).

Ein Ziel wäre eine Normierung der *Cut-Off*-Werte der drei Gruppen für die diversen Zielgruppen, um eine standardisierte Nutzung des BWK-Kernwerts in Schulen zu ermöglichen. Denn unter dieser Prämisse bestätigter Normwerte, erscheint der BWK-Kernwert als diagnostisches Instrument zur Bestimmung berufswahlrelevanter Entwicklungsstände als vielversprechend. Mögliche Fehler in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen könnten in der Praxis durch eine sich anschließende kritische Reflexion der eigenen Einschätzungen im Gespräch mit einer berufsberatenden Fachkraft abgedeckt werden. Ähnlich der Anwendung bereits etablierter Normwerte, wäre auch bei der Interpretation des BWK-Kernwerts zu beachten, dass es sich um einen statistischen Richtwert handelt. Eingebunden in ein breites Setting berufswahlrelevanter Unterstützung kann er jedoch als wichtige Orientierung dienen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Studie 3: Latente Berufswahlkompetenzprofile an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen

11.1 Einleitung

Aufgrund von externen Deadlines (Heckhausen, 1999) müssen Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit erste berufswahlbezogene Entscheidungen treffen, während sie gleichzeitig verschiedene kognitive, körperliche und sozioemotionale Entwicklungsprozesse und Aufgaben zu bewältigen haben (Slavin, 2006). Um eine informierte, proaktive Berufswahl treffen zu können, benötigen Jugendliche sowohl berufswahlrelevantes Wissen und Kompetenzen wie Selbstwissen, Kenntnisse der Arbeitswelt, Planungsfähigkeiten, Selbstvertrauen und Entschlossenheit, als auch die Motivation und den Willen zum Handeln (Herr et al., 2004).

Die Relevanz der Entwicklung dieser berufswahlbezogenen Kompetenzen wird deutlich, wenn man bedenkt, dass erfolgreiche Übergänge von der Schule in nachschulische Bildungsoptionen auch den späteren beruflichen Erfolg und die berufliche Zufriedenheit im weiteren Leben beeinflussen (Hirschi, 2007).

In Deutschland findet die berufliche Orientierung vor allem in den weiterführenden Schulen statt. Dort sollen die Schüler*innen auch beim Erwerb von Berufswahlkompetenz unterstützt werden (vgl. Kapitel 2). Die berufliche Entwicklung Jugendlicher unterscheidet sich dabei in Abhängigkeit einer Vielzahl von Einflussfaktoren, u. a. dem Geschlecht (Lechner, Sortheix, Göllner

Diese empirische Studie wurde 2019 in ähnlicher Form zur Begutachtung beim International Journal for Educational and Vocational Guidance eingereicht und kann wie folgt zitiert werden: Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (eingereicht). One size fits all? A latent profile analysis on career competences in German secondary schools. Zur Begutachtung eingereichtes Manuskript.

& Salmela-Aro, 2017), dem sozioökonomischen Status (Eshelman & Rottinghaus, 2015), dem Bildungsniveau der Eltern (N. Kracke, Buck & Middendorff, 2018) oder der sozialen Unterstützung durch Eltern, Gleichaltrige und Lehrkräfte (Dietrich & Salmela-Aro, 2013; Driesel-Lange, Ohlemann & Morgenstern, 2018; Kiuru et al, 2012; vgl. Kapitel 3). Zudem lassen sich bei gleichaltrigen Schüler*innen Unterschiede in der Entwicklung der Berufswahlkompetenz feststellen (Driesel-Lange & Kracke, 2017). Eine logische Schlussfolgerung aus diesen Beobachtungen wäre es, Jugendlichen BO-Programme in Schulen anzubieten, die auf ihre jeweils individuellen Bedürfnisse eingehen und sie somit bestmöglich in ihrer individuellen Berufswahlkompetenzentwicklung unterstützen. In anderen Bildungskontexten wird die Berücksichtigung individueller Bedarfslagen bereits weithin als einer der Schlüsselfaktoren erfolgreichen Lernens anerkannt (Hattie & Yates, 2014; OECD, 2016).

Folglich stellt sich die Frage, wie Schulen unter Berücksichtigung ihrer finanziellen und strukturellen Möglichkeiten der entwicklungsbedingten Heterogenität ihrer Schüler*innen in ihren schulinternen BO-Konzepten Rechnung tragen können. Eine Möglichkeit bestünde darin, Schüler*innen mit vergleichbarem Berufswahlkompetenzstand und ähnlichen Entwicklungsbedürfnissen in homogenen Kleingruppen zu organisieren. In dieser Studie wird daher die Existenz homogener Gruppen mit ähnlichen Berufswahlkompetenzmustern an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen untersucht. Dabei dient das mehrdimensionale Modell der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange et al. (2010), das in Kapitel 6 ausführlich beschrieben wurde, als theoretische Grundlage.

Einflussfaktoren beruflicher Entwicklung und berufswahlbezogene Profile

Sowohl das Wissen um die individuellen Bedürfnisse Jugendlicher im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklung als auch der Wille, die schulische BO systematisch an diesen auszurichten, nehmen stetig zu (Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer, 2017; Sultana, 2018).

Ursachen für die differierenden Ausgangslagen Jugendlicher, ihre heterogenen beruflichen Entwicklungsverläufe und Entscheidungsprozesse wurden in Kapitel 3 detailliert entfaltet. Ebenso wurde in den Kapiteln 4 und 5 auf die theoretischen Modelle und den empirischen Forschungsstand zu berufswahlbezogenen Kompetenzen und Profilen eingegangen. Zur Kontextualisierung der nachfolgenden Untersuchung soll die entsprechende Empirie daher hier nur zusammenfassend dargestellt werden.

Wie zuvor bereits dargestellt, ergeben sich die individuellen Bedarfslagen aus den unterschiedlichen persönlichen Ausgangslagen der Jugendlichen, ihren persönlichen Präferenzen sowie aus den verfügbaren Ressourcen sozialer Unterstützung.

Angesichts des Schwerpunkts dieser Studie und den zur Verfügung stehenden Daten wurden die Variablen Alter, Geschlecht und die Existenz eines konkreten Berufswunschs in die Analysen mit einbezogen.

Die empirischen Befunde über die Zusammenhänge zwischen dem Alter und dem Berufswahlverhalten bzw. der beruflichen Entwicklung sind heterogen. Frühere Studien mit Erwachsenen haben unterschiedliche Alterseffekte gefunden, zum Beispiel mit Blick auf die allgemeine berufliche Adaptabilität, das Verantwortungsgefühl und die Zuversicht (Zacher, 2014) sowie auf *boundaryless* und *protean career* Verhalten (Segers, Inceoglu, Vloeberghs, Bartram & Henderickx, 2008). Bei Heranwachsenden konnten Heterogenitäten innerhalb einer Jahrgangsstufe hinsichtlich der beruflichen Entwicklung (Rahn, Brüggemann & Hartkopf, 2011) und dem Entwicklungsstand der Berufswahlkompetenzfacetten beobachtet werden (Driesel-Lange & Kracke, 2017). Beide Ergebnisse deuten auf eine altersunabhängige Entwicklung hin.

Novakovic und Fouad (2012) stellten fest, dass bei Schülerinnen in der Sekundarstufe einige Komponenten ihrer Laufbahnplanung, z. B. Pläne zur Vereinbarung von Arbeit und Familie, nicht durch das Alter der Teilnehmerinnen beeinflusst wurden. Jedoch konnten sie auch zeigen, dass mit zunehmendem Alter der Mädchen die Wahrscheinlichkeit, auf traditionell weiblich konnotierte Berufe zurückzugreifen, stieg. Ergebnisse aus den PISA-Studien (OECD, 2015) weisen jedoch auf eine begrenzte Übertragbarkeit internationaler Erkenntnisse auf den Kontext der beruflichen Entwicklung in Deutschland hin.

Deshalb ist es wichtig, den ausgeprägten Einfluss, den das Geschlecht auf die berufliche Orientierung Jugendlicher in Deutschland hat und der uns zu unseren Hypothesen geführt hat, darzustellen. Wie durch Gottfredson (1981, 2002) in ihrer Theorie der Eingrenzung und Kompromissbildung beschrieben, schließen Mädchen und Jungen bereits in der Kindheit und frühen Pubertät Berufe, die dem anderen Geschlecht zugeordnet werden, für sich aus (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017). Folglich wählen sie nach wie vor häufig geschlechtstypische Berufe (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016). Auch in ihrer beruflichen Orientierung unterscheiden sich Heranwachsende in Abhängigkeit ihres Geschlechts: Mädchen setzen sich in der Vorbereitung intensiver mit ihrem Berufswahlprozess auseinander (Driesel-Lange, 2011) und suchen früher nach relevanten Informationen zur beruflichen und akademischen Qualifizierung (Schneider et al., 2017).

Um individuelle Bedürfnisse verstehen, kategorisieren und sie entsprechend adressieren zu können, ist die Identifizierung von Mustern und homogenen Gruppen bereits Ziel früherer Studien gewesen. Derartige Studien greifen zum einen den Bedarf an zusätzlichem Wissen über differierende Entwicklungsstände auf und zum

anderen die Notwendigkeit, deren Komplexität für die schulpraktische Anwendung zu reduzieren.

Luttenberger, Aptarashvili, Ertl, Ederer und Paechter (2014) konnten vier latente Gruppen – jeweils zwei Gruppen für Mädchen und zwei für Jungen – identifizieren, die in der Konsistenz der beruflichen Interessen und Aspirationen voneinander abwichen. Hirschi und Valero (2015) fanden anhand einer Stichprobe mit deutschen Studierenden vier Untergruppen, die sich hauptsächlich im Gesamtzustand ihrer beruflichen Adaptabilität (*adaptability*) unterschieden, aber ähnliche Muster für die einzelnen Facetten aufwiesen, im Konkreten in ihrer Betroffenheit, ihrer Eigenverantwortung, ihrer beruflichen Offenheit und dem berufsbezogenen Selbstvertrauen. Ein hohes Maß an beruflicher Anpassungsfähigkeit stand dabei in Zusammenhang mit einem ebenfalls höheren Maß an Handlungsbereitschaft (*adaptivity*, z. B. Proaktivität) und tatsächlicher Anpassung (*adapting*, z. B. Exploration). Mit Blick auf die Handlungsbereitschaft konnten Perera und McIlveen (2017) ebenfalls anhand von Studierenden, jedoch in Australien, drei Gruppen ermitteln, die sich erneut im übergreifenden Gesamtmaß ihrer Handlungsbereitschaft (*adaptivity*) unterschieden und gleichzeitig jeweils ähnliche Muster aufwiesen. In Bezug auf die arbeitsbezogene Motivation von Sekundar- und Berufsschüler*innen in der Schweiz ergaben sich vier Profilgruppen, die sich wieder hauptsächlich in ihrer Gesamtmotivation unterschieden, sowie eine zusätzliche fünfte Gruppe, die ein abweichendes Motivationsmuster aufwies (Valero und Hirschi, 2016). Ein Profil mit höherer Motivation stand bei den Sekundarschüler*innen mit positiven Arbeitserwartungen und zielgerichtetem Handeln in Verbindung, bei den Berufsschüler*innen stand diese wiederum in Zusammenhang mit einem hohen *person-job-fit*, höherem Arbeitseinsatz und höherer Arbeitszufriedenheit. Die Schüler*innen der fünften Profilgruppe zeigten im Durchschnitt eine weniger positive Gefühlslage (*affect*) sowie seltenere autonome Zielsetzung und eine geringere Selbstwirksamkeit (Valero & Hirschi, 2016). An diese Untersuchungen anschließend ermittelten Paixão und Gamboa (2017) bei portugiesischen Sekundarschüler*innen drei Motivationsprofile (selbstbestimmt, nicht selbstbestimmt, extern reguliert), die aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen des berufswahlbezogenen Explorationsverhaltens, des Informationsumfangs sowie der berufswahlbezogenen Unentschiedenheit jeweils unterschiedliche Muster aufwiesen.

Brüggemann (2015) weist zudem darauf hin, dass sich die Existenz konkreter Berufswünsche auch auf das Berufsverhalten von Schüler*innen auswirkt. Schüler*innen, die einen konkreten Berufswunsch vor Augen haben, planen ihre beruflichen Schritte aktiver und tragen zudem ein geringeres Risiko, dauerhaft ohne berufliche Qualifizierung zu verbleiben.

Darüber hinaus untersuchten zwei Studien mit deutschen Sekundarschüler*innen mit Hilfe von Clusteranalysen, einer variablenzentrierten Methode, die Hypothese von Berufswahlkompetenzprofilen (Kaak et al., 2015; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017). Beide Male unterschieden sich die drei (Ohlemann & Driesel-Lange, 2017) bzw. vier (Kaak et al., 2015) identifizierten Gruppen vor allem in Hinblick auf ihr übergreifendes Berufswahlkompetenzniveau, folgten aber in Bezug auf die einzelnen Facetten von Berufswahlkompetenz einem ähnlichen Muster. Diese Ergebnisse deuten stark auf die Existenz verschiedener Berufswahlkompetenzprofile hin.

Es sollte jedoch geklärt werden, ob Berufswahlkompetenzprofile auch mit Hilfe von latenten Profilanalysen identifiziert werden können, da sich diese im Vergleich zu variablenzentrierten Clusteranalysen als die robustere Methode mit „weniger willkürlichen“ Gruppenzuweisungen erwiesen haben (Magidson & Vermunt, 2002, S. 37). Zudem stellt sich die Frage, wie diese Profile dann aussehen würden.

11.2 Durchführung der Studie

Ziel dieser Studie ist es, homogene Schüler*innengruppen mit ähnlichen Bedürfnissen hinsichtlich ihrer Berufswahlkompetenzentwicklung zu identifizieren, um weiterführenden Schulen in Deutschland perspektivisch eine organisatorisch und finanziell praktikable Alternative zu einer vollständig individualisierten Unterstützung beruflicher Orientierung zu bieten.

Fragestellung und Hypothesen

Basierend auf dem theoretischen Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) wurde folgende Forschungsfrage formuliert, die ausgehend von dem oben beschriebenen Forschungsstand anhand von fünf Hypothesen untersucht wird:

Existieren unterschiedliche Berufswahlkompetenzprofile unter Sekundarschüler*innen, und falls ja, wie unterscheiden sich diese Profile?

- (1) Es bestehen verschiedene Berufswahlkompetenzprofile, die sowohl in ihrer qualitativen Ausprägung als auch statistisch differenzierbar sind.
- (2) Die Profile folgen in Hinblick auf die zwölf Berufswahlkompetenzfacetten einem ähnlichen Muster und unterscheiden sich hauptsächlich in ihrem Gesamtniveau.
- (3) Es finden sich keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den Profilgruppen.

- (4) Es bestehen geschlechtsbezogene Verteilungsunterschiede zwischen den Profilgruppen.
- (5) Das Vorliegen eines konkreten Berufswunschs beeinflusst die (individuelle) Profiluordnung.

11.3 Methode

Stichprobe

Die analysierte Stichprobe bestand aus 303 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 an drei weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Zwei Teilnehmer*innen (< 1 %) wurden aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen. Das Durchschnittsalter der Stichprobe betrug 15.94 Jahre ($SD = 0.48$, $Min = 15$, $Max = 18$). 173 Teilnehmende (58 %) waren weiblich. 167 Lernende besuchten eines von zwei Gymnasien, die restlichen 134 Schüler*innen besuchten eine Gesamtschule. Die Selbstauskünfte wurden 2015 während der regulären Unterrichtszeit mit Hilfe eines standardisierten Paper-Pencil-Fragebogens erhoben. Die Schüler*innen wurden von Mitgliedern des Forschungsteams instruiert und zusätzlich durch ihre jeweilige Lehrkraft beaufsichtigt. Die Studienteilnahme war freiwillig.

Die Stichprobe wurde unter besonderer Berücksichtigung der bevorstehenden, ersten wichtigen Berufswahl am Ende der zehnten Klasse ausgewählt, denn entweder setzen die Jugendlichen im Anschluss ihre allgemeine Schullaufbahn bis zum Abitur fort oder sie schlagen den Weg einer beruflichen Ausbildung ein. Diese nahenden externen Deadlines spielen wiederum eine entscheidende Rolle bei der Entscheidungsfindung und dem Übergangsprozess (Heckhausen, Wrosch & Schulz, 2010).

Instrumente

Soziodemografische Daten. Die Schüler*innen wurden gebeten, jeweils ihr Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich) und ihr Alter anzugeben.

Berufswunsch. Außerdem wurden die Schüler*innen gefragt, ob sie bereits über einen konkreten Berufswunsch verfügen (0 = nein, 1 = ja).

Berufswahlkompetenz. Der individuelle Berufswahlkompetenzstand wurde mittels 90 Items des in Abschnitt 6.2 vorgestellten diagnostischen Fragebogens zur Messung der Berufswahlkompetenz von Kaak et al. (2013) erfasst, der das oben vorgestellte theoretische Berufswahlkompetenzmodell operationalisiert.

Methoden

Die querschnittlichen Daten wurden, wie im Überblickskapitel zu den statistischen Auswertungsverfahren (8.2) bereits beschrieben, in einer dreistufigen Vorgehensweise analysiert:

Im ersten Schritt wurden mehrere latente Profilanalysen (LPA) mit jeweils steigender Profilanzahl durchgeführt, um innerhalb der Stichprobe latente Berufswahlkompetenzprofile zu identifizieren. Der MLR-Maximum-Likelihood-Schätzer mit robusten Standardfehlern wurde dabei verwendet, da er unempfindlich gegenüber Verletzungen der Normalverteilung ist (Muthén & Muthén, 1998–2017).

Zur Berücksichtigung von *Datennesting* sowie zufallsbedingt fehlender Daten wurde ein Sandwichschätzer bzw. FIML verwendet (Geiser, 2010; Graham, 2012). Um lokale Likelihood-Maxima zu vermeiden, wurde die Anzahl der zufällig generierten Startwertesets im ersten Durchlauf auf 500 mit 50 Iterationen und im zweiten Durchlauf auf 1000 mit 100 Iterationen erhöht (Geiser, 2010). Folgende Indizes wurden zur Bestimmung der Profilanzahl herangezogen: der Log-Likelihood-Wert, BLRT, VLMRT, BIC, SaBIC und der Entropiewert. Zusätzlich wurden theoretische Überlegungen angestellt und mitbegezogen (Nylund et al., 2007), um eine sinnvolle und zugleich theoretisch fundierte Interpretation zu gewährleisten (Wang & Wang, 2012).

Darüber hinaus wurden die geschätzten mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten berücksichtigt (J. Rost, 2006), da niedrige Fehlerraten bei der Profiluordnung für die Anwendung in der Praxis besonders bedeutsam sind. Als weiteres Indiz zur Anwendbarkeit in der Praxis wurden die geschätzten Profilvergrößen auf sehr geringe Gruppengrößen hin geprüft. Nach der Bestimmung des bestgeeignetsten Modells wurde allen Schüler*innen das Profil mit der jeweils höchsten Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit zugeordnet.

Im zweiten Schritt wurden Muster der Profile anhand einer MANOVA mit zwölf Follow-up-ANOVAs untersucht. Ziel dabei war es, zwischen den latenten Profilen mögliche Unterschiede auf den zwölf Facetten der Berufswahlkompetenz zu bestimmen.

Im letzten Schritt wurden multinomiale logistische Regressionen durchgeführt, um die Bedeutung des Geschlechts, des Alters und der Existenz eines konkreten Berufswunschs für die Profiluweisung der Schüler*innen näher zu untersuchen. Für die LPA wurde die Software Mplus Version 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) verwendet, für alle anderen Analysen wurde SPSS 25.0 genutzt.

11.4 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 11.1 dargestellt. Die drei Berufswahlkompetenzfacetten mit den höchsten Mittelwerten sind Betroffenheit ($M = 3.44$), Selbstwissen ($M = 3.18$) und Zuversicht ($M = 3.10$). Die Berufswahlkompetenzfacetten mit den niedrigsten Mittelwerten sind Exploration ($M = 1.89$), Offenheit ($M = 2.41$) und Konzeptwissen ($M = 2.52$). Mit Werten zwischen .75 und .89 für Cronbachs Alpha sind die Skalenreliabilitäten als akzeptabel bis gut anzusehen. Die einzige Ausnahme bildet die Skala für Planungs- und Entscheidungswissen, die für Cronbachs Alpha nur einen Wert von .68 erreichte. Um das theoretische Modell in seiner Gesamtheit in den Profilen widerspiegeln zu können, wurde die Skala dennoch in die Analysen einbezogen und die Ergebnisse mit Bedacht interpretiert.

Tabelle 11.1 Mittelwerte, Standardabweichungen und Cronbachs Alpha der Berufswahlkompetenzskalen

Skala (<i>N</i> Items)	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Selbstwissen (9)	3.18	0.49	.83
Konzeptwissen (6)	2.52	0.65	.80
Bedingungswissen (7)	2.79	0.73	.88
Planung & Entscheidung (4)	2.57	0.75	.67
Betroffenheit (8)	3.43	0.48	.78
Eigenverantwortung (6)	2.95	0.62	.80
Offenheit (7)	2.41	0.58	.75
Zuversicht (12)	3.10	0.43	.82
Exploration (9)	1.89	0.67	.89
Steuerung (7)	2.90	0.59	.79
Problemlösen (10)	3.06	0.50	.81
Stressmanagement (5)	2.68	0.79	.86

LPA – Modellauswahl

Die statistischen Werte in Tabelle 11.2 verdeutlichen, dass sich kein Modell eindeutig als das beste auszeichnet. Die Vier-Profil-Lösung zeigt den besten Wert für die Entropie auf. Das Fünf-Profil-Modell liefert den besten BIC, während das Sechs-Profil-Modell den besten SaBIC und die besten Log-Likelihood-Werte aufweist. Der BLRT ist für alle Modelle signifikant und lässt daher keinen Rückschluss auf das beste Modell zu. Der VLRMT ist signifikant für die Zwei-Profil-Lösung und

die Vier-Profil-Lösung. Der VLRMT weist darauf hin, dass jedes dieser beiden Modelle einen besseren Modellfit bietet als das Modell mit je einer Klasse weniger.

Unter Berücksichtigung aller statistischen Parameter, theoretischen Überlegungen und mit Blick auf die Interpretierbarkeit wurde die Vier-Profil-Lösung gewählt, um im weiteren Verlauf die einzelnen Profile hinsichtlich der zwölf Berufswahlkompetenzfacetten zu untersuchen. Der Log-Likelihood-Wert war replizierbar, auch die durchschnittlichen latenten Klassenwahrscheinlichkeiten (.92 bis .96) sind mit einer 92 – 96 %-igen Wahrscheinlichkeit einer korrekten Profilzuordnung für alle latenten Profile als sehr gut zu bewerten. Diese niedrigen Fehlerquoten stellen für eine perspektivische diagnostische Anwendung in der Praxis eine sehr wichtige Voraussetzung dar.

Tabelle 11.2 LPA Modellfit-Indizes

N Profile	Log-likelihood	Entropie	BIC	SaBIC	BLRT	VLRMT
1	-3232.44	1.000	6601.86	6525.74	n/a ^a	n/a ^a
2	-2830.51	0.875	5872.19	5754.85	-3232.44***	-3232.44***
3	-2722.88	0.869	5731.12	5572.55	-2830.51***	-2830.51
4	-2635.99	0.892	5631.52	5431.72	-2722.88***	-2722.88*
5	-2587.97	0.886	5609.69	5368.66	-2635.99***	-2635.99
6	-2553.91	0.879	5615.76	5333.50	-2587.97***	-2587.97

Anmerkung. BIC = Bayesian Information Criteria, SaBIC = Adjusted BIC, BLRT = Bootstrapped Likelihood Ratio Test, VLRMT = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test. Die Werte des ausgewählten Modells sind in fett gedruckt. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
^aBLRT und VLRMT sind für das Ein-Profil-Modell nicht verfügbar

Beschreibung und Abgrenzung der latenten Profile

Die vier sichtbaren Profile sollten zunächst vor allem unter dem zu klärenden Aspekt einer realistischen Selbsteinschätzung der Jugendlichen beleuchtet werden. Unter der Annahme, dass die meisten Schüler*innen sich bezüglich ihrer Berufswahlkompetenz wirklichkeitsnah einschätzen können, ergibt sich folgendes Bild: Betrachtet man die Profile hinsichtlich der einzelnen Facetten, so unterscheiden sich die ersten drei Profilgruppen vor allem im Gesamtniveau, also dem übergreifenden Konkretisierungsgrad ihrer Berufswahlkompetenz. Im Folgenden werden diese drei Gruppen daher als die *Unkonkreten* mit einfach ausgeprägtem Kompetenzprofil ($n = 40$, 13 %), die *Konkretisierenden* mit durchschnittlich ausgeprägtem Kompetenzprofil

($n = 124, 41\%$) und die *Fortgeschrittenen* mit stark ausgeprägtem Kompetenzprofil ($n = 106, 35\%$) bezeichnet. Die vierte Gruppe weicht im Muster, das sich aus den Ausprägungen der einzelnen Facetten ergibt, weitgehend von den ersten drei Gruppen ab und wird die *Fokussierten* mit stark variierenden Kompetenzausprägungen ($n = 31, 10\%$) benannt. Einen Überblick über die Mittelwerte der Facetten sowie die Verteilung der Schüler*innen auf die vier Profile liefert Tabelle 11.3. Die Ergebnisse der MANOVA zeigen einen signifikanten Gesamteffekt der Profilverzweigung auf das Entwicklungsniveau der Berufswahlkompetenzfacetten, $V = 1.41, F(36, 825) = 20.38, p < 0.001$. Die Ergebnisse der Follow-up-ANOVAs sind ebenfalls in Tabelle 11.3 dargestellt.

Post-hoc-Tests ergaben, dass die drei Profile mit einfach, durchschnittlich und stark ausgeprägter Berufswahlkompetenz auf fast allen Facetten statistisch signifikant unterscheidbar sind. Nur hinsichtlich der Betroffenheit, der Offenheit und der Steuerung ähneln sich die *Konkretisierenden* und die *Fortgeschrittenen*, sodass sie statistisch nicht differenzierbar sind. Was das Stressmanagement angeht, lagen die Gruppen der *Unkonkreten* und der *Konkretisierenden* statistisch gesehen nahe beieinander. Die vierte Profilgruppe, die *Fokussierten*, überschneiden sich auf neun der zwölf Facetten mit mindestens einem der anderen Profile. Es lässt sich zusammenfassen, dass zwar partiell paarweise Überlappungen zwischen den vier Profilgruppen bestehen, sie dennoch differenzierbare Berufswahlkompetenzprofile darstellen, sodass die erste Hypothese als validiert angesehen werden kann.

