

**Der Prozess der Berufsorientierung aus der Perspektive der Schülerschaft  
mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen an  
Förderschulen im Land Nordrhein-Westfalen**

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie  
der Fakultät II  
der Universität Siegen

vorgelegt von

**Carina Hübner**

Siegen

2019

Erster Gutachter: Prof. Dr. Rüdiger Kißgen

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Daniel Mays

## Danksagung

Nach vier Jahren intensiver Arbeit an der Dissertation ist es mir ein großes Bedürfnis mich bei den vielen Menschen erkenntlich zu zeigen, die mich durch ihre Unterstützung und Ratschläge auf diesem Weg begleitet haben. Es ist unmöglich, alle Personen an dieser Stelle zu erwähnen, daher möchte ich mich auf vereinzelte beschränken und mich persönlich bedanken.

Die wichtigsten Menschen in diesem Projekt sind die Schülerinnen und Schüler. Es sei erwähnt, dass besonders meine ehemaligen Schülerinnen und Schüler gemeint sind, die die Idee im Jahr 2008 zu diesem Projekt gaben. Ihre Übergänge waren *der Motor* des Projektes und trugen dazu bei, mich dem Thema zu widmen und den Fokus auf sie zu richten. Besonders gilt mein Dank den Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilnahmen. Sie beantworteten nicht nur die Fragen, sondern ließen mich auch abseits der Erhebungen an ihren ganz persönlichen Verläufen und Erfahrungen teilhaben. In diesem Kontext müssen auch die Lehrkräfte an den Förderschulen erwähnt werden, ohne deren Bereitschaft die Kooperation nicht möglich gewesen wäre. Sie empfingen mich immer herzlich und öffneten für dieses Thema gerne die Türen.

Ein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Rüdiger Kißgen, der mich in allen Phasen stets konstruktiv begleitet hat. Seine Erfahrung, die fachliche Unterstützung sowie die strukturgebenden Hinweise haben wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Die Realisierung des Projektes wäre ohne seine großzügigen Denk- und Freiräume unmöglich gewesen. Prof. Dr. Daniel Mays danke ich für die Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen.

Ferner muss dem gesamten Team an unserem Lehrstuhl besonders gedankt werden. Hierbei sei insbesondere meine Kollegin Daniela Limburg erwähnt, die mir mit ihrem fachlichen Rat äußerst konstruktiv zur Seite stand und der ich für das inhaltliche Lektorat immer zutiefst dankbar sein werde. Überdies müssen meine beiden Kollegen Joachim Wöhrle und Sebastian Franke genannt werden, die mich in allen Phasen der Fragebogenkonstruktion statistisch beraten haben und deren kritische sowie würdigende Rückmeldungen zur Sicherheit im Prozess beigetragen haben. Betreffend der umfangreichen, organisatorischen Anforderungen und des fachlichen Austauschs möchte ich mich für das Engagement bei Frau Szmais bedanken.

Für die finanzielle Unterstützung des Projektes sei der KIRCHHOFF Automotive GmbH sowie der SIGNAL IDUNA Gruppe Dortmund gedankt. Ihre Spenden ermöglichten maßgeblich den zweiten Messzeitpunkt, so dass sie in vollem Umfang in die Hände der Befragten flossen.

Für die intensive Begleitung, das unermessliche Verständnis und den Glauben an mich und meine Arbeit danke ich meiner Familie und insbesondere meinem Mann Kurt. Er trug mit seiner ruhigen Art in vielen Momenten zum Ausgleich bei. Mein Sohn Friedrich hat mir in der Phase mit großem Ehrgeiz gezeigt, dass es neben dem Projekt und der Arbeit wichtig ist, Kraft aus der freien Zeit zu schöpfen, „*die Zahlen einfach im Bildschirm zu lassen*“ und die Momente der Auszeiten zu genießen. Die Auszeitinseln und das Wissen um die Rückendeckung meiner *beiden Männer* verliehen mir die notwendige Kraft und Motivation für das Projekt.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Das Jugendalter .....</b>	<b>12</b>
2.1 Das Jugendalter aus entwicklungspsychologischer Perspektive .....	12
2.2 Das Jugendalter aus soziologischer Perspektive .....	17
2.3 Das Jugendalter aus pädagogischer Perspektive .....	20
2.4 Das Jugendalter aus juristischer Perspektive .....	23
<b>3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen.....</b>	<b>25</b>
3.1 Abgrenzung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Bereich Lernen von einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten.....	25
3.2 Diagnostik der Lernausgangslage im Bereich Lernen.....	28
3.3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Land NRW .....	30
3.4 Beeinträchtigung des Lernens – Erklärungsansätze und Ursachen .....	31
3.4.1 Kognitive Einflussfaktoren.....	32
3.4.2 Soziale Einflussfaktoren.....	36
3.4.3 Motivationale und emotionale Einflussfaktoren .....	40
3.5 Zwischenfazit zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen .....	41
<b>4 Berufliche Orientierung im System Schule .....</b>	<b>42</b>
4.1 Begriffsbestimmungen zur Berufsorientierung.....	42
4.1.1 Schulische Berufsorientierung - die Bedeutungsvarianten nach Schudy (2002) .....	43
4.1.2 Berufsorientierung als multidimensionale und lebensbegleitende Entwicklungsaufgabe.....	45
4.1.3 Begriffsklärung: Berufsorientierung und Berufswahltheorien.....	47
4.2 Historische Entwicklungen der Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland.	49
4.3 Berufsorientierung im Land NRW – das aktuelle Programm .....	50
4.3.1 Verständnis von Berufsorientierung in NRW .....	51
4.3.2 Etablierung von Elementen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung .....	52
4.3.2.1 Die Potenzialanalyse.....	52
4.3.2.2 Das begleitende Portfolioinstrument – der Berufswahlpass .....	53
4.3.2.3 Die Berufsfelderkundung .....	54
4.3.2.4 Die Betriebspraktika .....	54
4.3.2.5 Die Berufsberatung der regionalen Arbeitsagentur.....	55

4.3.2.6 Das Langzeitpraktikum .....	55
4.3.2.7 Die Übergangs- oder Berufseinstiegsbegleitung .....	56
4.3.2.8 Die Praxiskurse .....	56
4.3.2.9 Die Gestaltung des Übergangs mit Hilfe einer Anschlussvereinbarung .....	56
4.3.3 Strukturelle und systemische Kooperationen der Berufsorientierung in NRW .....	57
4.4 Zwischenfazit zur beruflichen Orientierung an Schulen .....	57
<b>5 Der Berufsorientierungsprozess – eine Entwicklungsaufgabe für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen .....</b>	<b>60</b>
5.1 Der Transitionsprozess Schule – Beruf mit Blick auf die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen .....	60
5.2 Übergangsoptionen im Kontext der beruflichen Entwicklung nach der Schulzeit .....	62
5.3 Aktueller Forschungsstand zum Berufsorientierungsprozess und zum Übergang Schule – Beruf der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen .....	67
5.4 Zwischenfazit .....	75
<b>6 Fragestellungen und Konzeption der Untersuchung .....</b>	<b>77</b>
<b>7 Methodik .....</b>	<b>80</b>
7.1 Untersuchungsmethode .....	81
7.2 Erhebungsinstrumente der Studie .....	81
7.2.1 Fragebogenkonstruktion für den ersten Messzeitpunkt (t1) .....	81
7.2.2 Stichprobenkonstruktion der Pretestphasen .....	86
7.2.3 Erprobung des Fragebogens Pretest 1 und Pretest 2 .....	87
7.2.3.1 Pretestdurchführung .....	87
7.2.3.2 Statistische Datenanalysen des Fragebogenentwurfs .....	88
7.2.3.3 Ergebnisse nach der zweiten Pretestphase .....	94
7.2.4 Fragebogenkonstruktion für den zweiten Messzeitpunkt (t2) .....	95
7.2.5 Finale Version des Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt (t1) .....	96
7.2.6 Finale Version des Fragebogens zum zweiten Messzeitpunkt (t2) .....	97
7.3 Stichprobenkonstruktion für die Hauptuntersuchung .....	98
7.4 Untersuchungsdurchführung .....	100
7.5 Datenanalysen .....	102
<b>8 Ergebnisse .....</b>	<b>105</b>
8.1 Rücklaufquoten des ersten und zweiten Messzeitpunktes .....	105

8.2 Stichprobenbeschreibung .....	106
8.3 Skalen- und Itemevaluation .....	112
8.4 Deskriptive Analyse .....	120
8.4.1 Allgemeine Aspekte zum Berufsorientierungsprozess.....	121
8.4.2 Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der Schülerschaft .....	123
8.4.3 Angaben zu den Anschlussoptionen und den erreichten Qualifikationen.....	125
8.4.4 Angaben zu den beruflichen Ideen und Vorstellungen im Rahmen beider Messzeitpunkte .....	135
8.5 Vergleichstestung.....	138
8.5.1 Unterschiede in der Bewertung der Elemente nach soziodemografischen Daten ..	138
8.5.2 Unterschiede in der Bewertung der Elemente zwischen beiden Messzeitpunkten	141
8.5.3 Unterschiede in der Bewertung der Elemente zwischen beiden Messzeitpunkten nach soziodemografischen Angaben.....	142
8.6 Korrelationen.....	145
<b>9 Diskussion .....</b>	<b>148</b>
9.1 Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der Schülerschaft .....	148
9.2 Anschlussoptionen und erreichte Qualifikationen.....	160
9.3 Berufliche Ideen und Vorstellungen im Berufsorientierungsprozess .....	167
<b>10 Studienlimitationen und Forschungsimplicationen.....</b>	<b>170</b>
<b>11 Synthese und Empfehlungen für den Berufsorientierungsprozess.....</b>	<b>173</b>
11.1 Schülerzentrierte Anregungen .....	173
11.2 Systemzentrierte Anregungen.....	176
11.3 Kontextuelle Anregungen.....	178
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>181</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>182</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>183</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>185</b>
<b>Anhangsverzeichnis.....</b>	<b>206</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>207</b>

## 1 Einleitung

*„Jeder junge Mensch, ganz gleich welcher Herkunft und unabhängig vom sozialen Hintergrund, muss die Chance haben, den Beruf zu ergreifen, der den eigenen Begabungen und Fähigkeiten am meisten entspricht!“ (Büdenbender, 2019, Februar)*

Diese Aussage, einer Rede der Frau des amtierenden Bundespräsidenten Steinmeier entlehnt, ist in Zeiten des rasanten Wandels der Berufs- und Arbeitswelt von besonderer Relevanz. Der Begriff *Beruf* ist etymologisch zurückzuführen auf eine religiöse oder geistliche Bedeutung und wird daher mit dem Begriff *Berufung* verbunden (Walter, 2010). In der aktuellen Zeit hat der Begriff seine ursprüngliche Bedeutung verloren und steht in westlich geprägten Gesellschaften für eine Tätigkeit, die sich an der Eignung und Qualifikation einer Person orientiert. Zudem dient die Ausübung eines Berufs vornehmlich dem Erwerb des Lebensunterhaltes (Walter, 2010), prägt die Entwicklung Persönlichkeit und trägt maßgeblich zur Realisierung der eigenen Lebensvorstellungen bei. Einen Beruf auszuüben oder einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen ist in dieser Gesellschaft unter individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Aspekten von hoher Relevanz (Famulla, 2013; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Queisser, 2010).

Die Entwicklung der Berufs- und Arbeitswelt wird unter anderem (u. a.) beeinflusst durch die Globalisierung (Eichhorst & Buhlmann, 2015), die Einflüsse der Digitalisierung (Arnold, Bellmann, Steffes, & Wolter, 2016) und den demografischen Wandel der Gesellschaft (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], 2013). Obschon inzwischen der vermehrt zitierte Fachkräftemangel in den Fokus der Öffentlichkeit rückt (Bundesagentur für Arbeit [BA], 2018c; Specht, 2018), steigen die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt und zunehmend sind Absolventinnen und Absolventen mit höheren Schulabschlüssen gesucht (Hausner, Söhnlein, Weber & Weber, 2015; van Essen, 2013). Diese Entwicklungen haben Veränderungen in den Bildungs- und Ausbildungssystemen in Deutschland zur Folge. So wird der beruflichen Orientierung in den Schulsystemen ab der Sekundarstufe I ein großer Stellenwert eingeräumt, weil Schulsysteme als vorbereitende Instanz ins Zentrum rücken und Schülerinnen und Schüler (SuS) auf das Berufs- und Arbeitsleben adäquat vorbereiten sollen (Ständige Konferenz der Kultusminister, 2017).

Dennoch zeichnet sich ab, dass jährlich 250.000 bis 300.000 Jugendlichen der Anschluss in die Berufs- und Arbeitswelt, unmittelbar nach dem Beenden der Schulzeit, nicht gelingt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S.313). In diesem Zusammenhang wird von benachteiligten oder schulschwachen Jugendlichen berichtet, deren Schulabschlüsse unzureichend oder nicht vorhanden sind und denen nach der Auffassung des Arbeitsmarktes die Ausbildungsreife fehle (Ratschinski & Bojanowski, 2013). Somit erfahren diese jungen Menschen, neben der Herausforderung sich überhaupt beruflich zu orientieren und die eigenen Kompetenzen für die Wahl eines Berufes zu erkennen, unmittelbare Grenzen in ihrer beruflichen Wahl. In diesem Zusammenhang sind SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen besonders gefährdet, weil ihnen die Voraussetzungen für ein Ausbildungsverhältnis

fehlen und der Übergang von der Schule in den Beruf von Friktionen und Diskontinuitäten gekennzeichnet ist. Die Komplexität liegt oftmals darin, dass sie auf Grund der Beeinträchtigung in den kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsbereichen die erforderlichen Qualifikationen nur bedingt auf- oder nachholen können. Ergänzend können fehlende, berufliche Rollenbilder und eine geringe Begleitung im sozialen Entwicklungskontext dazu beitragen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf erschwert ist (Hübner, 2016; Nentwig, 2018). Nur wenigen gelingt es, ein Ausbildungsverhältnis nach der Schulzeit zu erreichen (Basendowski & Werner, 2010; Ginnold, 2008; Lindmeier, 2015; Wagner, 2014; van Essen, 2013). Die als übersichtlich zu bezeichnende Forschungslage zu den Übergängen zeigt, dass sie sich anstelle dessen in den Maßnahmen des Übergangssystems befinden, damit sie sich für das Berufs- und Arbeitsleben qualifizieren können (Basendowski & Werner, 2010; Ginnold, 2008; van Essen, 2013). Darüber hinaus verdeutlichen qualitative Studien mit ehemaligen SuS einer Förderschule Lernen, dass der Weg langfristig in ein geregeltes Arbeitsleben erschwert ist. Die Personen müssen auch Jahre später mit beruflichen Diskontinuitätserfahrungen leben und sind in Teilen von Armut gefährdet. Aus deren Perspektive wäre eine geregelte, berufliche Tätigkeit für die Persönlichkeit, die soziale sowie gesellschaftliche Teilhabe wichtig (Rosenberger, 2017; van Essen, 2013). Die suggerierte Wahl eines Berufes, zur Ausgestaltung ihrer Lebens- und Arbeitswelt, steht ihnen nahezu nicht zur Verfügung.

Die Einführung des Landesvorhabens *Kein Abschluss ohne Anschluss* (KAoA) im Jahr 2011 in Nordrhein-Westfalen (NRW) hatte u. a. zum Ziel, benachteiligte Jugendliche in diesem Transitionsprozess zu unterstützen, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und Friktionen vorzubeugen. Demzufolge wurden sogenannte *Standardelemente* entwickelt (z. B. Potenzialanalyse, Langzeitpraktikum, etc.), die im schulischen Berufsorientierungsprozess aller Schulsysteme flächendeckend implementiert wurden. Viele Elemente sind verbindlich und vereinzelte sind freiwillig zu absolvieren (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales [MAGS] in NRW, 2018). Befunde zum Berufsorientierungsprozess mit dem exklusiven Fokus auf die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen liegen bisher nicht vor.

Demzufolge knüpft die vorliegende Arbeit an das bisherige Forschungsdesiderat an und erhebt die Perspektive der SuS, mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, zu ihrem Berufsorientierungsprozess an Förderschulen in NRW. Hierbei sollen, in einem quantitativ-empirischen Vorgehen, erste Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Standardelemente besonders bedeutsam im Berufsorientierungsprozess sind und inwieweit Kompetenzen und berufliche Erfahrungen erlangt wurden. Im Rahmen der Erhebung sind zwei Messzeitpunkte vorgesehen, die Aufschlüsse über Diskrepanzen und Kongruenzen zwischen den Bedürfnissen der SuS und den Zielsetzungen der Elemente offenbaren sollen. Die Erhebungen sind zum Ende des zehnten Schulbesuchsjahres und ein Jahr nach dem Verlassen der Förderschule angesetzt. Insofern sind das Bewerten der Elemente und die Wahl der Anschlussoptionen im Hinblick auf den beruflichen Werdegang von besonderem Interesse.