Abbildung 11.1 stellt die Muster der vier Profile dar, die durch die Ausprägungen der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten entstehen. Im Mittel weisen die *Unkonkreten* auf jeder Facette das niedrigste und die *Fortgeschrittenen* das höchste Niveau auf. Die *Konkretisierenden* liegen zwischen diesen beiden Gruppen. Die durchschnittlichen Entwicklungsstände der drei Gruppen weichen in ihren Mustern nur geringfügig voneinander ab. Die vierte Profilgruppe, die *Fokussierten*, steht im Kontrast zu diesem gemeinsamen Muster. Die zweite Hypothese betreffs ähnlicher Muster kann insofern nur in Teilen bestätigt werden.

Im Folgenden werden nun die vier Profile hinsichtlich der einzelnen Facettausprägungen und ihre Beziehungen innerhalb der Profile näher beschrieben. Die Analyse gliedert sich gemäß den drei Kompetenzdimensionen.

Die Unkonkreten mit einfach ausgeprägtem Kompetenzprofil. 40 Schüler*innen (13 %) wurden aufgrund ihrer relativ niedrigen berufswahlkompetenzbezogenen Selbsteinschätzung diesem Profil zugeordnet. Fast zwei Drittel von ihnen (63 %) sind weiblich und 78 % geben an, noch über keinen konkreten Berufswunsch zu verfügen.

Tabelle 11.3 Vier-Profil-Modell: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der ANOVA

Profil	Berufswahlkompetenzfacetten											Stressmanagement	
	Selbstwissen	Konzeptwissen	Bedingungs- wissen	Planung & Entscheidung	Betroffenheit	Eigenverantwortung	Offenheit	Zuversicht	Exploration	Steuerung	Problemlösen		
Die Unkonkreten (n = 40)	M SD	2.47 0.41	1.99 0.57	1.93 0.48	1.69 0.50	3.11 0.50	2.06 0.40	1.99 0.51	2.58 0.35	1.37 0.43	2.39 0.55	2.68 0.52	2.20 0.73
Die Konkretisierenden (n = 124)	M SD	3.00 0.33	2.28 0.54	2.39 0.49	2.43 0.59	3.51 0.40	2.86 0.38	2.52 0.46	2.96 0.32	1.81 0.57	3.00 0.45	3.08 0.38	2.35 0.59
Die Fortgeschrittenen (n = 106)	M SD	3.57 0.28	3.01 0.50	3.46 0.39	3.19 0.49	3.58 0.42	3.51 0.35	2.63 0.53	3.44 0.30	2.29 0.66	3.16 0.51	3.34 0.38	3.17 0.69
Die Fokussierten (n = 31)	M SD	3.40 0.32	2.46 0.59	3.17 0.35	2.17 0.59	3.01 0.49	2.56 0.47	1.77 0.47	3.14 0.34	1.45 0.51	2.29 0.54	2.52 0.54	2.95 0.85
F-Wert		129.93	51.57	173.47	89.58	22.97	158.00	36.21	82.88	34.33	40.43	44.06	36.54
df		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Fehler df		296	297	295	295	292	295	297	296	297	294	294	296
p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
η^2		.57	.34	.64	.48	.19	.62	.27	.46	.26	.29	.31	.27

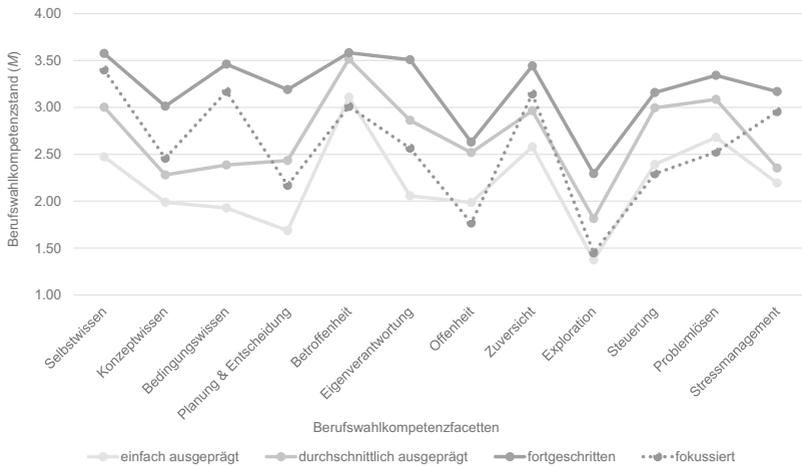


Abbildung 11.1 Entwicklungsstand der Profile auf den Berufswahlkompetenzfacetten

Innerhalb der Wissensdimension ist das Selbstwissen ($M = 2.47$) bei ihnen am stärksten ausgeprägt. Dies ist ebenfalls bei den anderen drei Profilgruppen der Fall. Die *Unkonkreten* bewerten ihr Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken als lediglich durchschnittlich entwickelt. Die anderen drei Wissensfacetten schätzen sie als noch geringer entwickelt ein. Mit anderen Worten, diese Schüler*innen sind offenbar der Ansicht, sehr wenig über die Arbeitswelt ($M_{\text{Konzept}} = 1.99$) und ihre Zugangsvoraussetzungen ($M_{\text{Bedingung}} = 1.93$) zu wissen. Zudem scheinen sie nur über wenige oder fast keine konkreten Pläne oder Entscheidungsszenarien zu verfügen ($M_{\text{Planung}} = 1.69$).

Hinsichtlich ihrer Motivation erscheint das Ergebnis gewissermaßen inkonsequent: Denn obwohl die *Unkonkreten* eine relativ hohe Bereitschaft aufweisen, sich mit ihrer beruflichen Entwicklung auseinanderzusetzen ($M_{\text{Betroffenheit}} = 3.11$), zeigen sie diesbezüglich gleichzeitig wenig Eigenverantwortung ($M_{\text{Verantwortung}} = 2.06$) und bekunden eine noch geringere Offenheit für neue Karriereperspektiven ($M_{\text{Offenheit}} = 1.99$). Die bei weitem am wenigsten entwickelte Facette ist die berufswahlbezogene Exploration ($M = 1.37$). Dies trifft im Übrigen auf alle vier Profilgruppen zu.

Schüler*innen mit einfach ausgeprägter Berufswahlkompetenz räumen ein, fast nie berufliche Optionen zu erkunden. Zudem bewerten sie ihr Stressmanagement als nur geringfügig ausgeprägt ($M = 2.20$).

Dieses einfach ausgeprägte Kompetenzprofil kann potentiell auf drei unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden: Heranwachsende mit einem einfach ausgeprägten Kompetenzprofil könnten sich beispielsweise am Anfang ihrer beruflichen Orientierung befinden, sodass berufswahlbezogene Kompetenzen bisher nur in geringem Maße erworben werden konnten. Es kann erwartet werden, dass diese Jugendlichen ihre Berufswahlkompetenz zukünftig gemäß ihrer individuellen Entwicklung weiter konkretisieren können.

Zugleich besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass es einigen Jugendlichen langfristig nicht gelingen könnte, ihre Berufswahlkompetenz im Sinne eines Zuwachses zu konkretisieren. In Folge dessen würden sie dauerhaft diesem Profil zugeordnet werden. Schließlich könnten sich in dieser Gruppe auch Heranwachsende befinden, die ihre Berufswahlkompetenz zuvor bereits als konkreter wahrgenommen hatten, diese nun aber aufgrund von Abgleichungsprozessen, beispielsweise durch eine Praxiserfahrung oder ein Reflexionsgespräch ausgelöst, erneut als relativ gering ausgeprägt wahrnehmen.

Die erste Interpretationsmöglichkeit der in den Startlöchern stehenden Jugendlichen wird durch ihr relativ stark ausgeprägtes berufswahlbezogenes Vertrauen ($M = 2.58$) und ihren starken Glauben an ihre Problemlösefähigkeiten ($M = 2.68$) gestützt. Diese Schüler*innen scheinen bis zu einem gewissen Grad darauf zu vertrauen, die vor ihnen liegenden berufswahlbezogenen Herausforderungen mit ihren bestehenden Kenntnissen und Fähigkeiten bewältigen zu können. In Bezug auf die genannten Kompetenzfacetten bewertet diese Gruppe ihre eigene Position offenbar eher theoretisch. Aufgrund der querschnittlichen Betrachtung können die Ursachen der Selbsteinschätzung in dieser Analyse jedoch nicht abschließend geklärt werden. Folglich sollte ihre weitere Entwicklung in längsschnittlichen Analysen untersucht werden, um festzustellen, ob sich diese Schüler*innen tatsächlich eher in einer Startphase befinden, in der sie mit dem Erwerb der Berufswahlkompetenz gerade beginnen, oder ob sie dauerhaft in ihrem aktuellen Entwicklungsstand verweilen.

Die Konkretisierenden mit durchschnittlich ausgeprägtem Kompetenzprofil. Im direkten Vergleich mit dem einfach ausgeprägten Profil bewegen sich konkretisierende Schüler*innen im Durchschnitt auf einem höheren, insgesamt durchschnittlichen Berufswahlkompetenzniveau. Von den 124 Jugendlichen mit diesem Profil sind zwei Drittel (61 %) weiblich, rund ein Drittel (31 %) hat bereits konkrete Berufswünsche.

Mit sieben der zwölf Facetten oberhalb des Skalenmittels (2.5) und weiteren vier Skalen knapp unterhalb des Skalenmittels liegend kann ihre Berufswahlkompetenz im Ganzen als durchschnittlich bezeichnet werden. Die *Konkretisierenden* bewerten ihre Fähigkeit, eigene Stärken zu benennen, als sehr gut entwickelt

($M_{\text{Selbstwissen}} = 3.00$). Ähnlich wie die Schüler*innen mit einfach ausgeprägter Berufswahlkompetenz halten sie ihr Konzeptwissen ($M = 2.28$) und ihr Wissen über Zugangsvoraussetzungen ($M = 2.39$) für weniger stark ausgeprägt.

Bezüglich der Dimension Motivation scheint es, als hätten diese Heranwachsenden ihre Verantwortung für die eigene berufliche Laufbahn vollständig akzeptiert und versuchen ein möglichst klares Bild ihrer beruflichen Optionen zu erhalten. Ihre Bereitschaft, sich mit ihren Berufsperspektiven auseinanderzusetzen ($M_{\text{Betroffenheit}} = 3.51$), ist so weit entwickelt, dass sie sich rein statistisch nicht von den *Fortgeschrittenen* unterscheiden. Die *Konkretisierenden* fühlen sich für ihre eigene Laufbahn verantwortlich ($M_{\text{Verantwortung}} = 2.86$) und bewerten ihre Fähigkeiten, berufswahlbezogene Aufgaben zu lösen, optimistisch ($M = 2.96$).

Analog zu den *Unkonkreten* mit dem einfach ausgeprägten Kompetenzprofil äußern auch sie nur eine mäßige Neugierde in Bezug auf alternative berufliche Optionen ($M = 2.52$) und sammeln kaum Informationen, auf die sie ihre zukünftigen berufswahlbezogenen Entscheidungen stützen könnten ($M_{\text{Exploration}} = 1.81$). Mit Blick auf die Handlungsdimension weisen sowohl die *Konkretisierenden* als auch die *Fortgeschrittenen* ein ähnliches Kompetenzmuster wie die *Unkonkreten* auf.

Die Darstellung der durchschnittlichen Ausprägung der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten in der Abbildung 11.1 lässt ein bogenförmiges Muster der Handlungsdimension für diese drei Profilgruppen erkennen. Dieser Bogen beginnt tief mit der am geringsten ausgeprägten Facette Exploration, erreicht bei der Problemlösekompetenz den höchsten Punkt, also den höchsten Entwicklungsstand, und flacht in Richtung Stressmanagement leicht ab.

Die *Konkretisierenden* bewerten ihre Fähigkeiten zum Stressmanagement ($M = 2.35$) als vergleichsweise gering entwickelt. Sie scheinen jedoch über eine starke Selbstregulierung zu verfügen ($M_{\text{Steuerung}} = 3.00$), die es ihnen erlaubt, gesetzte Ziele beharrlich zu verfolgen. Die *Konkretisierenden* schätzen sich selbst zugleich als solide Problemlöser*innen ($M = 3.08$) ein, die im Krisenfall erfolgreich manövrieren und gesetzte Ziele weiter verfolgen bzw. situationsbedingt adaptieren können.

Die Fortgeschrittenen mit stark ausgeprägtem Kompetenzprofil. Wie ihr Name besagt, sehen sich die 106 Schüler*innen dieser Gruppe in ihrer gesamtheitlichen Berufswahlkompetenz weit vorne. Etwa die Hälfte dieser Gruppe (55 %) sind Mädchen. Auf zehn der zwölf Facetten verorten sich diese Jugendlichen im oberen Skalendrittel. Die große Mehrheit von ihnen (73 %) verfügt zudem bereits über einen konkreten Berufswunsch.

Sowohl in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten ($M_{\text{Selbstwissen}} = 3.57$) als auch hinsichtlich der Arbeitswelt ($M_{\text{Konzept}} = 3.01$) und deren Zugangsbedingungen

($M_{\text{Bedingung}} = 3.46$) fühlen sie sich informiert und sachkundig. Überdies geben die *Fortgeschrittenen* an, über einen konkreten Plan für ihre weiteren beruflichen Schritte zu verfügen und diesen systematisch umsetzen ($M_{\text{Planung}} = 3.19$).

Analog zu den Jugendlichen mit einem einfach bzw. durchschnittlich ausgeprägten Berufswahlkompetenzprofil sind ihre berufswahlbezogene Offenheit ($M = 2.63$) und Exploration ($M = 2.29$) im Verhältnis zu den anderen Facetten vergleichsweise gering ausgeprägt. Dennoch schätzen die *Fortgeschrittenen* ihr Explorationsniveau nur knapp unter dem statistischen Skalenmittel ein. Hinsichtlich ihrer Offenheit und Steuerung unterscheiden sie sich rein statistisch nicht von den *Konkretisierenden*. Bemerkenswert ist zudem, dass auch ihr Stressmanagement ($M = 3.17$) im Vergleich zu den anderen Profilen nicht nur relativ stark ausgeprägt, sondern überdies auch stimmig hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Selbststeuerungs- ($M = 3.16$) und Problemlösefähigkeiten ($M = 3.34$) zu sein scheint.

Die Fokussierten mit stark variierenden Kompetenzausprägungen. Die Benennung dieser vierten Gruppe mit insgesamt 31 Schüler*innen (45 % weiblich) erwies sich als besonders schwierig. Die jeweiligen Einschätzungen auf den zwölf Berufswahlkompetenzfacetten sowie die Beziehungen zwischen den einzelnen Facetten weisen im Vergleich zu den anderen Profilen stärkere Kontraste und Polaritäten auf. Das sich daraus ergebende Muster lässt verschiedenste Interpretationen zu den Motivationen, Hintergründen, Wünschen und Entwicklungsständen dieser Jugendlichen zu. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass mehr als zwei Drittel dieser Schüler*innen (70 %) bereits über einen konkreten Berufswunsch verfügen, erscheint die Interpretation der selektiven Fokussierung jedoch am plausibelsten.

Die *Fokussierten* bewerten ihr Selbstwissen ($M = 3.40$) sowie ihr Bedingungswissen ($M = 3.17$) als stark konkretisiert und nähern sich damit dem Niveau der *Fortgeschrittenen*. Ihr Wissen über die Arbeitswelt ($M_{\text{Konzept}} = 2.46$) empfinden sie als durchschnittlich entwickelt. Im Vergleich zu diesen drei Wissensfacetten ist ihr Planungs- und Entscheidungswissen ($M = 2.17$) nur geringfügig entwickelt, liegt aber dennoch über dem der *Unkonkreten*.

Obwohl die *Fokussierten* ihre Betroffenheit ($M = 3.01$) im oberen statistischen Skalendrittel ansiedeln, bleibt ihre Selbsteinschätzung auf dieser Facette hinter der der drei anderen Profilgruppen zurück. Dasselbe Phänomen lässt sich hinsichtlich ihrer berufswahlbezogenen Offenheit ($M = 1.77$) beobachten. Ihre Zuversicht ($M = 3.14$) gleicht jedoch wiederum der der *Fortgeschrittenen*. Währenddessen nehmen sie ihre berufswahlbezogene Eigenverantwortung ($M = 2.56$) weniger stark als die *Konkretisierenden* wahr.

Mit Blick auf ihre Exploration ($M = 1.45$), Steuerung ($M = 2.29$) und Problemlösekompetenz ($M = 2.52$) ähnelt das Profil der *Fokussierten* stark dem der *Unkonkreten* mit einfacher Kompetenzausprägung. Ein wichtiger Unterschied liegt jedoch in ihrer vergleichsweise hoch eingeschätzten Fähigkeit zum Stressmanagement ($M = 2.95$), mit dem sie wiederum den *Fortgeschrittenen* ähneln.

Alter, Geschlecht und Berufswunsch als Prädiktoren der Profilverzweigung

Die Berechnung der logistischen Regressionen hatte zum Ziel, die drei Prädiktoren (Alter, Geschlecht, Vorhandensein eines konkreten Berufswunschs) sukzessive in ein gemeinsames Modell zu integrieren, um ihren Effekt auf die Gruppenzugehörigkeiten zu eruieren. Das Profil der *Fokussierten* diente bei allen Regressionen als Referenzgruppe. Die beiden ersten Modelle, in denen das Alter bzw. das Alter und das Geschlecht als Prädiktoren integriert wurden, waren nicht signifikant. Es konnten also keine Zusammenhänge zwischen dem Alter sowie dem Geschlecht und der Profilverzweigung nachgewiesen werden. Die dritte Hypothese fehlender Altersunterschiede zwischen den Profilverzweigungen gilt daher als bestätigt. Die vierte Hypothese muss hingegen abgelehnt werden, da weibliche und männliche Lernende zu gleichen Teilen in den Profilverzweigungen vertreten sind.

Das finale Modell, dessen Ergebnisse in Tabelle 11.4 im Detail dargestellt werden, inkludiert folglich nur das Vorhandensein eines konkreten Berufswunschs als Prädiktor für die Profilverzweigung. Das Modell war statistisch signifikant mit einem Pseudo- R^2 nach Nagelkerke von .20.

Entsprechend dem Modell gehören Schüler*innen ohne Berufswunsch eher zu den *Unkonkreten* oder den *Konkretisierenden* als zu den *Fokussierten*. Für die Gruppe der *Fortgeschrittenen* konnte kein signifikanter Effekt des Berufswunschs gefunden werden. Dies lässt sich durch den ähnlich hohen Anteil an Jugendlichen mit konkretem Berufswunsch bei den *Fortgeschrittenen* (73 %) und den *Fokussierten* (70 %) erklären. Die fünfte Hypothese konnte folglich in Teilen validiert werden.

11.5 Diskussion

Berufswahlkompetenzprofile

Ziel der Studie war es, mithilfe eines personenzentrierten Analyseansatzes homogene Gruppen mit ähnlichen Berufswahlkompetenzprofilen unter den Schüler*innen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zu erfassen. Weiter

Tabelle 11.4 Multinomiale logistische Regression: Prognostizierung der Profilzuteilung anhand des Vorliegens konkreter Berufswünsche

Profil		<i>B (SE)</i>	Wald	Unten	OR	Oben
Die Unkonkreten	Konstante	-0.85 (0.40)	4.52*			
	Berufswunsch (0)	2.08 (0.55)	14.38***	2.74	8.04	23.60
Die Konkretisierenden	Konstante	0.59 (0.27)	4.76*			
	Berufswunsch (0)	1.64 (.44)	13.67***	2.16	5.16	12.31
Die Fortgeschrittenen	Konstante	1.30 (.25)	27.85***			
	Berufswunsch (0)	-0.16 (.46)	0.13	0.35	0.85	2.07
Nagelkerke's R^2			.20			
χ^2 (df)			59.13*** (3)			

Anmerkung. Als Referenzkategorie fungierten die *Fokussierten*. Vorliegen eines konkreten Berufswunschs: 0 = nein, 1 = ja. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

wurde untersucht, inwiefern sich über das Alter, das Geschlecht und das Bestehen eines konkreten Berufswunschs die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Profil vorhersagen lässt.

Von den vier identifizierten Profilgruppen unterschieden sich drei Gruppen hauptsächlich in ihrem übergreifenden Berufswahlkompetenzniveau, welches als einfach, durchschnittlich bzw. stark ausgeprägt bezeichnet werden kann. Diese Befunde zu Niveauunterschieden decken sich mit vorangegangenen Erkenntnissen zu berufswahlbezogenen Profilen (Kaak, Lipowski & Kracke, 2017; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017; Perera & McIlveen, 2017; Valero & Hirschi, 2016).

Es lässt sich aus diesen Erkenntnissen schlussfolgern, dass diese drei Profile möglicherweise drei Entwicklungsphasen des theoretischen Modells der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange et al. (2010) abbilden. Auch die altersunabhängige Verteilung zwischen den Profilen würde diese Hypothese stützen. Zur weiteren Erforschung phasenähnlicher Entwicklungsprozesse bedarf es im nächsten Schritt einer längsschnittlichen Untersuchung.

Auffallend bei den drei beschriebenen Profilen war zudem, dass das Selbstwissen und die berufswahlbezogene Zuversicht jeweils auf einem ähnlichen Entwicklungsstand waren. Zu untersuchen bleibt, inwiefern das Selbstwissen bzw. dessen Wahrnehmung die berufswahlbezogene Zuversicht moderiert, ähnlich der Zusammenhänge zwischen akademischer Leistung und berufswahlbezogener Zuversicht (Negru-Subtirica & Pop, 2016). In diesem Sinne würden Schüler*innen mit einem

ausgeprägten Verständnis ihrer Stärken und Interessen auch ein größeres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln.

Das ausgeprägte Selbstwissen und die Häufung konkreter Berufswünsche bei den *Fortgeschrittenen* (73 %) und den *Fokussierten* (70 %) stützt die Argumentation, dass größeres Selbstwissen zu einer größerer Entschlossenheit bei der Berufswahl und damit zu entsprechendem Vertrauen in die eigenen Gestaltungsfähigkeiten führen könnte (von Wyl, Sabatella, Zollinger & Berweger, 2018).

Der Befund der *Fokussierten*, also des vierten Profils, erweitert unser bestehendes Wissen über die Berufswahlkompetenz im Jugendalter (Kaak et al., 2017; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017). Denn diese vierte Gruppe zeigt ein markantes Berufswahlkompetenzmuster mit größeren Amplituden auf den einzelnen Facetten. Die meisten dieser fokussierten Schüler*innen haben bereits einen konkreten Berufswunsch vor Augen und scheinen sich in ihrer beruflichen Entwicklung auf dieses Ziel zu konzentrieren. Offenbar gehen sie davon aus, ihre eigenen Fähigkeiten sowie die Voraussetzungen für ihren anvisierten Beruf gut oder gut genug zu kennen. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass sie aufgrund ihres weniger stark konkretisierten Konzeptwissens den Arbeitsalltag ihres künftigen Berufs (zu) wenig kennen. Folglich könnten diesen Berufswünschen auch unrealistische Erwartungen zugrunde liegen, die sich beispielsweise aus romantisieren Berufsdarstellungen in Fernsehsendungen ergeben (Gehrau, Brüggemann & Handrup, 2016).

Es kann jedoch angenommen werden, dass die *Fokussierten* ihre berufliche Entwicklung als persönliche Aufgabe angenommen haben. Dass sie dabei dennoch eine vergleichbar geringe Besorgnis und berufswahlbezogene Offenheit an den Tag legen, ist in gewisser Weise darüber zu erklären, dass die zentrale Aufgabe, nämlich die Wahl eines Berufs, aus ihrer Sicht bereits erledigt ist. Mit ihrem Ziel im Blick scheinen sie die Exploration und Erwägung neuer oder alternativer Berufsoptionen völlig eingestellt zu haben. Eine konkrete berufliche Option vor Augen zu haben, scheint beruhigend auf diese Gruppe zu wirken, denn Gedanken an die berufliche Zukunft werden von ihnen als wenig belastend empfunden.

Limitationen

Die Studie muss insofern eingegrenzt werden, als dass sie ausschließlich auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden basiert. Auch wenn Retelsdorf, Köller und Möller (2014) Wechselwirkungen zwischen wahrgenommener Kompetenz und bestehender Leistung festgestellt haben, können auf Basis der analysierten Daten keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Planungs- und Umsetzungsaktivitäten der Schüler*innen bzw. ihren Umgang mit berufswahlbezogenen Herausforderungen gezogen werden. Künftige Studien könnten daher konkrete Maßnahmen und berufswahlbezogene Aktivitäten Jugendlicher fokussieren. Anknüpfend an die

Ergebnisse dieser Studie ist eine Längsschnittstudie mit einer größeren sowie diverseren Stichprobe mit Schüler*innen verschiedener Jahrgangsstufen geplant. Mit der Replikation der hier vorgestellten Analysen sollen die Befunde validiert werden. Auf diese Weise soll mehr Einblick in die Zusammensetzung der identifizierten Profile gewonnen werden. Zum Beispiel interessiert die soziodemographische Struktur der einzelnen Profile, aber auch mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den berufsbezogenen Einstellungen sowie den berufsorientierenden Aktivitäten der Schüler*innen wie der Durchführung von Praktika.

Praxisbezogene Implikationen

Insbesondere mit Blick auf zu setzende pädagogische Ziele erlangt die Diskussion um die Notwendigkeit einer kompetenzorientierten Bildung auch für die berufliche Orientierung im Kontext von Schule an hoher Bedeutung.

Durch die Identifizierung der Berufswahlkompetenzprofile liefert diese Analyse einen aktiven Beitrag zur laufenden Debatte. Denn es wurde ersichtlich, dass Jugendliche sowohl in ihren berufsweltbezogenen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen als auch in ihrem individuellen Entwicklungsstand berufswahlbezogener Kompetenz differieren.

In der Konsequenz benötigen sie entsprechende Angebote, die diese Unterschiede berücksichtigen und ihre Entwicklung auf den spezifischen Facetten individuell angemessen unterstützen. Ebenso besteht ein Bedarf an Lernangeboten, die einen kritisch-reflektierenden Blick auf die eigenen Einstellungen ermöglichen. Ferner sollten diese Lerngelegenheiten durch individuelles Feedback eine tiefere Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen einleiten und aufrechterhalten, da sich diese Vorgehensweise als effizienter erwiesen hat (S. D. Brown, 2017).

Da die *Unkonkreten* einen deutlich niedrigen Berufswahlkompetenzstand aufweisen, stellen sie eine potentielle Risikogruppe dar, die mit über zehn Prozent der analysierten Stichprobe nicht zu vernachlässigen ist.

Für Schulen besteht die Herausforderung folglich darin, die Entwicklung von Schüler*innen mit einem derartigen Profil aufmerksam zu beobachten, um im Falle einer Stagnation frühzeitig eine angemessene Unterstützung bereitstellen zu können.

Die Identifizierung der Berufswahlkompetenzprofile eröffnet darüber hinaus neue Möglichkeiten für eine differenzierte Unterstützung in der beruflichen Orientierung im Kontext von Schule. Eine solche Binnendifferenzierung anhand von Berufswahlkompetenzprofilen könnte eine im Vergleich zur aktuellen Praxis gezieltere Adressierung individueller Bedarfe ermöglichen. Auf der Grundlage einer größeren Stichprobe könnten die Profile perspektivisch durch *Cut-off*-Werte ergänzt werden, welche wiederum eine breite Anwendung in der schulischen

Praxis ermöglichen könnten und einen wesentlichen Beitrag zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz darstellen würde.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Studie 4: Berufswahlkompetenzentwicklung an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Eine latente Transitionsanalyse

12.1 Einleitung

In Deutschland fühlen sich Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen auf dem Weg zum Abitur oftmals noch nicht ausreichend vorbereitet, um für ihre berufliche Zukunft konkrete Pläne zu entwickeln oder eine diesbezügliche Entscheidung zu treffen. In mehr als einem Viertel der Fälle fehlen ausreichende Informationen zu Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten, um eine Entscheidung zu treffen, mit der sich die Heranwachsenden wohlfühlen (Schneider et al., 2017).

Mit 25 % (BMBF, 2016, S. 72) respektive 29 % (Heublein et al., 2017, S. XV) sind die Abbruchquoten in Ausbildung und Studium in Deutschland unverändert hoch. Ehemalige Auszubildende und Studierende nennen als Abbruchgrund u. a. falsche Erwartungen in Hinblick auf die Arbeitsabläufe und -anforderungen im Alltag (vgl. BMBF, 2016). Diese lassen sich durch mangelndes Wissen über die Arbeitswelt erklären. Berufsbezogenes Wissen sowie Wissen über berufliche Voraussetzungen gehören zu den für die Berufswahl relevanten Kompetenzen (Crites & Savickas, 1995; Driesel-Lange et al., 2010).

Die Entwicklung berufswahlbezogener Kompetenzen spielt im Kontext der Identitätsentwicklung von Jugendlichen eine wichtige Rolle. Schließlich stellen sie wichtige Werkzeuge für die lebenslange Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn dar (Dreher & Dreher, 1985; Erikson, 1968; Savickas et al., 2009).

Diese empirische Studie wurde 2018 in ähnlicher Form veröffentlicht und kann wie folgt zitiert werden: Ohlemann, S., & Driesel-Lange, K. (2018). Career competence development of students in German secondary schools: A latent transition analysis. In C. Nägele & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 261–271). doi:10.5281/zenodo.1319694

Unterstützung im beruflichen Orientierungsprozess wird in Deutschland, wie ausgiebig in Abschnitt 2.2 dargestellt wurde, vor allem eingebettet in den schulischen Kontext angeboten. Da berufsorientierende Maßnahmen auch mit dem Ziel des Berufswahlkompetenzerwerbs durchgeführt werden, könnte die schulische Begleitung beruflicher Orientierung als eine der Einflussgrößen auf erfolgreiche Übergänge von der allgemeinbildenden in die berufliche oder tertiäre Bildung betrachtet werden.

Mit Blick auf die erwähnten Abbruchquoten stellt sich die Frage, ob die bestehenden berufsorientierenden Angebote in Schule gegenwärtig alle Schüler*innen gleich gut dabei unterstützen, sich auf die nachschulischen Übergänge vorzubereiten. Um dieses Problem zu untersuchen, müssen zunächst zwei Fragen beantwortet werden:

- (1) Gibt es Gruppen mit jeweils homogenen Entwicklungsständen hinsichtlich der Berufswahlkompetenz?
- (2) Wie sehen die kurz- bzw. mittelfristigen Entwicklungsprozesse in Bezug auf die Berufswahlkompetenz aus?

Darauf aufbauend können die beiden folgenden Fragen adressiert werden:

- (3) Wirken sich berufsorientierende Maßnahmen unterschiedlich auf die Berufswahlkompetenzentwicklung verschiedener Profilgruppen aus?
- (4) Wie könnte das Wissen um spezifische Bedarfe von Schüler*innen auf die schulische Unterstützung beruflicher Orientierungsprozesse übertragen werden?

12.2 Aktuelle Befunde zu Berufswahlkompetenz und Profilen beruflicher Entwicklung

Wie in der vorangegangenen Studie bereits dargestellt (siehe Kapitel 11), haben sich frühere Untersuchungen mit Punkt 1) befasst und differenzierbare Profile der beruflichen Entwicklung identifiziert. Dabei wurden vor allem übergreifende Niveauunterschiede, jedoch selten differierende Entwicklungsmuster sichtbar (Driesel-Lange & Kracke, 2017; Hirschi & Valero, 2015; Kaak et al., 2015; Perera & McIlveen, 2017).

Diese Querschnittsstudien eröffnen vielerlei Fragen, wie sich berufswahlbezogene Kompetenzen von Schüler*innen im zeitlichen Verlauf entwickeln. Daher

konzentriert sich die folgende Analyse auf Punkt 2), in dem die Verläufe von und zwischen Profilen im Laufe der Zeit untersucht werden.

In Anknüpfung an das theoretische Modell von Driesel-Lange et al. (2010), welches die Entwicklung von Berufswahlkompetenz als individuellen und phasenhaften Prozess darstellt, wurde die Forschungsfrage nach der zeitlichen Entwicklung von Berufswahlkompetenz in drei Hypothesen unterteilt:

- (1) Die berufliche Orientierung von Schüler*innen beginnt an unterschiedlichen Punkten und verläuft sowohl zeitlich als auch hinsichtlich des Entwicklungsgrads der Berufswahlkompetenz in unterschiedlichen Bahnen.
- (2) Jugendliche wechseln in ihrem Orientierungsprozess zwischen Profilgruppen.
- (3) Alle Schüler*innen erleben einen Kompetenzzuwachs.

12.3 Methode

Stichprobe

Die Analysen basieren auf Daten aus der Längsschnittstudie Pilotprojekt Potentialanalyse, die in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (Driesel-Lange & Kracke, 2017, vgl. Abschnitt 8.1). Aufgrund der relativ kleinen Stichprobengrößen ($N_{t1} = 309$, $N_{t2} = 337$, $N_{t3} = 303$, $N_{t1-3} = 220$) und der Komplexität der Analysemethode wurden nur die ersten drei der insgesamt vier Messzeitpunkte in diese längsschnittliche Untersuchung mit einbezogen. Zum ersten Messzeitpunkt besuchten die Schüler*innen die Jahrgangsstufe neun an einem Gymnasium (52 %) bzw. einer Gesamtschule (48 %). Zu diesem Zeitpunkt waren die Teilnehmenden im Durchschnitt 14.82 Jahre ($SD = 0.50$) alt, 56 % von ihnen waren Mädchen.

Instrumente

Die Schüler*innen bewerteten ihre Berufswahlkompetenz mit Hilfe von 90 Items des Fragebogens zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz von Kaak et al. (2013) (siehe Abschnitt 6.2). Ihre Antworten spiegeln ihre jeweilige Selbsteinschätzung auf den zwölf folgenden Facetten wider: Selbstwissen, Konzeptwissen, Bedingungswissen, Planungs- und Entscheidungswissen, Betroffenheit, Eigenverantwortung, Offenheit, Zuversicht, Exploration, Steuerung, Problemlösen und Stressmanagement.

Statistisches Vorgehen

Zur Identifikation der latenten Profile für die drei betrachteten Messzeitpunkte wurde die bereits in Studie 3 verwendete latente Profilanalyse (LPA) eingesetzt

(vgl. Muthén & Muthén, 1998–2017, siehe auch Abschnitt 8.2). Die darauf aufbauende latente Transitionsanalyse (LTA) eröffnet die Möglichkeit, Bewegungen der Schüler*innen zwischen den einzelnen Profilgruppen von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt sichtbar zu machen.

Wie in Abschnitt 8.2 im Detail beschrieben ist, ermöglicht die LTA dabei nicht nur die Untersuchung heterogener Entwicklungsverläufe, sondern darüber hinaus auch die Betrachtung von unterschiedlich starken Veränderungen innerhalb verschiedener Zeitabschnitte. Aufgrund theoretischer Überlegungen wurden Kompetenzveränderungen über die Zeit angenommen, weshalb die Daten nicht auf Messinvarianz hin getestet wurden (vgl. auch Kia-Keating et al., 2018). Der Modellaufbau der LTA folgt dem von Nylund et al. (2008) beschriebenen schrittweisen Vorgehen. Um eine gegenseitige Beeinflussung der LPA-Modelle der einzelnen Messzeitpunkte zu verhindern, wurde zudem auf die neuere Drei-Stufen-Methode zurückgegriffen (Nylund-Gibson et al., 2014). Die latenten Analysen wurden in Mplus, Version 8 unter Verwendung der FIML-Methode berechnet (Graham, 2012). Alle weiteren Berechnungen wurden mit SPSS Statistics 25.0 durchgeführt.

Abschließend wurden die Schüler*innen anhand der identifizierten Bewegungsmuster eingeteilt in Mobile (*Movers*) und Verbleibende (*Stayers*) und ihre Bewegungsmuster entsprechend beschrieben. Abbildung 12.1 stellt das Pfaddiagramm der verwendeten LTA dar.

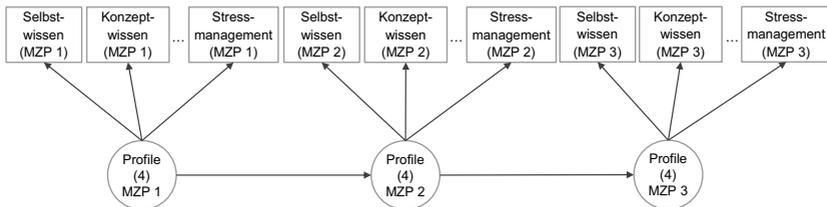


Abbildung 12.1 Darstellung der latenten Transitionsanalyse

12.4 Ergebnisse und Diskussion

Die Resultate werden beginnend mit den querschnittlichen Modellen vorgestellt. Dafür werden zunächst die Fit-Indizes der LPA berichtet, die in Kombination mit weiteren theoretischen Überlegungen zur Entscheidung über die jeweilige Profilanzahl der drei Messzeitpunkte geführt haben. Anschließend folgt eine kurze Vorstellung der identifizierten Profile. Als nächstes werden die Profilgruppengrößen, die sich aus der LTA ergaben, für alle Messzeitpunkte präsentiert und die Bewegungsmuster des finalen LTA-Modells beschrieben und diskutiert.

Tabelle 12.1 stellt die Mittelwerte, Standardabweichungen und Cronbachs Alpha der zwölf Berufswahlkompetenzfacetten dar, die in den latenten Analysen jeweils als Indikatoren für die Profilgruppenbildung dienen.

Tabelle 12.1 Deskriptive Statistik der Berufswahlkompetenzfacetten für MZP 1 bis 3

Skala (N Items)	MZP 1			MZP 2			MZP 3		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Selbstwissen (9)	3.11	0.49	.80	3.11	0.52	.84	3.18	0.49	.83
Konzeptwissen (6)	2.40	0.64	.79	2.58	0.67	.82	2.52	0.65	.80
Bedingungswissen (7)	2.74	0.73	.85	2.78	0.71	.86	2.79	0.73	.88
Planung & Entscheidung (4)	2.60	0.70	.68	2.64	0.73	.71	2.57	0.75	.67
Betroffenheit (8)	3.51	0.41	.77	3.35	0.59	.87	3.43	0.48	.78
Eigenverantwortung (6)	3.02	0.57	.79	3.01	0.61	.82	2.95	0.62	.80
Offenheit (7)	2.54	0.53	.69	2.52	0.60	.78	2.41	0.58	.75
Zuversicht (12)	3.15	0.41	.76	3.07	0.48	.84	3.10	0.43	.82
Exploration (9)	2.00	0.60	.85	2.04	0.66	.89	1.89	0.67	.89
Steuerung (7)	2.98	0.51	.71	2.94	0.58	.80	2.90	0.59	.79
Problemlösen (10)	3.08	0.44	.75	3.06	0.48	.80	3.06	0.50	.81
Stressmanagement (5)	2.78	0.71	.80	2.65	0.77	.86	2.68	0.79	.86

Latente Profilanalysen: Messmodelle und Berufswahlkompetenzprofile

Um die Heterogenität des berufswahlbezogenen Entwicklungsstands der Jugendlichen zu untersuchen, wurde zunächst getrennt für die drei Messzeitpunkte eine Reihe von LPAs berechnet. Ausgangspunkt war ein latentes Modell mit nur einer Profilgruppe, das sukzessive um jeweils ein zusätzliches Profil hin bis zu insgesamt

sechs Profilgruppen erweitert wurde. Die finale Anzahl der Profile wurde für die einzelnen Messzeitpunkte jeweils separat bestimmt. Da der Modellfit nicht an einem einzelnen Entscheidungsfaktor bestimmt werden kann, wurden mehrere Indikatoren in der Modellbewertung berücksichtigt, nämlich BIC, SaBIC, BLRT, VLMRT sowie der Log-Likelihood-Wert und der Entropiewert. Aus Gründen der Interpretierbarkeit wurden bei der Entscheidungsfindung darüber hinaus auch theoretische Aspekte sowie Klassengrößen und durchschnittliche latente Klassenwahrscheinlichkeiten berücksichtigt.

Tabelle 12.2 gibt einen Überblick über die Fit-Indizes. Allein anhand der aufgeführten Fit-Indizes zeichnete sich kein Modell als offensichtlich bestgeeignetes aus. Für alle Messzeitpunkte indizieren BIC, SaBIC sowie die Log-Likelihood-Werte einen besseren Fit für Modelle mit einer höheren Profilanzahl (vier oder mehr Profile). Während dessen weisen die Signifikanzen des VLMRT auf eine Zwei-Profile-Lösung für den ersten Messzeitpunkt, eine Zwei- oder Drei-Profile-Lösung für den zweiten Messzeitpunkt und ein Zwei- oder Vier-Profile-Lösung für den dritten Messzeitpunkt hin. Da die Werte des BLRT für alle Modelle signifikant waren, können daraus keine zusätzlichen Schlussfolgerungen gezogen werden. Auch die Entropiewerte deuteten auf keine bestimmte Profilanzahl hin. In Abwägung theoretischer Faktoren sowie der Klassengrößen schien eine Vier-Profile-Lösung für alle drei Messzeitpunkte am sinnvollsten.

Abbildung 12.2 stellt die Ausgangslage der Schüler*innen hinsichtlich der zwölf Berufswahlkompetenzfacetten zum ersten Messzeitpunkt dar. Es lassen sich drei Profile mit einem ähnlichen Muster erkennen, die sich hauptsächlich im allgemeinen Entwicklungsstand unterscheiden, ansonsten aber ähnliche Muster aufweisen. Das vierte Profil zeichnet sich jedoch durch ein stark abweichendes Muster der Berufswahlkompetenz aus. Diese Befunde decken sich mit denen der vorangegangenen Studie (siehe Kapitel 11), die anhand des dritten Messzeitpunkts der gleichen Stichprobe durchgeführt wurde. Dort wurden die Lernenden der ersten drei Profilgruppen aufgrund der Niveauunterschiede in der Berufswahlkompetenzausprägung als *Unkonkrete* mit einfach ausgeprägtem Kompetenzprofil, *Konkretisierende* mit durchschnittlich ausgeprägtem Kompetenzprofil und *Fortgeschrittene* mit stark ausgeprägtem Kompetenzprofil bezeichnet.

Die Schüler*innen der vierten Profilgruppe erscheinen ihrerseits irgendwie sorgenfrei. Sie schätzen ihre Fähigkeiten zur Problemlösung und Stressbewältigung vergleichsweise hoch ein. Gleichzeitig scheinen sie relativ wenig über die Arbeitswelt und ihre Voraussetzungen zu wissen, wenig zu planen und wenig Offenheit für berufliche Alternativen zu zeigen oder diese zu erkunden. Sie scheinen zuversichtlich, dass sich Optionen und Pläne eventuell ergeben werden und sie ihre

Tabelle 12.2 LPA Modellfit-Indizes für MZP 1 bis 3

N Profile	Log-likelihood	Entropie	BIC	SaBIC	BLRT <i>p</i> -Wert	VLRMT <i>p</i> -Wert
LPA MZP 1						
1	-2870.11	1.00	5877.10	5800.99	n/a ^a	n/a ^a
2	-2505.77	0.85	5222.58	5105.24	0.0001	0.00
3	-2403.56	0.83	5092.31	4933.74	0.0001	0.21
4	-2342.23	0.83	5043.81	4844.01	0.0001	0.11
5	-2286.62	0.85	5006.73	4765.70	0.0001	0.39
6	-2243.96	0.86	4995.56	4713.31	0.0001	0.71
LPA MZP 2						
1	-3613.74	1.00	7366.79	7290.66	n/a ^a	n/a ^a
2	-3171.40	0.88	6557.58	6440.21	0.0001	0.00
3	-3008.25	0.87	6306.57	6148.16	0.0001	0.00
4	-2956.28	0.85	6278.28	6078.44	0.0001	0.67
5	-2897.76	0.84	6236.70	5995.63	0.0001	0.24
6	-2852.20	0.86	6221.06	5938.75	0.0001	0.50
LPA MZP 3						
1	-3232.44	1.00	6601.86	6525.74	n/a ^a	n/a ^a
2	-2830.51	0.88	5872.19	5754.85	0.0001	0.00
3	-2722.88	0.87	5731.12	5572.55	0.0001	0.17
4	-2635.99	0.89	5631.52	5431.72	0.0001	0.01
5	-2587.97	0.89	5609.69	5368.66	0.0001	0.09
6	-2553.91	0.88	5615.76	5333.50	0.0001	0.14

Anmerkung. BIC = Bayesian Information Criteria, SaBIC = Adjusted BIC, BLRT = Bootstrapped Likelihood Ratio Test, VLRMT = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

^aBLRT und VLRMT sind für das Ein-Profil-Modell nicht verfügbar

beruflichen Ziele mit ihren bestehenden Fähigkeiten erreichen können. Die Schüler*innen der vierten Profilgruppe wurde als die *Fokussierten* mit stark variierenden Kompetenzausprägungen bezeichnet. Diese Terminologie wird hier entsprechend übernommen.

Tabelle 12.3 gibt Auskunft über die prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die vier Profilgruppen zu allen drei Messzeitpunkten. Die *Konkretisierenden*

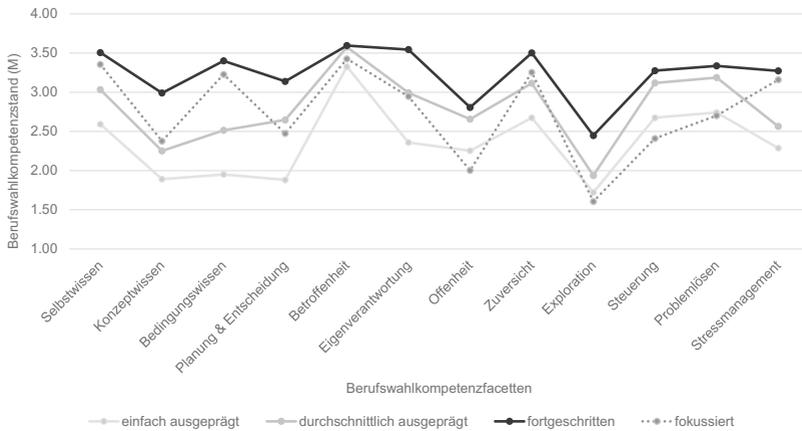


Abbildung 12.2 Mittelwerte der Berufswahlkompetenzfacetten der vier Profile (MYP 1)

stellen mit bis zu 47 % (MYP 2) in allen drei Umfragen die größte Gruppe, gefolgt von den *Fortgeschrittenen* (21 – 35 %). Je nach Messzeitpunkt weisen 13 % bis 22 % der befragten Schüler*innen ein einfach ausgeprägtes Kompetenzprofil auf. Die *Fokussierten* repräsentieren mit 10 % bis 13 % der Befragten ebenfalls eine kleine, aber nicht zu vernachlässigende Gruppe.

Tabelle 12.3 Prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die Berufswahlkompetenzprofile für MYP 1 bis 3 (LPA)

Profil	MPZ 1	MPZ 2	MPZ 3
Die Unkonkreten (U)	22 %	20 %	13 %
Die Konkretisierenden (K)	36 %	47 %	41 %
Die Fortgeschrittenen (F)	30 %	21 %	35 %
Die Fokussierten (FO)	13 %	13 %	10 %

Befunde der latenten Transitionsanalyse: Bewegungsmuster

Nach der Entscheidung über die Anzahl der Profile für die einzelnen Messzeitpunkte galt es zu prüfen, ob und wie sich die Schüler*innen im Laufe der Zeit zwischen den Profilgruppen bewegen. Zur Klärung dieser Frage wurden die Profile, die den einzelnen Schüler*innen für jeden Messpunkt zugeordnet wurden, als Indikatoren in die LTA eingeführt. Die daraus resultierende Verteilung der Schüler*innen auf

die vier Profilgruppen ist in Tabelle 12.4 für jeden Messzeitpunkt dargestellt. Die *Konkretisierenden* stellen weiterhin die größte Gruppe. Der prozentuale Anteil der Schüler*innen, die zur Gruppe der *Fokussierten* gehören, ging je nach Messzeitpunkt auf 4 % bis 9 % zurück. Mit Ausnahme des dritten Messzeitpunkts, zu dem sie 31 % der Stichprobe ausmachen, blieb der Anteil derjenigen mit einem einfach ausgeprägten Berufswahlkompetenzprofil relativ stabil.

Tabelle 12.4 Prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die Berufswahlkompetenzprofile für MZP 1 bis 3 (LTA)

Profil	MZP 1	MZP 2	MZP 3
Die Unkonkreten (U)	22 %	31 %	16 %
Die Konkretisierenden (K)	41 %	43 %	49 %
Die Fortgeschrittenen (F)	27 %	22 %	28 %
Die Fokussierten (FO)	9 %	4 %	6 %

Bei der Analyse der verschiedenen Bewegungsmuster, die sich über die drei Messzeitpunkte ergaben, kristallisierten sich insgesamt 27 Entwicklungsmuster heraus, die die erste Hypothese unterschiedlicher Verlaufsbahnen stützen (siehe Tabelle 12.5).

Grundsätzlich konnten zwei übergreifende Bewegungsarten identifiziert werden, nämlich die *Verbleibenden* (*stayers*) und die *Mobilen* (*movers*). Als *Verbleibende* wurden diejenigen Schüler*innen betitelt, die dauerhaft in ihrer ursprünglichen Profilgruppe verweilen. Sie umfassen 43 % der Gesamtstichprobe. Bemerkenswert ist, dass keine einzige Person dauerhaft zu den *Fokussierten* zählte. Allerdings schätzen 10 % der Schüler*innen ihre Berufswahlkompetenz über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg als einfach entwickelt ein. Diese Gruppe formt aufgrund der fehlenden Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenz eindeutig eine Risikogruppe. Angesichts der *Verbleibenden* muss die zweite Hypothese hinsichtlich der Profilmobilitäten teilweise verworfen werden.

Die zweite Gruppe der Bewegungsmuster, die *Mobilen*, umfassen 57 % der befragten Schüler*innen. Innerhalb der Gruppe der *Mobilen* lassen sich vier Untergruppen differenzieren: Die erste Untergruppe (22 %, *upward movers*) vollzieht in ihrer Berufswahlkompetenzeinschätzung insgesamt eine Aufwärtsbewegung in eine Profilgruppe mit höherem Berufswahlkompetenzniveau. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass diese Jugendlichen einen Berufswahlkompetenzerwerb erfahren. 1 % der Gesamtstichprobe bzw. 3 % der Jugendlichen, die zum ersten Messzeitpunkt zu den *Unkonkreten* mit einem einfach ausgeprägten Kompetenzprofil gehörten, verbesserten sich hin zur Gruppe der *Fortgeschrittenen*.

Tabelle 12.5 Prozentualer Anteil der Schüler*innen in jedem Bewegungsmuster, geordnet nach Bewegungsrichtung

	MZP 1	MZP 2	MZP 3	Häufigkeit
Mobile (57 %)				
Upward Movers	K	F	F	1 %
	K	FO	F	1 %
	K	K	F	8 %
	U	U	F	1 %
	U	F	K	1 %
	U	K	K	3 %
	U	U	K	6 %
	FO	F	F	1 %
Returning Movers	FO	U	FO	3 %
	K	F	K	2 %
	K	U	K	3 %
	K	FO	K	2 %
	F	K	F	5 %
Diffuse Movers	F	F	FO	1 %
	K	U	FO	1 %
	FO	F	K	1 %
	FO	U	K	1 %
	U	U	FO	2 %
Downward Movers	F	F	K	4 %
	F	FO	K	1 %
	F	K	K	5 %
Risikogruppe	FO	U	U	3 %
Risikogruppe	K	U	U	2 %
Risikogruppe	K	K	U	1 %
Verbleibende (43 %)	F	F	F	11 %
	K	K	K	21 %
Risikogruppe	U	U	U	10 %

Anmerkung. U = Unkonkrete, K = Konkretisierende, F = Fortgeschrittene, FO = Fokussierte; Die Musterhäufigkeit ist prozentual zur Gesamtstichprobe angegeben. Für die Beschreibung der Bewegungsmuster werden die englischen Originalnamen verwendet.

Die zweite Untergruppe der *Mobilen* (15 %, *returning movers*) bewegt sich zwar im Laufe der Zeit zwischen verschiedenen Profilen hin und weg, kehrt aber letztlich zu ihrem ursprünglichen Kompetenzprofil zurück. Hier sind auch diejenigen Schüler*innen mit einbezogen, die am Ende erneut zu den *Fokussierten* gehören (3 %). Überraschenderweise kehrten Schüler*innen, sobald sie einen einfachen Berufswahlkompetenzstand überwunden hatten, nicht mehr auf dieses Niveau zurück.

Daraus kann die Hypothese abgeleitet werden, dass Schüler*innen mit einem anfangs einfach ausgeprägten Berufswahlkompetenzprofil dahin nicht wieder zurückfallen, sobald ihre Entwicklung in Bewegung gekommen ist und einen bestimmten Punkt erreicht hat. Mit Blick auf den Praxistransfer gilt es künftig genauer zu untersuchen, inwieweit frühzeitig wahrgenommene Angebote zur beruflichen Orientierung für Schüler*innen mit einem anfänglich niedrigen Berufswahlkompetenzstand Langzeiteffekte entwickeln könnten.