Neben der Perspektive der Schülerschaft gilt es zu verdeutlichen, dass der Berufsorientierungsprozess, insbesondere für SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf,

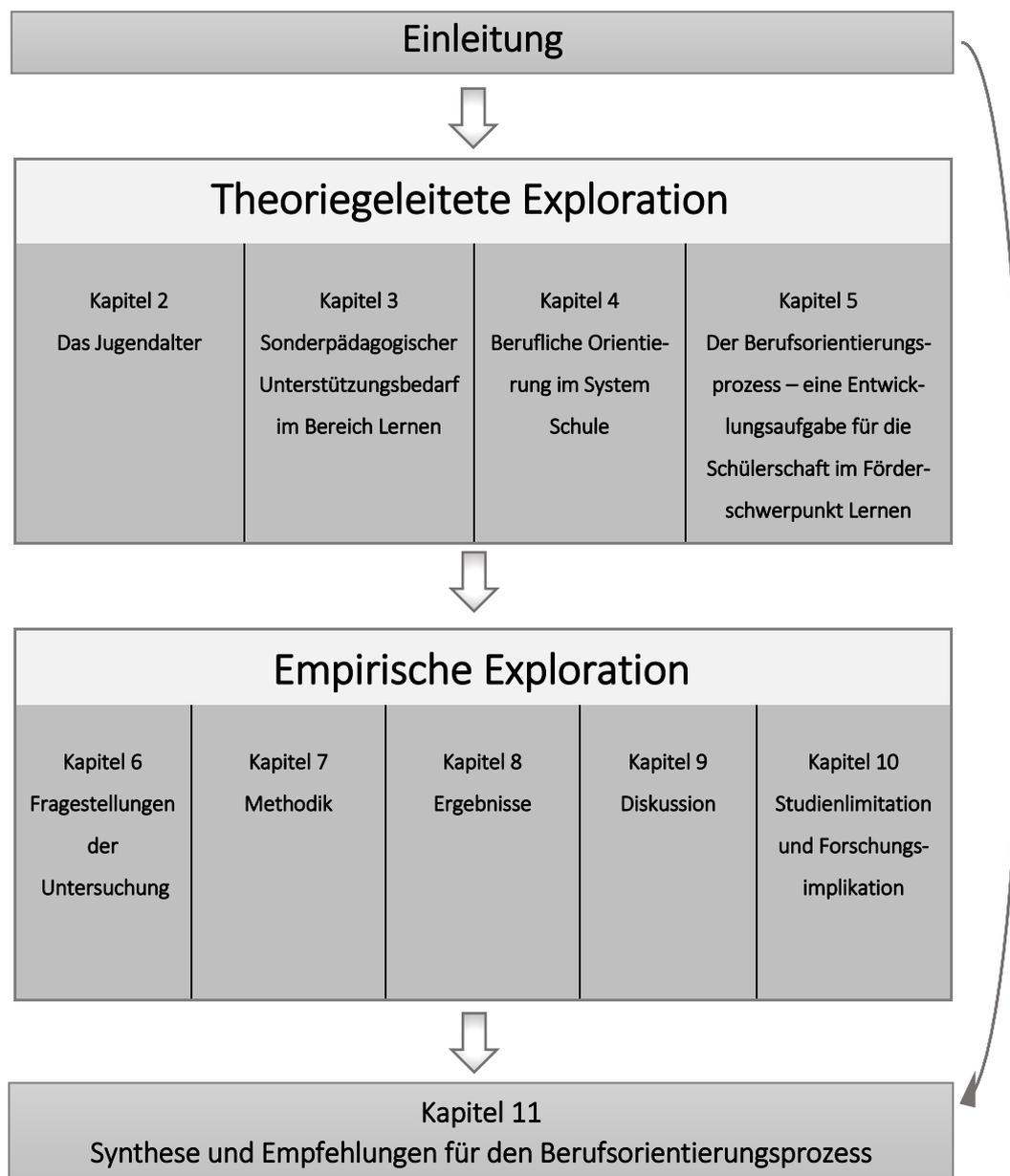
eine zentrale Aufgabe aller Lehrkräfte eines Schulsystems darstellt, die in Kooperation mit zahlreichen Akteuren erfolgen muss, damit die SuS angemessen begleitet und auf den Übergang vorbereitet werden. Obschon die Durchführung der Studie mit SuS geplant ist, die an Förderschulen beschult wurden, können die Befunde auch zur Gestaltung des inklusiven Berufsorientierungsprozesses an allen Schulsystemen beitragen und sind daher von hoher schulpraktischer Relevanz.

Der stetigen Diskussion über den Mangel von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt folgend, liegt mit Blick auf eine inklusive Arbeits- und Berufswelt eine weitere Zielsetzung dieser Dissertationsschrift darin, eine Diskussion anzustoßen und die Schülerschaft mit deren Ressourcen hervorzuheben. Bereits bestehende Optionen für deren Ausbildung und Teilhabe am Berufsleben werden aufgezeigt und bei Bedarf kann der Berufsorientierungsprozess mit Hilfe der Befunde optimiert werden. In der Folge sollte eine Zielsetzung darin bestehen, für die Betroffenen die Chance zu erhöhen, den beruflichen Werdegang vermehrt selbstständig zu gestalten und eine berufliche Tätigkeit zu entdecken und auszuüben, die den eigenen Begabungen entspricht.

Die Gliederung der Arbeit erfolgt, gemäß der Zielsetzung, zunächst einer theoriegeleiteten und dann einer empirischen Exploration. Einleitend befasst sich das erste Kapitel mit dem Jugendalter und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben aus der Perspektive der Psychologie, der Soziologie und Pädagogik. Neben den wesentlichen Begriffbestimmungen wird die sogenannte Entwicklungsaufgabe *Beruf* im Jugendalter besonders herausgestellt. Daran knüpft die Auseinandersetzung zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im dritten Kapitel an. Erläutert werden dahingehend relevante Aspekte, wie beispielsweise die Abgrenzung zu einer klinischen Diagnose einer Entwicklungsstörung oder Einflussfaktoren, die zur Entstehung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes beitragen. Das vierte Kapitel sieht eine Beschäftigung mit dem Terminus der Berufsorientierung vor. Neben dem aktuellen wissenschaftlichen und politischen Verständnis, findet auch die Historie der beruflichen Orientierung an den Schulsystemen in der Bundesrepublik Deutschland Beachtung. Zentral ist in diesem Kapitel die Auffassung des aktuellen Berufsorientierungsprozesses in NRW und die flächendeckende Etablierung der Elemente an den Schulsystemen. Das fünfte Kapitel schließt die theoriegeleitete Exploration ab und widmet sich dem Berufsorientierungsprozess der Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen. Herausgestellt wird insbesondere das aktuelle Forschungsdesiderat zum Berufsorientierungsprozess und zum Übergang von der Schule in den Beruf.

Basierend auf der theoretischen Exploration werden im sechsten Kapitel die Intention und die damit verbundenen Fragestellungen der Studie operationalisiert. Die darauf folgenden Kapitel zielen darauf ab, die Fragestellungen des sechsten Kapitels zu beantworten. Mithin wird im siebten Kapitel die Methodik der Studie ausgeführt, wobei u. a. auf eine detaillierte Erläuterung der Konstruktion der Fragebögen und die statistische Analyse der Daten eingegangen wird. An die Methodik schließen sich im achten Kapitel die Ergebnisse der statistischen Datenanalyse an. Basierend auf den deskriptiven Befunden, folgt die inferenzstatistische Ergebnisdarstellung.

Die Diskussion der Ergebnisse schließt sich im neunten Kapitel an, wobei das Zustandekommen der Resultate bedacht wird, eine Einordnung in den Forschungskontext vorgesehen ist und Konsequenzen für den Berufsorientierungsprozess abgeleitet werden. Studienlimitationen und Forschungsimplicationen sind im Kapitel zehn vorgesehen. Die Dissertationsschrift schließt mit dem elften Kapitel ab. In diesem werden die wesentlichen theoretischen und empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und konkrete Anregungen, auf individueller, systemischer und struktureller Ebene, für den Berufsorientierungsprozess der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen offeriert. Die Struktur des inhaltlichen Aufbaus der Dissertationsschrift kann ergänzend Abbildung 1 entnommen werden.



*Abbildung 1.* Inhaltliche Aufbau der Dissertationsschrift zum Berufsorientierungsprozess der Schülerschaft im Förderschwerpunkt Lernen

Die theoretische und empirische Exploration setzte eine umfassende Literaturrecherche voraus. In Abhängigkeit der Kapitelthemen wurden entsprechende Suchbegriffe genutzt, wie beispielsweise *Schülerschaft mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen (learning disabilities)*, *Jugendalter (Adolescence)*, *Berufsorientierungsprozess (vocational orientation)*, *Übergang Schule – Beruf* oder *Förderschwerpunkt Lernen und Übergang Schule – Beruf*, *Entwicklungsaufgaben (developmental tasks)* und Synonyme der genannten Termini und Formulierungen. Die Recherche erfolgte mit Hilfe der Datenbanken FIS Bildung, ERIC, Psynindex, PsycInfo, PubPsych und Social Sciences Citation Index. Die Literatursuche betraf ergänzend vor allem auch die Internetauftritte der zuständigen Ministerien im Bund und Land NRW, da Gesetzestexte, Erlasse und Empfehlungen nicht in die genannten Datenbanken integriert werden.

Dem unbenommen konnte im Rechercheprozess konstatiert werden, dass internationale Literatur und Forschungsdesiderate nur bedingt in der vorliegenden Schrift Verwendung finden können, weil der Forschungsgegenstand mit spezifizierten Themengebieten des Bildungs- und Ausbildungssystems in Deutschland zusammenhängt. Eine internationale Vergleichbarkeit ist kaum möglich. Dies betrifft einerseits den schulisch, institutionellen Status des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes, andererseits die Förderangebote im Berufsorientierungsprozess im Bundesland NRW und das daran anschließende Ausbildungssystem in Deutschland, mit spezifizierten Optionen betreffend der Förderung benachteiligter Menschen. Die Literaturrecherche bezüglich des aktuellen Forschungsstandes wird im Kapitel 5.3 konkretisiert.

Hinsichtlich der formalen Gestaltung sei anzumerken, dass eine Orientierung an den *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) (2016) erfolgte. Da viele elektronische Quellen aus dem Internet, z. B. die Internetseiten der Ministerien, nicht über Seitenzahlen verfügen, werden diesbezüglich Überschriften der Artikel und der Internetlink, mit dem Monat der Veröffentlichung, ausgewiesen.

In der vorliegenden Arbeit wird weitgehend auf eine geschlechtsneutrale Sprache geachtet. An vereinzelt Stellen, an denen sich dies aus Gründen der Methodik und der vereinfachten Lesbarkeit nicht vermeiden ließ, wird die weibliche und männliche Form ausgewiesen.

## 2 Das Jugendalter

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die Thematik des Berufsorientierungsprozesses in der zweiten Lebensdekade. Dementsprechend ist es erforderlich, die Begriffe *Jugend* oder *Jugendalter* und *Adoleszenz* genauer herauszuarbeiten. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Komplexität des Prozesses und den Akteuren, die diese Klientel in einem definiert temporären Abschnitt, mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen betraut, begleiten. Zunächst ist festzustellen, dass die genannten Begriffe häufig eine synonyme und nahezu alltagssprachliche Verwendung finden. Göppel (2005) weist darauf hin, dass jede Person bei der Nennung dieser Begriffe ganz unterschiedliche Erfahrungen assoziiert, weil alle Menschen dieses Lebensalter erfahren und durchlebt haben. Ferner scheint diese Thematik gesellschaftlich populär zu sein, so dass sie sich im alltäglichen Kontext in bekannten Magazinen und Schwerpunktheften (Dworschak, 2010; Harf & Witte, 2015) wiederfindet. Im Fokus dieser Publikationen stehen u. a. somatische Veränderungen, die Persönlichkeitsentwicklung oder die Risiken des Jugendalters mit dem Ziel, über die Thematik aufzuklären und Rat gebende Vorschläge zu offerieren. Im wissenschaftlichen Diskurs hingegen wird betont, dass dieser Lebensabschnitt schwer zu definieren und in der westlichen Welt nahezu nicht mehr einzugrenzen sei (Silbereisen & Weichold, 2012). So zeichnet sich, je nach Verständnis und Disziplin, ein großes Spektrum an Definitionen, Theorien und Auffassungen zu den oben genannten Termini ab. Innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen wird weiterhin in Studien untersucht, inwiefern Jugendliche die Gesellschaft beeinflussen oder welche Faktoren einen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen haben. Die unterschiedlichen Auffassungen zum Thema *Jugend*, *Jugendalter* und *Adoleszenz* erfordern somit das Eingrenzen der relevantesten Positionen für die vorliegende Arbeit, so dass die Definitionen und Konzepte aus der Entwicklungspsychologie, der Soziologie, der Pädagogik und der Rechtswissenschaft im Folgenden diskutiert werden.

### 2.1 Das Jugendalter aus entwicklungspsychologischer Perspektive

In den folgenden Abschnitten wird das Jugendalter unter der entwicklungspsychologischen Perspektive betrachtet. Neben der begrifflichen Einordnung erfolgt schwerpunktmäßig eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz und der Übertragung dessen auf Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum. Diese Struktur findet auch in den folgenden Unterkapiteln Beachtung.

Das *Jugendalter* wird aus entwicklungspsychologischer Sicht zunächst als eine Übergangsperiode definiert, „die zwischen Kindheit und Erwachsenenalter liegt“ (Oerter & Dreher, 2002, S. 258). In Anlehnung an den Begriff *Jugendalter* werden die Menschen in dieser Lebensphase als *Jugendliche* bezeichnet (Oerter & Dreher, 2002; Silbereisen & Weichold, 2012). Der Begriff einer *Lebensphase* „kann einfach eine Abfolge von unterscheidbaren Zuständen postulieren“ (Flammer, 2017, S. 24). Das Verständnis eines *Anstiegs* oder einer *stufenartigen Abfolge* von Entwicklung, wie in der Entwicklungspsychologie diskutiert, wird für die vorliegende Arbeit

nicht weiter aufgegriffen. Den Anfangspunkt des Jugendalters markiert der Beginn der Geschlechtsreife. Der Terminus *Pubertät* bezieht sich eher auf das biologische Phänomen des Jugendalters (Fend, 2003).

Silbereisen und Weichold (2012) verstehen unter der *Jugend* den Zeitraum „zwischen der Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts (ca. 10. – 20. Lebensjahr)“ (S. 236). Es wird empfohlen, den Begriff *Adoleszenz* synonym zu nutzen, sofern kulturelle oder gesellschaftliche Normen, Anforderungen, Möglichkeiten gemeint sind, welche die Menschen in dieser Lebensdekade betreffen. In diesem Fall kann nach Silbereisen und Weichold (2012) Jugend als soziale Konstruktion verstanden werden. Der Terminus *Adoleszenz* findet im deutschen Sprachraum vermehrt in wissenschaftlichen Publikationen Gebrauch. „Die Adoleszenz erstreckt sich insgesamt über ca. ein Jahrzehnt, das qualitativ wie quantitativ sehr heterogene Entwicklungsprozesse aufweist“ (Oerter & Dreher, 2002, S. 259). In Anlehnung an frühere Veröffentlichungen Steinbergs teilen Oerter und Dreher (2002) die Adoleszenz in drei Phasen ein:

„(1) frühe Adoleszenz zwischen 11 und 14 Jahren, (2) mittlere Adoleszenz zwischen 15 und 17 Jahren und (3) späte Adoleszenz zwischen 18 und 21 Jahren“ (Steinberg, 1993 zit. nach Oerter & Dreher, 2002, S. 259). Fend (2003) unterscheidet ebenfalls zwischen diesen Stadien, lässt die Konkretisierung des Alters hingegen außer Acht. Mit Hilfe der Einteilung soll der weit gefasste Begriff der Adoleszenz eine Eingrenzung erfahren, um die sich wandelnden Anforderungen, Veränderungen und Möglichkeiten für die Altersbereiche restringieren zu können.

Das Kinderhilfswerk der vereinten Nationen, United Nations Children's Fund (UNICEF) (2011), differenziert in der zweiten Lebensdekade lediglich zwischen der frühen und späten Adoleszenz, weil die Entwicklung von Jugendlichen in Abhängigkeit vieler Faktoren stattfindet. Die frühe Adoleszenz wird dem 10.–14. Lebensjahr zugewiesen, weil die Jugendlichen sich hauptsächlich mit körperlichen, kognitiven, emotionalen Veränderungen und ihrer Persönlichkeit beschäftigen. Dies sollte weitgehend in bereits bekannten Entwicklungskontexten, wie dem Elternhaus und der Schule erfolgen. Die späte Adoleszenz (15.–19. Lebensjahr), beschreibt den fortgeschrittenen Abschnitt der zweiten Dekade und damit die deutliche Ablösung von den bisherigen Entwicklungskontexten sowie die Bestrebungen hin zu einer autonomen Lebensführung. „It is in these years that adolescents make their way into the world of work or further education, settle on their own identity and world view and start to engage actively in shaping the world around them“ (UNICEF, 2011, S. 6). Dieser Einordnung folgend sind Jugendliche im Bereich der späten Adoleszenz in dieser Arbeit im Fokus, weil das Forschungsvorhaben Jugendliche oder junge Erwachsene berücksichtigt, die sich in dem Altersspektrum zwischen 15 und 18 Jahren befinden.

In der Entwicklungspsychologie gibt es zahlreiche Theorien, die sich mit der menschlichen Entwicklung befassen und u. a. die Adoleszenz, unter verschiedenen Dimensionen, berücksichtigen (Flammer, 2017). Das Verhalten und Erleben sowie die Auseinandersetzung mit biopsychosozialen Grundlagen rücken zunehmend in den Mittelpunkt der Forschung. Mit dem Wandel der Gesellschaft erschließen sich weitere entwicklungspsychologische Erkenntnisse und

die interdisziplinäre Entwicklungsforschung gewinnt, auch betreffend der Adoleszenz, zunehmend an Bedeutung (Oerter & Dreher, 2002; Schmiedek & Lindenberger, 2012). So scheint es in dieser Lebensphase grundlegende Prozesse zu geben, auf die wiederholt eingegangen wird. Der Begriff des *Prozesses* findet Verwendung um zu verstehen, inwiefern die Entwicklung qualitativ oder quantitativ beeinflusst (Flammer, 2017). Zu diesen gehören die somatischen Veränderungen und die biopsychosozialen Einflussfaktoren in der Pubertät, die kognitive Entwicklung, die Entwicklungskontexte, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Entwicklungsaufgaben (Fend, 2003; Oerter & Dreher, 2002; Schmiedek & Lindenberger, 2012; Silbereisen & Weichold, 2012). Insbesondere das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist für den Abschnitt der späten Adoleszenz von Bedeutung und für das vorliegende Forschungsvorhaben zentral, weshalb es im Folgenden näher erläutert wird.