Die dritte Untergruppe der *Mobilen* (*downward movers*), die 16 % der Gesamtstichprobe abdeckt, findet sich schließlich in einer Profilgruppe mit einem niedrigeren berufswahlbezogenen Gesamtniveau wieder. 6 % aller Teilnehmenden befanden sich aufgrund ihrer Selbsteinschätzungen letztlich sogar in der Gruppe der *Unkonkreten* wieder. Sie schätzten folglich ihre Berufswahlkompetenz als gering ausgeprägt ein und bilden damit ebenfalls eine potentielle Risikogruppe. Aufgrund dieser Gruppe muss die dritte Hypothese, dass alle Schüler*innen im Laufe der Zeit eine positive Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenz erfahren, abgelehnt werden.

Erwähnenswert ist in dieser Stichprobe jedoch auch, dass Schüler*innen, die ihre Berufswahlkompetenz initial als fortgeschritten einschätzten, zu keinem Zeitpunkt auf ein einfach ausgeprägtes Kompetenzprofil absanken.

In der vierten Untergruppe der *Mobilen* (4 %, *diffuse movers*) befinden sich die Schüler*innen, deren Berufswahlkompetenzeinschätzungen nicht klassifizierbaren, diffusen Bewegungen folgten. Sie beginnen oder enden entweder als *Fokussierte*, einige von ihnen zeigten schließlich ein durchschnittlich ausgeprägtes Berufswahlkompetenzprofil. Da die detaillierte Analyse des Profils der *Fokussierten* noch aussteht, lässt sich nur schwer beurteilen, ob eine Bewegung hinzu diesem Profil oder weg von ihm in Richtung eines durchschnittlich ausgeprägten Kompetenzstands als positive oder negative Entwicklung angesehen werden muss.

12.5 Limitationen und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Studie nur einen ersten Versuch darstellt, latente Bewegungsmuster von Schüler*innen in ihrem Berufswahlkompetenzerleben bzw. ihrer Entwicklung zu erschließen.

Der verwendete personenzentrierte und modellbasierte Ansatz bietet sich für die Untersuchung des Berufswahlkompetenzkonstrukts an, da er erlaubt, homogene Profilgruppen zu betrachten, von denen ausgehend zudem unterschiedliche Bewegungsverläufe distinktiert werden können.

Die Resultate dieser Studie zeigen vier verschiedene Profilgruppen, in die Schüler*innen entsprechend eines einfach, durchschnittlich oder stark ausgeprägten Kompetenzprofils bzw. eines Profils mit stark variierenden Kompetenzausprägungen eingeteilt werden können. Im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen (vgl. Kapitel 11) unterscheiden sich drei Profile hauptsächlich über ihr Gesamtniveau der Berufswahlkompetenz, während das vierte Profil auch im Kompetenzmuster abweicht.

Darüber hinaus zeigte sich, dass 43 % der Schüler*innen ihr Kompetenzniveau über den beobachteten Zeitraum konstant halten, während die anderen 57 % im Laufe der Zeit zwischen den Profilen wechseln. Es wurde auch deutlich, dass rund 16 % der Stichprobe eine potentielle Risikogruppe konstituieren. Ihre Berufswahlkompetenz wies zum letzten Messpunkt nur eine geringe Konkretisierung auf bzw. wurde von den Jugendlichen als einfach ausgeprägt eingeschätzt.

Angesichts eines großen Anteils von *Verbleibenden*, also Schüler*innen, die ihre Berufswahlkompetenz konstant gleich einschätzen, stellt sich die Frage, inwieweit Berufswahlkompetenz und ihre Facetten überhaupt als flexibel angesehen werden können oder ob Facetten wie berufswahlbezogene Offenheit, Explorationsverhalten oder berufswahlbezogenes Stressmanagement vielmehr stabile Eigenschaften darstellen.

Befunde früherer Studien, die nur geringe oder keinerlei Effekte von berufsorientierenden Maßnahmen auf die berufliche Orientierung festgestellt haben (Ratschinski & Struck, 2016), könnten diese Argumentation stützen. Allerdings wurden die Effekte nicht auf bestehende Untergruppen hin geprüft.

Zukünftige Forschung müsste folglich untersuchen, ob der Erwerb von Berufswahlkompetenz gefördert werden kann, indem berufsorientierende Maßnahmen an jeweils spezifische Bedürfnisse der Profilgruppen angepasst werden. Zudem bleiben mögliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen der angeführten Risikogruppe und denjenigen Schüler*innen, die einen starken Kompetenzzuwachs erleben konnten, zu erforschen. Unterschiede könnten beispielsweise Auswirkungen von besuchten berufsorientierenden Maßnahmen sein oder auf

soziodemographische Unterschiede (Ohlemann & Ittel, 2017) bzw. die wahrgenommene soziale Unterstützung (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia & Roxas, 2015) zurückführbar sein.

Die Ergebnisse müssen jedoch vor dem Hintergrund der relativ kleinen Stichprobe und dem Fehlen von Kovariaten in ihrer Interpretation eingeschränkt werden.

Daher sollen in einem neuen Längsschnittprojekt mit einer größeren und diverseren Stichprobe perspektivisch auch mögliche Schul- und Klasseneffekte untersucht werden. In diesem Projekt werden auch weitere Kovariaten wie das Alter und die Muttersprache der Schüler*innen, ihre Schulleistungen sowie Einflüsse des sozialen Umfelds und berufsorientierende Aktivitäten in der Schule in die Analysen integriert werden. In der wissenschaftlichen Debatte, aber auch mit und zwischen Schulen und Maßnahmenanbietenden könnte das Wissen um die unterschiedlichen Bewegungsmuster die Wahrnehmung individualisierter Unterstützung beruflicher Orientierungsprozesse als wirksame Maßnahme von Inklusion und Chancengleichheit schärfen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil III
Diskussion



Im Nachfolgenden werden die Ziele, die Motivation und der wissenschaftliche Beitrag sowie die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengeführt. Daran anschließend werden die Resultate der vier empirischen Studien unter Bezugnahme auf die relevanten Theorien und die aktuelle empirische Befundlage diskutiert und eingeordnet. In diesem Kontext werden auch die Stärken und Grenzen der vorliegenden Arbeit erläutert. Ferner werden Überlegungen zu zukünftigen Forschungsarbeiten sowohl in Bezug auf theoretische Fragestellungen und empirische Forschungsdesiderate als auch mit Blick auf inhaltliche Fragestellungen entfaltet. Die Gesamtdiskussion schließt mit einer Erläuterung der Implikationen dieser Arbeit für die pädagogische Praxis im Konkreten und den erweiterten Kreis der Akteur*innen beruflicher Orientierung im Allgemeinen.

13.1 Ziele, Motivation und wissenschaftlicher Beitrag

Ziel dieser Arbeit war es, die Heterogenität von Jugendlichen in ihrer beruflichen Orientierung theoriegeleitet und systematisch in ihrer Multidimensionalität zu erfassen, empirisch zu analysieren und in ihrer Bedeutung für die schulische Maßnahmenplanung darzustellen. Entsprechend der in Kapitel 3 erläuterten Befundlage zu Bildungs- und Berufschancen und -entscheidungen (Beicht & Walden, 2019; OECD, 2014; Schneider et al., 2017) sowie dem in Kapitel 6 vorgestellten Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) standen sowohl für die theoriegeleitete Erfassung als auch für die empirische Analyse demografische, leistungs- und entwicklungsbezogene Aspekte im Vordergrund. Ausgangspunkt der vorgestellten Arbeit war insbesondere die Motivation, empirisch basierte Ansatzpunkte für eine bedarfsorientierte Unterstützung Jugendlicher

im schulischen Kontext zu schaffen. In diesem Zusammenhang wurde in Kapitel 2 die bedeutende Rolle von Schulen im Entwicklungsprozess beruflicher Orientierung von Heranwachsenden dargestellt. Dabei zeigte sich, dass Informationsdefizite hinsichtlich der Effekte berufsorientierender Maßnahmen für Schulen eine der zentralen Herausforderungen in der Ansprache individueller Bedarfe sind (Ohlemann et al., 2016). **Ein wesentlicher Beitrag der vorliegenden Arbeit zur Berufswahl- und Laufbahnforschung liegt daher in der systematischen Untersuchung demografischer und leistungsbezogener Faktoren und ihrem intersektionalen Einfluss auf die Wahrnehmung berufsorientierender Maßnahmen seitens der Jugendlichen.**

In Kapitel 3 wurde das Erfordernis dargelegt, die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen auch in ihren intersektionalen Einflüssen als einen der Bezugspunkte von Heterogenität sichtbar zu machen. Geschlechts- und herkunftsbedingte Chancenungleichheiten im Bildungssystem sowie in der Berufswahl und Laufbahn können anhand verschiedener Theorien (Boudon, 1974; Bourdieu, 1982; Gottfredson, 1981, 2002) erklärt und durch empirische Studien (Becker & Lauterbach, 2016; Beicht & Walden, 2014; Steinritz et al., 2016) belegt werden. Wenngleich für nicht-individualisierte Maßnahmen nur geringe Effekte empirisch nachzuweisen sind (Ratschinski & Struck, 2016; Whiston et al., 2017), werden Unterschiede in der Wahrnehmung von berufsorientierenden Maßnahmen häufig nur in Hinblick auf einzelne Merkmale, beispielsweise dem Geschlecht, analysiert (Balin & Hirschi, 2010; Ratschinski et al., 2017). Die Studie in Kapitel 9 zeigt, dass die berufliche Orientierung der Schüler*innen in Abhängigkeit ihres persönlichen Hintergrunds sowie in Kombination der verschiedenen persönlichen Faktoren mit der jeweils besuchten berufsorientierenden Maßnahme variiert. **Folglich konnte mit der Studie empirisch belegt werden, dass für eine bedarfsorientierte Maßnahmenplanung die Heterogenität der persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen berücksichtigt werden muss.**

Anknüpfend an die individuellen Voraussetzungen stellt die Analyse der beruflichen Entwicklung, insbesondere der Berufswahlkompetenz, einen weiteren Schwerpunkt dieser Arbeit dar. Denn die erfolgreiche Erfüllung berufswahlbezogener Aufgaben wird durch entsprechende Kompetenzen bedingt (Driesel-Lange et al., 2020; Savickas, 2001). Wie in Kapitel 2 außerdem sichtbar wurde, stellt die Nutzung diagnostischer Instrumente in den einzelnen Landeskonzepten bis dato kein verpflichtendes Element dar (vgl. dazu Schröder, 2015), um innerhalb der Schulen den individuellen Entwicklungsstand der Schüler*innen und ihre daraus resultierenden Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Weiter wurde in Kapitel 2 dargelegt, dass Schulen u. a. aufgrund fehlender diagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte (Schnebel, 2017) und knapper zeitlicher Ressourcen

(Ohlemann et al., 2016) eine Möglichkeit der vereinfachten Diagnostik beruflicher Entwicklungsstände benötigen, um darauf aufbauend die individuellen Bedarfe adressieren zu können. **Ein weiterer Beitrag dieser Arbeit zur Berufswahlkompetenzforschung liegt in der Konstruktion und Untersuchung eines entsprechenden Normwerts der Berufswahlkompetenz als Ausgangspunkt schulischer Diagnostik.**

Auf der Grundlage der in Kapitel 2 erläuterten Schlussfolgerung, dass eine vollständig individualisierte Unterstützung, im Sinne eines Individualplans, derzeit nur schwer umsetzbar ist (Ohlemann et al., 2016; Rose & Beutner, 2015), lag ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Identifikation von Schüler*innengruppen, deren Berufswahlkompetenzfacetten strukturell und quantitativ ähnlich entwickelt sind. Ziel dieser latenten Analysen war eine evidenzbasierte Datenlage zur Binnendifferenzierung in Schulen. Bereits in früheren, variablenzentrierten Analysen konnten verschiedene Personencluster gefunden werden, die sich untereinander anhand ihrer Kompetenzausprägungen unterscheiden (Driesel-Lange & Kracke, 2017; Kaak et al., 2015; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017). Jedoch basieren variablenbezogene Auswertungsverfahren nicht auf einem modellbasierten Ansatz. Im Vergleich dazu gelten personenorientierte Auswertungsverfahren als qualitativ hochwertiger, da diese die Identifizierung stabilerer Subgruppen aus den latenten Datenmustern ermöglichen (Magidson & Vermunt, 2002). **Einen zentralen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand sowie zur Binnendifferenzierung im schulischen Kontext liefert die vorliegende Arbeit daher mit der Ergänzung variablenzentrierter Befunde durch personenbezogene Resultate.** In Kapitel 11 wurde bezugnehmend auf das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange et al. (2010) mittels latenter Profilanalysen (LPA) der Berufswahlkompetenzstand Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I auf systematische Muster hin untersucht. Die vier identifizierten Profile dienten als Ausgangspunkt der längsschnittlichen Analysen in Kapitel 12. Denn es bedarf, wie es u. a. Driesel-Lange und Kracke (2017) formuliert haben, einer Analyse der individuellen Entwicklungsprozesse, um darauf aufbauend unterstützende Maßnahmen effektiv gestalten und den individuellen Berufswahlkompetenzerwerb entsprechend begleiten zu können. Durch die Methode der latenten Transitionsanalysen (LTA) konnte in Kapitel 12 eine längsschnittliche Perspektive geschaffen werden. Zwei Vorteile bietet die LTA gegenüber anderen längsschnittlichen Analyseverfahren. Erstens basiert das Verfahren auf der Annahme von Wachstumsstadien anstelle eines stetigen Wachstums (Nylund, 2007). Zweitens werden in diesem Verfahren interpersonell differierende Wachstumsbewegungen implizit angenommen (Graham et al., 1991). **Somit gibt die vorgelegte Arbeit einen**

ersten Einblick in die diskontinuierlichen Verläufe des Berufswahlkompetenzerwerbs verschiedener Schüler*innengruppen. In der Konsequenz wird das Verständnis von beruflichen Entwicklungsprozessen in der Adoleszenz erweitert und Anlass geboten, bestehende Modelle auf die Ergänzung eines diskontinuierlichen Phasenverlaufs hin zu prüfen.

13.2 Zusammenfassung der Befunde

Studie 1. Die empirische Studie in Kapitel 9 brachte drei zentrale Erkenntnisse hinsichtlich der beruflichen Orientierung von Jugendlichen zu Tage. Erstens zeigten sich in Abhängigkeit verschiedener persönlicher Merkmale signifikante Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen beruflichen Orientierung. Jungen schätzen sich im Durchschnitt als besser vorbereitet ein, als dies Mädchen tun ($\beta = -.08$ bis $-.09$). Autochthone Schüler*innen fühlen sich besser vorbereitet als ihre Mitschüler*innen mit Migrationshintergrund. Der Einfluss des Migrationshintergrunds stellte sich im Vergleich zu dem des Geschlechts als stabiler und größer heraus (bis zu $\beta = .14$). Ein geringer, jedoch statistisch signifikanter Effekt konnte auch für den positiven Zusammenhang zwischen guten Schulleistungen und der wahrgenommenen beruflichen Orientierung ($\beta = .06$ bis $.12$) festgestellt werden. Zweitens wurde deutlich, dass der Besuch jeder der hier untersuchten berufsorientierenden Maßnahmen in einem positiven Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung der Jugendlichen steht. Jedoch wurden zwischen den Maßnahmen Unterschiede hinsichtlich ihrer Effektivität sichtbar. Insgesamt war ihr Einfluss auf die berufliche Orientierung jedoch größer als der Einfluss der untersuchten persönlichen Merkmale. Drittens konnte ein differierender Einfluss der berufsorientierenden Maßnahmen aufgrund einzelner, persönlicher Merkmale sowie aufgrund intersektionaler Einflüsse festgestellt werden. Es zeigte sich, dass die intersektionalen Einflüsse stark zwischen den Maßnahmen differieren.

Studie 2. In Kapitel 10 wurde die Konstruktion eines komplexitätsreduzierenden Normwerts zur Diagnostik von Berufswahlkompetenz (BWK) dargestellt. Die Studie zeigt, dass mittels eines aggregierten BWK-Kernwerts drei Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsmustern gebildet werden können, die jeweils in ihrem übergreifenden Kompetenzniveau differieren. Auch zeigte sich, dass die drei Gruppen in Hinblick auf alle zwölf Berufswahlkompetenzfacetten, die in dem Normwert zusammengefasst sind, klar voneinander differenzierbar sind. Schließlich konnte gezeigt werden, dass für diese Stichprobe Rückschlüsse anhand des BWK-Kernwerts auf den Entwicklungsstand einzelner BWK-Facetten möglich sind.

Studie 3. Mit den empirischen Analysen in Kapitel 11 wurde die Betrachtung eines zentralen Berufswahlkompetenzwerts mit dem Ziel einer übergreifenden Entwicklungseinschätzung durch latente Profilanalysen zur Binnendifferenzierung in der Maßnahmenzuteilung ergänzt. Den theoretischen Vorannahmen entsprechend konnten vier Berufswahlkompetenzprofile identifiziert werden, die qualitativ als auch statistisch voneinander differenzierbar sind. Rund 13 % der Schüler*innen in der Stichprobe hatten ein einfach ausgeprägtes Kompetenzprofil (die *Unkonkreten*), ca. 41 % ein durchschnittlich ausgeprägtes Kompetenzprofil (die *Konkretisierenden*) und wiederum ca. 35 % der Jugendlichen zeigten ein stark ausgeprägtes Kompetenzprofil (die *Fortgeschrittenen*). Diese drei Profilgruppen folgen einem ähnlichen Muster hinsichtlich der Ausprägung der einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten, unterscheiden sich aber in ihrem Gesamtniveau. Das vierte Profil (die *Fokussierten*), dem ca. 10 % der Stichprobe zugeordnet ist, weicht vollständig von diesem gemeinsamen Muster ab. Des Weiteren wurde die Profilgruppenzugehörigkeit hinsichtlich des Geschlechts und des Alters untersucht. Es ergab sich entsprechend der theoretischen Erwartungen und vorangegangenen empirischen Studien eine altersunabhängige Verteilung auf die einzelnen Profilgruppen. Entgegen der aus der aktuellen Befundlage abgeleiteten Annahme waren auch die Geschlechter innerhalb der vier Gruppen in etwa gleich verteilt. Schließlich zeigte sich, dass Schüler*innen mit konkreten Berufswünschen häufiger über eine ausgeprägte Berufswahlkompetenz verfügen.

Studie 4. Die in Kapitel 12 erläuterte längsschnittliche Studie schließt an die Analysen der vorangegangenen Kapitel zu Berufswahlkompetenz logisch an. Die Studie zeigt, dass der Berufswahlkompetenzerwerb von Schüler*innen in Hinblick auf den zeitlichen Verlauf und das erreichte Gesamtniveau äußerst heterogen verläuft. Anhand der latenten Transitionsanalysen konnten insgesamt 27 unterschiedliche Bewegungen festgestellt werden, die die Wechsel der Jugendlichen zwischen den in Kapitel 11 determinierten Profilgruppen beschreiben. Weiter zeigte sich, dass diesen Bewegungen fünf grundsätzliche Verlaufsmuster zugrunde liegen. Rund 22 % der Stichprobe erreichten am Ende der zwei Schuljahre ein höheres Berufswahlkompetenzprofil (*Upward Movers*), ca. 15 % kehrten nach einem ersten Wechsel wieder auf ihr initiales Berufswahlkompetenzniveau zurück (*Returning Movers*), bei ca. 4 % der Jugendlichen zeigte sich kein klares Bewegungsmuster (*Diffuse Movers*). Im Widerspruch zu den theoretischen Annahmen verblieben rund 43 % der Schüler*innen während der zwei beobachteten Schuljahre dauerhaft in ihrer Ausgangsprofilgruppe (*Stayers*) und zeigten folglich keinerlei messbare Entwicklung. Rund 16 % der Schüler*innen befanden sich am Ende der Beobachtungszeit in einer Gruppe mit einer geringeren Berufswahlkompetenzausprägung als zu Beginn (*Downward Movers*).

Folglich musste die Hypothese einer positiven Berufswahlkompetenzentwicklung aller Heranwachsenden verworfen werden. Letztlich konnten rund 16 % der Stichprobe anhand ihrer Bewegungsmuster als Risikogruppe identifiziert werden, da sie entweder dauerhaft oder zum letzten Messzeitpunkt der Profilgruppe mit der gering entwickelten Berufswahlkompetenz zugeordnet wurden.

13.3 Multidimensionale Heterogenität als Ausgangspunkt

In der hier zu diskutierenden Arbeit konnte die Heterogenität der beruflichen Orientierung von Schüler*innen in Hinblick auf verschiedene Dimensionen, nämlich den individuellen Voraussetzungen, der Berufswahlkompetenzentwicklung sowie der Wahrnehmung von Unterstützungsangeboten, dargestellt werden. Die aus ihrer Heterogenität resultierenden, in sich differierenden Unterstützungsbedarfe zeigen die Notwendigkeit einer individualisierten, im Sinne einer bedarfsorientierten Ausrichtung der Unterstützungsbemühungen im Kontext von Schule auf. Sowohl für die empirische Forschung als auch für die politisch-gestaltenden und umsetzenden Akteur*innen entstehen daraus neue Erfordernisse und Herausforderungen. Gleichzeitig lassen sich begriffliche Überlegungen und theoretische Rückschlüsse aus den hier gewonnenen Erkenntnissen ziehen. Schlussfolgerungen zur Individualisierung beruflicher Orientierung sollen auch in den Kontext der zu Beginn beschriebenen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 2) eingebettet und diskutiert werden.

Ein von Heterogenität geprägtes System

In Kapitel 2 wurde die Ausgangslage für die Unterstützung beruflicher Orientierung im schulischen Kontext erläutert. Dabei zeigte sich, dass die berufliche Orientierung der Jugendlichen neben der individuumsbezogenen Heterogenität auch durch eine systemimmanente Heterogenität beeinflusst und geprägt wird. Diese entsteht durch eine Vielzahl an Akteur*innen mit unterschiedlichen Perspektiven, Handlungsaufträgen und Zielen einerseits und unterschiedlichen Rahmenbedingungen auf Landes-, Schul- und Maßnahmenebene andererseits. In Kapitel 2 wurde zudem deutlich, dass die Perspektive der Schulen auf die berufliche Orientierung und ihre Umsetzung u. a. in Abhängigkeit der Schulform differiert (Butz, 2008b; Dederling, 2002; Nentwig, 2018). Auch die personelle und finanzielle Ausstattung zur Umsetzung von berufsorientierenden Unterstützungsangeboten variiert in Abhängigkeit des Schulstandorts, der Schulart bzw. -größe (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a; Ministerium für Bildung, Wissenschaft

und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2017). Weiter beeinflusst die Qualifizierung der verantwortlichen Lehrkräfte die Umsetzung des schuleigenen Unterstützungskonzepts (Dreer, 2013a). Während empirische Studien (Driesel-Lange et al., 2018; Schindler, 2012) den positiven Effekt der sozialen Unterstützung durch Lehrkräfte auf die Berufswahlkompetenzentwicklung zeigen, wurden Effekte des seitens der Schulleitung wahrgenommenen strategischen Stellenwerts von beruflicher Orientierung und die sich daraus ableitende Schulkultur bisher empirisch nicht untersucht. Jedoch konnte Haenisch (2003, zit. n. Kaak et al., 2017) die Unterstützung der Schulleitung als erfolgsbedingenden Faktor zur Umsetzung von Schulnetzwerken identifizieren. Ähnliche Studien stehen in Hinblick auf den Stellenwert der Schulleitung für die erfolgreiche Umsetzung beruflicher Orientierung noch aus. Während die sozialen Ressourcen von Individuen zum Beispiel Geschwister (Rosvall, Rönnlund & Johansson, 2018) als Faktoren der Berufswahl Heranwachsender bereits untersucht wurden, konnten die Effekte der heterogenen Ressourcen von Schulen, die durch Elternengagement sowie deren Kontakte in die Arbeitswelt entstehen, bisher nicht berücksichtigt werden. Allerdings zeigten Kaak et al. (2017) den Zusammenschluss mehrerer Schulen zu einem Netzwerk als förderlich für den Austausch und die Implementation von Innovationen zur beruflichen Orientierung. Zukünftige Studien sollten diese Erkenntnisse um die Analysen zu sozialen Ressourcen von Schulen ergänzen.

Die Heterogenität der Rahmenbedingungen auf Landes- und Schulebene wird, wie in Kapitel 2 erläutert wurde, durch einen dritten Faktor, nämlich die Heterogenität der berufsorientierenden Maßnahmen ergänzt. Unabhängig des Standorts werden Angebote zur beruflichen Orientierung vielfach von externen Trägern, Unternehmen oder Interessensverbänden angeboten und durchgeführt (vgl. Teilkapitel 2.2). Für die Umsetzung einzelner Maßnahmen sowie ihrer Vor- und Nachbereitung bestehen mehrheitlich keine verbindlichen Konzepte, sodass die Umsetzung innerhalb einer Angebotskategorie (z. B. der Potentialanalyse) in Abhängigkeit des Trägers didaktisch und inhaltlich variiert. Eine Ausnahme dazu bildet die Kompetenzanalyse *Profil AC*, deren Durchführung u. a. an weiterführenden Schulen in Niedersachsen verpflichtend ist und der ein für alle Schulen verbindlicher Ablauf zugrunde liegt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2019).

Aufgrund der beschriebenen Maßnahmenheterogenität und -intransparenz sind Vergleiche von Maßnahmeneffekten nur bedingt möglich. Für zukünftige empirische Studien stellt daher die Verzahnung qualitativer Analysen der Maßnahmeninhalte und quantitativer Analysen ihrer Effekte eine zentrale Aufgabe dar. Für die pädagogische Praxis ergeben sich wiederum Überlegungen zur Standardisierung von Maßnahmen und ihrer (weiteren) Fundierung auf empirischer Evidenz.

In Abschnitt 2.1 ergab sich zudem die Schlussfolgerung, dass die Etablierung und Verwendung eines einheitlichen Begriffs für die berufliche Orientierung sowie die Definition seiner Inhalte durch die Vielzahl der Akteur*innen und ihrer verschiedenartigen Perspektiven gleichsam schwierig wie bedeutsam sind. In Hinblick auf den durch die KMK empfohlenen Begriff der *beruflichen Orientierung* zeigte sich jedoch auch eine weiterhin bestehende begriffliche „Bipolarität“ (Butz, 2008b, S. 50), die in dieser Arbeit durch eine Ausdifferenzierung in die *Unterstützung* beruflicher Orientierung (Perspektive auf die Beratenden) und den *Entwicklungsprozess* der beruflichen Orientierung (Perspektive auf die Jugendlichen) aufgelöst wurde.