### **Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz**

Neben den einflussreichen Entwicklungsmodellen, die im 20. Jahrhundert herausgearbeitet wurden, beschäftigen sich bis zum heutigen Zeitpunkt Entwicklungspsychologen mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (Dreher & Dreher, 1985, 1997; Freund & Baltes, 2005; Meckelmann & Dannenhauer, 2014). Dieses geht auf Havighurst (1956, 1974) zurück. Er beschreibt eine Entwicklungsaufgabe wie folgt:

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by society, and difficulty with later tasks. (S.2)

Somit definierte er nicht nur den Begriff der Entwicklungsaufgaben, sondern er ging davon aus, dass die Art und Weise der Bewältigung mit dem Erfolg oder Misserfolg weiterer Aufgaben im Leben eines Individuums verbunden ist. Die Anforderungen ermöglichen den Erwerb von Fähigkeiten- und Fertigkeiten, die zur weiteren Bewältigung von Herausforderungen relevant sein könnten. Montada (2002) betont, dass für eine erfolgreiche Bewältigung „individuelle Potentiale und individuelle und soziale Ressourcen und Gelegenheiten von Bedeutung“ sind (S.44). Entwicklung kann unter dieser Betrachtung als ein Prozess des Lernens erachtet werden. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben führt zum Erfolg im Umgang mit weiteren Entwicklungsaufgaben. Im wissenschaftlichen Diskurs wird ergänzend darauf hingewiesen, dass ein Misserfolg zu Schwierigkeiten in der weiteren Entwicklung führen kann, weil wichtige Kompetenzen für eine zufriedenstellende Bewältigung weiterer Anforderungen nicht gelernt wurden (Meckelmann & Dannenhauer, 2014; Oerter & Dreher, 2002).

Die Aufgaben sind aus Havighursts Sicht (1974), zu bestimmten Zeitpunkten des Lebens, auf verschiedene Ursachen zurückzuführen. Einerseits sind in diesen sensiblen Perioden physi-

ologische Herausforderungen zu bewältigen, die infolge des Wachstums entstehen. Andererseits basieren Aufgaben, je nach Kultur, auf gesellschaftliche Normen. Ergänzend sieht sich jedes Individuum mit persönlichen Herausforderungen konfrontiert, die überwunden werden müssen. Konfliktieren individuelle Zielsetzungen mit den normativ gesellschaftlichen Anforderungen, sind Individuen aufgefordert abzuwägen und diesen *Konflikt* zu lösen. Freund und Baltes (2005) diskutieren darüber hinaus, inwiefern unter dieser Betrachtungsweise die Entwicklung eines Individuums mit Organisationsstrukturen gleichzusetzen ist, die für eine Entwicklungsoptimierung von Relevanz sein könnten. Sie verstehen in Anlehnung an Havighurst (1974) Entwicklungsaufgaben als

Aufgaben, die sich [...] für eine Person in einer bestimmten Lebensphase aus dem Zusammenspiel von biologischen, gesellschaftlichen und persönlichen Einflussfaktoren ergeben, als sozial geteilte Erwartungen die individuelle Zielsetzung und –verfolgung beeinflussen und damit den Lebenslauf entscheidend strukturieren. [...] ...sie dienen als ein zeitlicher, kontextueller, sowie motivationaler Orientierungsrahmen dafür, welche Ziele zu einem bestimmten Alter entwickelt bzw. ausgewählt werden und auch wie die Ziele erreicht und aufrecht erhalten werden können. (Freund & Baltes, 2005, 35f.)

Insofern greifen sie in ihrer Definition viele Aspekte auf, die Havighurst bereits (1974) postulierte und weisen darüber hinaus den Entwicklungsaufgaben einen strukturierenden Charakter für Lebensverläufe zu. Havighurst (1974) stellte ferner verschiedene sensitive Perioden über die Spanne eines Lebens in seinem Konzept heraus, im Rahmen derer sich die Individuen mit unterschiedlichen Aufgaben befassen müssen. Da in dieser Arbeit die Adoleszenz im Fokus steht, erfolgt eine Begrenzung des Konzeptes auf diese Lebensphase. Er schreibt der Adoleszenz den Zeitraum vom 12.–18. Lebensjahr zu. Jugendliche müssen sich in diesem Abschnitt primär mit der physischen und emotionalen Reifung auseinandersetzen. Neben der Persönlichkeitsentwicklung stehen u. a. die Unabhängigkeit vom Elternhaus, die Vorbereitung auf einen Beruf und der Aufbau einer festen Partnerschaft im Fokus (Montada 2002; Havighurst, 1974). Fend (2003) teilt die Aufgaben, die der Adoleszenz zugeordnet werden, drei Kategorien zu. Aufgaben intrapersonaler Art (innere psychische und physische Reifung), interpersonaler Art (das Netzwerk an Beziehungen), Aufgaben mit kulturell-sachlicher Natur (Möglichkeiten der Entwicklung, kulturell-gesellschaftlichen Anforderungen, etc.).

Dem unbenommen wird das Konzept kritisch diskutiert. Bittner (2001) ist der Meinung, dass es zu kognitiv angelegt sei und unbewusste Motive von Individuen, die einen entscheidenden Einfluss auf Verhaltensweisen haben, nur unzureichend Beachtung fänden. Ferner kritisiert er die normative Auslegung der Aufgaben, die den Lebenslauf strukturierend beeinflussen sollen und stellt die Abfolge in Frage. Göppel (2005) weist darauf hin, dass diese Position nachvollziehbar sei, aber eine derart enge Auffassung des Konzeptes ebenso hinterfragt werden muss. Eine *Abarbeitung des Entwicklungsaufgabenkatalogs* fände keinesfalls statt. Dennoch wird den Jugendlichen bewusst, dass sie sich in Bezug auf bestimmte Entwicklungsaufgaben zwangsläufig

Gedanken über ihre zukünftige Lebensgestaltung machen müssen. Dies trifft z. B. auf die Anschlussperspektive der Schulzeit zu, wenn deutlich wird, dass der Schulabschluss näher rückt. Daher wird es künftig, infolge des fluiden Charakters und der gesellschaftlichen Dependenz der Entwicklungsaufgaben, weiterhin von Relevanz sein, dieses Konzept regelmäßig zu befor-schen (Harring & Schenk, 2018). Entwicklungsaufgaben können sich auf Grund vieler Faktoren verändern oder obsolet werden. Insgesamt lässt sich allerdings konstatieren, dass das Konzept in der Entwicklungspsychologie auf eine breite Zustimmung trifft. So wird im folgenden Ab-schnitt konkretisiert, welche Entwicklungsaufgaben aus der Perspektive der Jugendlichen in Deutschland bewältigt werden müssen.

### **Bedeutsamkeit von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher in Deutschland**

Basierend auf gesellschaftlichen Normen und deren Kultur können sich ganz unter-schiedliche Anforderungen und Aufgaben für Individuen ergeben. Dreher und Dreher (1985, 1997) untersuchten in Deutschland mehrfach, welche Aufgaben von Jugendlichen in ihrer Le-bensphase als relevant empfunden wurden. Sie orientierten sich an Havighurst (1974) und be-fragten in verschiedenen Studien, im Abstand von zehn Jahren, Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren mit Hilfe eines Fragebogens, der 10 Entwicklungsaufgaben berücksichtigte. Unter Betrachtung des zeit- und geschlechtsbezogenen Vergleichs zeigte sich, dass den Entwick-lungsaufgaben *Beruf* und *Peergruppe* eine gleichbleibende Bedeutung auf den vorderen Rang-plätzen zugeschrieben wurde. Im Vergleich dazu ließen sich z. B. zeitbezogene Abweichungen bei den Aufgaben *Selbst* oder *Beziehung* sowie geschlechtsbezogene Abweichungen beispiele-weise im Hinblick auf *Rolle* oder *den Umgang mit dem Körper* feststellen (Oerter & Dreher, 2002). Von Meckelmann und Dannenhauer (2014) wurden in Berlin 387 Jugendliche der siebten und neunten Klassen zur Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben befragt. Unter ihnen waren SuS von Gymnasien und Hauptschulen. Die Entwicklungsaufgaben aus den Studien von Dreher und Dreher (1997) wurden um den Erwerb der Medienkompetenz erweitert. Insgesamt ließen sich signifikante Differenzen in der Bewertung bei den SuS der Schulformen Hauptschule und Gymnasium identifizieren. Die Ergebnisse von Meckelmann und Dannenhauer (2014) verdeutli-chen, dass die postulierten Aufgaben von Havighurst (1974) nach wie vor hohe Relevanz für Ju-gendliche in Berlin besitzen und um die Aufgabe der Medienkompetenz erweitert wurden.

Über alle Studien für den deutschsprachigen Raum hinweg rückt in den Fokus, dass die Aufgabe *Beruf*, die für die vorliegende Arbeit zentral ist, von den befragten Personen in den Studien als wichtig erachtet wird. In der Untersuchung von Dreher und Dreher (1985) war diese Aufgabe unter den Befragten für beide Geschlechter auf der Rangliste Platz eins. In der Replika-tionsstudie von 1997 rückte die Aufgabe *Beruf* aus Sicht der Jungen auf den zweiten (77%) und aus Sicht der Mädchen auf den dritten Platz (77%). In der Studie von Meckelmann und Dannenhauer (2014) bewerten die Jugendlichen der Hauptschule diese Aufgabe signifikant bedeutsa-mer als die Jugendlichen des Gymnasiums. Ebenso schätzten die Jugendlichen der neunten Klas-sen (Rangreihe Platz sechs) durchschnittlich die Aufgaben als signifikant bedeutsamer ein, als die Jugendlichen der siebten Klassen (Rangreihe Platz acht). Es ist davon auszugehen, dass ein

Grund für die Einschätzung dieser Aufgabe darin bestehen könnte, dass mit der Entscheidung für einen Beruf und der damit verbundenen Erwerbstätigkeit die (ökonomische) Unabhängigkeit von den Eltern ermöglicht wird. Die weitere Entwicklung der eigenen Identität wäre folglich mit der beruflichen Wahl und dem Eintritt ins Berufsleben unmittelbar verbunden. Vermutlich realisieren die Jugendlichen diesen Zusammenhang in der späten Adoleszenz. In Anlehnung an die Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erikson erkennt Havighurst (1974) besonders in der beruflichen Wahl die Bedeutsamkeit für die Identitätsentwicklung:

Since work was the axis of life, deciding on one's occupation and preparing for it was a sure means of identity achievement. Nothing has yet replaced occupational choice and preparation as a safe and sure means of identity formation, and consequently many adolescents suffer from the aimlessness and uncertainty about themselves which Erikson calls identity diffusion. (S. 44)

Demzufolge geht Havighurst (1974) davon aus, dass der Beruf und die Erwerbstätigkeit die Identitätsentwicklung maßgeblich beeinflussen. Ziellosigkeit oder Unsicherheiten können in diesem Kontext eine Belastungssituation darstellen, was Erikson als Identitätsdiffusion auswies. Schröder (2018) ergänzt, dass die berufliche Entwicklung aus verschiedenen Gründen keinem Schema oder Muster folgt. Vielmehr werde sie infolge vieler Faktoren geprägt und beeinflusst. Aus der Perspektive der Psychologie konnten mithin Faktoren identifiziert werden, die diesen Prozess beeinflussen können. Hierzu zählen das Geschlecht, Migrationshintergrund, Eltern, Peers und die Medien. In weiteren Kapiteln (siehe Kapitel 3 und 5) wird insbesondere vor dem Hintergrund der zu beforschenden Klientel auf die Determinanten Geschlecht, Migrationshintergrund und die Bedeutung der Eltern im Prozess eingegangen.

## **2.2 Das Jugendalter aus soziologischer Perspektive**

In den vorliegenden Abschnitten wird das Jugendalter aus Sicht der Soziologie betrachtet und wesentliche Auffassungen dargelegt. Da das Konzept der Entwicklungsaufgaben ebenso in dieser Disziplin Berücksichtigung findet, wird es unter dem Fokus der soziologischen Perspektive für das Jugendalter, in Abgrenzung zur Entwicklungspsychologie, diskutiert.

Die Soziologie befasst sich mit den Voraussetzungen und den Strukturen des sozialen Verhaltens und Handelns, den daraus resultierenden sozialen Gemeinschaften und deren Zusammenleben. „Zu ihrem Gegenstandsbereich gehören auch die sozialen Prozesse, die sowohl die Kontinuität bestimmter sozialer Strukturen und Institutionen gewährleisten als auch ihren Wandel bewirken“ (Korte & Schäfers, 2016, S.10). Wie in der Entwicklungspsychologie findet sich ebenfalls eine Teildisziplin, die sich ausschließlich dem Jugendalter widmet – die Jugendsoziologie (Gukenbiehl, 2016). Sozialisationsstadien, Dimensionen, Bedingungen und Sozialisationsinstanzen werden in dieser Disziplin berücksichtigt. „Damit tritt Jugend als ‚soziale Gruppe‘ in den Vordergrund, deren Besonderheiten und Abhängigkeiten von gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren untersucht wird“ (Fend, 2003, S. 130). Ergänzend muss hinzugefügt werden,

dass auch der temporale oder historische Faktor zentral ist, wenn eine Begriffsbestimmung dieser Phase in Betracht gezogen wird. Somit erfuhr die Definition des Jugendalters historisch betrachtet mehrfach eine Veränderung in der Soziologie (Fend, 2003; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Reinders, 2003). Von der Bedeutsamkeit der Wahrnehmung dieser *sozialen Gruppierung* bis zu heutigen Definitionen wurde diese Lebensphase vielfach diskutiert. Inzwischen wird das Jugendalter als eigenständige Phase anerkannt und als „konstitutiver Bestandteil des Lebenslaufes wahrgenommen, der seine eigene Lebensqualität hat“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S.21). In Anlehnung an Fend (2000) definiert Hurrelmann (2012) die *Lebensphase Jugend* wie folgt:

Die Lebensphase Jugend umfasst den Abschnitt zwischen der Pubertät und dem Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben, der mit der Erlangung des Erwachsenenstatus gleichgesetzt werden kann. Jugend symbolisiert wie keine andere Lebensphase die Spannung zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration. Jugendliche müssen die schnelle Veränderung ihrer körperlichen und psychischen Eigenschaften in einer Zeitspanne bewältigen, in der von ihnen mit massivem Nachdruck auch die soziale Anpassung, insbesondere schulische Bildungsleistungen und berufliche Qualifizierungen, verlangt wird. (Hurrelmann, 2012, S.99)

Auf die Einschränkung eines konkreten Altersabschnittes wird in dieser Definition verzichtet. Auch auf kulturelle Differenzen, die das Jugendalter prägen könnten, wird nicht hingewiesen. Vielmehr richtet sich der Fokus auf den Status (noch nicht erwachsen) und die Herausforderungen, welche die Jugendlichen zum Erreichen eines vollständigen Erwachsenenlebens bewältigen müssen. Es wird in dieser Auslegung nicht genau definiert, wer für die Ausübung des sogenannten *Drucks* verantwortlich ist. Es kann nur aus den Ausführungen geschlossen werden, dass insbesondere berufliche Qualifikationen und Kompetenzen für den Arbeitsmarkt sowie das Erfüllen schulischer Leistungen von Bedeutung für den Übergang in den Erwachsenenstatus sind. Hurrelmann und Quenzel (2016) sind der Meinung, dass insbesondere „kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökologische Faktoren“ das Jugendalter beeinflussen (S. 9). „Zusammen bestimmen sie die Ausdehnung und das Profil dieses Lebensabschnittes“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 9).

Die Lebensqualität im Jugendalter wird in Abhängigkeit dieser differenten Faktoren bewertet. Somit sind es politische und ökonomische Faktoren, wie z. B. der Ausbau des Bildungssystems oder der Bedarf an Arbeitsplätzen in einer Gesellschaft. Darüber hinaus sind es soziale sowie kulturelle Faktoren, deren Einfluss für die Bewertung von Bedeutung ist. Hurrelmann und Quenzel (2016) betonen dahingehend eine ambivalente Erfahrung der Jugendlichen. Gesellschaftlich betrachtet müssen sie einerseits noch nicht vollständig die Verantwortung übernehmen, obschon ihnen auf der anderen Seite in vielen Bereichen Verantwortung in vollem Umfang zugestanden wird, wie z. B. beim Konsumieren von Ware, Umgang mit elektronischen Medien, Erwerb des Führerscheins, etc.

Zunehmende Unabhängigkeit erfahren sie durch die Ausdehnung ihres Radius in vielen Bereichen, indem sie beispielsweise an Jugendfahrten teilnehmen oder im Rahmen eines Schüleraustausches längere Zeit im Ausland verbringen. „Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass sie sich auf der Statuspassage vom Kind zum Erwachsenen befinden und auf die Übernahme einer verantwortlich gesellschaftlichen Position vorzubereiten haben“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S.23). Es wird deutlich, dass im Vergleich zur Entwicklungspsychologie die Lebensphase der Jugend aus der Perspektive der Soziologen als eine *Prägung* beschrieben wird, die eher auf den Einfluss äußerer Faktoren zurückzuführen ist. Gesellschaftliche Anforderungen und Voraussetzungen beeinflussen maßgeblich die Bewertung dieser Statuspassage. Fend (2003) bezeichnet aus diesem Blickwinkel betrachtend die Phase der Jugend überspitzt als „Werk der Gesellschaft“ (S.129) sowie als deren eigenständige „soziale Gruppe“ (S.130). In der Entwicklungspsychologie richtet sich der Fokus eher auf das Verhalten, Erleben und Denken der Jugendlichen selber sowie auf ihr Empfinden in dieser Lebensphase, die sich zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter befindet.

### **Das Konzept der Entwicklungsaufgaben in der Soziologie**

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1956, 1974) findet auch in der Soziologie Beachtung. In soziologischen Projekten wird es jedoch unter einem anderen Blickwinkel betrachtet. So wird herausgearbeitet (Braun, 2018; Hurrelmann, 2012; Hurrelmann & Quenzel, 2016; Quenzel, 2015), welche Einflüsse von außen auf diese Statuspassage wirken. Insbesondere Hurrelmann (2012) beschäftigt sich im deutschen Sprachraum mit dem Konzept und erörtert es aus seiner Perspektive. Er sieht die entscheidenden Herausforderungen des Jugendalters in den Bereichen: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. In diesen Bereichen gilt es Herausforderungen und Aufgaben zu überwinden.

Eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben kann entscheidend zur Sozialisation in einer Gesellschaft beitragen und in dessen Folge werden Kompetenzen entwickelt, die für künftige Aufgaben von Bedeutung sind. Wie auch Montada (2002) geht Hurrelmann (2012) davon aus, dass Ressourcen und Kompetenzen für ein positives Durchlaufen die Basis bilden. Hierzu zählen eine sichere Identität, die Selbstwirksamkeit, das Abwarten und Aushalten von strukturellen Unsicherheiten und ein inneres Ordnungssystem. Eine sichere Identität bildet insbesondere im Jugendalter die Basis, Widersprüche aufzudecken und Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden ohne dabei die eigenen Bedürfnisse außer Acht zu lassen. Die Bewältigung von Herausforderungen ist ebenso determiniert von der Einschätzung bezüglich der eigenen Selbstwirksamkeit sowie dem einschätzenden Wissen. Das Abwarten oder Aushalten von strukturellen Unsicherheiten, was insbesondere berufsbiografische Auswirkungen haben kann, ist wiederum unmittelbar mit einer gelingenden Autonomieentwicklung verbunden. Ein Ordnungssystem, ein innerer „Relevanzkompass“ (Hurrelmann, 2012, S.100), sei bedeutsam, um einen Orientierungsrahmen für einen sinnvollen Konsum von Medien und Gütern in unserer Gesellschaft zu haben, attraktiven Angeboten in Maßen zu begegnen oder ihnen zu widerstehen. Die Bewältigung der

Entwicklungsaufgaben sowie die Entwicklung von Ressourcen und Kompetenzen hängen maßgeblich von dem sozialen Umfeld und den ökonomischen Voraussetzungen ab, in denen ein Individuum groß wird, was Hurrelmann (2012) mit Hilfe der Ergebnisse der Shell Jugendstudien verdeutlichen konnte.

Ungünstige Voraussetzungen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und den Ausgleich von Individuation und Integration haben hingegen die Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozialem Status. Die Chancen, zu einer wirklich kompetenten Planungsinstanz des eigenen Lebens und in diesem Sinne zum Produzenten der eigenen Jugendlichen-Persönlichkeit zu werden (»doing adolescence«), sind mithin sehr ungleich verteilt. (Hurrelmann, 2012, S.103)

Aus Sicht der Soziologen bedeutet dies konklusiv, dass das Jugendalter eine entscheidende Phase des Lebens darstellt, die voraussetzend für die weitere Lebensgestaltung eines Individuums ist. Können die Jugendlichen diese Herausforderungen nicht bewältigen, wird es im weiteren Lebensverlauf zunehmend schwerer, Ressourcen und Kompetenzen zu aktivieren. Die Bewältigung der Aufgaben und der Aufbau von Kompetenzen in dieser Phase sind hingegen maßgeblich von den Einflüssen der Umwelt abhängig. Für eine gelingende Bewältigung scheinen in Deutschland die sozialen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse sowie der Bildungsstatus der Erziehungsberechtigten fundamental zu sein. Vornehmlich werden die politischen und bildungspolitischen Instanzen in der Aufgabe gesehen, dieser Entwicklung durch Regulierung und Implementierung von Angeboten entgegenzuwirken.

### **2.3 Das Jugendalter aus pädagogischer Perspektive**

Die Pädagogik, als wissenschaftliche Disziplin, untersucht nicht nur das erzieherische Handeln, sondern auch die Bildungs- und Sozialisationsprozesse (Rothermel, 2018). Insofern beschreibt Rothermel (2018) die „Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft [...]“. Sie betreibt Theorie, indem sie die pädagogikrelevanten Details der sozialen Wirklichkeit beobachtet, analysiert und systematisiert“ (S.65). Der Pädagogik werden eine Vielzahl von Subdisziplinen, Handlungsfeldern sowie Adressatinnen und Adressaten zugeschrieben. Bildung, Erziehung, das pädagogische Handeln, Lernprozesse und didaktische Anregungen gehören zu den Themengebieten dieser Disziplin (Bernhard, Rothermel & Rühle, 2018).

Demzufolge rückt u. a. auch das Jugendalter in den Fokus der Pädagogik. Wird der theoretische Diskurs betrachtet, fällt es aktuell schwer in wissenschaftlichen Publikationen eine Definition zur Jugend zu finden. Dies hängt mit verschiedenen Aspekten zusammen, die im Folgenden ausgeführt werden. Auffallend ist, dass der Versuch unternommen wird den Begriffen *Jugend* oder *Jugendliche*, auch in der Pädagogik in etwa einen konkreten Altersabschnitt zuzuweisen, der sich zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter befindet. Darüber hinaus wird in den Ausführungen ebenso eine spezifische Gruppe von Menschen betrachtet, die sich in einer speziellen Lebenslage befände, die divergieren kann (Göppel, 2005; Ottersbach, 2018). Stange (2003) erachtet Definitionen nach Aspekten wie das Fokussieren von Risikofaktoren, welche

diese Phase vornehmlich kennzeichnen, oder eine Festlegung der Phase durch Altersgrenzen, eher als problematisch. Er verdeutlicht, dass je nach Verständnis des Lebensabschnittes Jugend beispielsweise in der Schul-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik gezielt rechtliche Vorgaben legitimiert werden. Göppel (2005) stellt einige pädagogische Positionen heraus. So wird die Zeit der Jugend als Provokation und Auflehnung beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass die gesteigerte Konflikanfälligkeit für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen wichtig ist (Göppel, 2005). Ferner wird darauf hingewiesen, dass dieser Abschnitt als besonders riskante Zeit erachtet wird, was u. a. auf die zunehmende Mobilität, das Freizeitverhalten sowie die Bestrebungen zur Autonomie und Provokationen zugeführt wird. Ebenso scheint mit der Jugend, in Abhängigkeit subjektiver Erfahrungen, ein besonders intensives Gefühl des Lebens verbunden zu werden. Es findet in einem kurzen Zeitraum in verschiedenen Bereichen und Lebenskontexten eine Konfrontation mit zahlreichen neuen Erfahrungen statt, die von den Jugendlichen bewusst verarbeitet und reflektiert werden (Göppel, 2005). Die Positionen betrachtend ist allerdings fraglich, inwieweit sich diese konkret von den psychologischen Erkenntnissen unterscheiden. In diesem Kontext erscheint Reinders (2003) Position interessant. Einen Grund, der die Definition der Phase erschwert, sieht er in der Pädagogik als Wissenschaft selbst. Er kritisiert, dass sich insbesondere die Erziehungswissenschaft mit theoretischen Konzepten zum Thema Jugend vor allem nach der Wiedervereinigung zurückgehalten habe und weist darauf hin, dass die Wissenschaft vornehmlich Konzepte aus anderen Disziplinen wie der Entwicklungspsychologie und der Soziologie aufgreife.

Im aktuellen pädagogischen Diskurs wird seit einigen Jahren vermehrt die sogenannte *Entstrukturierung* der Jugend thematisiert (Harring & Schenk, 2018; Ottersbach 2018; Reinders, 2003; Reißig, 2015). Diesbezüglich ist verspätete Autonomieentwicklung und Ablösung vom Elternhaus gemeint, verlängerte Berufsausbildungsphasen und verspätete Gründung eigener Familien. Insofern wird die Lebensphase der Jugend auch als *Konstrukt* bezeichnet, das vielen Einflussfaktoren unterliegt. Persönlichkeitsmerkmale, Sozialisationsinstanzen sowie strukturelle Bedingungen beeinflussen u. a. dieses Konstrukt (Harring & Schenk, 2018). Mit Bezug auf den 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017) beschreibt Ottersbach (2018), dass mit dem Begriff Jugend inzwischen vielmehr eine „bestimmte gesellschaftliche Praxis als jugendtypisch“ (S.333) zu kennzeichnen sei. Der Begriff ist folglich mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben und Anforderungen sowie mit der Vorbereitung auf das Erwachsenenalter verbunden. Zu den zentralen Herausforderungen zählen Qualifikation, Positionierung der eigenen Person und Selbstständigkeit. Wenn Verhaltensweisen und Praktiken von Jugendlichen verstanden werden möchten, ist es wichtig die Zusammenhänge der Globalisierung und deren Auswirkung auf Individuen und Pluralisierung mit in Betracht zu ziehen, da sie umfangreiche Auswirkungen auf das Jugendalter haben. So werden Jugendliche beispielsweise in zunehmendem Umfang als wichtige Zielgruppe für die Konsum- und Marktforschung erachtet (Ottersbach, 2018). Das Realisieren von Zusammenhängen und Konkretisieren des Konstruktes Jugend erfordert auf Grund der sich ständig verändernden, gesellschaftlichen Prozesse eine Revision bisheriger Modelle und Konzepte in der Jugendforschung (Harring & Schenk, 2018).

Diese zentralen Herausforderungen, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden, sind zwangsläufig verbunden mit der Notwendigkeit der Bewältigung von *Übergängen* oder *Transitionen*, wie z. B. der Übergang von der Schule in den Beruf. Walther (2015) konkretisiert, dass im alltagssprachlichen Kontext mit den Termini *Übergang* oft ein Wechsel von einem Ort zu einem anderen Ort gemeint ist. „Das darin enthaltene ‚Dazwischen‘ ist ‚gehend‘ zu ‚über‘winden und beinhaltet mögliche Risiken (Walther, 2015, S. 36). Dieser Aspekt trafe nach den bisherigen Darstellungen ebenso auf die Jugendlichen zu. Es vollziehen sich unter Umständen sogar mehrere *Übergänge* innerhalb eines Übergangsprozesses. So müssen die Jugendlichen mit dem Eintritt in die Berufswelt ihr Schulsystem verlassen, um z. B. in einem dualen Ausbildungsverhältnis einerseits den Besuch einer Berufsschule wahrzunehmen und andererseits die praktische Ausbildung in einem Betrieb zu absolvieren. Ergänzend muss erwähnt werden, dass in diesem stetigen Wechsel unterschiedliche Rollen (z. B. Schülerin oder Schüler, Auszubildende oder Auszubildender, Expertin oder Experte gegenüber Kunden) und Aufgaben erfüllt werden müssen. Mithin vollziehen die Jugendlichen im Übergangsgeschehen nicht nur örtliche Übergänge, sondern auch zahlreiche soziale und persönliche, was für die Jugendlichen mit großen Herausforderungen verbunden ist, weil sie wichtige Kompetenzen voraussetzen. Diesbezüglich wird konstatiert, dass für den Begriff des Überganges auch vermehrt der Begriff des *Transitionsprozesses* verwendet wird, weil dieser eher in entwicklungspsychologischen Kontexten genutzt wird (Walther, 2015). Unter dieser Perspektive wird der Entwicklungsprozess der Individuen in den Fokus gerückt. Beide Begriffe *Übergang* und *Transitionsprozess* finden in dieser Arbeit synonyme Verwendung, weil für die Bewältigung eines Überganges vor allem die entwicklungspsychologischen Aspekte zentral sind.

Unter Einbezug der genannten Aspekte sind aus der Perspektive der Pädagogik für das professionelle Handeln und die Begleitung Jugendlicher die Informationen über die Lebenssituation und Kenntnisse über soziale Strukturen von Jugendlichen voraussetzend. Diese Informationen hingegen stammen zu Teilen aus den Nachbardisziplinen der Soziologie und Psychologie.

### **Das Konzept der Entwicklungsaufgaben in der Pädagogik**

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben findet, wie schon bereits dargelegt, vor allem auch Berücksichtigung in den pädagogischen Subdisziplinen (Göppel, 2005; Pfadenhauer & Eise-wicht, 2015). So sieht Göppel (2005) in Havighurst einen interdisziplinären Grenzgänger, der ein Konzept zwischen Entwicklungspsychologie und Pädagogik entwickelte. Gekennzeichnet ist es aus seiner Perspektive durch sieben Aspekte. Diesbezüglich ist besonders die *Kontextualität*, die *Subjektivität*, die *Aktivität*, die *Prospektivität* und die *Pädagogizität* hervorzuheben.

Die Kontextualität zielt darauf ab, dass die Aufgaben sich in einem ganz bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Kontext ergeben. Diese können sich mit temporären oder gesellschaftlichen Entwicklungen voneinander unterscheiden. Dem Individuum oder Subjekt kommt die Aufgabe zu, die Entwicklungsaufgaben zu realisieren und zu akzeptieren. In der Folge bedarf es seiner Aktivität und des Engagement auf Seiten des Subjektes, diese bewältigen zu wollen. Die Prospektivität markiert die Ideale des Ich, Wünsche und Zielsetzungen. Entwicklung wird

demzufolge auch mit Blick auf künftige Begebenheiten angestoßen. Die pädagogische Dimension betrachtet das Konzept der Entwicklungsaufgaben auch unter den Bedingungen, die notwendig und förderlich für die Entfaltung von Individuen sind, ohne die Eigenaktivität des Individuums außer Acht zu lassen. Erziehung wird von Göppel (2005) in diesem Kontext unter einem begleitenden und förderlichen Aspekt gesehen. Somit zeichnet sich aus der Perspektive der Pädagogik ab, dass die Lebenslagen und sozialen Kontexte betrachtet werden, die zur Bewältigung dieser Aufgaben beitragen. Die Aufgabe der Pädagogik wäre es demzufolge ergänzend, aus diesen Erkenntnissen in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten Angebote abzuleiten und den Individuen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe zu begleiten.

## 2.4 Das Jugendalter aus juristischer Perspektive

Für den Berufsorientierungsprozess ist die Begriffsbestimmung des Jugendalters auch aus juristischer Perspektive von Bedeutung. Im Rahmen dessen können dieser Altersgruppe bei Bedarf unterstützende Maßnahmen von Seiten des Staates zuteilwerden. Die nähere Definition dieser Altersgruppe kann u. a. auf das Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) zurückgeführt werden:

§7 (1) Im Sinne dieses Buches ist

1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, soweit nicht die Absätze 2 bis 4 etwas anderes bestimmen,
2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist, (...)

In diesem Kontext erfolgt eine deutliche Abgrenzung zwischen den Begriffen *Kind*, *Jugendlicher*, *junger Volljähriger* und *junger Mensch*. Die Differenzierung wird auf der Grundlage des Alters getroffen und ist beispielsweise von Relevanz für unterstützende Maßnahmen oder Rechtsansprüche der Kinder- und Jugendhilfe oder in anderen Teilen des Sozialgesetzbuches, wie z. B. SGB IX oder dem Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Qualitative Aspekte des Alters finden in dieser Begriffsbestimmung keine Berücksichtigung. Ein wichtiger Aspekt, aus Sicht des Staates, ist das Vollenden der Schulpflicht, deren Kontrolle in die Zuständigkeit der Länder fällt. Beispielsweise ist in NRW im Schulgesetz (SchulG NRW) geregelt, dass die Schulpflicht bei Jugendlichen ohne Berufsausbildungsverhältnis bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres andauert §38 (3). Zurückzuführen ist dies auch auf den Eintritt der Volljährigkeit welche im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) ausgewiesen wird. Sie erfolgt „mit der Vollendung des 18. Lebensjahres“ (§2, BGB, Buch 1, Abschnitt 1). Dies hat für das Land zur Folge, dass allen Jugendlichen bis zur Volljährigkeit das Recht auf einen Schulbesuch zusteht, um sich weiter zu qualifizieren, z. B. an einer Berufsschule. Dieser Rechtsanspruch ist unabhängig von der Herkunft oder den Schulabschlüssen nach dem zehnten Schulbesuchsjahr. Jugendliche oder junge Volljährige mit Berufsausbildung oder mit dem Besuch einer Sekundarstufe II sind davon unbenommen.

Konklusiv betrachtet stellt das Jugendalter somit eine Lebensphase dar, die die Individuen vor große Herausforderungen stellt und die von vielen Einflüssen und Übergängen tangiert wird. Es wird im Bereich der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Pädagogik beforscht. Theorien und Modelle zur Entwicklung, Konstrukte, Lebenskontexte und Bedingungen werden redundant und in Abhängigkeit verschiedener Gesellschaften untersucht und weiter erarbeitet. In der Entwicklungspsychologie findet der Begriff der Adoleszenz Verwendung, wenn diese Phase unter gesellschaftlichen und sozialen Normen in den Fokus rückt. Im Hinblick auf Altersgrenzen in der Adoleszenz finden sich unterschiedliche Positionen. Diese Thematik betreffend ist seit einiger Zeit eine Debatte zu einer *erweiterten Lebensphase in der Adoleszenz* unter Entwicklungspsychologen zu verfolgen (Arnett, 2000; Ottersbach, 2018). In der Soziologie und Pädagogik finden vornehmlich die Termini Jugend oder Jugendalter Anwendung. Konsens herrscht in allen Disziplinen dahingehend, dass die Eingrenzung auf Altersabschnitte für das Definieren des Jugendalters nicht ausreichend sei. Vielmehr sind grundlegende Prozesse und Faktoren, welche diese Lebensphase beeinflussen, sowie deren Zusammenhänge von Interesse. Diesbezüglich ist festzustellen, dass sich in verschiedenen Studien wiederholt die gleichen Einflussfaktoren und Themen heraus kristallisieren. Mithin wird in allen drei genannten Disziplinen, mit unterschiedlicher Perspektive, das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst genutzt (1956, 1974) und beforscht. Hierbei zeigte sich, dass die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters einem fluiden Charakter sowie gesellschaftlichen Dependenzen unterliegen, was eine stetige Untersuchung erfordert. Im deutschen Sprachraum wurde die Thematik der Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Jugendlichen erhoben. Die Befunde legen nahe, dass die Faktoren Geschlecht, Zeit, Schulform und Jahrgangsstufe einen Einfluss auf die Gewichtung der Bedeutsamkeit einer Entwicklungsaufgabe und somit die Rangreihe haben (Dreher & Dreher, 1985, 1997; Meckelmann & Dannenhauer, 2014).