Heterogenität aufgrund der persönlichen Voraussetzungen

Die in Kapitel 9 vorgestellte Studie zeigte, dass, wie zuvor theoretisch ausgearbeitet (vgl. Abschnitt 3.2), Heranwachsende sich in ihrer beruflichen Orientierung bereits aufgrund ihrer persönlichen Merkmale unterscheiden. Die geschlechtsbezogenen Zusammenhänge ($\beta = -.08^{***}/-.09^{***1}$) weisen darauf hin, dass Jungen sich unabhängig der besuchten Orientierungsmaßnahmen im Durchschnitt besser vorbereitet fühlen als Mädchen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit und ergänzen vorangegangene Studien, die einen größeren berufsbezogenen Optimismus bei Jungen (Schuchart et al., 2016) und eine höhere Unsicherheit bei Mädchen konstatieren konnten (Schneider et al., 2017). Gleichzeitig stehen die Befunde einer (wahrgenommenen) fortgeschritteneren beruflichen Orientierung der Jungen vordergründig im Kontrast zu bestehenden Befunden hinsichtlich des berufswahlbezogenen Explorationsverhaltens der beiden Geschlechter. Schließlich beginnen Mädchen früher mit der berufswahlbezogenen Exploration (Diesel-Lange, 2011) und Informationssuche (Schneider et al., 2017) und nennen seltener unrealistische Berufswünsche (Rahn et al., 2011). Hinsichtlich der Berufswahlkompetenzentwicklung konnten in der in Kapitel 11 erläuterten Studie – entgegen der Erwartungen – keine geschlechtsbedingten Unterschiede zwischen den vier Profilgruppen gefunden werden.

Mit Blick auf die weiteren persönlichen Voraussetzungen wurde in Kapitel 9 deutlich, dass der Migrationshintergrund, gemessen an der Muttersprache der Jugendlichen, grundsätzlich die Wahrnehmung der beruflichen Orientierung beeinflusst. Autochthone Jugendliche schätzen ihre berufliche Orientierung unabhängig der besuchten Maßnahmen im Durchschnitt höher ein als Jugendliche, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Beachtenswert ist, dass die Einflüsse

¹jeweils im ersten Regressionsmodell

des Migrationshintergrunds statistisch größer ($\beta = .14^{***2}$) als die des Geschlechts sind. Sie bleiben darüber hinaus auch unter Berücksichtigung der berufsorientierenden Maßnahmen und der Interaktionseffekte länger bestehen. Mit Blick auf die in Abschnitt 3.2 erläuterten Theorien würde dementsprechend den von Boudon (1974) beschriebenen Primäreffekten der sozialen (und kulturellen) Herkunft bei der individuellen Einschätzung der beruflichen Orientierung eine größere Bedeutung als dem Geschlecht zukommen. Auch hinsichtlich des Migrationshintergrunds ergeben sich Übereinstimmungen mit früheren Befunden, die Nachteile Heranwachsender mit Migrationshintergrund in Hinblick auf das Erreichen eines mittleren Schulabschlusses (Beicht & Walden, 2019), die Ausprägung der Berufswahlreife (Rahn et al., 2014) und der Ausbildungs- und Studienaufnahme (Beicht & Walden, 2019; Lörz et al., 2012) aufzeigen. Relikowski et al. (2010) weisen darauf hin, dass diese Nachteile im internationalen Vergleich in Deutschland besonders schwer wiegen. Aus den beobachteten Einflüssen des Migrationshintergrunds leiten sich weitere Forschungsfragen ab. Schließlich konnten Boos-Nünning und Karakaşođl (2004) bereits Unterschiede im nachschulischen Übergang von Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln feststellen. Entsprechend gilt es, den Migrationshintergrund auch in Hinblick auf den Nutzen berufsorientierender Maßnahmen differenziert zu betrachten. Für die pädagogische Praxis lassen die hier diskutierten Resultate den Rückschluss auf einen Sensibilisierungsbedarf der Beratenden hinsichtlich der heterogenen Bedarfe sowie individueller Fördermöglichkeiten zu (Beutner, Frehe, et al., 2012; Kampshoff & Wiepcke, 2016). Sultana (2017) verweist in diesem Kontext auf die sich ergebenden Herausforderungen aufgrund der eigenen Konvictionen der Beratenden, der vorherrschenden Monokultur sowie der tiefgreifenden und komplexen Wirkweisen der kulturellen Herkunft. Des Weiteren bedarf es bei der schulinternen Maßnahmenplanung der Berücksichtigung möglicher Sprachbarrieren, die den Teilnahmeerfolg für Schüler*innen schmälern könnten. Darüber hinaus sind Familien mit Migrationshintergrund überproportional stark in den unteren sozialen Schichten repräsentiert und verfügen folglich auch häufiger über geringere bildungsrelevante Ressourcen (Dollmann, 2016; Relikowski et al., 2010).

Empirische Studien sollten daher die Wahrnehmung der beruflichen Orientierung auch unter dem Aspekt des sozialen Status und der bildungsrelevanten Ressourcen untersuchen, um bestehende Studien zu Bildungschancen (N. Kracke et al., 2018), beruflichen Aspirationen (Eshelman & Rottinghaus, 2015) und beruflichen Übergängen sozial benachteiligter Jugendlicher (Beicht & Walden, 2019) zu ergänzen.

²jeweils im ersten Regressionsmodell

Als drittes persönliches Merkmal, das in Form von Primäreffekten nach Boudon (1974) die Wahrnehmung beruflicher Orientierung beeinflusst, wurde in Kapitel 9 die Schulleistung untersucht. Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen einen geringen, jedoch positiven Zusammenhang zwischen guten Schulleistungen und der beruflichen Orientierung ($\beta = .07^{**}/.08^{**3}$). Jugendliche mit guten Schulnoten – gemessen an den Zeugnisnoten der Fächer Deutsch und Mathematik – fühlen sich im Durchschnitt besser vorbereitet als Jugendliche mit schwächeren Schulleistungen. Auch diese Ergebnisse passen zu den bisherigen Erkenntnissen hinsichtlich der positiven, jedoch geringen Einflüsse von Schulleistungen beispielsweise auf die Entwicklung von Berufswahlreife (Stangl & Seifert, 1986). Auch M. Richardson, Abraham und Bond (2012) fanden in ihrer Metaanalyse positive, jedoch nur geringe Effekte der Schulleistungen auf den späteren akademischen Erfolg. Trotz der geringen Aufklärung der drei Faktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulleistung an der Gesamtvarianz⁴ sollten diese in zukünftigen Studien zu beruflicher Orientierung sowie in der pädagogischen Praxis in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Schließlich konnten Negru-Subtirica und Pop (2016) in ihrer längsschnittlichen Studie Hinweise finden, dass sich die Betroffenheit und die schulischen Leistungen von Jugendlichen gegenseitig positiv beeinflussen. Letztere wirkt sich zudem positiv auf die Entwicklung des Verantwortungsgefühls für die eigene berufliche Zukunft (*career concern*) und die berufsbezogene Zuversicht (*career confidence*) aus (Negru-Subtirica & Pop, 2016). Inwieweit diese Zusammenhänge sich auch für die Berufswahlkompetenzentwicklung zeigen, bleibt entsprechend zu untersuchen.

Heterogene Entwicklung und Kompetenzstände

Aufbauend auf dem theoretischen Modell der Berufswahlkompetenz von Driesel-Lange et al. (2010), das in Kapitel 6 erläutert wurde, wird die berufliche Orientierung in dieser Arbeit als ein individueller Entwicklungsprozess betrachtet, in dem Jugendliche verschiedene Facetten von Berufswahlkompetenz auf berufswahlbezogene Aufgaben anwenden und durch deren erfolgreiche Erfüllung einen Kompetenzzuwachs erleben (Driesel-Lange et al., 2020). Daraus ergibt sich die Hypothese des individuell verlaufenden Kompetenzerwerbs sowie weiterführend die Hypothese latenter Kompetenzmuster, die den individuellen Verläufen des Kompetenzerwerbs

³jeweils im ersten Regressionsmodell

⁴ $R^2 = .03^{***}$ jeweils im ersten Modell für *Besuch im BIZ*, *Gespräche mit Berufsberater*in*, *Potentialanalyse*, *Bewerbungstraining* und *Praktikum*; $R^2 = .04^{***}$ jeweils im ersten Modell für *Jobmesse* und *Praxislernen-tage*

unterliegen und daher zur Identifikation von Gruppen mit ähnlichen Entwicklungsständen und Bedarfen herangezogen werden können. Diese Überlegung greift die Studie in Kapitel 11 auf.

Es ließen sich insgesamt vier latente Profile identifizieren. Davon folgten drei Profile einem ähnlichen Kompetenzmuster, sodass die einzelnen Berufswahlkompetenzfacetten in ihrer Ausprägung jeweils im gleichen Verhältnis zueinanderstanden und die Profile sich lediglich bezogen auf ihr Gesamtniveau unterschieden. Die Schüler*innen, die dem vierten Profil zugeordnet wurden, weichen in ihrer Entwicklung von dem Muster der anderen Drei ab. Sie schätzen ihr Selbstwissen ($M = 3.40$) und ihr Bedingungswissen ($M = 3.17$) als relativ ausgeprägt ein, verfügen über eine hohe Zuversicht ($M = 3.14$) sowie ein vergleichsweise gut ausgeprägtes Stressmanagement ($M = 2.95$). In Verbindung mit den mehrheitlich bestehenden konkreten Berufswünschen (70 %) und einer geringen berufsbezogenen Exploration ($M = 1.45$) und Offenheit gegenüber neuen beruflichen Alternativen ($M = 1.77$) scheinen sie sehr fokussiert auf die bereits ausgewählte berufliche Option zu blicken.

Die vorgestellten Befunde entsprechen den theoretischen Annahmen individueller, und damit heterogener beruflicher Entwicklungsprozesse (Savickas, 2005). Jedoch bestätigen sie nur zum Teil, nämlich in Form der drei musterähnlichen Profile, die bisherigen Befunde (Driesel-Lange & Kracke, 2017; Kaak et al., 2015; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017). Das vierte Profil ergänzt diese Erkenntnisse und wirft gleichzeitig neue Forschungsfragen auf. Beispielsweise stellt sich die Frage, inwiefern die aktuellen Berufswünsche der *Fokussierten* wirklich fundiert sind oder ob diese etwa auf romantisierten Darstellungen von Berufen in Fernsehsendungen beruhen (Gehrau & vom Hofe, 2013).

Die Studie in Kapitel 11 verdeutlichte zudem, dass die Facetten des Wissens um die eigenen Fähigkeiten und Stärken sowie der berufswahlbezogenen Betroffenheit und Zuversicht bei allen Jugendlichen – im Vergleich zu den anderen Berufswahlkompetenzfacetten – stark ausgeprägt sind. Aus diesen Ergebnissen resultiert die Frage, inwiefern die Entwicklung berufswahlbezogener Betroffenheit und Zuversicht durch das Wissen um die eigene Person über die Zeit beeinflusst wird. Negru-Subtirica und Pop (2016) konnten ähnliche Befunde hinsichtlich der Beziehung zwischen Schulleistung und berufswahlbezogener Zuversicht bereits aufzeigen. Das stark ausgeprägte Selbstwissen sowie der überproportional hohe Anteil an Jugendlichen mit konkreten Berufswünschen in der Gruppe der *Fortgeschrittenen* (73 %) und der *Fokussierten* (70 %) lässt die Vermutung zu, dass ein stärker ausgeprägtes Selbstwissen zu einer besseren Entscheidungsfähigkeit und darüber wiederum zu einem größeren Vertrauen in die eigenen berufswahlbezogenen Fähigkeiten führt (vgl. von Wyl et al., 2018). Diesbezüglich weist Brüggemann

(2015) daraufhin, dass das Vorhandensein eines konkreten Berufswunschs einem gezielten und aktiven Berufswahlverhalten zuträglich ist. Das Fehlen eines konkreten Berufswunschs bei der überwiegenden Mehrheit (78 %) der *Unkonkreten* mit einer einfach ausgeprägten Berufswahlkompetenz löst weitere Forschungsdesiderata hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung und daran anschließende Handlungsaufträge für die pädagogische Praxis aus.

In Kapitel 11 konnten entsprechend der theoretischen Annahmen und früheren Befunden zur altersunabhängigen beruflichen Entwicklung (Diesel-Lange & Kracke, 2017; Rahn et al., 2011) keine signifikanten Alterseffekte hinsichtlich der Zuordnung zu einem der Kompetenzprofile gefunden werden. Abschließend zu den Profilgruppen bleibt zu bemerken, dass die drei Profile, die sich vor allem über ihr Gesamtniveau unterscheiden, auf drei von insgesamt vier im Berufswahlkompetenzmodell skizzierten Entwicklungsphasen hindeuten.

Die Frage nach der zeitlichen Entwicklung wurde in der in Kapitel 12 dargestellten längsschnittlichen Studie aufgenommen. Es zeigte sich, dass auch im zeitlichen Verlauf starke Unterschiede zwischen den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Berufswahlkompetenzentwicklung bestehen, aus denen sich wiederum individuelle Unterstützungsbedarfe ergeben. Fünf Verlaufsmuster beschreiben die Bewegungen, die die Jugendlichen innerhalb von zwei Schuljahren zwischen den Kompetenzprofilen vollziehen (vgl. Kapitel 11). Es stellte sich heraus, dass nur ein kleiner Teil der Jugendlichen (22 %) einen messbaren Kompetenzzuwachs über die beiden betrachteten Schuljahre erfuhr. Die unterschiedlichen Bewegungsmuster, insbesondere der Wechsel zu einem Profil geringerer Berufswahlkompetenzentwicklung (*downward movers*) sowie nicht kategorisierbare Bewegungen (*diffuse movers*), widersprechen der bisher dominierenden These einer linearen Entwicklung (vgl. Kapitel 4; Herzog et al., 2006; Pelka, 2010b). Die Entwicklung von Berufswahlkompetenz mit ihren einzelnen Facetten scheint also auch durch Rückschritte gekennzeichnet zu sein. Dabei erscheint es logisch, dass das Wissen um die eigenen Stärken und Fähigkeiten sowie das konzeptionelle Wissen über die Berufswelt beispielsweise aufgrund erster praktischer Erfahrungen in der Arbeitswelt zeitweise hinterfragt werden und dadurch rückläufig erscheinen. Im Rahmen eines Praktikums erleben die Jugendlichen einen Realitätsabgleich ihrer Fähigkeiten mit den Fähigkeitsanforderungen eines Berufs. In diesem Prozess mögen sie ihre eigenen Fähigkeiten hinterfragen und sie zumindest zeitweise geringer einschätzen als zuvor. Durch eine Reflexion des Erlebten gewinnen sie im weiteren Prozess eine bessere Einschätzung ihrer Fähigkeiten, sodass ihr Selbstwissen mittel- und langfristig einen Zuwachs erfährt. Diese Wirkkette gilt es in zukünftigen Studien zu überprüfen.

Es stellt sich zudem die Frage, aus welchen Gründen einige Jugendliche über den Zeitraum von zwei Jahren keinerlei Veränderungen in ihrem Berufswahlkompetenzstand verzeichnen. Mit Blick auf die pädagogische Praxis interessiert insbesondere, welche formellen und informellen Angebote beruflicher Orientierung jene Jugendlichen genutzt haben, für die eine positive Berufswahlkompetenzentwicklung zu verzeichnen ist, bzw. in welchen Merkmalen, Einstellungen oder sozialen Unterstützungsressourcen (vgl. dazu Mayhack & Kracke, 2010; Schindler, 2012) sie sich von jenen Jugendlichen ohne positive Kompetenzentwicklung unterscheiden. Die Erkenntnisse, dass die Berufswahlkompetenz von rund 16 % der teilnehmenden Schüler*innen am Ende der Jahrgangsstufe zehn nur gering entwickelt ist, erweitert die gegenwärtige Befundlage zu berufswahlbezogenen Risikogruppen (Klug, Drobníč & Brockmann, 2019; Ulrich, 2011; Wiesner, Vondracek, Capaldi & Porfeli, 2003).

In Kapitel 10 wurde die Bildung und Nutzung eines zentralen Berufswahlkompetenz-Kernwerts (BWK-Kernwert) als übersichtsgebenden Normwert für die schulinterne Diagnostik und pädagogische Praxis diskutiert. Die drei dabei identifizierten Gruppen unterschieden sich in ihrem übergreifenden Kompetenzniveau und konnten auf den zwölf Facetten der Berufswahlkompetenz anhand ihres Mittelwerts distinktiert werden. Auch zeigte sich, dass anhand des individuellen BWK-Kernwerts Rückschlüsse auf einzelne Facetten möglich waren. Unter Voraussetzung seiner Replizierbarkeit und der Bestätigung seiner Trennschärfe, könnte der BWK-Kernwert im Schulalltag eine ressourcenschonende und damit praktikable Methode zur Eingruppierung von Schüler*innen mit dem Ziel der Binnendifferenzierung sein. Aktuell stehen diese Ergebnisse jedoch in potentieller Dissonanz zu den in Kapitel 11 identifizierten vier Profilgruppen, von denen eine in ihrem Berufswahlkompetenzmuster von den anderen drei Gruppen abwich und Überschneidungen in Hinblick auf einzelne Facetten zu beobachten waren. Zukünftige Forschungsfragen sollten diese Dissonanz adressieren. Beide Perspektiven behalten in der Zukunft ihre Bedeutung, denn die Betrachtung latenter Berufswahlkompetenzprofile unter Einbezug der berufsorientierenden Maßnahmen und sozioökonomischen Faktoren ermöglicht die Analyse von Kompetenzzuwächsen auf einzelnen Facetten und damit die Betrachtung von Maßnahmeneffekten (*Welches Angebot unterstützt die Kompetenzentwicklung einer spezifischen Gruppe?*). Währenddessen vereinfacht ein zentraler BWK-Kernwert die schulinterne Diagnostik des Kompetenzstands und damit die Zuweisung von Schüler*innen zu spezifischen Maßnahmen (*Welcher Bedarf besteht aktuell für die jeweilige Person?*).

Die Verzahnung der Analysen zur Berufswahlkompetenzentwicklung mit der berufswahlbezogenen Interventionsforschung stellt ein wesentliches, aus den Studien in Kapitel 11 und 12 hervorgegangenes Forschungsdesiderat dar. Diese Verzahnung erhält weitere Bedeutung und Gewicht durch die Befunde von Driesel-Lange und Kracke (2017), dass Jugendliche mit stärker ausgeprägter Berufswahlkompetenz auch von der Teilnahme an einer Potentialanalyse mehr profitieren. Denn mit Blick auf diese Befunde stellt sich die Frage, welche berufsorientierenden Maßnahmen die Entwicklung von Berufswahlkompetenz positiv beeinflussen.

Durch die empirische Darstellung der diskontinuierlichen Bewegungs- und Entwicklungsmuster leistet die längsschnittliche Studie in Kapitel 12 einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Berufswahlkompetenzerwerbs und widerlegt die bisherige Annahme linearer Entwicklungsverläufe (vgl. Herzog et al., 2006). Gleichzeitig zeigen ihre Resultate den Bedarf weiterer, systematischer Studien auf, um die Umsetzung evidenzbasierter Unterstützung beruflicher Entwicklungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer, 2017; Sultana, 2018). In der Gesamtschau der Studien zu persönlichen Voraussetzungen und Berufswahlkompetenzentwicklung lässt sich ableiten, dass die individuelle Perspektive sowie die individuellen Bedarfe für eine erfolgreiche Unterstützung beruflicher Entwicklung berücksichtigt werden müssen.

13.4 Individualisierte Unterstützung als Instrument der Chancengleichheit?

Die zu Beginn theoretisch hergeleiteten Unterschiede in den persönlichen Voraussetzungen und Entwicklungsständen konnten in der hier zu diskutierenden Arbeit auch empirisch nachgewiesen werden. Deutlich wurde zudem, dass aus der berufswahlbezogenen Heterogenität der Jugendlichen differierende Unterstützungsbedarfe resultieren. In dem Bestreben, herkunftsbedingte Nachteile zu kompensieren und Heranwachsende bestmöglich in ihrer individuellen beruflichen Orientierung zu unterstützen, stellte sich die Frage nach der Effektivität berufsorientierender Unterstützungsmaßnahmen. Um Empfehlungen für eine individualisierte Maßnahmenplanung abgeben zu können, lag aufgrund der Heterogenität der Jugendlichen zugleich die Frage nach zielgruppenspezifischen Effekten nahe.

Differierender Nutzen und geringe Effekte nicht-individualisierter Unterstützung

Die in Kapitel 9 erläuterte Studie zeigte nur geringe, jedoch positive Einflüsse ($\beta \leq .19$) der berufsorientierenden Maßnahmen auf die berufliche Orientierung von Jugendlichen. Grundsätzlich profitieren Jugendliche folglich – unabhängig ihrer persönlichen Voraussetzungen und Merkmale – von der Teilnahme an berufsorientierenden Angeboten. Zugleich verdeutlichten die Resultate der Studie einen größeren Einfluss der berufsorientierenden Maßnahmen als der persönlichen Merkmale und Schulleistungen auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen. Weiter zeigte sich, dass die Zusammenhänge in ihrer Effektstärke und -stabilität über die verschiedenen Modellschritte hinweg zwischen den einzelnen Maßnahmen differierten. Diese Beobachtungen entsprechen in großen Teilen früheren Befunden. Auch Whiston et al. (2017) fanden in ihrer internationalen Metaanalyse nur geringe Effekte berufsorientierender Maßnahmen auf verschiedene Ausprägungen beruflicher Orientierung. Beratende Angebote sowie Angebote zur beruflichen Exploration erzielten – ähnlich wie in der hier untersuchten Stichprobe – die mitunter stärksten Effekte. Für informierende Angebote zeigten sich bei Whiston et al. (2017) geringere Effekte, während in der hier vorgestellten Studie der *Besuch im BIZ* einen vergleichbar großen Einfluss auf die berufliche Orientierung erzielte wie die *berufsberatenden Gespräche* und das *Praktikum*. Dies lässt sich durch den besonderen Bedarf an berufsbezogenen Informationen vor der ersten Berufswahl erklären (Driesel-Lange et al., 2020). Die von Whiston et al. (2017) betrachteten Studien bezogen sich nur in rund einem Drittel der Fälle auf die berufliche Orientierung von Jugendlichen. Im Kontext beruflicher Orientierung in Deutschland konnten Ratschinski und Struck (2016) ebenfalls nur geringe Effekte für verschiedene Maßnahmen nachzeichnen. Aus diesen geringen Effekten ergeben sich methodische Überlegungen zur Messbarkeit von Maßnahmenwirkung und geeigneten Zielvariablen. Büchter und Christe (2014) merken zudem an, dass langfristige Wirkungen von beruflichen Unterstützungsangeboten bisher nur unzureichend erfasst sind, sodass zukünftige Studien auch diese Forschungslücke adressieren sollten.

Eine bedeutende Erkenntnis der Studie in Kapitel 9 lag zudem in der Darstellung der intersektionalen Zusammenhänge von persönlichen Merkmalen, schulischen Leistungen und berufsorientierenden Maßnahmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Jugendliche aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen aus einigen berufsorientierenden Maßnahmen⁵ – unabhängig der festgestellten Haupteffekte – unterschiedlich großen Nutzen für ihre berufliche Orientierung ziehen können. Eine

⁵Potentialanalyse, Praktikum, Jobmesse, Bewerbungstraining, Praxislernen/-tage

zentrale Rolle kommt dabei dem Migrationshintergrund zu. Wie schon im Kontext der Heterogenität thematisiert wurde, können hinsichtlich der intersektionalen Zusammenhänge keine generellen Regeln ableitet werden. Beispielsweise schätzen Jungen mit Migrationshintergrund und sehr guten Leistungen sowie Jungen ohne Migrationshintergrund und schwachen Schulleistungen ihre berufliche Orientierung statistisch signifikant besser ein, wenn sie an dem Angebot *Praxislernens* teilgenommen haben. Hinsichtlich des *Bewerbungstrainings*, des *Praktikums* und der *Jobmesse* war jedoch ein negativer Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund verbunden. Bei allen drei Angeboten handelt es sich um Situationen, in denen dem sprachlichen Austausch mit Dritten eine bedeutende Rolle zukommt.

Die in Hinblick auf das Geschlecht asynchronen Einflüsse der hier untersuchten berufsorientierenden Maßnahmen reihen sich in die aktuelle, heterogene Befundlage ein. Denn auch andere empirische Studien finden geschlechtsbezogene Unterschiede nur für bestimmte Maßnahmen, die darüber hinaus in den Wirkweisen differieren (vgl. dazu Jordan & Kauffeld, 2019). Die Potentialanalyse scheint bei Jugendlichen mit überdurchschnittlichen Schulleistungen einen stärkeren Einfluss auf die berufliche Orientierung zu erzeugen. Ähnliche Beobachtungen machten Driesel-Lange und Kracke (2017) hinsichtlich eines höheren Berufswahlkompetenzniveaus und einem steigenden Nutzen von Potentialanalysen. Mit Blick auf die methodische Weiterentwicklung der berufswahlbezogenen Interventionsforschung unterstreichen die vorgestellten Ergebnisse den Bedarf, intersektionale Zusammenhänge noch stärker und systematischer in zukünftigen Studien zu integrieren.

Mit dem Ziel, Jugendliche gemäß ihrem heterogenen Bedarf zu fördern, bleibt weiter zu untersuchen, inwiefern berufsorientierende Maßnahmen herkunftsbedingte Informationsdefizite ausgleichen und damit das herkunftsabhängige Kosten-Nutzen-Kalkül, beispielsweise eines Hochschulstudiums, beeinflussen können. Ehlert, Finger, Rusconi und Solga (2017) konnten anhand einer 25-minütigen Informationsveranstaltung zu Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten eines Hochschulstudiums die Studienaufnahmeintention von sozial benachteiligten Schüler*innen der Oberstufe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant erhöhen. Die Resultate zeigen eine dringende Notwendigkeit, Angebote in der pädagogischen Praxis stärker auf zielgruppenspezifische Bedarfe auszurichten. Gleichzeitig weisen mehrere internationale Veröffentlichungen auf die begrenzte Evidenz bezüglich der Wirkung berufsorientierender Unterstützungsangebote hin (S. D. Brown, 2015, 2017; Collins & Barnes, 2017). Folglich bedarf es zur Umsetzung evidenzbasierter, bedarfsorientierter Unterstützung sowohl vorgelagerter empirischer Studien als auch

begleitender Evaluationsstudien, die die zielgruppenspezifischen Effekte systematisch untersuchen und damit an die Initiative von Brüggemann, Driesel-Lange und Weyer (2017) zur Strukturierung und Systematisierung von berufsorientierenden Angeboten anknüpfen.

Dennoch kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass berufsorientierende Maßnahmen in positivem Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung von Jugendlichen stehen und dabei gleichzeitig zielgruppenbezogene Einflüsse zu beobachten sind. Dies stärkt die These, die im Kontext von Schule organisierte Unterstützung beruflicher Orientierung in individualisierter(er) Form anbieten zu müssen. Eine weitere wesentliche Erkenntnis schließt sich an ebendiese an: Die Identifizierung homogener Subgruppen innerhalb der heterogenen Gruppe der Lernenden (vgl. Kapitel 11) ermöglicht eine binnendifferenzierte Vorgehensweise auch im Kontext beruflicher Orientierung, um individuelle Bedarfe anzusprechen. Diese Erkenntnis erweist sich auch für die pädagogische Praxis als wertvoll, da eine auf homogene Gruppen ausgerichtete Maßnahmenplanung zum einen dem Anspruch bedarfsorientierter Unterstützung gerecht wird und zum anderen mit Blick auf die schulinternen Ressourcen praktikabel erscheint.

Um die Ergebnisse dieser Arbeit in ihren Implikationen für die Theoriebildung, die empirische Forschung sowie für die pädagogische Praxis darzulegen, aber auch um ihre Limitationen auszuführen, soll an dieser Stelle auf zwei aktuelle Projekte hingewiesen werden. Denn zeitgleich mit dem Erkenntnisgewinn dieser Arbeit wurde das Projekt StepUp! (Ohlemann, Driesel-Lange, Weyland & Ittel, 2019) u. a. von der Autorin dieser Arbeit initiiert. Ziel des Projekts ist die Analyse zielgruppenspezifischer Effekte berufsorientierender Maßnahmen auf die Berufswahlkompetenzentwicklung von Schüler*innen im zeitlichen Verlauf. Im berufswahlbezogenen Diskurs innerhalb der wissenschaftlichen Community, an dem die Autorin aktiv teilnimmt, sowie im Austausch mit den diversen Akteur*innen der beruflichen Orientierung (vgl. Teilkapitel 2.2) werden diese und weitere Initiativen gefördert und entwickelt. Ziel ist die Erweiterung der wissenschaftlichen Befundlage und deren Implementierung in die pädagogische Praxis, um die berufliche Orientierung der Jugendlichen bedarfsorientiert zu unterstützen. Ein weiteres Beispiel des Wissenschaftstransfers und des erfolgreichen Austauschs zwischen Forschung und Steuerungsebene stellt das zweite Projekt dar, die Neukonzipierung des Berufswahlpasses in digitaler Form (Brüggemann, Driesel-Lange, Gehrau, Weyer & Zaynel, 2017).

13.5 Grenzen der Studien

Wie die Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Interpretation zeigen, ergeben sich aufgrund des Designs der vorgestellten Studien Einschränkungen in der Ergebnisinterpretation, die gleichzeitig wiederum Auskunft über weiterführende Forschungsfragen geben. Die Limitationen erstrecken sich auf Fragen der Vergleichbarkeit von berufsorientierenden Maßnahmen, deren Effekte auf die Berufswahlkompetenzentwicklung, die Datenstruktur und das Design der vorgestellten Studien sowie auf die genutzten Erfassungsinstrumente zur Berufswahlkompetenzmessung. Nachfolgend werden die Grenzen der Arbeit eingehender beschrieben.

Die vorgestellten empirischen Studien beruhen ausschließlich auf Selbstauskünften der Schüler*innen. Dabei zeigten sich zwei, im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse und für die Gestaltung zukünftiger Studien zu berücksichtigende Faktoren. Zum einen besteht, wie Maag Merki und Grob (2005) kritisch anmerken, bei der Kompetenzdiagnostik anhand von Selbsteinschätzungen – im Vergleich zu Leistungs- oder Wissenstests – das Risiko von Verfälschungen, die beispielsweise durch Effekte sozialer Erwünschtheit oder durch unterschiedliche Bewertungen aufgrund differierender Standards entstehen. Gleichzeitig stellen die gleichen Autor*innen fest, dass die selbstbezogene Wahrnehmung ein Ergebnis persönlicher Erfahrungen ist, das wiederum die eigene Handlungstheorie bedeutsam formt und dadurch auch das individuelle zukünftige Handeln beeinflusst. Auch empirische Studien, u. a. von Retelsdorf et al. (2014), konnten diese wechselseitige Wirkung von Kompetenzwahrnehmung und Performanz nachweisen. Dennoch bleibt zu überlegen, wie in zukünftigen Studien die Selbsteinschätzungen von Berufswahlkompetenz durch Wissenstests bzw. die Abfrage tatsächlichen Verhaltens in erlebten berufswahlrelevanten Situationen ergänzt werden können.

Zum anderen dürfen die Selbstauskünfte der Jugendlichen zu ihrer Teilnahme an berufsorientierenden Maßnahmen in Hinblick auf ihre Akkuratheit und Vollständigkeit nicht unreflektiert analysiert werden. Denn während der Datenerhebungen zeigte sich, dass einige Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, sich alle bereits besuchten Angebote in Erinnerung zu rufen. In Konsequenz scheint eine spezifizierte Abfrage sinnvoll, die sich begrenzt auf (1) Angebote des laufenden Schuljahres und (2) Angebote, die tatsächlich für die jeweilige Jahrgangsstufe an der jeweiligen Schule durchgeführt wurden. Zwangsläufig ist eine solche Spezifizierung mit hohem Aufwand verbunden, der forschungsökonomisch zu bedenken ist.

Analysen hinsichtlich der Einflüsse bzw. Effekte berufsorientierender Maßnahmen werden durch einen weiteren Umstand in Form einer fehlenden Standardisierung der Angebote limitiert. Berufsorientierende Angebote sind hinsichtlich ihres didaktischen Konzepts, ihrer theoretischen Anbindung, der zu erwerbenden Berufswahlkompetenzfacetten sowie der Qualifikation der Durchführenden weder auf Bundes- noch auch Landesebene reguliert. Stattdessen können und werden sie auf Anbieterseite frei gestaltet. Daraus ergeben sich unter Umständen auch innerhalb eines Maßnahmentyps, beispielsweise der Potentialanalyse, Formatunterschiede. Als Folge können nur begrenzte Rückschlüsse über die Einflüsse bzw. Effekte einzelner Angebotsformate gezogen werden, weil die dahinterliegenden Konzepte ungeklärt und möglicherweise heterogen sind.

In Kapitel 9 konnten insgesamt nur geringe Effekte hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den berufsorientierenden Angeboten und der wahrgenommenen beruflichen Orientierung der Jugendlichen gemessen werden. Wie bereits erwähnt korrespondieren diese Ergebnisse mit Erkenntnissen aus internationalen Metaanalysen (S. D. Brown, 2017; Whiston et al., 2017), sodass sich neben Überlegungen zu konzeptionellen Anpassungen der Maßnahmen auch methodische Überlegungen hinsichtlich der Veränderung des Messinstruments bzw. der zu betrachtenden Zielvariable anschließen müssen.

Die querschnittliche Analyse in Kapitel 9 erlaubt keine Rückschlüsse auf die kausalen Effekte der betrachteten berufsorientierenden Maßnahmen sowie auf die Entwicklung der verschiedenen Berufswahlkompetenzfacetten. Während die in Kapitel 12 vorgestellte Studie die Erkenntnisse zur zeitlichen Entwicklung von Berufswahlkompetenz ergänzt, konnten aufgrund der Datenlage keine weiteren Analysen hinsichtlich der sozioökonomischen Merkmale und persönlichen, motivationalen und leistungsbezogenen Einstellungen durchgeführt werden. Auch lassen sich anhand der verwendeten Daten keine Rückschlüsse in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen besuchten berufsorientierenden Angeboten und der Berufswahlkompetenzentwicklung ziehen. Die in Kapitel 11 und 12 durchgeführten Analysen bedürfen zudem aufgrund der Stichprobengröße einer Replikation anhand einer größeren, diverseren Personengruppe zur zielgruppendifferenzierten Betrachtung.

13.6 Zukünftige Forschungsvorhaben

Die in den vorangegangenen Abschnitten (13.2–13.4) dargestellten Ergebnisse dieser Arbeit zu zielgruppenspezifischen Einflüssen der berufsorientierenden

Maßnahmen sowie zu den differierenden Berufswahlkompetenzständen und -entwicklungsverläufen konnten die heterogene Bedarfslage der Jugendlichen verdeutlichen. Diese spricht wiederum für eine differenzierte, bedarfsorientierte Unterstützung im schulischen Kontext. Im Folgenden wird daher erläutert, welche weiteren theoriebezogenen, methodischen und inhaltlichen Beiträge es von Seiten der Berufswahlforschung bedarf, um evidenzbasierte, bedarfsorientierte Unterstützung beruflicher Orientierung erfolgreich umzusetzen.

Theoriebezogene Rückschlüsse

Insbesondere die in den längsschnittlichen Untersuchungen abgebildeten diffusen Bewegungen (vgl. Kapitel 12) unterstützen die Annahme diskontinuierlicher Entwicklungsverläufe, in der auch Rückschritte als mögliche Folge explorativer Aktivitäten sowie deren kritischer Reflexion möglich sind.

Ein illustrierendes Beispiel: Im Rahmen einer angeleiteten Reflexion eines absolvierten Praktikums kann ein kritischer Abgleich zwischen den eigenen Stärken und Präferenzen und den erlebten Tätigkeiten vollzogen werden. Denn durch die praktische Erfahrung wird das zuvor bestehende Bild des Berufs kritisch betrachtet und angepasst. In diesem Prozess können Jugendliche zuerst ein Gefühl des Rückschritts hinsichtlich des Selbstwissens sowie des berufsbezogenen Konzeptwissens erleben (*Diesen Beruf habe ich mir anders vorgestellt; Ich dachte, ich wäre besonders gut in den zu verrichtenden Tätigkeiten*). Ein kritisch angelegter Reflexionsprozess ermöglicht jedoch die Entwicklung eines realistischen Bilds auf die Berufswelt und unterstützt damit langfristig die Ausprägung der entsprechenden Berufswahlkompetenzfacetten.

Die empirischen Befunde in Kapitel 12 deuten folglich auf einen Erweiterungsbedarf der bestehenden Entwicklungs- und Kompetenzmodelle um Iterationsphasen hin, die diese Diskontinuität beruflicher Entwicklung und damit die Wiederholung verschiedener Phasen abbilden.

Inhaltliche und empirische Überlegungen

Die aus den heterogenen Voraussetzungen resultierende Chancenungleichheit (vgl. insbesondere Kapitel 3 und 9) könnte durch eine zielgerichtete berufliche Orientierung, im Sinne einer an individuellen Bedarfen ausgerichteten Unterstützung, in Teilen kompensiert werden. Als Voraussetzung dafür und zur Heilung der ursächlichen Informationsdefizite bedarf es jedoch weiterer empirischer Evidenz, die folgend entlang der Themen Diagnostik, Maßnahmenevaluation und beruflicher Entwicklung erläutert wird.

Die systematische Diagnostik individueller Entwicklungsstände stellt eine wesentliche Voraussetzung in der Umsetzung einer bedarfsorientierten Unterstützung individueller Berufsorientierungsprozesse dar und war aufgrund dessen Auslöser der in Kapitel 10 erläuterten Studie. Mit Blick auf zukünftige Weiterentwicklungen diagnostischer Instrumente bedarf es der Berücksichtigung der Zielgruppe und des Anwendungszwecks (Maag Merki & Grob, 2005). Gleichzeitig sollten Faktoren zur Zielgruppendefinition verwendet werden, die im Schulalltag vergleichsweise einfach zu identifizieren oder den beratenden und planenden Lehrkräften bereits bekannt sind: Soziodemografische Faktoren werden in den Schulen standardmäßig auf Individualbasis erfasst. Auch Schulleistungen werden vor Ort gemessen und könnten zur individuellen Bedarfsanalyse herangezogen werden. Savickas et al. (2009) warnen dabei jedoch vor übermäßig vereinfachten Profilen und *Testscores* und geben bei der Bewertungsinterpretation die Berücksichtigung des jeweiligen Umfelds zu bedenken. Die Herausforderung der Entwicklung eines „angemessene[n] und vor allem praxisrelevante[n] Erhebungs- bzw. Messverfahren[s]“ (Petermann, 2018, S. 206) stellt sich auch im Zuge der Neukonzipierung und Digitalisierung des Berufswahlpasses, einem bundesweit eingesetzten Portfolioinstrument (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass, 2012; Lumpe, 2003). In der wissenschaftlichen Ausarbeitung zur Neukonzipierung des digitalen Berufswahlpasses empfehlen Brüggemann, Driesel-Lange, Gehrau et al. (2017) die Selbststeuerung der Jugendlichen durch die Verwendung von Selbstmanagement-Tools zu stärken. Diese Empfehlung eines individuumsbezogenen Diagnostikinstrumentes wurde als Teil des neu zu entwickelnden digitalen Berufswahlpasses übernommen, wie den Ausschreibungsunterlagen zu entnehmen ist (Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, 2019). Schulen könnte folglich bald eine technische Möglichkeit zur systematischen und kontinuierlichen Bestandsaufnahme der individuellen Entwicklung zur Verfügung stehen. Zur bedarfsorientierten Planung im Kontext von Schule müssen jedoch weitere methodische Überlegungen vollzogen werden.

Denn neben dem Wissen um den individuellen Entwicklungsstand (Diagnostik) stellen empirische Befunde zur Effektivität berufsorientierender Maßnahmen eine weitere wesentliche Voraussetzung einer bedarfsorientierten Förderung dar. Die bereits beschriebene Blackbox der Maßnahmeneffekte, die aus der Heterogenität der Angebote und ihrer fehlenden Standardisierung resultiert, könnte mittels qualitativer Analysen der einzelnen Maßnahmenkonzepte durchleuchtet werden. Anhand einer qualitativen Analyse der Angebotsformate könnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den zugrundeliegenden didaktischen Konzepten transparent gemacht werden. In einem weiteren Schritt könnten diese Erkenntnisse in quantitativen (längsschnittlichen) Untersuchungen zur beruflichen Entwicklung

Jugendlicher mit einbezogen und somit die Angebote hinsichtlich ihrer Effekte untersucht werden. Diesen Anspruch greift das Projekt StepUp! mit seiner qualitativen Maßnahmenanalyse und dessen Verschränkung mit quantitativen Analysen auf (Ohlemann et al., 2019). Auch Collins und Barnes (2017) verweisen auf die Notwendigkeit spezifischer Maßnahmenanalysen und das Potential für die Effektivverbesserung. Kayser (2013) stellt für den deutschsprachigen Raum fest, dass die bisherigen Evaluationen einzelner Maßnahmen nebeneinanderstehen, jedoch „keine theoretisch und empirisch fundierte Übersicht oder Struktur“ (S. 10) zur Einordnung der berufsorientierenden Maßnahmen und ihrer Wirkfaktoren vorliegt. Brüggemann, Driesel-Lange und Weyer (2017) haben diesen Bedarf aufgegriffen und in ihrem Sammelband zum einen übergeordnete Perspektiven auf berufsorientierende Maßnahmen dargestellt und zum anderen empirische Studien zu diversen Maßnahmen zusammengetragen. Bestehen bleibt der Bedarf, (1) unterstützende Maßnahmen anhand eines einheitlichen Messinstruments zu vergleichen und (2) dabei zielgruppenspezifische Betrachtungen mit einzubeziehen.

Ein umsetzungsbezogenes Beispiel bietet die im Rahmen des Projekts StepUp! angestrebte Dokumentenanalyse von Schulungsunterlagen zu berufsorientierenden Maßnahmen, die die quantitativen Analysen des Projekts flankiert. Ziel dabei ist es, verschiedene Maßnahmenformate einer Maßnahmengruppe in Bezug auf ihre potentiell differierenden Effekte für verschiedene Zielgruppen zu vergleichen (Ohlemann et al., 2019).

Denn in Kapitel 9 konnte die Komplexität der Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen beruflichen Orientierung und den berufsorientierenden Angeboten in Abhängigkeit verschiedener, soziodemografischer Faktoren und ihrer Intersektionalität verdeutlicht und damit der Bedarf einer zielgruppenspezifischen, intersektionalen Betrachtung herausgestellt werden. Auch Hadjar und Hupka-Brunner (2013) verweisen auf die Notwendigkeit, intersektionale Effekte in bildungswissenschaftlichen Studien stärker zu berücksichtigen. Angesichts dessen sollte dies auch systematisch in (längsschnittlichen) berufswahlbezogenen Studien mit einbezogen werden, um zu analysieren, welche berufsorientierenden Maßnahmen sich besonders günstig auf die berufliche Orientierung verschiedener Zielgruppen auswirken. Würde die berufliche Entwicklung der Jugendlichen nach einem gemeinsamen Maßnahmenbesuch auch im zeitlichen Verlauf differieren, wäre damit ein weiteres Argument dafür gegeben, die Teilnahme an solchen Angeboten nicht mehr als Standardelemente für *alle* Jugendlichen einzusetzen, sondern deren Teilnahme gezielter anhand individueller Faktoren zu determinieren.

Wie zudem in Kapitel 11 sichtbar wurde, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Existenz eines konkreten Berufswunschs und dem individuellen

Berufswahlkompetenzstand. In Konsequenz sollte bei der Untersuchung berufsorientierender Maßnahmen neben den demografischen Faktoren als Prädiktoren auch der Berufswunsch als Zielvariable stärker adressiert werden. Ein weiteres Forschungsdesiderat in Hinblick auf den Berufswunsch stellt seine potentielle kausale Wirkung auf einzelne Berufswahlkompetenzfacetten bzw. gegenseitige Abhängigkeiten dar.

Neben der im vorherigen Teilkapitel (13.5) angesprochenen Überlegung zu möglichen Veränderungen des Messinstruments, lösen die studienübergreifend geringen Effektstärken der berufsorientierenden Maßnahmen auch die Frage nach der zu betrachtenden Zielvariable aus. Während die KMK (2017b) als eines der Ziele beruflicher Orientierung den Erwerb berufswahlrelevanter Kompetenzen benennt, die beispielsweise durch das in dieser Arbeit verwendete Instrument von Kaak et al. (2013) gemessen werden können, benennt Famulla (2008) den Erhalt des Ausbildungsplatzes als „entscheidendes Kriterium für einen erfolgreichen Übergang von Schule in Arbeit und Beruf“ (S. 27). In diesem Kontext interessieren folglich Indikatoren, die einen erfolgreichen nachschulischen Übergang messen. Die internationale Laufbahnforschung, die einen stärkeren Fokus auf *Young Professionals* bzw. die gesamte Gruppe der Berufstätigen legt, greift bei der Evaluation von Interventionen, aber auch bei der Analyse von Berufswahlkompetenzen entsprechend häufiger auf berufsbezogene Indikatoren des subjektiven Erfolgs, wie der beruflichen und allgemeinen Lebenszufriedenheit (Francis-Smythe et al., 2013; Heslin, 2005), oder auf objektive Erfolgsindikatoren, wie die Anzahl der erhaltenen Stellenangebote (Arthur, Khapova & Wilderom, 2005) oder Beförderungen (Francis-Smythe et al., 2013), zurück. Die durch Whiston et al. (2017) betrachteten sechs Indikatoren (Berufsidentität, Berufsreife, Entschiedenheit, Entscheidungsselbstwirksamkeit, wahrgenommene Unterstützung durch das Umfeld, wahrgenommene Karrierebarrieren und Ergebniserwartungen) ließen sich teilweise auch für die Evaluation berufsorientierender Maßnahmen im Kontext von Schule anwenden.

Eine weitere, aus den Resultaten dieser Arbeit hervorgegangene Überlegung ist die Verzahnung der berufswahlbezogenen Interventionsforschung auf der einen Seite mit der Analyse individueller Entwicklungsprozesse auf der anderen Seite. Denn um eine feinmaschigere, zielgruppengerechte Differenzierung der Angebote zu ermöglichen, müssen Effekte von berufsorientierenden Angeboten in Bezug zu den Facetten von Berufswahlkompetenz als Voraussetzungen erfolgreicher beruflicher Gestaltung gesetzt werden. Hinsichtlich der Berufswahlkompetenzentwicklung wurden in Kapitel 11 und 12 verschiedene Profile und Entwicklungsverläufe identifiziert. Zu beleuchten bleiben die möglichen Ursachen für die Zugehörigkeit zu den einzelnen Profilgruppen: *Welche soziodemografischen*

Gemeinsamkeiten verbinden die Jugendlichen einer Gruppe? Bestehen ähnlichen Leistungseinstellungen?

Zudem stellt sich die Frage, welche berufsorientierenden Angebote in der Vergangenheit wahrgenommen wurden und welche dieser Maßnahmen bei den unterschiedlichen Zielgruppen besonders förderlich für die Berufswahlkompetenzentwicklung sind.

Für ein besseres Verständnis der kausalen Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an spezifischen berufsorientierenden Maßnahmen und der beruflichen Entwicklung Jugendlicher bedarf es, wie Collins und Barnes (2017) ausführen, breit angelegter, *längsschnittlicher* Untersuchungen, die zudem Unterscheidungen nach Zielgruppen vornehmen. So könnte u. a. geklärt werden, aus welchen Gründen einige Jugendliche im zeitlichen Verlauf einen Zuwachs an Berufswahlkompetenz erleben, während andere, die am gleichen Ausgangspunkt gestartet sind, dauerhaft in ihrer ursprünglichen Profilgruppe verweilen. *Sind ihnen unterschiedliche Angebote zu Teil geworden oder haben sie von ähnlichen Maßnahmen unterschiedlich profitiert? Haben sie qualitativ oder quantitativ differierende Unterstützung im schulischen Kontext erhalten?*

Die Analyse der Berufswahlkompetenzentwicklung ist im schulischen Kontext insbesondere bedeutsam, da „Berufswahlkompetenzkonzepte einen Bezugsrahmen für die *individuelle Beratung und Förderung* von Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess“ bieten (Hartkopf, 2013, S. 54). Mit Blick auf die pädagogische Praxis und die effektive Förderung von Jugendlichen mit einem gering entwickelten Kompetenzprofil stellt die Erhellung zielgruppenspezifischer Effekte von berufsorientierenden Maßnahmen auf die Berufswahlkompetenzentwicklung ein bedeutsames Forschungsdesiderat dar. Es kann zusammengefasst werden, dass die Herausforderungen zur Bestimmung der Wirksamkeit von Interventionen für die empirische Forschung bestehen bleiben (S. D. Brown, 2015). Um Aussagen über zielgruppenspezifische Wirkweisen und damit Empfehlungen zur zielgruppenspezifischen Förderung treffen zu können, stellt die empirische Verknüpfung von Berufswahlkompetenzentwicklung und berufsorientierenden Maßnahmen den zentralen nächsten Schritt für zukünftige Forschungsvorhaben dar.

13.7 Implikationen für die pädagogische Praxis

Im Folgenden sollen die bereits vorgestellten und diskutierten Erkenntnisse dieser Arbeit in ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis erörtert werden. Wie bereits zu Beginn der vorgestellten Arbeit erläutert wurde, stellt die berufliche

Orientierung im Kontext von Schule aufgrund der Diversität der Beteiligten und ihrer differierenden Perspektiven ein Spannungsfeld dar, das sich auch in den begrifflichen Interpretationen widerspiegelt. Diesbezüglich weist Butz (2008b) kritisch auf die begriffliche „Bipolarität“ (S. 50) hin, die aus der Verwendung *eines* Begriffs zur Beschreibung *verschiedener* Prozesse entsteht und zwangsläufig zu Mehrdeutigkeiten führt. Ein besonderer Beitrag dieser Arbeit besteht daher in der Auflösung der begrifflichen Mehrdeutigkeit des KMK-initiierten Begriffs der *beruflichen Orientierung*. Vorgeschlagen wurde, diese aus der begrifflichen Mehrfachbesetzung bzw. Bündelung verschiedener Handlungsebenen resultierende Mehrdeutigkeit durch eine Ausdifferenzierung in die *Unterstützung* beruflicher Orientierung (u. a. durch Schule) und den *Entwicklungsprozess* beruflicher Orientierung (der Jugendlichen) aufzulösen. Dadurch wird der übergreifende Terminus der beruflichen Orientierung in seiner Anwendbarkeit gestärkt und eine erfolgreiche Kommunikation zwischen den Akteur*innen ermöglicht.

Ein weiterer Beitrag der vorgestellten Arbeit liegt in der systematischen, theoriegeleiteten und empirisch fundierten Herleitung der heterogenen Unterstützungsbedarfe Heranwachsender in ihrer beruflichen Entwicklung. Die hier vorgestellten Ergebnisse sprechen für eine differenzierte Maßnahmenplanung in Schule. Die sich daraus ergebenden praktischen Implikationen betreffen sowohl die politisch-gestaltende Ebene, die Ebene der Maßnahmenanbietenden sowie die schulische Ebene. Etwa weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine nichtdeutsche Muttersprache für Jugendliche eine mögliche Barriere zur Nutzung bestimmter Unterstützungsangebote sein könnte. Dies gilt es bei der Neukonzipierung berufsorientierender Maßnahmen durch Träger*innen wie auch bei der schulinternen Maßnahmenplanung zu bedenken.

Durch die Identifizierung der Berufswahlkompetenzprofile eröffnet die vorgelegte Arbeit zugleich in Form der Binnendifferenzierung neue Möglichkeiten zur zielgruppenspezifischen Förderung. Um die individuellen Bedarfe bestmöglich adressieren zu können, werden dabei Gruppen mit ähnlichen Merkmalen oder Voraussetzungen zusammengefasst. Die Binnendifferenzierung ist auch für andere Schulkontexte als ein Schlüsselfaktor erfolgreichen Lernens belegt (Hattie & Yates, 2014). Folglich stoßen die vorgestellten Ergebnisse auch Überlegungen zur Gestaltung der Rahmenbedingungen beruflicher Orientierung an. Die Landeskonzepte haben mit der flächendeckenden Einführung von verpflichtenden Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in den vergangenen Jahren eine zentrale Voraussetzung für die weitere Binnendifferenzierung geschaffen, an der nun angesetzt werden kann. Zu klären bleibt, wie eine Binnendifferenzierung, die als eine mögliche Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte zu verstehen ist, im Zusammenhang mit verpflichtend stattfindenden Maßnahmen im schulischen

Alltag umgesetzt werden kann. Eine Möglichkeit bestände, wie von Jordan und Kauffeld (2019) vorgeschlagen, in der Einbettung individueller Bedarfe in strukturierte Settings, beispielsweise durch eine differenzierte Vorbereitung und eine individualisierte Reflexionsphase. Durch eine systematische Vorbereitung profitieren Schüler*innen laut Lipowski, Dreer, Kaak und Kracke (2020) beispielsweise in größerem Maße von Berufsfelderprobungen.