Für die vorliegende Studie ist insbesondere die Aufgabe Beruf und im speziellen die Berufsorientierung von Bedeutung. In den Publikationen des deutschen Sprachraums zeichnet sich ab, dass diese aus Sicht der Jugendlichen wahrgenommen wird, auch wenn sie je nach Stichprobe unterschiedliche Gewichtung erfährt. In den Stichproben dieser Studien waren keine SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarfen vertreten. Insofern wird es künftig bedeutsam sein, diesen Aspekt auch aus der Perspektive dieser Klientel zu beforschen. Da die vorliegende Arbeit aus der Perspektive der Sonderpädagogik untersucht wird, wird eine synonyme Verwendung der Begriffe Jugend oder Jugendalter in den folgenden Kapiteln präferiert. Beide Begriffe werden der Pädagogik entlehnt. Betrachtet wird allerdings in den Subdisziplinen, unter dem Fokus der Förderschwerpunkte, u. a. welche Ursachen den Beeinträchtigungen zu Grunde liegen, welche Einflüsse die Entwicklung tangieren oder welche Maßnahmen der Förderung für die Menschen mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung von Bedeutung sind (Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016; Wilbert, 2011).

### 3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen

Wenn einer Schülerin oder einem Schüler ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zugewiesen wird, kann dies auf sehr unterschiedliche Schwierigkeiten im schulischen Lernen zurückgeführt werden. Hiervon sind phasenweise Probleme in vereinzelt schulischen Leistungen und im Lernen, die in der Schullaufbahn vorkommen können, deutlich abzugrenzen. Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs fällt in die Regelung der Länder. Dennoch hat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) eine einflussreiche Empfehlung erlassen, die bis zum heutigen Zeitpunkt gültig ist.

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein. (KMK, 1994, S.5f.)

In dieser Definition wird deutlich, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf nur begründet sein kann, wenn der Grad der Beeinträchtigung besonders schwer oder umfassend ist (Intensität) und es zusätzlicher Hilfe bedarf (Konsequenz), um das Lernen und die Entwicklung dieser Betroffenen zu unterstützen und somit, wie es die KMK in der weiteren Empfehlung formulierte, Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Basierend auf den Empfehlungen der KMK (1994) werden derzeit in den Bundesländern die Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen unter sieben unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zusammengefasst: Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören und Kommunikation. Die folgenden Kapitel thematisieren die Abgrenzung des Förderschwerpunktes Lernen von einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, zeigen die Verteilung des Förderschwerpunktes im Bund und im Land NRW, verdeutlichen die Relevanz des diagnostischen Prozesses und münden in einer Diskussion über die Ursachen einer Lernbeeinträchtigung aus den verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven.

#### 3.1 Abgrenzung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Bereich Lernen von einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten

In der Studie rücken SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus NRW in den Mittelpunkt. Aus diesem Grund muss das Schulgesetz des Landes, betreffend der Definition des Förderschwerpunktes Lernen, berücksichtigt werden. Im bundesweiten, wissenschaftlichen Diskurs wird derzeit über die Begriffsbestimmung einer Lernbeeinträchtigung diskutiert. Über die historische Entwicklung der Begriffe *Lernbehinderung*, *Lernbeeinträchtigung* und den aktuellen Bestrebungen an Stelle derer den Terminus *Lernschwierigkeiten* zu nutzen, erfolgen nachvollziehbare Auseinandersetzungen (Heimlich, 2016; Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016; Werning

& Lütje-Klose, 2012). Zurückzuführen ist diese Diskussion auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der SuS und die differenten Praktiken der Zuweisung des Förderschwerpunktes Lernen in den Bundesländern.

Der Begriff der *Lernbehinderung*, der vereinzelt noch genutzt wird, findet in dieser Arbeit keine Verwendung, weil eine *Behinderung* eine klinische Diagnostik voraussetzt und im pädagogischen Kontext Schule nicht *diagnostiziert* werden kann. Ferner ist der Begriff *Behinderung* gesellschaftlich betrachtet eher negativ konnotiert (Heimlich, 2016). In der vorliegenden Arbeit werden die Termini *Lernbeeinträchtigung*, *Förderschwerpunkt Lernen* oder *sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen* genutzt, weil diese der derzeitigen schulgesetzlichen Ausgangslage in NRW entsprechen und die Schülerschaft mit diesem Förderschwerpunkt beforscht wurde.

Wie die sonderpädagogische Förderung in NRW geregelt wird, ist der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und der Schule für Kranke - Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) NRW - zu entnehmen. Im schulischen Kontext wird ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen zugewiesen, wenn „die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind“ (§4 Abs. 2 AO-SF NRW) (MSW, 2016b). Die Begriffe *schwerwiegend* und *umfänglich* zielen darauf ab, dass die Leistungsschwierigkeiten in mehreren Unterrichtsfächern auftreten müssen und der Begriff *langandauernd*, dass sich der Lernrückstand auf einen Zeitraum von mehr als einem Schuljahr beläuft (Heimlich et al., 2016).

In den USA oder anderen europäischen Ländern ist das deutsche Verständnis von Lernbeeinträchtigung nicht vergleichbar mit den dort genutzten Definitionen (Heimlich et al., 2016), so findet beispielsweise in den USA eher der Begriff der „learning disabilities“ Verwendung (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 21). Diese Schülerpopulation zeigt bei durchschnittlicher Intelligenz erhebliche Lernschwierigkeiten in vereinzelt Bereichen oder Fächern. Werning und Lütje-Klose (2012) ergänzen, dass für SuS mit einem herabgesetzten Intelligenzquotient der Begriff „educable mentally handicapped“ (S. 21) genutzt wird.

In der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird kategorial zwischen der Minderung der Intelligenz (F70–F79) und den Entwicklungsstörungen (F80–F89) unterschieden. Im Rahmen der umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.-) sind Störungen des Lesens und Rechtschreibens (F81.0), die isolierte Rechtschreibstörung (F81.1) und die Rechenstörung (F.81.2) erfasst. Ferner gibt es eine Kategorie der kombinierten Störungen schulischer Fertigkeiten (F81.3). Es wird darauf hingewiesen, dass diese Störungsbilder nicht allein durch die Minderung von Intelligenz, einer Schädigung des Gehirns oder infolge des Mangels der Gelegenheit zu lernen erklärbar sind (Dilling, Mombour, Schmidt & Schulte-Markwort, 2016). Ebenso dürfen die Begriffe *Leistungsstörung* und *Lernbeeinträchtigung* keine synonyme Verwendung finden (Klauer & Lauth, 1997). Im deutschen Schulsystem erfolgt eine deutliche Abgrenzung zwischen einer umschriebenen Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten oder einer Lernbeeinträchtigung. So ist eine sonderpädagogische Förderung bei einer schulischen Entwicklungsstörung nicht obligat, weil es sich diesbezüglich eher um eine Teilleistungsstörung

handelt, die (lediglich) einen schulischen Bereich oder ein Fach betrifft. Um einen Nachteilsausgleich zu gewährleisten erließen die Länder diesbezüglich Erlasse, wie z. B. den Runderlass zur Förderung von SuS bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) (Kultusministerium NRW, 1991). Mit der Definition des Förderschwerpunktes Lernen ist in engerem Sinne eine umfassendere Beeinträchtigung des Lernens gemeint, die auf differente Ursachen zurückzuführen ist und sich auf eine Vielzahl der Fächer ausdehnt, was im folgenden Kapitel vertieft thematisiert wird. Ein dimensionales Klassifikationskonzept von Beeinträchtigungen, das die Abgrenzung zwischen einer Leistungsstörung und einer Lernbeeinträchtigung erkennen lässt, geht auf Klauer und Lauth (1997) zurück (siehe Abbildung 2).

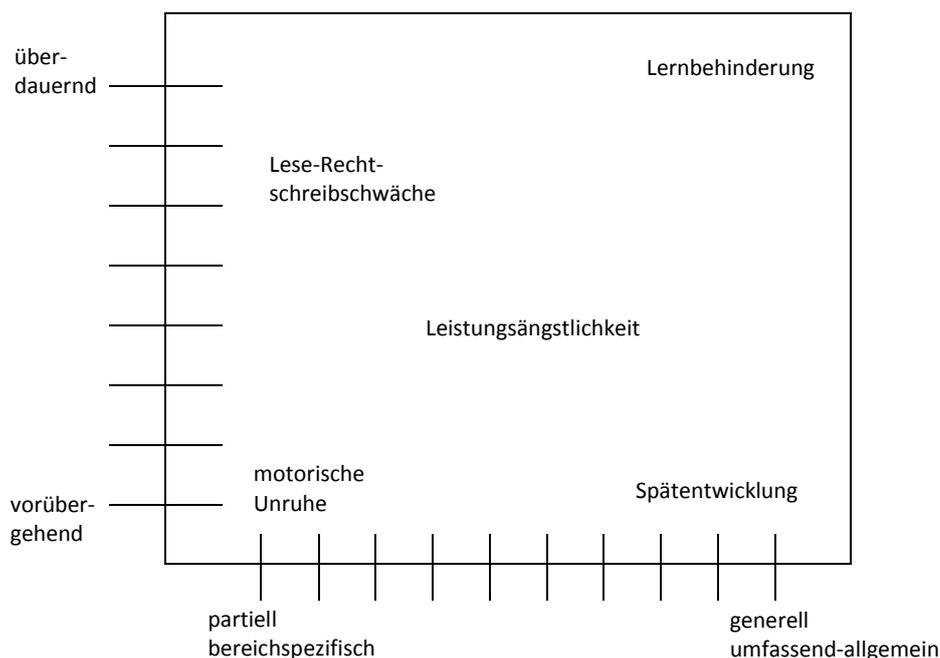


Abbildung 2. Dimensionales Klassifikationskonzept nach Klauer und Lauth (1997, S. 704)

Abbildung 2 veranschaulicht die temporäre Dimension auf der vertikalen Achse und auf der horizontalen Achse wird der Schweregrad dargestellt. Die Dimension der Zeit bezieht sich nach Klauer und Lauth (1997) nicht nur auf die Dauer, sondern ebenso auf die Behandlungresistenz. Die zweite Dimension entspricht dem „Umfang oder der Breite“ (Klauer & Lauth, 1997, S. 703). Demzufolge wäre die im Konzept dargestellte Lese-Rechtschreibschwäche eine partielle Beeinträchtigung. Obschon in den meisten Fällen eine therapeutische Behandlung erfolgt und ein Nachteilsausgleich in Anspruch genommen werden kann, ist diese Beeinträchtigung nicht gänzlich zu überwinden. Dies gilt ebenso für eine Lernbeeinträchtigung, die sich gemäß dem Modell als überdauernd, generell oder umfassend-allgemein abzeichnet. Im ursprünglichen Konzept wird der Terminus *Lernbehinderung* ausgewiesen. Wie oben bereits dargelegt, sollte dieser inzwischen durch den Begriff der Lernbeeinträchtigung ersetzt werden. Wenngleich Klauer und Lauth (1997) verschiedene Faktoren aufzeigen, die zu einer Lernbeeinträchtigung führen können, liegt gemäß dem Modell keine Bedingungsanalyse zu Grunde, welche das Entstehen oder die Entwicklung einer Beeinträchtigung nachvollziehen ließe.

### 3.2 Diagnostik der Lernausgangslage im Bereich Lernen

Wie oben bereits dargestellt wird im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Sonderpädagogik intensiv über die Zuweisung, adäquate Begriffsbestimmungen und Ursachen des Förderschwerpunktes diskutiert. Dies geschieht mit der Intention, auf Grund der Forschungsdesiderate und gesellschaftlichen Entwicklungen, die Definitionen sukzessive anzupassen und den Bedarfen dieser Schülerschaft gerecht zu werden (Heimlich, 2016; Heimlich et al. 2016; Matthes, 2009; Werning & Lütje-Klose, 2012). Verschiedene Studien der folgenden Unterkapitel verdeutlichen, dass sich die Bedürfnisse der SuS und die Ursachen der Beeinträchtigung nicht ausnahmslos in einem Index der Intelligenz oder dem Schulleistungsversagen identifizieren lassen. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen äußert sich, wie im dimensional-Klassifikationskonzept nach Klauer und Lauth (1997) verdeutlicht, umfassend und über einen längeren Zeitraum. Demzufolge ist davon auszugehen, dass der Bedarf sich bereits deutlich in den ersten Schuljahren der Grundschule abzeichnet und sich im Verlauf in schlechten, schulischen Leistungen in mehreren Fächern manifestiert (Grünke & Grosche, 2014). Erste, aber unspezifische Hinweise werden oft in der Kindertagesstätte konstatiert. Mit Beginn der Schulzeit rücken die Auffälligkeiten dieser SuS deutlicher in den Fokus, weil sich die Beeinträchtigung des Lernens zunächst vornehmlich in den Kulturtechniken identifizieren lässt.

Ergänzen lassen sich die Schwierigkeiten in den Unterrichtsfächern um weitere spezifische Merkmale, welche SuS mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen zeigen können. So sind, je nach Ausprägungsgrad, ein mangelndes bereichsspezifisches Wissen, eine eingeschränkte Motivation, eine reduzierte Konzentrations- und Wahrnehmungsleistung, eine beeinträchtigte metakognitive Handlungssteuerung und eine begrenzte Nutzung von Lernstrategien zu identifizieren (Grünke & Grosche, 2014). Darüber hinaus können wichtige Kompetenzen in den Bereichen der Sprache und Bewegung, dem emotionalen und sozialen Verhalten fehlen (Heimlich et al., 2016).

Die Problematik besteht nach der Wahrnehmung der Lern- und Leistungsausfälle in der Beantragung zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Für den Förderschwerpunkt Lernen darf der Antrag derzeit von Eltern und in Ausnahmefällen von der Schule, während des dritten Jahres der Schuleingangsphase gestellt werden (§12 AO-SF NRW) (MSW, 2016b). Es ist zu vermuten, dass das Land mit dem *verspäteten* Beantragungszeitraum das Entwicklungspotenzial der SuS unterstützen und den sonderpädagogischen Förderbedarf nicht zu früh zuweisen möchte. Ferner sind die Schulen in der Verpflichtung, zunächst alle Möglichkeiten der Förderung auszuschöpfen, bevor eine Überprüfung beantragt wird. Obschon die Schulen bei umfassenden Problemen Möglichkeiten haben, sich an den individuellen Lern- und Leistungsfortschritten der SuS zu orientieren (§17 Abs.6 AO-SF NRW) (MSW, 2016b), können betroffene SuS bis zum Beantragungszeitraum vermehrt schulisches Versagen erleben, was sich unter Umständen auf das Selbstkonzept der SuS auswirken kann (siehe Kapitel 3.4.3).

Die bundesweite Schulstatistik des statistischen Bundesamtes lässt für das Schuljahr 2016/2017 in NRW erkennen, dass in der ersten Jahrgangsstufe 3.375 SuS und in der zweiten Jahrgangsstufe 7.185 SuS die Förderschulen besuchten. In der dritten Jahrgangsstufe werden

4.605 SuS und in der vierten Jahrgangsstufe 4.757 SuS an Förderschulen unterrichtet (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 55 und S. 57). Bezüglich dieser Ergebnisse wird keine Unterscheidung für die Förderschwerpunkte vorgenommen, dennoch deuten die Zahlen darauf hin, dass trotz der Möglichkeit der inklusiven Beschulung, der Förderort einer Förderschule vor allem ab der zweiten Jahrgangsstufe weiterhin in Anspruch genommen wird. Die erhöhte Zahl in der zweiten Jahrgangsstufe lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Schulstatistik die SuS nicht ausweist, die eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten, weil sie sich in flexiblen Eingangsphase befinden. Ferner lässt der sprunghafte Anstieg zwischen dem ersten und dem zweiten Schuljahr vermuten, dass es vor allem die Lern- und Entwicklungsstörungen sein könnten (wie z. B. §4 AO-SF NRW) (MSW, 2016b), die erst im Verlauf der ersten Schuljahre einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erfordern und vorher nicht identifiziert werden konnten.

Nach dem Feststellen von umfassenden Lernschwierigkeiten, die sich auch nach gezielter Förderung nicht regulieren lassen, wird ein Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Bedarfs beantragt. Das Verfahren dazu beantragen die Eltern oder nach dem Absolvieren der Schuleingangsphase die Schule (§11, §12 AO-SF NRW) (MSW, 2016b). Den Empfehlungen der KMK (1994) folgend sollte zunächst festgestellt werden, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Ist dies der Fall müssen darauf aufbauend, die zu fördernden Bereiche sowie der geeignete Förderort benannt werden. In dem entwicklungsorientierten, diagnostischen Prozess sollten standardisierte und informelle Verfahren eingesetzt werden. Das Erfassen des Entwicklungsstandes sowie des Entwicklungsverlaufs, der Ressourcen und der störungsrelevanten Bereiche in den Unterrichtsfächern finden in dem Prozess Berücksichtigung (Häßler, 2017; Heimlich et al., 2016). Ebenso ist ergänzend eine Kind-Umfeld-Analyse anzustreben. Mit Hilfe dieser Informationen kann konkretisiert werden, inwiefern die Lernschwierigkeiten auch auf die Lebenssituation der Individuen zurückzuführen sind. Infolge von schwierigen Lebenssituation im häuslichen Bedingungsfeld, können Entwicklungsverzögerungen in verschiedenen Bereichen entstehen, die erst im schulischen Lernen deutlich hervortreten (Heimlich et al., 2016).