Ein weiterer Beitrag dieser Arbeit liegt in der Darlegung der bestehenden Maßnahmenintransparenz und des sich für die Praxis ergebenden Erfordernisses gemeinsamer Standards, im Sinne definierter Ziele und Durchführungskonzepte berufsorientierender Maßnahmen. Jordan und Kauffeld (2019) haben diesbezüglich bereits eine Strukturierungsmaske für Beratungsangebote vorgelegt. Sultana (2018) betont, dass die Unterstützung beruflicher Orientierung anhand von Kompetenzen weiterentwickelt und diskutiert werden muss und stützt damit Collins und Barnes (2017) Feststellung, dass das Potential der Unterstützung im schulischen Kontext ohne die Sicherstellung der Qualität und Konsistenz berufsorientierender Maßnahmen unerschlossen bleibt.

Ein besonderer Beitrag der vorgelegten Arbeit liegt in der Erhellung beruflicher Entwicklungsprozesse. Da sich zeigte, dass Jugendliche, die frühzeitig ein mittleres Berufswahlkompetenzniveau erreicht haben, dieses Niveau über die Zeit halten bzw. sogar ausbauen können, sollte der Berufswahlkompetenzerwerb in der Schule frühzeitig als möglicher Schutzfaktor für den nachschulischen Übergang unterstützt werden. Weiter konnte in dieser Arbeit demonstriert werden, dass die Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden mehrheitlich diskontinuierlich verlaufen. Daraus leitet sich der Bedarf einer kontinuierlichen diagnostischen Begleitung der Jugendlichen ab, um Entwicklungserfolge bestätigen sowie Entwicklungspausen und neue Entwicklungsbedarfe frühzeitig erkennen zu können. Die Feststellung diskontinuierlicher Entwicklung verweist zudem auf die Notwendigkeit, Entwicklungsschleifen auch im Kontext der schulischen Unterstützung, beispielsweise durch eine zeitlich verzögerte oder wiederholte Teilnahme an entsprechenden Orientierungsangeboten, zuzulassen. Diese Handlungsempfehlung richtet sich gleichermaßen an die politisch-gestaltenden Akteur*innen (Flexibilisierung bestehender Elemente) als auch an Schulen (zielgruppenspezifische Planung von Maßnahmen).

Die Ergebnisse der Arbeit stellen die Wirkmechanismen eines übergreifenden Kernwerts der Berufswahlkompetenz dar. Zu prüfen bleibt jedoch noch, in welchem Maße dieser zur Erfassung von berufswahlkompetenzbezogenen Entwicklungsständen in der Praxis herangezogen werden kann. Im Kontext der Diagnostik verdeutlicht die vorgelegte Arbeit auch bei der Schulentwicklung weitere Bedarfe. Denn Frey, Jäger und Renold (2005) merken in Bezug auf die

Interpretation und Kommunikation individueller Ergebnisse anhand diagnostischer Instrumente kritisch an, dass diese ausschließlich durch geschultes Personal durchgeführt werden sollten. Demzufolge gilt es also auch im Rahmen systematischer berufswahlbezogener Diagnostik die entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte sicherzustellen (vgl. auch Dreer, 2013b). Beratend und unterstützend tätige Personen im Auftrag von Maßnahmenträger*innen sowie innerhalb der Schulen benötigen darüber hinaus eine Qualifizierung hinsichtlich der gezielten Förderung Heranwachsender auf Basis ihrer differierenden Ausgangslagen und Bedarfe (vgl. Driesel-Lange & Ohlemann, 2019).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der vorgelegten Arbeit, dass die Umsetzung beruflicher Orientierung als gemeinsame Aufgabe von Forschung und Praxis anzusehen ist. Theoriegeleitete, empirische Studien schaffen dabei eine wesentliche Voraussetzung zur gezielten, bedarfsorientierten Förderung individueller Entwicklung.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Ziel dieser Arbeit war es, das Verständnis von Heterogenität im Kontext beruflicher Orientierung Jugendlicher in ihrer Multidimensionalität als Basis bedarfsorientierter Unterstützung zu stärken. Dafür wurden die heterogenen Unterstützungsbedarfe der Heranwachsenden systematisch, theoriegeleitet und empirisch fundiert analysiert.

Im Fokus der vier vorgestellten empirischen Studien standen dabei die persönlichen Merkmale Jugendlicher als Ausgangslage ihrer beruflichen Orientierung, der Stand und die zeitliche Entwicklung von Berufswahlkompetenz als Voraussetzung erfolgreicher beruflicher Gestaltung sowie berufsorientierende Maßnahmen als Unterstützung des Berufswahlprozesses.

Es zeigte sich, dass die differierenden Ausgangslagen der Jugendlichen sich auch in ihrer unterschiedlich stark ausgeprägten beruflichen Orientierung widerspiegeln. Mit Blick auf die persönlichen Merkmale wurde zudem sichtbar, dass diese intersektional betrachtet werden müssen. Weiter wurde deutlich, dass die Wahrnehmung der beruflichen Orientierung nicht nur in Abhängigkeit der persönlichen Merkmale differiert, sondern dass diese auch den Effekt berufsorientierender Maßnahmen beeinflussen. Die gegenwärtige Befundlage konnte folglich durch die Darstellung der heterogenen Bedarfslage der Jugendlichen einerseits, sowie der differierenden Maßnahmeneffekte andererseits ergänzt werden.

Um die individuelle Entwicklung und damit die aktuellen individuellen Bedarfe hinsichtlich der Berufswahlkompetenzentwicklung identifizieren zu können, wurde ein übergreifender Berufswahlkompetenz-Kernwert entwickelt. Dabei gelang es aus diesem zentralen Wert Rückschlüsse auf die Ausprägung einzelner Kompetenzfacetten zu ziehen. Des Weiteren konnte anhand von latenten Profilanalysen empirisch dargestellt werden, dass sich die Schüler*innen zwar untereinander in ihrem individuellen Berufswahlkompetenzstand unterscheiden, also auch hier von Heterogenität gesprochen werden kann, jedoch gleichzeitig

homogene Subgruppen bestimmbar sind. Mit den vier identifizierten Berufswahlkompetenzprofilen konnte ein bedeutender Ansatzpunkt zur schulischen Binnendifferenzierung aufgezeigt werden. Drei der vier Profile folgen einem ähnlichen Kompetenzmuster und bilden jeweils ein niedriges, mittleres und fortgeschrittenes Kompetenzniveau ab. Währenddessen scheint das vierte Profil eine Gruppe an Jugendlichen zusammenzufassen, die in Bezug auf ihre Berufswahl bereits besonders fokussiert zu sein scheinen. Die Ergebnisse der vierten empirischen Studie erweitern das bestehende Verständnis beruflicher Entwicklungsverläufe. Denn anhand längsschnittlicher Analysen konnte zum einen dargestellt werden, dass der Berufswahlkompetenzerwerb unter den Jugendlichen stark differiert. Zum anderen konnte gezeigt werden, dass diese Entwicklungsverläufe von einer Diskontinuität mit Rückschritten, Sprüngen und Plateaus geprägt sind.

Aus den beschriebenen Ergebnissen ergaben sich weiterführende Forschungsdesiderata. Eine Aufgabe zukünftiger Studien stellt die (Weiter-)Entwicklung diagnostischer Instrumente zur schulinternen Bedarfsermittlung dar, bei der die Anwendbarkeit des Berufswahlkompetenz-Kernwerts auch mit Blick auf die vier Profilgruppen geprüft und anhand größerer Stichproben Normwerte abgeleitet werden sollten. Die im Rahmen der vorgestellten Arbeit verdeutlichte Intransparenz hinsichtlich der Konzepte berufsorientierender Maßnahmen legt dabei den Bedarf der Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahren zur Konzept- und Effektanalyse offen.

Die Resultate dieser Arbeit zeigen zudem deutlich, dass die Verzahnung der berufswahlbezogenen Interventionsforschung mit der Analyse der zielgruppenspezifischen Berufswahlkompetenzentwicklung einen bedeutenden Erkenntnisgewinn für die Umsetzung bedarfsorientierter Unterstützung beruflicher Orientierung verspricht.

Für die pädagogische Praxis ergab sich aus den Erkenntnissen der berufswahlbezogenen Heterogenität der Jugendlichen der dringende Bedarf, die individuellen Fortschritte und Bedarfe der Schüler*innen systematisch und regelmäßig zu diagnostizieren. Zudem zeigte sich anhand der diskontinuierlichen Entwicklungsverläufe der Jugendlichen die Notwendigkeit, sowohl auf Ebene der rahmengebenden Landeskonzpte als auch auf Ebene der schulinternen Konzepte die Maßnahmen entsprechend der individuellen Bedarfe beispielsweise durch variiierende Vor- und Nachbereitung oder die Möglichkeit einer wiederholten Teilnahme zu flexibilisieren. Schließlich wurde insbesondere anhand der Profilgruppen deutlich, dass die schulinterne Binnendifferenzierung ein mögliches Vehikel zur Ansprache individueller Bedarfe darstellt.

Wie die erörterten Erkenntnisse, neu erschlossenen Forschungsdesiderata und Implikationen für die Praxis zeigen, stellt die erfolgreiche Umsetzung bedarfsorientierter Unterstützung beruflicher Orientierung eine gemeinsame Aufgabe von Forschung und Praxis dar.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literaturverzeichnis

- Adler, P., & Kwon, S. W. (2002). Social Capital: Prospects for A New Concept. *Academy of Management Review*, 27, 17–40. doi:<https://doi.org/10.5465/AMR.2002.5922314>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245–267. doi:<https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Schaufeli, W. B., & Blonk, R. W. B. (2015). It's All About CareerSKILLS: Effectiveness of a Career Development Intervention for Young Employees. *Human Resource Management*, 54(4), 533–551. doi:<https://doi.org/10.1002/hrm.21633>
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2018). The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. *Frontiers in Psychology*, 9(1678). doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Akkermans, J., Schaufeli, W. B., Brenninkmeijer, V., & Blonk, R. W. B. (2013). The role of career competencies in the Job Demands — Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 356–366. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.011>
- Arnold, R. (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295–306. doi:<https://doi.org/10.1002/job.4030150402>
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 177–202. doi:<https://doi.org/10.1002/job.290>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: 3-step approaches using Mplus. *Mplus Web Notes*, Nr 15, 1–48.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Auflage). Berlin: Springer.

- Balin, E., & Hirschi, A. (2010). Who seeks career counselling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(3), 161–176. doi:<https://doi.org/10.1007/s10775-010-9183-y>
- Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/gems_2013_2014_abschlussbericht_mit_isbn_pdf.pdf
- Becker, R. (Hrsg.). (2011). *Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beicht, U. & Granato, M. (2011). *Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung*. Bonn: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Beicht, U. & Walden, G. (2014). Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(2), 188–215.
- Beicht, U. & Walden, G. (2019) Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*. Bonn: Barbara Budrich.
- Bennett, J. V. (2007). Work-Based Learning and Social Support: Relative Influences on High School Seniors' Occupational Engagement Orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187–214.
- Berliner Senat. (2015). *Landeskonzept Berufs- und Studienorientierung Berlin*. Verfügbar unter <http://www.psw-berlin.de/fileadmin/content/Downloads/landeskonzept/landeskonzept.pdf>
- Bertelsmann Stiftung, Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT & MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hrsg.). (2015). *Leitfaden Berufsorientierung* (6. Auflage). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Beutner, M., Frehe, P., Gebbe, M., Gockel, C., Kremer, H. H. & Zoyke, A. (2012). Vorstellung von vier Instrumenten zur individuellen Förderung. In H. H. Kremer, M. Beutner & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem: Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab* (S. 109–150). Paderborn: Eusl.
- Beutner, M., Kremer, H. H. & Zoyke, A. (2012). Informationen aus der Lehrer- und Schülerbefragung. In H. H. Kremer, M. Beutner & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem: Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab* (S. 37–65). Paderborn: Eusl.
- Bezirksregierung Arnsberg. (2019). *Fortbildungskatalog der Lehrerfortbildung*. Verfügbar unter <https://www.lfort-bra.nrw.de/>
- Blokker, R., Akkermans, J., Tims, M., Jansen, P., & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013>

- Blustein, D. L. (2017). Integrating Theory, Research, and Practice: Lessons Learned from the Evolution of Vocational Psychology. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 179–187). Tallahassee: Florida State University. doi:<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch19>
- Blustein, D. L., Kozan, S., Connors-Kellgren, A., & Rand, B. (2015). Social class and career intervention. In P. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 243–257). Washington, DC: American Psychological Association.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşođl, Y. (2004). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischen und Aussiedlerhintergrund*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/84630/c53216141dd10dfa0816af55e052c6f3/viele-welten-data.pdf>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95–249). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brändle, T. & Grundmann, M. (2013). Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: theoretische Konzepte und empirische Befunde. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 145–158). Münster: Waxmann.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002>
- Brown, D. (1990). Summary, comparaison, and critique of the major theories. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (p. 338–363) San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. D. (2015). Career intervention efficacy: Making a difference in people's lives. In P. J. Hartung, M. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 61–77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, S. D. (2017). Meta-Analysis and Evidence-Based Career Practice: Current Status and Future Directions. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 82–89). Tallahassee: Florida State University. doi:<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740–766). New York: Wiley.

- Brüggemann, T. (2015). 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht – Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule-Beruf* (S. 65–79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K., Gehrau, V., Weyer, C. & Zaynel, N. (2017). *Abschlussbericht „Neukonzeption Berufswahlpass“*. Unter Mitarbeit von H. Dreier. Verfügbar unter https://www.bildungsketten.de/_media/Abschlussbericht-Berufswahlpass.pdf
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 9–17). Münster: Waxmann.
- Büchter, K. (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 11–28). Opladen: Barbara Budrich.
- Büchter, K. & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. *BWP*, 1, 12–15.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterrecht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Rißler, G. (2015). Heterogenität – Eine Einleitung. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 7–17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bühner, M. (2009). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Auflage). München: Pearson.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage). München: Pearson.
- Bühmann, T. & Wiethoff, C. (2013). *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis*. Paderborn: IN VIA Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit. (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf
- Bundesagentur für Arbeit. (2015). Monatliche Zeitreihen – Ausbildungsstellenmarkt. *Reihe Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit. (2019). Der Arbeitsmarkt in Deutschland 2018. *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt*. 66. Jahrgang, Sondernummer 2. Nürnberg. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201812/ama/heft-arbeitsmarkt/arbeitsmarkt-d-0-201812-pdf.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit & KMK. (2004). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 in der Fassung vom 01.06.2017). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-RV-Schule-Berufsberatung.pdf.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass. (Hrsg.). (2012). *Handreichung zum Berufswahlpass*. Hamburg.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2019). *Berufsorientierung*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/680.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2019). *Initiative Klischeefrei nimmt Fahrt auf*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/PM_Klischeefrei_Girls-und-Boys-Day
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Das Berufsorientierungsprogramm*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/berufsorientierungsprogramm-in-ueberbetrieblichen-und-vergleichbaren-1082.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2019). *Die Initiative Bildungsketten*. Verfügbar unter <https://www.bildungsketten.de/de/235.php>
- Busch, A. (2013). Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. *Berliner Journal für Soziologie*, 2, 145–179.
- Butz, B. (2008a). Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe. In G. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern* (S. 105–141). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Butz, B. (2008b). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern* (S. 42–62). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122–131. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Cassie, D. V. W., & Chen, C. P. (2012). The Gender-Mediated Impact of a Career Development Intervention. *Australian Journal of Career Development*, 21(1), 3–13.
- Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195–212. doi:<https://doi.org/10.1007/BF01246098>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Collins, J., & Barnes, A. (2017). *Careers in the curriculum. What works?* London: The Careers & Enterprise Company.
- Cremers, M. (2012). *Boys' Day – Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebenslauf von Jungen*. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit. Verfügbar unter <http://www.boys-day.de/layout/set/print/content/download/13547/100427/file/Exper-tise%202012%20web.pdf>
- Crites, J. O. (1973). Career maturity. *NCME Measurement in Education*, 4(2), 1–8.
- Crites, J. O., & Savickas, M. L. (1995). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 131–138. doi:<https://doi.org/10.1177/106907279600400202>

- Dayton, M. C., & Macready, G. B. (1976). A probabilistic model for validation of behavioral hierarchies. *Psychometrika*, 41(2), 189–204. doi:<https://doi.org/10.1007/BF02291838>
- Dederig, H. (2002). *Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland*. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Obb.
- Defillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307–324. doi:<https://doi.org/10.1002/job.4030150403>
- Dibbern, H. (1983). Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16(4), 437–449.
- Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 48–67.
- Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. (2013). Parental involvement and adolescents' career goal pursuit during the post-school transition. *Journal of Adolescence*, 36(1), 121–128.
- DiStefano, C., & Kamphaus, R. W. (2006). Investigating Subtypes of Child Development. A Comparison of Cluster Analysis and Latent Class Cluster Analysis in Typology Creation. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 778–794. doi:<https://doi.org/10.1177/0013164405284033>
- Dollmann, J. (2016). Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 253–280). Wiesbaden: VS Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dreer, B. (2013a). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Erfurt: VS Verlag.
- Dreer, B. (2013b). Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufoorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 335–347). Münster: Waxmann.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30–61). Weinheim: Edition Psychologie, VCH.
- Driesel-Lange, K. (2011). *Berufswahlprozesse von Jungen und Mädchen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl*. Münster: Lit.
- Driesel-Lange, K. (2017). Förderung genderechter Übergänge von der Schule in den Beruf. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 191–210). Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt.
- Driesel-Lange, K. & Hany, E. (2005). Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl. In B. Kracke & E. Hany (Hrsg.), *Schriften zur Berufsorientierungsforschung, Heft 1*. Erfurt: Universität Erfurt. Verfügbar unter <http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/beruf/BO-EF-Heft1.pdf>

- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 157–175). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K. & Keune, M. (2016). „Innovationen in der Ausbildung zum Lehramt an Berufskollegs am Studienstandort Münster“ (BK-Inno). Verfügbar unter <https://www.stiftverband.org/download/file/fid/1869>
- Driesel-Lange, K. & Kracke, B. (2017). Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 99–124). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020). Berufswahlkompetenz theoriegeleitet fördern: Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Auflage, S. 281–297). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281–297). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Morgenstern, I. & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gallen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften* (S. 368–386). Münster: LIT.
- Driesel-Lange, K. & Ohlemann, S. (2019). Perspektiven von Mädchen und Jungen auf die schulische Berufsorientierung. In E. Makarova (Hrsg.), *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl* (S. 200–216). Bern: hep.
- Driesel-Lange, K., Ohlemann, S. & Morgenstern, I. (2018). Fördern Lehrpersonen den Berufswahlprozess Jugendlicher? *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 343–360. doi:<https://doi.org/10.3262/ZSE1804343>
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 689–708. doi:<https://doi.org/10.1002/job.214>
- Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A., & Solga, H. (2017). Applying to college: Do information deficits lower the likelihood of college-eligible students from less-privileged families to pursue their college intentions?: Evidence from a field experiment. *Social Science Research*, 67, 193–212. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005>
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch mit Online-Materialien* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Elias, N. (1994). *Die Gesellschaft der Individuen* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erpenbeck, J., Grote, S. & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. v. Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Auflage, S. IX–XXXVIII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Eshelman, A. J., & Rottinghaus, P. J. (2015). Viewing Adolescents' Career Futures Through the Lenses of Socioeconomic Status and Social Class. *The Career Development Quarterly*, 63(4), 320–332. doi:<https://doi.org/10.1002/cdq.12031>
- Famulla, G. (2005). *Schulische Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeit und Beruf*. Vortrag anlässlich der Jahrestagung der Gesellschaft für Technische Bildung, Flensburg. Verfügbar unter http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_vortraege/vortrag_ges_techn_bildung.pdf
- Famulla, G. (2008). Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf. In G. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess: Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern* (S. 26–41). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Famulla, G. & Butz, B. (2005). *Berufsorientierung – Glossar*. Verfügbar unter http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html
- Famulla, G., Butz, B., Deeken, S., Jensen, M., Michaelis, U., Möhle, V., Schäfer, B. & Schreier, C. (2003). *Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung. Zwischenergebnisse des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*. Verfügbar unter http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/zwischenenergebnisse_online.pdf
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen*. Reihe: Forschungsförderung Working Paper (Nr. 34). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne* (Band 2). Bern: Huber.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll)* (3rd. ed.). Los Angeles: Sage.
- Fink, A., Luttenberger, S., Krammer, A., Macher, D., Papousek, I., Weiss, E. & Paechter, M. (2015). Die Veränderung kognitiver Fähigkeiten über die Sommerferien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 62, 303–315. doi:<https://doi.org/10.2378/peu2015.art22d>
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., & Steele, C. (2013). Development and Validation of the Career Competencies Indicator (CCI). *Journal of Career Assessment*, 21(2), 227–248. doi:<https://doi.org/10.1177/1069072112466724>
- Freeman, S. C. (1993). Donald Super: A Perspective on Career Development. *Journal of Career Development*, 19(4), 255–264.
- Frey, A. & Balzer, L. (Hrsg.). (2005). *Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, U. (2005). Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (Berufspädagogik, Band 5, S. 1–6)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A Psycho-Social Construct, Its Dimensions, and Applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10–18. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Gati, I., & Asher, I. (2001a). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 7–54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gati, I., & Asher, I. (2001b). Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice: From Decision Theory to Career Counseling Practice. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 140–157. doi:<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x>
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2011). Hauptschüler/innen auf dem Weg von der Schule in Ausbildung: Zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In B. Reißig & E. Schreiber (Hrsg.), *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Berufsausbildung. Arbeitshilfen für das regionale Übergangsmanagement* (S. 12–19). München: DJI.
- Gehrau, V., Brüggemann, T., & Handrup, J. (2016). Media and Occupational Aspirations: The Effect of Television on Career Aspirations of Adolescents. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(3), 465–483.
- Gehrau, V. & vom Hofe, H. J. (2013). Medien und Berufsvorstellungen Jugendlicher. Eine Studie zur Darstellung von Berufen in Fernsehserien und deren Einfluss auf die Berufsvorstellungen Jugendlicher. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 123–132). Münster: Waxmann.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Genrich, M. & Pelka, B. (2011). Mit Panel-Daten arbeiten. Das Phasenmodell zur Berufsorientierung in der Anwendung im Kreis Gütersloh. In U. Richter (Hrsg.), *Datengrundlagen als Ausgangspunkt für eine verbesserte schulische Vorbereitung auf den Übergang Schule – Beruf* (S. 16–28). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH. (2019). *Vergabeunterlagen. Leistungsbeschreibung – Berufswahlpass 4.0*. Verfügbar unter https://ausschreibungen-deutschland.de/551730_Wissenschaftliche_Begleitung_BWP_40Referenznummer_der_Bekanntmachung_01-2019-EU_BWP_40_2019_Bottrop
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., & Camussi, E. (2018). Breadth of Vocational Interests: The Role of Career Adaptability and Future Orientation. *Career Development Quarterly*, 66(3), 233–245.
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental Support in Adolescents' Career Development: Parents' and Children's Perceptions, *The career Development Quarterly*, 63(1), 2–15. doi:<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise. A Developmental Theory of Occupational Aspiration. *Journal of Counseling Psychology*, 6(28), 545–579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179–232). San Francisco: Jossey-Bass.

- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, J. W. (2012). *Missing data. Analysis and design*. New York: Springer.
- Graham, J. W., Collins, L. M., Wugalter, S. E., Chung, N. K. J., & Hansen, W. B. (1991). Modeling transitions in latent stage-sequential processes: A substance use prevention example. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 48–57. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.1.48>
- Granato, M. (2013). Berufliche Orientierung und Berufsfindungsprozesse junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 145–158). Münster: Waxmann.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 7–35). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hall, D. T. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 8–16. doi:<https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145315>
- Han, H., & Rojewski, J. W. (2015). Gender-Specific Models of Work-Bound Korean Adolescents' Social Supports and Career Adaptability on Subsequent Job Satisfaction. *Journal of Career Development*, 42(2), 149–164. doi:<https://doi.org/10.1177/0894845314545786>
- Handwerkskammer (HWK). (2019). *Berufsorientierung*. Verfügbar unter <https://hwk.de/ausbildung/berufsorientierung/>
- Hany, E. & Driesel-Lange, K. (2006). Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 517–531.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer.
- Hartkopf, E. (2013). Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42–57). Münster: Waxmann.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Haunberger, S. & Bartelsen, A. (2019). Warum Männer und Frauen Soziale Arbeit studieren. In E. Makarova (Hrsg.), *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl* (S. 88–105). Bern: hep.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental regulation in adulthood: Age-normative and sociostructural constraints as adaptive challenges*. New York: Cambridge University Press.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A Motivational Theory of Life-Span Development. *Psychological Review*, 117(1), 32–60. doi:<https://doi.org/10.1037/a0017668>

- Heinz, W. R. (1984). Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation. *Bremer Beiträge zur Psychologie*, 26, 1–28.
- Heinz, W. R. (1985). Jugend und Arbeit – Kontinuität und Diskontinuität. In D. Baacke & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren* (S. 131–153). Weinheim: Juventa.
- Herr, E. L. (2013). Trends in the History of Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 277–282. doi:<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00056.x>
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Herzog, W., Wannack, E. & Neuenschwander, M. P. (2006). *Berufswahlprozess: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 113–136. doi:<https://doi.org/10.1002/job.270>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabschreiferinnen und Studienabschreifer und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (2003). Heterogenität aus Sicht der Schulforschung. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & L. Sack (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele* (Band 115, S. 56–59). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Hirschi, A. (2007). *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten* (Dissertation), Universität Zürich.
- Hirschi, A. (2010a). Swiss Adolescents' Career Aspirations: Influence of Context, Age, and Career Adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228–245.
- Hirschi, A. (2010b). Theoretische und empirische Grundlagen der Angebotsplanung des Career Services an der Leuphana Universität Lüneburg. In A. Hirschi (Hrsg.), *Forschungsberichte des Career Service der Leuphana Universität Lüneburg, Nr 1*. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Hirschi, A. (2012). The Career Resources Model: An Integrative Framework for Career Counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369–383.
- Hirschi, A., Hänggli, M., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. & Spurk, D. (2019). Karriere-Ressourcen messen: Validierung der deutschsprachigen Version des Karriere-Ressourcen Fragebogens. *Diagnostica*, 1–9. doi:<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000219>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C., & Spurk, D. (2017). Assessing Key Predictors of Career Success: Development and Validation of the Career Resources Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 338–358. doi:<https://doi.org/10.1177/1069072717695584>

- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88 (Supplement C), 220–229. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010>
- Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M., & Rounds, J. (2018). Normative Changes in Interests From Adolescence to Adulthood: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 144(4), 426–451. doi:<https://doi.org/10.1037/bul0000140>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3rd. ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hurrelmann, K. (2009). Die Lebenssituation der jungen Generation. In GEW Hauptvorstand (Hrsg.), *Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung, Tagungsdokumentation* (S. 14–24), Bielefeld: wbv.
- IG Metall Vorstand. (Hrsg.). (2014). *Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung*. Frankfurt am Main.
- Indorf, C. (2010). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 259–274). Wiesbaden: VS Verlag.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Jaccard, J., & Turrissi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (2nd. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- John, O. P., Naumann, L., & Soto, C. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 114–158). New York: Guilford Publications.
- Jordan, S., Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2016). Effects of a group coaching for the vocational orientation of secondary school pupils. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(2), 143–157.
- Jordan, S. & Kauffeld, S. (2019). Laufbahnberatung für SchülerInnen und Studierende. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 85–108). Berlin: Springer.
- Jung, E. (2013). Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 298–314). Münster: Waxmann.
- Kaak, S., Driesel-Lange, K., Kracke, B. & Hany, E. (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 14*, 1–13.
- Kaak, S., Heinrichs, K., Lipowski, K., Wuttke, E. & Kracke, B. (2015). *Der Fragebogen zur Berufswahlkompetenz. Ein Instrument zur Individualisierung der Berufsorientierung?* Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, Bochum.
- Kaak, S., Lipowski, K. & Kracke, B. (2017). Schulische Netzwerke als Perspektive der Qualitätsentwicklung in der Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 39–52). Münster: Waxmann.