Von Bedeutung ist es darüber hinaus, die oben genannten Merkmale wie beispielsweise den Entwicklungsstand im Bereich der Sprache oder der Wahrnehmung zu erheben, um andere Förderbedarfe ausschließen zu können und Maßnahmen und Anregungen für weitere Förderung abzuleiten. Ferner ist die Abgrenzung zwischen einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten und einem Förderbedarf im Bereich Lernen zusätzlich relevant, weil diese Informationen sich unter Umständen auf eine adäquate Förderung auswirken.

Wird ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen festgestellt, erfolgt der Unterricht für diese SuS in NRW nach ihren individuellen Lern- und Leistungsfortschritten (§30–§32 AO-SF NRW) (MSW, 2016b). In der Regel entfällt für sie die Beschulung nach den Richtlinien der allgemeinen Schulen, auch wenn das Erreichen eines Hauptschulabschlusses eingeräumt wird. Im fünften Kapitel rückt diese Thematik nochmals in den Fokus, weil der schulische Werdegang dieser Schülerschaft den Übergang von der Schule in den Beruf beeinflusst.

### 3.3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Land NRW

Die größte Gruppe unter den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ist bundes- wie landesweit der Förderschwerpunkt Lernen. Im Folgenden werden daher die Häufigkeit und die Verteilung der Zahlen auf die Geschlechter bundes- und landesweit skizziert.

Im Hinblick auf die Gesamtzahl aller SuS kann festgestellt werden, dass in Deutschland im Schuljahr 2016/2017 in der Primar- und Sekundarstufe I sowie in den Sekundarstufen II insgesamt 8.010.609 SuS die Schulen besuchten (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 10). Bundesweit wurden insgesamt 497.417 SuS (6%)<sup>1</sup> mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf beschult (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 10). Werden darunter die Zahlen der SuS mit dem Förderbedarf im Bereich Lernen addiert lässt sich erkennen, dass dieser Förderschwerpunkt mit 179.005 SuS (36%) (Statistisches Bundesamt, 2017, S.227f.) die größte Gruppe von SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist. Mit bundesweit 82.029 SuS (17%) folgt die zweitgrößte Gruppe der SuS mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 227f.).

In NRW wurden im gleichen Schuljahr insgesamt 136.359 SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW [MSW], 2017a). Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes (2017) weist 38.998 SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen für NRW aus. Auffällig ist, dass diese Angabe nicht mit der Schulstatistik des Landes NRW übereinstimmt. In dieser wurden 43.094 SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen für das Schuljahr 2016/2017 erfasst (MSW, 2017a). Die Differenz von 4.096 wird in keiner der genannten Statistiken konkretisiert oder erläutert. Es wäre denkbar, dass in der Schulstatistik des Landes NRW auch SuS mit gezählt werden, die einen anderen Förderschwerpunkt haben (beispielsweise Sprache oder Emotionale und soziale Entwicklung) und im Bildungsgang Lernen beschult werden. Dem unbenommen ist zu konstatieren, dass der Förderschwerpunkt Lernen auch in diesem Bundesland am häufigsten unter den Förderschwerpunkten vertreten ist.

Bezüglich der Verteilung auf die Geschlechter ist festzustellen, dass bundes- und landesweit nur Angaben für die SuS zu finden sind, die eine Förderschule besuchen. Im Schuljahr 2016/17 wurden bundesweit an diesem Schultyp insgesamt 97.982 SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschult. Davon waren 59.102 Jungen (60%) und 38.880 Mädchen (40%) (Statistisches Bundesamt, 2017, S.228f.). Die Differenz von 81.023 SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen fällt auf die SuS zurück, die mit dem Förderschwerpunkt an Regelschulen unterrichtet werden. Das Verhältnis der Geschlechter wird für diese Angaben nicht ausgewiesen (Statistisches Bundesamt, 2017).

In NRW wurden im gleichen Schuljahr 17.844 SuS an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen unterrichtet. Davon waren 10.564 Jungen (59%) und 7.280 Mädchen (41%) (Statistisches Bundesamt, 2017, S.228f.). Die Differenz beläuft sich hier auf 21.154 SuS, die mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine Regelschule besuchen.

---

<sup>1</sup> Alle Prozentangaben wurden basierend auf den absoluten Zahlen des statistischen Bundesamtes und der Schulstatistik des Landes NRW eigenständig berechnet. Sie werden gerundet ohne Nachkommastelle ausgewiesen.

Auch diesbezüglich wird zur Verteilung auf die Geschlechter keine Angaben gemacht (Statistisches Bundesamt, 2017). Die prozentuale Verteilung des Förderschwerpunktes auf die Geschlechter verdeutlicht, dass Jungen tendenziell stärker vom Förderbedarf im Bereich Lernen betroffen sind als Mädchen. Die prozentuale Verteilung im Land NRW weicht nur leicht von dem Geschlechterproporz des Bundes ab.

### 3.4 Beeinträchtigung des Lernens – Erklärungsansätze und Ursachen

In der Vergangenheit wurden differente, wissenschaftstheoretische Paradigmen und Theorien erarbeitet, die das Phänomen einer Lernbeeinträchtigung zu erklären versuchen. Inzwischen sind multivariate Erklärungsansätze zur Entstehung von Lernbeeinträchtigungen im wissenschaftlichen Diskurs verbreitet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ursachen und Einflussfaktoren einer Lernbeeinträchtigung, orientiert sich der strukturelle Aufbau des folgenden Kapitels an dem Rahmenmodell von Wilbert (2011). Wenngleich er in seinem Modell den Begriff der Lernstörung- und Leistungsstörung verwendet, lassen sich seine Ausführungen auf SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen übertragen.

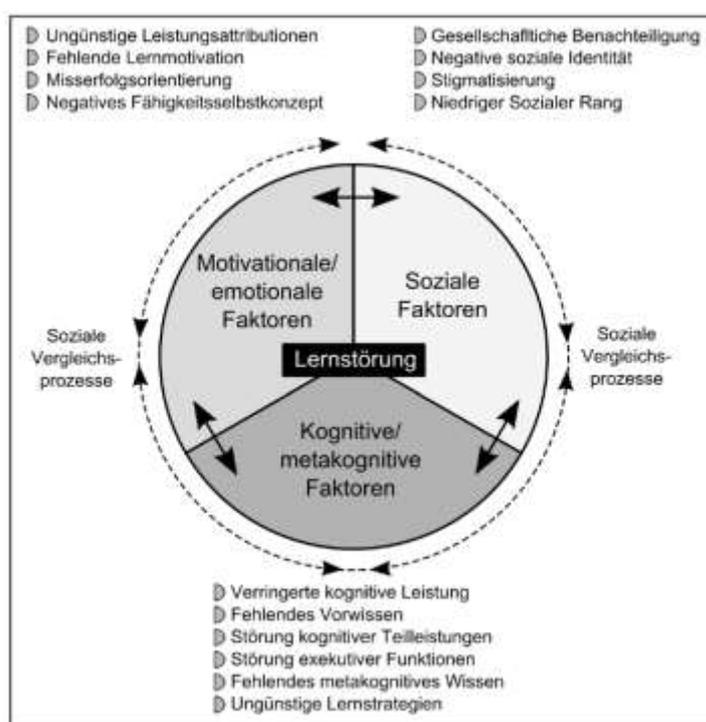


Abbildung 3. Sozial-Kognitives Rahmenmodell der Entstehung und Aufrechterhaltung einer Lern- und Leistungsstörung (Wilbert, 2011, S.4)

Gemäß diesem Rahmenmodell (Abbildung 3) basiert menschliches Handeln auf einem sozial-kognitiven Verständnis. In Anlehnung an Matthes (2009) können Störungen im Lernen auf beeinträchtigte Informationsverarbeitungsprozesse zurückgeführt werden. Obschon vermehrt die kognitiven Prozesse bei der Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Bereich Lernen Beachtung finden, verdeutlicht das Modell, dass soziale und motivationale und emotionale Faktoren diese beeinflussen. „Dies sind Wissen, Vorstellungen und Erfahrungen

über die Bewertungen, Fähigkeiten, Emotionen und Verhaltensweisen von Personen. Eine besondere Rolle spielt dabei das Konstrukt des eigenen Selbst“ (Wilbert, 2011, S. 4). Das Konstrukt des *Selbstkonzeptes* beschreibt die mentale Repräsentation eines Individuums über sich selbst (Möller & Trautwein, 2015). Hierzu zählen neben emotionalen Einstellungen oder Einschätzungen über die eigene Person ebenso rationale Bewertungen betreffend des Wissens über eigene Kompetenzen und Eigenschaften (Möller & Trautwein, 2015). Wird das Selbst in einem bestimmten Bereich beschrieben, betrachtet die Psychologie bereichsspezifische Selbstkonzepte, so z. B. das schulische Selbstkonzept. Die Darstellung der multidimensionalen und hierarchischen Struktur der bereichsspezifischen Konzepte geht auf Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zurück. Ein weiteres, zentrales Selbstkonzept in diesem Modell ist das soziale Selbstkonzept (Möller & Trautwein, 2015; Shavelson et al. 1976; Wilbert, 2011). Das Wissen einer Person über ihre soziale Identität, der Zugehörigkeit einer Gruppe sowie deren Eigenschaften und Merkmale. So verdeutlichen Möller und Trautwein (2015), dass das Selbstkonzept insbesondere auch durch soziale Einflüsse und vor allem durch soziale Vergleiche stark beeinflusst werden kann. Gemäß dem Modell nach Wilbert (2011) wirken sich das Selbstkonzept und die soziale Identität einer Person auf die Prozesse des Denkens, der Wahrnehmung, Emotionen sowie deren Bedürfnisse aus, was sich wiederum in Verhaltensmustern und Handlungen von Individuen äußern kann. Insbesondere im Kontext Schule geht Wilbert (2011) davon aus, dass Lernstörungen von diesen Prozessen maßgeblich tangiert oder gar auf einer Beeinträchtigung dieser basieren. Insofern postuliert er, dass kognitive-metakognitive, soziale und motivational-emotionale Faktoren zur Aufrechterhaltung und Entstehung von Lernstörungen beitragen. Basierend auf diesem Modell werden Forschungsbefunde aus dem theoretischen Diskurs herangezogen, welche sich den Faktoren zuordnen lassen und die Tragweite der Lernbeeinträchtigung verdeutlichen.

### **3.4.1 Kognitive Einflussfaktoren**

Regelentwickelte, physiologische Voraussetzungen sowie kognitive Fähigkeiten bilden die Grundlage für die Prozesse des Lernens. Insbesondere sind „für den normalen Lernvorgang [...] intakte Sinnesorgane [...] und ungestörte Hirnfunktionen (Erfassungs- und Verarbeitungssysteme) ebenso erforderlich wie funktionierende Wiedergabe- und Erfolgsorgane (Sprache, Mimik und Motorik)“ (Strobel & Warnke, 2007, S. 65). Zu diesen gehören maßgeblich die neuronalen Verbindungen, die sich in der prä- und postnatalen Phase entwickeln. Neben den physiologischen und genetischen Einflüssen, haben psychosoziale Faktoren Auswirkung auf die Reifung des Gehirns (Häßler, 2017; Spitzer, 2003; Strobel & Warnke, 2007). Aus dieser Perspektive führt eine Lernbeeinträchtigung vornehmlich auf die Störung des organfunktionellen Bereiches in der frühen kindlichen Entwicklung zurück (Strobel & Warnke, 2007; Suhrweier, 1993). Häßler (2017) unterscheidet diesbezüglich zwischen endogenen, genetisch determinierten sowie exogenen Erscheinungsformen, die erworben wurden. Aus Gründen der Schwerpunktsetzung werden im Folgenden ausgewählte Ursachen aufgeführt. In der pränatalen Phase (vorgeburtlich) können beispielsweise genetische Veränderungen oder toxische Einwirkungen die Entwicklung des Gehirns ungünstig beeinflussen. Zu den perinatalen Einflussgrößen (28. Schwangerschaftswoche

bis zum 7. Lebensstag) zählen u. a. Infektionen, Geburtstraumata oder septische Infektionsverläufe. Schäden infolge einer Infektion, eine Stoffwechselerkrankung oder ein Mangel der Ernährung beeinflussen gegeben falls (ggf.) das Wachstum des Gehirns in der postnatalen Phase (Häßler, 2017; Strobel & Warnke, 2007).

Diese Ursachen können u. a. Prozesse der Informationsverarbeitung, der Wahrnehmung, der Motorik, der Sprache und der Intelligenz maßgeblich beeinträchtigen. Infolge steigender Anforderungen sehen diese SuS sich bereits kurz nach der Einschulung mit Lerninhalten konfrontiert, die sie ohne Unterstützung nicht bewältigen können. Insbesondere den schulischen Leistungen und dem Konzept der Intelligenz wird im Zusammenhang mit schulischen Versagen und Lernbeeinträchtigung sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet (Heimlich et al., 2016; Werning & Lütje-Klose, 2012). Aus diesem Grund ist in der klinischen Diagnostik bis zum heutigen Zeitpunkt u. a. *ein Wert der Intelligenz* von Bedeutung, wenn es um das Erkennen einer Intelligenzminderung geht. Im schulischen Kontext wird sich, unter Hinzunahme ergänzender diagnostischer Inventare, dieser Vorgehensweise angeschlossen, sofern eine Fragestellung betreffend eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich der geistigen Entwicklung oder einer Beeinträchtigung im Bereich Lernen beantwortet werden muss (Heimlich, 2016). Der in diesen Verfahren berechnete Intelligenzquotient (IQ) gibt ungefähr die „Position des Getesteten innerhalb einer Altersgruppe, in der ein IQ von 100 einer durchschnittlichen Intelligenz entspricht [wieder]“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 51).

Bevor auf den Begriff *Intelligenzminderung* im Förderschwerpunkt Lernen eingegangen wird, folgt eine kurze Skizzierung des Konstruktes *Intelligenz*. Auf Grund unterschiedlicher Theorien und Modelle zum Verständnis von Intelligenz ist es komplex, das Konstrukt zu definieren und sich auf eine allgemeine Definition zu einigen. Schüßler (2017) definiert Intelligenz als

Fähigkeit zum Erkennen von Zusammenhängen und Lösungen von Problemen. Es ist der Überbegriff für die kognitiven Fähigkeiten zu verstehen, zu abstrahieren, Probleme zu lösen, Wissen anzuwenden und Sprache zu nutzen. Intelligenz wird in unterschiedlichen Tests [...] als Intelligenzquotient gemessen, dieser sollte um einen Mittelwert von 100 normal verteilt sein, eine Standardabweichung beträgt 15 IQ-Punkte [...]. Bei fortlaufendem Training und mentaler Gesundheit ist bis ins höchste Lebensalter ein Zuwachs der Intelligenz möglich. (S.329)

Schüßler (2017) verdeutlicht, dass das Konstrukt der Intelligenz verschiedene kognitive Fähigkeiten berücksichtigt, die genutzt werden können, um Zusammenhänge zu erkennen oder Wissen anzuwenden. Ferner wird betont, dass Intelligenz, auch wenn der Quotient berechnet wird, keine *feste Größe* ist, sondern beeinflusst werden kann. In einer anderen Definition wird Intelligenz vor dem Hintergrund differenter Ebenen analysiert. Als Merkmal, welches zu einer Persönlichkeit gehört, als Konstrukt, welches sich aus unterschiedlichen, aber wenigen Fähigkeiten zusammensetzt (z. B. fluiden und kristallinen Intelligenz) und als komplexes Zusammenspiel mehrerer Fähigkeiten und Prozesse (z. B. auditiven Wahrnehmung, der visuellen Wahrnehmung,

dem Gedächtnisabruf, Verarbeitungsgeschwindigkeit, etc.) (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saf-  
fran, 2016). In beiden aktuellen Erläuterungen wird deutlich, dass Intelligenz different definiert  
wird und verschiedene Aspekte (Option der Entwicklung, Zusammenspiel verschiedener Fähig-  
und Fertigkeiten, Intelligenz als Teil der Persönlichkeit, etc.) Berücksichtigung finden.

Eine Lernbeeinträchtigung würde aus dieser Perspektive als Minderung der Intelligenz  
betrachtet, die mittels unterschiedlicher standardisierter Verfahren gemessen werden kann  
(Schüßler, 2017). Die WHO unterscheidet in der ICD-10 u. a. zwischen leichter Intelligenzminder-  
ung (F70) bei einem IQ von 50-69. Mittelgradiger Intelligenzminderung (F71), wenn die Werte  
des IQ im Bereich von 35-49 rangieren, schwerer Intelligenzminderung (F72) bei einem Wer-  
tebereich von 20-34 und schwerster Intelligenzminderung (F73), wenn die Werte des IQ in ei-  
nem Bereich von < 20 liegen (Dilling et al., 2016). Hierbei rechtfertigt ein niedriger Wert nicht  
die Diagnose der Intelligenzminderung. Es müssen sich darüber hinaus auch Probleme beim Voll-  
ziehen von alltäglichen Handlungen, schulischen Leistungen und anderen Herausforderungen  
zeigen (Schüßler, 2017).

Wenngleich im früherem Diskurs die Ursache einer Lernbeeinträchtigung u. a. in Berei-  
chen der organischen Funktionen gesehen wurde (Klauer, 1974), verdeutlichen aktuelle Positio-  
nen und Befunde (Klauer & Lauth, 1997; Klein, 2007; Schüßler, 2017; Wilbert, 2011), dass Um-  
welteinflüsse und die emotionale Entwicklung entscheidend zur Diagnose beitragen, so dass dar-  
über hinaus beispielsweise auch eine Kind-Umfeld-Analyse bei dem differentialdiagnostischen  
Vorgehen obligat ist (Strobel & Warnke, 2007). In der diagnostischen Vorgehensweise des schu-  
lischen Kontextes zur Erstellung eines Gutachtens zur Überprüfung eines sonderpädagogischen  
Förderschwerpunktes, wird eine Lernbeeinträchtigung in der Regel festgestellt, wenn der Wert  
des IQ unter 85 liegt (Werning & Lütje-Klose). Wie bereits ausgeführt, wird dies äußerst kritisch  
diskutiert (Heimlich et al., 2016). Eine Begründung wird darin gesehen, dass das Konstrukt Intel-  
ligenz nicht oder sehr different definiert wird und daraus folgend eine Messung dessen, mittels  
eines Verfahrens, als problematisch zu erachten ist (Funke & Vaterrodt, 2009). Ferner sind z. B.  
die Prozesse des Lernens mit Hilfe einer kognitiven Leistungsüberprüfung nicht ausnahmslos zu  
erklären und die Ressourcen der Individuen oder Maßnahmen für eine Förderung können in den  
Ausführungen nicht abgebildet werden (Heimlich et al., 2016; Mand, 2003).

Betreffend des Förderschwerpunktes Lernen wurde bereits in vergleichenden Studien  
der frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts festgestellt, dass an den damals bezeichneten Schu-  
len für Lernbehinderte ein Großteil der SuS einen Wert des IQ von unter 85 aufwies. Dennoch  
konnte bei einem Teil der Schülerschaft auch ein IQ-Wert von über 85 konstatiert werden. Dem-  
gegenüber wurden an allgemeinbildenden Schulen (z. B. Volks- oder Hauptschule) auch SuS  
unterrichtet, deren IQ unter 85 lag (Begemann, 1970; Heimlich, 2016; Klein, 1973, 2001; Topsch,  
1975; Werning & Lütje-Klose, 2012). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass  
die Werte des IQ in den Studien mit unterschiedlichen Instrumentarien erhoben oder aus Schü-  
lerakten entnommen wurden. Eine Vergleichbarkeit der Befunde wäre demzufolge kaum mög-  
lich. In den von Klein (1973) betreuten Studien in Baden-Württemberg und dem Saargebiet  
wurde der Wert z. B. dem Personalbogen entnommen, was vermutlich eine gegenwärtig be-  
zeichnete Schülerakte war. Ein Hinweis, mit welchem Instrumentarium der Wert der Intelligenz

erhoben und der Akte eingetragen wurde, ist nicht vorzufinden. In der Studie von Topsch (1975) wurde der *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest* (Hardesty & Priester, 1956) (HAWIK) verwendet und der damals bezeichnete *HAWIK-Gesamt-IQ* bei 1.090 SuS erhoben.

Aktuell sind kaum noch Befunde vorzufinden, im Rahmen derer ein Wert der Intelligenz bei dieser Schülerschaft erfasst wurde. Dies ist vermutlich auf die überholte Diskussion, die Befunde der Studien und die monokausale Position zurückzuführen. In der Replikationsstudie von Klein (2001), die er 1997 wieder in Baden-Württemberg durchführte, erfolgte eine Sammlung der Daten von 1.104 SuS von Förderschulen Lernen, um sie mit den Ergebnissen von 1969 zu vergleichen. Aus dieser Untersuchung publizierte er die Verteilung der Stichprobe auf die IQ-Intervalle. Signifikante Differenzen zwischen 1969 und 1997 lassen sich nicht erkennen. Bei einem Großteil der Schülerschaft mit einer Lernbeeinträchtigung (78%) rangiert im Jahr 1997 der IQ-Wert zwischen 60 bis 89. Im Jahr 1969 waren 82% der SuS mit einer Lernbehinderung auf diesen Intervallen verteilt. Es ist davon auszugehen, dass die Angaben zur Intelligenz abermals aus Schülerakten entnommen wurden. Dieser Rückschluss erfolgt, weil Klein (2001) eine ähnliche Vorgehensweise wie in der Studie von 1969 einhalten wollte und beschreibt, dass sich verschiedene Verfahren zur Erhebung der Intelligenz vorfinden ließen. Beispielhaft wird der CFT-20 und der HAWIK-R angeführt. Inwiefern sich die IQ-Werte beider Instrumente miteinander vergleichen lassen, ist zu diskutieren, weil beide Verfahren unterschiedliche Konstrukte der Intelligenz messen und auch die jeweiligen Ausgaben beziehungsweise Versionen der Instrumente nicht aufgeführt werden.

Darüber hinaus führte Wocken (2000) eine vergleichende Untersuchung in Hamburg durch, im Rahmen dessen der CFT-20 (Weiß, 1978) eingesetzt wurde, um u. a. die kognitiven Leistungen der Personen zu erheben. In seiner Stichprobe wurden 513 SuS aus Förderschulen, 3.666 SuS aus Haupt- und Realschulen, 3.850 SuS aus Gesamtschulen und 5.421 SuS aus Gymnasien untersucht. Erhoben wurden die kognitiven sowie die orthografischen Leistungen und der sozio-kulturelle Status. Bezogen auf den CFT-20 konnte nachgewiesen werden, dass die Intelligenztestwerte zwischen der Schülerschaft an Hauptschulen und der an Förderschulen signifikante Differenzen abbildeten. Die SuS von Förderschulen kamen im Mittel auf einen Intelligenzquotienten von 78 und die SuS von Hauptschulen auf einen Quotienten von 90. Wocken (2000) relativierte aber dieses Ergebnis, da unter quantitativen Gesichtspunkten die Abweichung der Rohwerte zwischen den Schulformen eher gering ausfielen. Er stellt in Frage, inwiefern ein Defizit der Intelligenz als Kriterium für die Zuweisung des Förderschwerpunktes Lernen fungieren kann. In diesem Kontext diskutiert er ferner die Eignung des CFT-20 für diesen Zweck.

Obschon gezeigt wurde, dass ein Anteil der Schülerschaft mit einer Lernbeeinträchtigung von einer herabgesetzten Intelligenz betroffen sein kann, gingen die Autorinnen und Autoren der aufgeführten Studien davon aus, dass diese Werte insbesondere auch mit der sozio-kulturellen Benachteiligung zusammenhängen, was im folgenden Kapitel thematisiert wird.

### 3.4.2 Soziale Einflussfaktoren

In der Heil- und Sonderpädagogik wird historisch betrachtet seit langem über die soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbeeinträchtigung diskutiert (Stötzner, 1864). Aus der Argumentation der soziokulturellen Benachteiligung können Lernbeeinträchtigungen entstehen, wenn SuS sozial, kulturell und ökonomisch in der Gesellschaft benachteiligt sind (Cloerkes, Felkendorff, & Markowetz, 2007; Klein, 2001, 2007; Koch, 2007; Wocken, 2000). Hierzu gab es zahlreiche Studien seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Untersucht wurden Differenzen zwischen den sozialen Schichten und inwiefern diese den Erfolg von Bildung beeinflussen.

Für SuS mit einer damals bezeichneten Lernbehinderung haben darüber hinaus Begemann (1970, 1984) und Klein (1973) relevante Forschungsergebnisse vorgewiesen. Begemann (1970) hat in seiner Erhebung, die er 1965 in Bielefeld-Ost durchführte, die soziokulturellen Faktoren von 76 Hilfsschülern und -schülerinnen und 80 Volksschülern und -schülerinnen erfasst. Es ließ sich feststellen, dass beispielsweise der berufliche Status der Väter von den SuS mit einer Lernbehinderung sozial deutlich niedriger einzuordnen war, als bei den Vätern, deren Kinder eine Hauptschule besuchten. So waren die Väter, deren Kinder eine Hilfsschule besuchten, eher angelernte Kräfte, Hilfs- oder Gelegenheitsarbeiter. Die Väter der Kinder, die eine Volksschule besuchten, waren beispielsweise eher unter den Facharbeitern, Handwerkern oder Angestellten repräsentiert. Klein (1973) kam, in den bereits genannten Untersuchungen in Baden-Württemberg und dem Saargebiet, mit einer deutlich größeren Stichprobe auf vergleichbare Ergebnisse (Begemann, 1970; Klein 1973). In seiner 1997 durchgeführten Replikationsstudie bestätigte Klein (2001) seine Ergebnisse. Darüber hinaus ließen sich ergänzend eher ungünstige Resultate für die von ihm bezeichneten ausländischen SuS konstatieren, wie z. B. schlechtere Wohnverhältnisse oder die eingeschränkte Erwerbstätigkeit der Eltern.

Eine Lernbehinderung als eine mögliche Folge der Sozialisation der Unterschicht, wie es damals genannt und diskutiert wurde, kann aber aus der aktuellen Forschungsperspektive, infolge der Pluralisierung der Gesellschaft, nicht mehr angenommen werden. Bezüglich eines *Schichtenmodells* wurde davon ausgegangen, dass bestimmte Gruppen in einer Schicht im Hinblick auf soziale, kulturelle und berufliche Ausgangslagen und Dimensionen einander gleichen und Werte oder Lebensziele darauf abgestimmt waren. Zu den Dimensionen zählen: Einkommen, Bildung, Prestige, Berufsposition (Koch, 2007). So konnte in Studien (Begemann, 1970) verdeutlicht werden, dass ein Großteil der Schülerschaft an einer Schule für Lernbehinderte aus unteren sozialen Schichten stammen. In anderen Studien ließ sich aber erkennen, dass nur 10% der Kinder, die der Unterschicht angehörten auch eine Förderschule mit Lernbehinderung besuchten (Thimm & Funke, 1977). Thimm und Funke (1977) nahmen an, dass ein Teil der SuS nicht in allen Dimensionen der *klassischen Unterschicht* angehören, sondern sich lediglich betreffend sozialer Merkmale von der Unterschicht differenzierten.

Mit der Intention die Diskussion der Schichtzugehörigkeit zu durchbrechen regte Koch (2007) an, dass die Umwelt- und Freizeitbedingungen, personale Merkmale (Geschlecht, Alter, Nationalität, etc.), das kulturelle Kapital der Eltern (kulturelle Praxis), Bildungszugänge und wei-

tere Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn in empirischen Studien die Gruppe der Schülerschaft mit einer Lernbeeinträchtigung untersucht wird. Aktuelle Studien zeigen, dass die Schülerschaft mit einer Lernbeeinträchtigung in Deutschland überwiegend ökonomisch und sozial benachteiligt ist sowie vermehrt in bildungsfernen Kontexten sozialisiert wird (Klein, 2001; Koch, 2004; Werning, Löser & Urban, 2008). Weitere Untersuchungen zeigen, dass sich die soziale und materielle Ausgangslage dieser Klientel sich im Vergleich tendenziell eher verschlechtert hat. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Zahl der Eltern, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, steigt und ein deutlicher Zuwachs von SuS mit einem Migrationshintergrund zu konstatieren ist (Kornmann & Kornmann, 2003; Kretschmann, 2003; Werning, Löser & Urban, 2008). „Durch die Weitergabe dieses Sozialcharakters wird soziale Ungleichheit gleichsam sozial vererbt“ (Koch, 2007, S.105). Soziologische Studien, wie beispielsweise die Shell Studien der Jahre 2011 und 2015, unterstreichen diese Erkenntnisse und lassen einen Zusammenhang zwischen den Schulabschlüssen der Eltern und dem schulischen Erfolg der Kinder erkennen (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2011, 2015).

In der Vergangenheit wurde unter soziologischen Aspekten untersucht, was benachteiligte SuS von anderen SuS unterscheidet und welcher Faktor letztlich die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen begründet. So finden sich eingeschränkte Fähig- und Fertigkeiten bei den betroffenen SuS selber und darüber hinaus Stigmatisierungsprozesse infolge der Reaktionen der Umwelt auf benachteiligte SuS. Prozesse, die Wilbert (2011) in seinem Modell integriert. In den nächsten Abschnitten werden ausgewählte Standpunkte und Prädiktoren kurz skizziert.

Ein bedeutsamer Faktor, der von der sozialen Ausgangslage determiniert wird, scheint die sprachliche Kompetenz der SuS zu sein. So kommt es zwischen den SuS dieser Lebenssituationen und den Lehrkräften zu Schwierigkeiten in der Kommunikation (Belusa, Mand, Eberwein & Michaelis, 1992). Analytisch-differenzierte Begriffe, semantische und grammatikalische Fähig- und Fertigkeiten sowie der Wortschatz einer Person werden von dem Umfeld, in dem ein Kind aufwächst, maßgeblich geprägt. Bei Anforderungen in der Schule können diese SuS die notwendigen kommunikativen Kompetenzen nicht oder nicht hinreichend lernen und aktivieren.

In der mangelnden Planungs- und Handlungskompetenz ist ein weiterer Faktor zu sehen. Kinder und Jugendliche in den sozial-kulturell benachteiligten Familien erwerben diese Kompetenzen tendenziell schlechter, als Kinder und Jugendliche, die in ihren Familien durch Freizeit- und Bildungsangebote intensiver unterstützt werden (Werning & Wischer, 2002).

Ein entscheidender Prädiktor zeichnet sich darüber hinaus auch in den reduzierten, schulischen Vorläuferfertigkeiten ab, die die Kinder nicht in ausreichendem Umfang erworben haben, wenn ihnen Bildungszugänge fehlen und in Familien die Anbahnung dieser Kompetenzen nicht unterstützt wird. Als Folge können sie in der Schuleingangsphase nicht hinreichend an Vorwissen anknüpfen. Im Gegenteil, die SuS müssen diese Kompetenzen und Inhalte in kurzer Zeit nachholen (Werning & Lütje-Klose, 2012). Konkrete Fertigkeiten werden nicht ausgeführt, es ließe sich allerdings aus den Beschreibungen schließen, dass sprachliche, pränumerische und kognitive Fertigkeiten gemeint sind.

In den Studien wurden nicht nur Prädiktoren bei den betroffenen SuS beforcht, sondern auch Reaktionen der Umwelt, infolge des Wissens um die Ausgangslage dieser Klientel, in Betracht gezogen. Lernen vollzieht sich in einem kommunikativen Prozess. Die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden sowie deren Kommunikation sind für den Erwerb von Kompetenzen und die Bildung von Relevanz (Heimlich, 2016). In Anlehnung an Homfeldt (1996) beschreiben Werning und Lütje-Klose (2012) „das Phänomen der Lernbehinderung [...] vielmehr in seiner interaktionistischen Gebundenheit als prozessuales Ergebnis der sozialen Konstruktion von Abweichung“ (S. 66). So kann sich ein Stigmatisierungsprozess entwickeln, wenn die Lehrpersonen bei bestimmten SuS ein normabweichendes Verhalten voraussetzen, weil sie in dem Wissen sind, dass diese SuS von einem Migrationshintergrund betroffen sind. Wenn diese SuS die Zuschreibung in ihr Selbstkonzept aufnehmen, ist dieser Etikettierungsprozess als äußerst problematisch zu erachten (Heimlich, 2016; Werning & Lütje-Klose, 2012). Quantitative Befunde zur Überrepräsentation von SuS mit einem Migrationshintergrund, im Vergleich zu deutschen SuS, an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen konnten von Kornmann (2010) vorgelegt werden. Gomolla (2010) verdeutlichte in qualitativen Studien, dass sprachliche Barrieren einen Aspekt darstellen, SuS mit einem Migrationshintergrund an Förderschulen zu verweisen. Die Hinweise würden folglich diesen Erklärungsansatz unterstützen.

Neben dem interaktionistischen Ansatz wird der materialistische Ansatz vermehrt diskutiert. Im Fokus dieser Annahme steht nicht eine vermeintlich finanzielle Voraussetzung, sondern die Möglichkeit zur Teilhabe und der Ausübung der Tätigkeit in einer Gesellschaft, was wiederum zur Teilhabe führt. In der Heil- und Sonderpädagogik diskutierte Jantzen (1992) maßgeblich den materialistischen Ansatz. Behinderung ist demnach auf eine mangelnde Vermittlung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zurückzuführen. Es entsteht eine (soziale) Isolation, welche eine beeinträchtigte Entwicklung beim Individuum hervorrufen kann. „Das Individuum [hat] nicht die Möglichkeit, [...] sich das jeweils gesellschaftlich-historisch erreichte Niveau der Erfahrungen, Kenntnisse, Bedeutungskonstruktionen etc. der Menschheit anzueignen“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S.70).

Folglich wird unter der soziokulturellen Benachteiligung eine Lernbeeinträchtigung nicht als physiologische oder organische Schädigung des Individuums, sondern als ein Ergebnis aus dem (Interaktions-) Prozess zwischen dem Individuum und der Gesellschaft verstanden. Auf Grund der benachteiligten Ausgangslage können sich einerseits bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen schwierige Ausgangsbedingungen für den Übergang zur Schule entwickeln, da relevante Fähig- und Fertigkeiten fehlen. Andererseits führen die Reaktionen der Umwelt (Lehrkräfte, Pädagogen) an den relevanten Schnittstellen, zu einer problematischen Entwicklung.

Ergänzend findet im Rahmen des sozialen Faktors eine Diskussion statt, infolge dessen eine Lernbeeinträchtigung auch als Folge des schulischen Selektionsprozesses erachtet wird. Gemäß dem Modell nach Wilbert (2011) werden Stigmatisierungsprozesse oder der niedrige soziale Rang diesem Faktor zugewiesen. Insofern wird dieser Aspekt ebenso erwähnt. Die Gestaltung des Schulsystems fällt auf Grund der föderalistischen Struktur seit 1949 in die Aufgabe der einzelnen Bundesländer (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 2016). In diesen zei-

gen sich wiederum hoch differenzierte Systeme, die einander ähneln und doch Subsysteme bilden, mit der Zielsetzung, den regionalen Bedarfen gerecht zu werden. Die gängigen Schulsysteme (z. B. Grundschule, Hauptschule, Gymnasium und Förderschule, etc.) kommen in allen Bundesländern vor. Dennoch unterscheiden sich diese auf der inhaltlichen und methodischen Ebene sowie im Hinblick auf die gesetzliche Grundlagen (Erlasse für Lese-Rechtschreibschwäche, unterschiedliche Förderschulsysteme, Zeit der Schulpflicht etc.). Die Gliederung dieser Systeme ist in den vergangenen dreihundert Jahren in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen gewachsen (Van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). Dessen ungeachtet muss bei dem bis heute bestehenden Angebot davon ausgegangen werden, dass die Selektion der SuS durchaus gewünscht ist (Horstkemper & Tillmann, 2016; Rolff, 1997; van Essen, 2013).