- Kalisch, C. & Krugmann, S. (2019). *Subjektive Theorien von Lehrkräften im Kontext schulischer Berufsorientierung*. Vortrag auf der Tagung „Berufsorientierung in Bewegung“, Münster.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.). (2016). *Vielfalt geschlechtergerechten Unterrichts. Ideen und konkrete Umsetzungsbeispiele für die Sekundarstufen*. Berlin: epubli.
- Kanning, U. P. (2013). Berufsorientierungstests. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 236–250). Münster: Waxmann.
- Käser, U. & Röhr-Sendlmeier, U. (2017). Kompetenz als wissenschaftlicher Begriff und als Bildungsziel – Einleitung zum Themenheft. *Bildung und Erziehung*, 70(1), 5–16.
- Kauffeld, S. (Hrsg.). (2005). *Fachliche und überfachliche Weiterbildung: Welche Investitionen zahlen sich für die berufliche Handlungskompetenz aus?* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung* (Dissertation). Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Verfügbar unter <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/1/GestaltungschulischerBerufsorientierung.pdf>
- Kenny, M., Catraio, C., Bempechat, J., Minor, K., Olle, C., Blustein, D. L., & Seltzer, J. (2016). Preparation for Meaningful Work and Life: Urban High School Youth's Reflections on Work-Based Learning 1 Year Post-Graduation. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00286>
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 36(3), 130–138.
- Kessels, U., & Hannover, B. (2007). How the image of maths and science affects the development of academic interests. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. Final report on the DFG priority program* (pp. 282–297). Münster: Waxmann.
- Kessels, U., & Hannover, B. (2008). When being a girl matters less: Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics-related self-concept of ability. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 273–289.
- Kia-Keating, M., Nylund-Gibson, K. L., Kia-Keating, B. M., Schock, C., & Grimm, R. P. (2018). Longitudinal Patterns of Self-Regulation among Ethnic Minority Children Facing Poverty. *Journal of Child and Family Studies*, 27(2), 398–411. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0883-5>
- Kiuru, N., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Zettergren, P., Andersson, H., & Bergman, L. (2012). Best friends in adolescence show similar educational careers in early adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(2), 102–111. doi:<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.12.001>
- Klemm, K. (2010). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., ... Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klug, K., Drobnič, S., & Brockmann, H. (2019). Trajectories of insecurity: Young adults' employment entry, health and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 115. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.005>

- KMK. (1993). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 25.09.2014). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf
- KMK. (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- KMK. (2017a). *Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- KMK. (2017b). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 in der Fassung vom 01.06.2017). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-12-07_360_KMK_Empfehlung_Berufliche_Orientierung.pdf
- Köck, M. (2010). Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik. In M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen* (S. 19–50). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753–773.
- Kossek, E., Roberts, K., Fisher, S., & Demarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, 51, 935–960. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00746.x>
- Kracke, B. (2001). *Berufsbezogene Exploration bei Jugendlichen* (unveröffentlichte Habilitationsschrift). Universität Mannheim.
- Kracke, B., & Schmitt-Rodermund, E. (Eds.). (2001). *Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions*. New York: Routledge Falmer.
- Kracke, N., Buck, D. & Middendorff, E. (2018). Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. *DZHW Brief*, 3, 1–8.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kremer, H. H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg.). (2012). *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem: Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Paderborn: EuSl.
- Kroll, S. & Granato, M. (2013). Migration und Berufsausbildung. In A. Wolfgang & M.-D. Birgit (Hrsg.), *Digital Natives: Was Personaler über die Generation Y wissen sollten* (S. 137–150). Wiesbaden: Springer.
- Kuhnke, R. (2014). *Die Teilnahme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Angeboten der XENOS-Projekte. Ausgewählte Ergebnisse der zweiten Befragung*. München: DJI.
- Kuhnke, R. & Müller, M. (2009). Lebenslagen und Wege von Migrantenjugendlichen im Übergang Schule-Beruf: Ergebnisse aus dem Übergangspanel. *Wissenschaftliche Texte*, 3/2009, München: DJI.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319.

- Kunz, N. & Schreiber, M. (2017). My System of Career Influences. Ein qualitatives Instrument für die Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 155–166). Münster: Waxmann.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 29, 1–22.
- Industrie- und Handelskammer (IHK). (2019). *IHK – Breites Leistungsspektrum für die Wirtschaft*. Verfügbar unter <https://www.ihk.de/ihk-bildung-und-beruf>
- Initiative Klischeefrei. (2018a). *Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern. Verhältnis zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit*. Verfügbar unter https://www.klischee-frei.de/tools/db/uploads/a41_klischeefrei_FB09_Arbeitsteilung_zwischen_Frauen_und_Maennern_Oa6GYZ.pdf
- Initiative Klischeefrei. (2018b) *Frauen und Männer an Hochschulen in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.klischee-frei.de/tools/db/uploads/a41_klischeefrei_FB06_Frauen_und_Maenner_an_hochschulen_A8f0LT.pdf
- Initiative Klischeefrei. (2018c). *Geschlechtsbezogene Differenzen in der betrieblichen und schulischen Ausbildung*. Verfügbar unter https://www.klischee-frei.de/dokumente/pdf/a41_klischeefrei_181116_Faktenblatt_02_UA_Differenzen.pdf
- Lazarides, R. & Ittel, A. (2012). Unterrichtsmerkmale, mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept und individuelles Unterrichtsinteresse. In R. Lazarides & A. Ittel (Hrsg.), *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis* (S. 167–186). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lazarusfeld, P. F., & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lechner, C. M., Sortheix, F. M., Göllner, R., & Salmela-Aro, K. (2017). The development of work values during the transition to adulthood: A two-country study. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 52–65. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.004>
- Leenen, W. R., Grosch, H. & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(5), 753–771.
- Lent, R. W. (2017). Integration of Theory, Research, and Practice: A Social Cognitive Perspective. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 20–27). Tallahassee: Florida State University. doi:<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>
- Liesch, K. (2016). Identität und Habitus. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 79–100). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lindacher, T. (2015). *Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung: Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S. & Kracke, B. (2020). Berufsfelderproben in der schulischen Berufsorientierung. Voraussetzungen einer wirksamen Praxiserfahrung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Auflage, S. 446–459). Münster: Waxmann.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015a). Handbuch schulische Berufsorientierung. Anhang B – Skalendokumentation zum Fragebogen Berufswahlkompetenz.

- In Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), *Materialien 189*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/012f9215-e051-481f-92c1-c2fc8a4d989f/Anhang%20B%20-%20Skalendokumentation%20zum%20Fragebogen%20Berufswahlkompetenz.pdf>
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015b). Handbuch schulische Berufsorientierung. Anhang C – Auswertungsleitfaden zum Fragebogen Berufswahlkompetenz In Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), *Materialien 189*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/4d533d25-80aa-42dc-9cb4-c58400d115a1/Anhang%20C%20-%20Auswertungsleitfaden%20zum%20Fragebogen%20Berufswahlkompetenz.pdf>
- Lörz, M., Quast, H. & Woisch, A. (2012). *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege: Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual Review of Public Health*, 23, 151–169.
- Lumpe, A. (2003). *Der Berufswahlpass – ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen*. Verfügbar unter http://www.berufswahlpass.de/fileadmin/user_upload/pdf/Aufsatz_Berufswahlpass.pdf
- Luttenberger, S., Apatrashvili, I., Ertl, B., Ederer, E. & Paechter, M. (2014). Niedrige Übereinstimmung zwischen Interessen und Berufswunsch – Ein bislang vernachlässigtes Risiko in der Berufsorientierung Jugendlicher. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(4), 359–377. doi:<https://doi.org/10.1007/s11612-014-0252-4>
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2005). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (Berufspädagogik, Band 5, S. 7–30)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.). (2014). Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive [Sonderheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24.
- Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2002). Latent class models for clustering: A comparison with K-means. *Canadian Journal of Marketing Research*, 20, 36–43.
- Mayerl, J. & Urban, D. (2010). Binär-logistische Regressionsanalyse. Grundlagen und Anwendung für Sozialwissenschaftler. *Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart*, 39. Stuttgart: SOWI.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 397–411.
- McLachlan, G., & Peel, D. (2000). *Finite Mixture Models*. New York: Wiley.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). *Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Stand: Februar 2018*. Verfügbar unter http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/MAGS-Brosch-SchuleBeruf-Online_nach_Korrektur_nicht_bf.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2017). *Berufs- und Studienorientierung an allgemein bildenden und beruflichen Schulen des*

- Landes Mecklenburg-Vorpommern* (Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 17.01.2017). Verfügbar unter <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/017-17-Verwaltungsvorschrift-Berufsorientierung.pdf>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Berufs- und Studienorientierung* (Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 21.10.2010, ABl. NRW. S. 576). Verfügbar unter http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/RdErl_BO_April2013.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019a). *Berufliche Orientierung* (Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 23.01.2019, ABl. NRW. 02/19). Verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/11020.htm>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019b). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. Statistische Übersicht Nr. 404* (1. Auflage). Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019c). *Kein Anschluss ohne Anschluss. Prozess der Beruflichen Orientierung – Standardelemente in der Sek I/ Sek II*. Verfügbar unter http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/Prozess_BO.pdf
- Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 365–380. doi:<https://doi.org/10.1002/job.4030150406>
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz' theory. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 145–196). San Francisco: Jossey Bass.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163–170. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Nentwig, L. (2018). *Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. & Hartmann, R. (2011). Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl. *BWP*, 4, 41–44.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kompetenzfeststellungsverfahren*. Verfügbar unter <https://www.mk.niedersachsen.de/kompetenzfeststellung/kompetenzfeststellungsverfahren-138555.html>
- Novakovic, A., & Fouad, N. A. (2012). Background, Personal, and Environmental Influences on the Career Planning of Adolescent Girls. *Journal of Career Development*, 40(3), 223–244. doi:<https://doi.org/10.1177/0894845312449380>
- Nylund-Gibson, K. L., Grimm, R., Quirk, M., & Furlong, M. (2014). A Latent Transition Mixture Model Using the Three-Step Specification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 1–16. doi:<https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915375>

- Nylund, K. L. (2007). *Latent Transition Analysis: Modeling Extensions and an Application to Peer Victimization* (Dissertation). University of California, Los Angeles.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling. A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569.
- Nylund, K. L., Muthén, B. O., Nishina, A., Bellmore, A., & Graham, S. (2008). *Stability and Instability of Peer Victimization during Middle School: Using Latent Transition Analysis with Covariates, Distal Outcomes, and Modeling Extensions*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/237384747_Stability_and_Instability_of_Peer_Victimization_during_Middle_School_Using_Latent_Transition_Analysis_with_Covariates_Distal_Outcomes_and_Modeling_Extensions
- OECD. (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*. PISA, Bielefeld: wbv. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264207486-de>
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz durch Chancengerechtigkeit*, PISA, Bielefeld: wbv. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage, S. 30–61). Weinheim: Beltz.
- Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2017). Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 79–96). Opladen: Barbara Budrich.
- Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2018). Career competence development of students in German secondary schools: A latent transition analysis. In C. Nägele, & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 261–271). doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.1319694>
- Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (eingereicht). *One size fits all? A latent profile analysis on career competences in German secondary schools*. Zur Begutachtung eingereichtes Manuskript.
- Ohlemann, S., Driesel-Lange, K., Weyland, U. & Ittel, A. (2019). *Individualised career education as a means to equal opportunity – a research approach*. Paper presented at the 43rd IAEVG International Conference, Bratislava.
- Ohlemann, S. & Ittel, A. (2017). Zusammenhänge von Berufs- und Studienorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen von Jugendlichen als Determinanten individualisierter schulischer Berufs- und Studienorientierung? In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung* (S. 125–151). Münster: Waxmann.
- Ohlemann, S. & Ittel, A. (2018). Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung? In E. Wittmann, D. Frommberger & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018* (S. 111–123). Opladen: Barbara Budrich.
- Ohlemann, S., Ittel, A., Rohowski, S. & Lazarides, R. (2016). *Berliner Berufs- und Studienorientierungsstudie (BeBest). Abschlussbericht*. Berlin: Technische Universität

- Berlin. Verfügbar unter https://www.paedpsy.tu-berlin.de/fileadmin/fg236/Lehre_und_Pruefungen/Studien/BeBest_Abschlussbericht_Teil_1.pdf
- Ozdemir, N. K. (2019). Qualitative exploration of career adaptability of Turkish adolescents. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 83–91.
- Paixão, O., & Gamboa, V. (2017). Motivational Profiles and Career Decision Making of High School Students. *Career Development Quarterly*, 65(3), 207–221. doi:<https://doi.org/10.1002/cdq.12093>
- Parson, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Pässler, K. & Schneider, N. (2019). Perspektiven von Mädchen und Jungen auf die schulische Berufsorientierung. In E. Makarova (Hrsg.), *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl* (S. 12–26). Bern: hep.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory. Connection Theory and Practice* (3rd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2017). The Systems Theory Framework of Career Development. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 50–61). Tallahassee: Florida State University. doi:<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>
- Payk, T. R. (2015). *Psychopathologie: Vom Symptom zur Diagnose*. Berlin: Springer.
- Pelka, B. (2010a). Jugendliche als Experten ihrer beruflichen Orientierung. Zur Erprobung eines Delphi-Designs in einem Workshop mit Jugendlichen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis – SuB*, 33 (Heft 1), 112–116.
- Pelka, B. (2010b). Welche Berufsorientierung suchen Jugendliche? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6/2010, 43–46.
- Pelka, B. (2016). Welche Berufsorientierung suchen Jugendliche? Ein Phasenplan zur nachfrageorientierten Gestaltung von Berufsorientierungsangeboten. *Forum: Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e. V.*, 55(1), 9–11. doi:<https://doi.org/10.17877/DE290R-17926>
- Perera, H. N., & McIlveen, P. (2017). Profiles of career adaptivity and their relations with adaptability, adapting, and adaptation. *Journal of Vocational Behavior*, 98 (Supplement C), 70–84. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.001>
- Perera, H. N., & McIlveen, P. (2018). Vocational interest profiles: Profile replicability and relations with the STEM major choice and the Big-Five. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 84–100. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.012>
- Petermann, F. (2012). *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition – deutschsprachige Adaptation*. Frankfurt: Pearson.
- Petermann, F. (2018). Entwicklung und Diagnostik beruflicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 205–210. doi:<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0790-y>
- Plöbner, M. (2013). Trend: Diversity. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1/2013, 60–63. doi:<https://doi.org/10.2378/vhn2013.art04d>
- Protsch, P. & Dieckhoff, M. (2011). Noten, kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeit: Was bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zählt. *WZBrief Bildung*, 16. 1–5.
- Rahn, S. & Brüggemann, T. (2013). Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42–57). Münster: Waxmann.

- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2011). Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 103 (4), 297–311.
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2014). *Das Berufsorientierungspanel (BOP). Abschlussbericht zur regionalen Paneluntersuchung „Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis“*. Münster: ecotransfer.
- Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C., Shakeshaft, C., ... Price, C. J. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature*, 479(7371), 113–116. doi:<https://doi.org/10.1038/nature10514>
- Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C. & Struck, P. (2017). *Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“*. Endbericht. Verfügbar unter <https://www.berufsorientierung.sprogramm.de/files/BOP-Abschlussbericht%20Evaluation%202017.pdf>
- Ratschinski, G. & Struck, P. (2016). *Erhöhen Maßnahmen zur Berufsorientierung die Berufswahlkompetenz?* Vortrag auf der Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, Berlin.
- Reardon, R. C. (2017). Holland's Integration of Career Theory, Research, and Practice. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 28–30). Tallahassee: Florida State University. doi:<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–167). Wiesbaden: VS Verlag.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Richardson, M. S. (2017). Counseling for Work and Relationship: A Practice-Driven Theoretical Approach. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 40–49). Tallahassee: Florida State University. doi:<https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>
- Rose, S. & Beutner, M. (2015). In H. H. Kremer & M. Beutner (Hrsg.), *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig* (S. 153–196). Paderborn: Eusl.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen* (Korrigierter Nachdruck der 1. Auflage). Weinheim.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Göttingen: Hogrefe.

- Rost, J. r. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Auflage). Bern: Huber.
- Rosvall, P.-Å., Rönnlund, M., & Johansson, M. (2018). Young people's career choices in Swedish rural contexts: Schools' social codes, migration and resources. *Journal of Rural Studies*, 60, 43–51. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2018.02.007>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Sampson, J. P., Bullock-Yowell, E., Dozier, V. C., Osborn, D. S., & Lenz, J. G. (Eds.). (2017). *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. Tallahassee: Florida State University.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. doi:<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 49–57. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1016916713523>
- Savickas, M. L. (2005). Career construction theory and practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing Careers: Actor, Agent, and Author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179–181.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda Duarte, M., Guichard, J., ... van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *19, 4*, 355–374. doi:<https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 17. Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 10–49). Weinheim: Juventa.
- Scharfetter, C. (1996). *Allgemeine Psychopathologie: eine Einführung* (4. Auflage). Stuttgart: Thieme.
- Scherr, A. (2016). Sozialisation, Person, Individuum. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 49–78). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schindler, N. (2012). *Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen* (Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Schmidt-Koddenberg, A. & Zorn, S. (2012). *Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek II*. Opladen: Barbara Budrich.

- Schmude, C. (2010). *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen* (Habilitationsschrift). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schnebel, S. (2017). Unterstützungshandeln von Lehrpersonen und dessen Beziehung zu Lernausgangslagen und Lernzuwächsen von Schülerinnen und Schülern in einem naturwissenschaftlichen Lernangebot in der Grundschule. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 121–125). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Hannover: DZHW.
- Schröder, R. (unter Mitarbeit von Stabbert, R., Faulborn, B., Gerjets, I., Grüner, J. & Witthoeft, J.) (2015). *Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004–2015*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schuchart, C., Keßler, K., Scheidt, B. & Buchwald, P. (2016). Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekundarstufe II unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe. *bwp@Spezial 12*, 1–28.
- Schudy, J. (2008). Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller Schulstufen und Unterrichtsfächer. In E. Jung (Hrsg.), *Zwischen Qualifikationswandel und Marktengpass – Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung* (S. 103–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schurtz, I. M. & Artelt, C. (2014). Die Entwicklung des Fachinteresses Deutsch, Mathematik und Englisch in der Adoleszenz: Ein personenzentrierter Ansatz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 285–301.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Verfügbar unter http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf
- Sedelmaier, Y. & Landes, D. (2016). Messung studentischer Kompetenzen zur Evaluation der Software Engineering-Ausbildung an Hochschulen – SECAT: A Software Engineering Competency Assessment Tool. *die hochschullehre*, 2, 1–21.
- Segers, J., Inceoglu, I., Vloeberghs, D., Bartram, D., & Hendericx, E. (2008). Protean and boundaryless careers: A study on potential motivators. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 212–230. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.05.001>
- Seifert, K. H. & Bergmann, C. (1992). *Fragebogen zur Berufs- und Ausbildungswahl für Schüler (LPS-HS)*. Universität Linz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. (2015). *Blickpunkt Schule – Schuljahr 2014/2015*. Verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2014_15.pdf?download.html
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung Berlin & Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. (2017). *Gender Datenreport. BERLIN 2016*. Verfügbar unter https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/gender/kapitel/pdf/Gender_datenreport_2016.pdf
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung Berlin & Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. (2018). *Gender Datenreport. BERLIN 2017*. Verfügbar unter https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/gender/kapitel/pdf/Gender_datenreport_2017.pdf

- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin. (2019). *Solidarisches Grundeinkommen*. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/arbeit/beschaefigung/solidarisches-grundeinkommen/>
- Sikora, J., & Pokropek, A. (2012). Gender segregation of adolescent science career plans in 50 countries. *Science Education*, 96(2), 234–264.
- Silbereisen, R. K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsaufgaben und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6(1), 29–46.
- Simon, H. A. (1993). *Homo rationalis: Die Vernunft im menschlichen Leben*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Sinclair, S., & Carlsson, R. (2013). What Will I Be when I Grow up? The Impact of Gender Identity Threat on Adolescents' Occupational Preferences. *Journal of Adolescence*, 36(3), 465–474.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: theory and practice* (8th. ed.). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Smart, R., & Peterson, C. (1997). Super's Career Stages and the Decision to Change Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51(3), 358–374. doi:<https://doi.org/10.1006/jvbe.1996>.
- Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, Freistaat Sachsen. (2016). *Hochschulentwicklungsplanung 2025*. Dresden. Verfügbar unter https://www.studieren.sachsen.de/download/HEP_2025.pdf
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., ... Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Stangl, W. & Seifert, K.-H. (1986). Fragebogen „Einstellungen zur Berufswahl und berufliche Arbeit“ (EbwA-HS). *Diagnostica*, 32(2), 153–164.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Verdienstunterschied zwischen Frauen und Männern in Deutschland bei 21 %*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_097_621.html
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797–811.
- Steinritz, G., Lehmann-Grube, S. K. & Ziegler, B. (2016). Subjektive Geschlechtstyp- und Prestige einschätzungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60(2), 90–99. doi:<https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000208>
- Stoll, G., & Trautwein, U. (2017). Vocational interests as personality traits: Characteristics, development, and significance in educational and organizational environments. In J. Specht (Ed.), *Personality Development Across the Lifespan* (pp. 401–417): Academic Press.
- Stürzer, M. (2014). Aktueller Stand, Zugang und Hemmnisse zu Bildung und Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In J. r. v. Capelle (Hrsg.), *Zukunftschancen: Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 37–71). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 19–29. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>
- Sultana, R. (2017). Career guidance in multicultural societies: Identity, alterity, epiphanies and pitfalls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 451–462. doi:<https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1348486>

- Sultana, R. (2018). *Enhancing the Quality of Career Guidance in Secondary Schools: A Handbook*. Siena: Pluriversum.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. doi:[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), 405–414. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.405>
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The Life-span Life-space Approach to Careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd. ed., pp. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Technische Universität Berlin. (2019). *Orientieren*. Verfügbar unter https://www.tu-berlin.de/menue/studium_lehre/vor_dem_studium/orientieren/
- Tein, J.-Y., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical Power to Detect the Correct Number of Classes in Latent Profile Analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640–657. doi:<https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. 1, Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biografien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terzer, E., Hartig, J. & Upmeyer, A. (2013). Systematische Konstruktion eines Tests zu Modellkompetenz im Biologieunterricht unter Berücksichtigung von Gütekriterien. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 51–76.
- Thieme, F. (2016). Kaste, Stand, Klasse. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 221–246). Wiesbaden: VS Verlag.
- Thomas, J. (2013). Fähigkeits- und Interessenstests in der Studien- und Berufswahlorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 225–235). Münster: Waxmann.
- Tillmann, F., Schaub, G., Lex, T., Kuhnke, R. & Gaupp, N. (2014). Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. In BMBF – Referat für Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Hrsg.), *Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung*. Bonn.
- Ulrich, J. G. (2011). Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15*, 1–21.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca, Spanien. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Valero, D., & Hirschi, A. (2016). Latent profiles of work motivation in adolescents in relation to work expectations, goal engagement, and changes in work experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 93 (Supplement C), 67–80. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.003>

- Vermunt, J. K. (2004). Latent Profile Model. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.), *The sage encyclopedia of social sciences research methods* (pp. 554–555). Thousand Oakes: Sage Publications.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent Class Cluster Analysis. In J. A. Hagenaars, & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied Latent Class Analysis* (pp. 89–106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Voigt, J. (2012). *Berufliche Orientierung zwischen Anspruch und Realität. Evaluation ausgewählter Orientierungsmaßnahmen und ihrer Wirkung*. Technische Universität Chemnitz.
- Volmer, J. & Köppe, C. (2017). Prognose von Laufbahnerfolg. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1–30). Berlin: Springer.
- von Wyl, A., Sabatella, F., Zollinger, D. & Berweger, B. (2018). Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen* (S. 1–21). Berlin: Springer.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus*. Chichester: Wiley.
- Wannack, E., Herzog, W. & Neuenschwander, M. P. (o. J.). *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Wie Jugendliche ihre Berufswahl gestalten*. Verfügbar unter <https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/16321/Zwischen%20Wunsch%20und%20Wirklichkeit.%20Wie%20Jugendliche%20ihre%20Berufswahl%20gestalten.pdf?sequence=1>
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 233–261. doi:<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0470-5>
- Watts, A. G. (2009). *The Relationship of Career Guidance to VET*. Cambridge, UK: National Institute for Careers Education and Counselling.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2), 105–122. doi:<https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>
- Weinert, F. E. (2001a). *Concept of competence: A conceptual clarification*. Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim: Beltz.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2019). *Berufliche Orientierung*. Verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/studium/beruf/index.html>
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390–410. doi:[https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(2\)00050-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(2)00050-7)
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184.

- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome. A replication and extension of Oliver and Spokane. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 150–165.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297–333.
- Wiesner, M., Vondracek, F. W., Capaldi, D. M., & Porfeli, E. J. (2003). Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways. *Journal of Vocational Behavior, 63*(3), 305–328. doi:[https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00028-9)
- Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J. G., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 329–338. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004>
- Wippermann, C. & Flaig, B. B. (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Nr. 5, S. 3–11). Bonn.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs – Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Verfügbar unter http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior, 84*(2), 188–198. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>
- Zielonka, M., Relikowski, I., Kleine, L., Luplow, N., Yilmaz, E., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2013). Migrations- und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Primar- und Sekundarstufe. Befunde aus der Längsschnittstudie BiKS-8-14. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 133–158). Weinheim: Beltz Juventa.