Das System der Förderschule im Bereich Lernen kann ebenfalls auf eine weitreichende Entwicklung zurück blicken, die an dieser Stelle nur kurz skizziert werden kann. Zunächst entwickelten sich vor über 100 Jahren aus den sogenannten *Sammel- und Nachhilfeklassen* die *Hilfsschulen*. Diese sollten mit ihrem Angebot die Volksschulen entlasten. SuS, die mit den Inhalten der Volksschule überfordert waren, fanden sich in diesen Systemen ab 1917 ein (Van Essen, 2013; Werning & Lütje-Klose 2012). Diese mündeten in Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Trotz eines politisch eingeführten Begabungsbegriffes war das Interesse an der schulischen Isolation dieser SuS nach wie vor vorhanden (Werning & Lütje-Klose 2012). Infolge vieler kritischer Anmerkungen kam es ab den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts langsam zu einem Wandel und integrative Bestrebungen wurden diskutiert. Obwohl in einer Empfehlung des deutschen Bildungsrates von 1973 in ersten Ansätzen zum gemeinsamen Lernen von SuS mit unterschiedlichen Voraussetzungen geraten wurde (Roth, 1974), war es den Bestrebungen der Eltern- und Lehrerverbände zu verdanken, dass die Integration von SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen zögerlich, aber stetig zunehmend, möglich war. Aus dieser Historie gewachsen wird auch eine Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen gesehen. Das System verselbstständigt sich und birgt eine „funktionelle Autonomie“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 72). Somit begründet die Existenz der Schulen für SuS mit einer Lernbeeinträchtigung, dass SuS für dieses System *gefunden* werden. Das differenzierte System wäre folglich an der Selektion dieser Schülerschaft und dem Hervorbringen des sonderpädagogischen Förderbedarfs beteiligt. Erste Studien, die Hinweise für diese Annahme empirisch belegten, wurden von Topsch (1975) veröffentlicht. Er untersuchte die Prozentanteile von SuS mit einer Lernbehinderung in den Verwaltungsbezirken in NRW und konnte verdeutlichen, dass die Zahl der SuS in den Bezirken stark schwankte. Er schloss, dass dies mit dem Ausbau der Sonderschulsysteme in den Bezirken korrelierte.

Weitere Studien schlossen sich an und konnten bezüglich der Übergänge zwischen den Grund- und weiterführenden Schulen (Förder- und Sekundarschule) nachweisen, dass SuS mit einem Migrationshintergrund, wie bereits oben dargestellt, deutlich überrepräsentiert sind. Gomolla (2010) wies nach, dass die Gründe der Beschulung nicht auf der individuellen Ebene, sondern auf der systemisch-institutionellen Ebene zu finden sind. Arbeitsweisen und institutio-

nelle Strukturen „sind [...] durchdrungen vom Entscheiden und Handeln von Individuen, die häufig ihre ‚ethnisch-neutralen‘ Annahmen und Kriterien [...] nicht hinterfragen [...] (S. 97). Obschon sich diese Ergebnisse auf die ausgewählte Gruppe der SuS mit einem Migrationshintergrund an Förderschulen Lernen beziehen, unterstützen sie den Erklärungsansatz der Bestandssicherung des Systems selbst.

### **3.4.3 Motivationale und emotionale Einflussfaktoren**

Auf Grund der bereits genannten Aspekte wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen im Lernen und damit verbundene Emotionen einen maßgeblichen Einfluss auf die motivationale Entwicklung haben. Schiefele und Schaffner (2015) schildern Motivation als ein Konstrukt, welches Verhalten erklärt. Zu den Verhaltensmerkmalen, die motivationsabhängig sind, zählen die Intensität, die Ausdauer und die Zielrichtung mit einem (Lern-) Gegenstand. Fehlendes Interesse, Anstrengungsbereitschaft und Neugier sowie immer wiederkehrende Versagenserlebnisse, werden sich langfristig auf die Motivation und das Selbstkonzept insbesondere bei SuS mit einer Lernbeeinträchtigung oder Lernstörung auswirken (Grünke & Grosche, 2014; Klauer & Lauth, 1997; Lauth, Brunstein & Grünke, 2014). Folglich wird sich eine Schülerin oder ein Schüler in einem geringeren Grad mit dem Lerngegenstand beschäftigen (Wilbert, 2010). Im schulischen Lernen kann dies zu uneinholbaren, inhaltlichen und methodischen Rückständen führen. In diesem Kontext konnten Schwab und Hessels (2014) verdeutlichen, dass SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen höhere sogenannte *Vermeidungs-Leistungsziele* vorwiesen, als SuS ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Vermeidungs-Leistungsziele äußern sich in den Bestrebungen, die eigene Inkompetenz zu vermeiden (Schwab & Hessels, 2014). Hingegen ließ sich bei den SuS ohne Förderbedarf eine höhere Lernzielorientierung feststellen. Schwab und Hessels (2014) kommen zu dem Schluss, dass die Differenz der Befunde betreffend der Zielorientierung darauf hinweist, dass bei den SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf der Status bedeutsam war.

Auf der emotionalen Ebene werden ebenfalls auffallende Merkmale diskutiert. So zählt hierzu z. B. der Umgang mit Misserfolgen oder eine erlernte Hilflosigkeit (Werning & Lütje-Klose, 2012). Wird mehrfaches Leistungsversagen auf mangelnde Kompetenzen zurückgeführt, entstehen über einen längeren Zeitraum Emotionen, die sich vermutlich eher negativ auf die emotionale Entwicklung, das Lernen und folglich auf das Selbstbewusstsein dieser SuS auswirken. Dies kann sich bis zu einer *erlernten Hilflosigkeit* steigern, welche auf die Theorie von Seligman (1983) zurückführt. Das eigene Handeln und das darauf folgende Ergebnis bilden für das Individuum einen unmittelbaren Zusammenhang. Dieser hätte eine Ergebniserwartung auf Seiten des Individuums zur Folge, sofern sich dieser Vorgang wiederholt. Dieser Prozess wird in der Theorie nach Seligmann (1983) als handlungsleitende Kognition bezeichnet. Mit diesem geht die Kontrolle einer Situation einher. Das Individuum ist durch die handlungsleitenden, kognitiven Möglichkeiten in der Lage, seine Umwelt zu kontrollieren. Sofern Handlungen mehrfach erfolglos durchgeführt werden, wie bei den SuS mit einer Lernbeeinträchtigung zu erwarten, führen diese

Erfahrungen zur Hilflosigkeit. Das Individuum erlebt eine fehlende Ergebnis-Handlungs-Kontinenz und ist davon überzeugt, dass ihm entscheidende Kompetenzen fehlen (Seligmann, 1983). Motivation, Interesse, Aneignung eines bereichsspezifischen Wissens werden gehemmt.

### 3.5 Zwischenfazit zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen

In den vorausgegangenen Kapiteln wurde herausgearbeitet, dass eine klinisch diagnostizierte Lern- und Entwicklungsstörung von einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen abgegrenzt werden muss. Mit dem Begriff *sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen* muss eine institutionalisierte Zuordnung verbunden werden, da auf Grund der Gesetzeslage ein unmittelbarer Zusammenhang zur Institution Schule hergestellt werden kann und diese Zuweisung in allen Bundesländern nur im schulischen Kontext vergeben wird. Der Förderschwerpunkt ergibt sich erst, wenn im schulischen Lernen über einen längerfristigen Zeitraum umfassende Schwierigkeiten im Lernen entstehen und Leistungsanforderungen nicht erfüllt werden. Die erkennbaren Merkmale einer Lernbeeinträchtigung können im Schulalltag ein sehr heterogenes Bild zeichnen. Nach Schroeder (2015) treten „Lernbehinderungen [...] in solchen Gesellschaftsformationen auf, in denen das Lernen als eine *messbare Leistung* – eine Kompetenz oder Qualifikation – konzipiert wird“ (S. 22). Damit zielt er darauf ab, dass der Vergleich schulischer Leistungen die Klassifikation erst verursacht. Dem unbenommen konnte mit Hilfe des sozial-kognitiven Rahmenmodells nach Wilbert (2011) verdeutlicht werden, dass eine Lernbeeinträchtigung ursächlich nicht auf einen Faktor zurückzuführen ist. Vielmehr *entwickelt* sich diese aufgrund unterschiedlicher Zusammenhänge und Voraussetzungen in den ersten Jahren der Kindheit und kommt in der Schule zum Tragen. Prozentual betrachtet ist tendenziell eher das männliche als das weibliche Geschlecht betroffen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der aufgeführten Untersuchungen, dass das soziokulturelle Umfeld sowie die Selektionsfunktion des Schulwesens, neben den individuellen Lernausgangslagen der SuS, in unserer Gesellschaft einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf beeinflusst. Multivariate Erklärungsansätze ersetzen somit die einstmals monokausalen Konzepte. Entwicklungsökologische und ressourcenorientierte Ansätze rücken in den Vordergrund. Diese ermöglichen das Nachvollziehen der Entwicklung und Lernprozesse sowie die Gewährleistung einer schülerzentrierten Förderung (Kretschmann, 2003). In Anlehnung an Schröder (2005) kann eine Lernbeeinträchtigung demzufolge auch als ein Konstrukt bezeichnet werden. Verschiedene Bedingungen, mit differentem Ausprägungsgrad, tragen zu den Schwierigkeiten des Lernens im schulischen Kontext bei.

Die Aufgabe einer pädagogischen Begleitung in einem Schulsystem wäre demzufolge, konsequent geeignete Förderangebote und Strategien zu nutzen, um die Lernrückstände auszugleichen, Bildungszugänge gemäß der individuellen Voraussetzung zu anzubieten, die Entwicklung der Persönlichkeit unter diesen Bedingungen zu begünstigen und Perspektiven für einen Lebenslauf an den entscheidenden Schnittstellen zu offerieren, mit der Intention die SuS langfristig zur Teilhabe an der Gesellschaft zu autorisieren.

## 4 Berufliche Orientierung im System Schule

Aktuell prägen Prozesse der Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung die gesellschaftlichen Strukturen. In der Folge ist die Berufs- und Arbeitswelt gleichermaßen betroffen (Behrens, Ganß & Schmidt-Koddenberg, 2017). So haben sich Produktionsbedingungen, Beschäftigungssysteme, wirtschaftliche Maßstäbe durch die stetigen technologischen, aber auch demographischen Entwicklungen in der Gesellschaft verändert (Deeken & Butz, 2010; Queisser, 2010). Infolge dieser Situation ist es für „die wirtschaftliche, soziale und politische Zukunft Deutschlands [...] in hohem Maße mitentscheidend, ob und wie der Übergang von Jugendlichen in die Arbeits- und Berufswelt gelingt“ (Famulla et al., 2008, S. 11).

Um den SuS sinnvolle Anschlüsse an die nachschulische Arbeits- und Lebenswelt zu ermöglichen, die Bedarfe des Arbeitsmarktes zu decken, Ausbildungs- und Studienabbrüche zu vermeiden, ist die Bedeutung des Berufsorientierungsprozesses auch im bildungspolitischen Bereich zu erkennen. So erließ die KMK (2017) eine Empfehlung zur beruflichen Orientierung und die Länder rückten beispielsweise durch verbindliche Erlasse die Berufs- und Studienorientierung in den Verantwortungsbereich der Schulen, wie z. B. den Erlass zur Berufs- und Studienorientierung NRW (MSW, 2010). Demzufolge sind die allgemeinbildenden Schulen, als vorbereitende Instanz, für den Übergang von der Schul- in die Arbeitswelt zentral. Die Regelung der beruflichen Orientierung unterliegt, wie alle anderen schulgesetzlichen Bestimmungen, zunächst den Regelungen der Länder (KMK, 2017). Somit kommt den Ländern und folglich den Schulen die Aufgabe zu, adäquate Rahmenbedingungen für den Prozess zu schaffen. Es wird empfohlen die Berufsorientierung über mehrere Jahre und vor dem Übergang von der Schule in das Berufsleben zu implementieren.

Die folgenden Unterkapitel thematisieren, ausgehend von der Begriffsbestimmung *Berufsorientierung*, die historische Entwicklung der Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland, um im Anschluss daran die Bedeutung der beruflichen Orientierung für SuS mit einem Förderbedarf, insbesondere dem Förderschwerpunkt Lernen, aufzugreifen. Abschließend wird das aktuelle Programm für den Übergang von Schule in Beruf in NRW erörtert, welches für die vorliegende Studie und die SuS mit Förderbedarfen in NRW von Relevanz ist, um die Grundlagen für die Fragestellung der Studie nachvollziehen zu können.

### 4.1 Begriffsbestimmungen zur Berufsorientierung

Der Transitionsprozess von der Schule in den Beruf gilt als entscheidende Schnittstelle im Leben eines Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Benz-Gydat, 2015). Wie im zweiten Kapitel dargelegt, gehört dieser Übergang aus Sicht der Jugendlichen zu den zentralen Entwicklungsaufgaben in der Jugend. Um einen selbstbestimmten, gelungenen Übergang zu ermöglichen und sinnstiftende Anschlüsse wahrzunehmen, sind nicht nur persönliche und schulische Kompetenzen von Bedeutung, sondern voraussetzend ist insbesondere die sogenannte berufliche Orientierung, um die Risiken im Übergang zu minimieren (Brüggemann & Rahn, 2013; Ginold, 2008; Krekel & Ulrich, 2009; Queisser, 2010; Richter, 2016; Solga, Baas & Kohlrausch,

2011). Der Diskurs zu dieser Thematik verdeutlicht, dass mit dem Terminus Berufsorientierung unterschiedliche Aspekte verbunden und definiert werden. So wird sie nach wie vor mit den Begriffen der *Berufswahl*, *Berufswahlvorbereitung* und *Arbeitsorientierung* in Verbindung gebracht (Queisser, 2010; Schudy, 2002, 2013; Walter, 2010). In den folgenden Abschnitten wird das enge Verständnis von Berufsorientierung, welches sich auf die Schulzeit bezieht, vorgestellt und durch das weit gefasste Verständnis beruflicher Orientierung ergänzt. Ebenso werden die Themen der Berufswahltheorien skizziert, was zur Präzisierung der Termini beitragen soll. Die Termini *Berufsorientierung* und *berufliche Orientierung* werden in einem synonymen Verständnis verwendet.

#### **4.1.1 Schulische Berufsorientierung - die Bedeutungsvarianten nach Schudy (2002)**

Die Schule fungiert, wie oben bereits dargelegt, als bedeutsame Sozialisationsinstanz der beruflichen Orientierung. Famulla (2013) und Schudy (2002, 2013) kritisieren die Reduktion der Berufsorientierung auf die Berufswahl oder eine Berufswahlvorbereitung in der Schule, weil die Bedeutung dieses Prozesses dem Umfang für die Entwicklung der Individuen nicht gerecht wird. Dahingehend findet eine Erörterung im folgenden Kapitel statt. Dem unbenommen fasst Schudy (2002) zunächst die differenten Auffassungen von Berufsorientierung für den schulischen Kontext unter vier Bedeutungsvarianten des Begriffs Berufsorientierung zusammen.

Die erste Bedeutungsvariante wird als *subjektive Berufsorientierung* (Schudy, 2002, S. 9) beschrieben und erfasst die Perspektive der SuS. Diese Variante fokussiert die Einstellung oder das Wissen des Individuums darüber, dass eine berufliche Tätigkeit in unserer Gesellschaft basierend für die Entwicklung und Realisierung von Lebensvorstellungen ist.

Die zweite Variante *Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden* (Schudy, 2002, S. 9) betrachtet das schulische Verständnis von beruflicher Orientierung. Die Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt erfordern das Adaptieren von sozialen, methodischen und inhaltlichen Kompetenzen. Der Institution Schule kommt somit die Aufgabe zu, den Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt wahrzunehmen und daraufhin methodische, soziale sowie inhaltliche Anpassungen vorzunehmen und im Unterricht zu implementieren. In der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der KMK und der BA (2017) wird diese Aufgabe, durchaus formuliert. Aktuelle Befunde aus quantitativen Studien verdeutlichen allerdings, dass sich dieses Aufgabenfeld aus Sicht der Lehrkräfte noch nicht in allen Schulformen etabliert hat (Dreer, 2013; Nentwig, 2018).

Mit der *Berufsorientierung im Sinne der Berufswahlvorbereitung* (Schudy, 2002, S. 9) wird die dritte Bedeutungsvariante dargestellt. SuS sollen in Unterrichtsfächern relevante Kompetenzen anbahnen, damit sie auf das Erwerbsleben vorbereitet sind. Hierzu zählen neben den schulischen Kompetenzen auch spezifische Fähig- und Fertigkeiten im Hinblick auf berufliche Tätigkeiten, damit eine reflektierte und realistische Entscheidung über den ersten Beruf getroffen werden kann. Diese Entscheidung erfordert das Auseinandersetzen, Explorieren und Abwägen beruflicher Interessen und Neigungen über einen längeren Zeitraum, um sich in einem Beruf ausbilden zu lassen, der den persönlichen Neigungen und dem individuellen Anforderungsprofil

gerecht wird. Diese Bedeutungsvariante spiegelt sich u. a. in weiteren theoretischen Ausführungen (Ginnold, 2008; Queisser, 2010) sowie in derzeit geltenden schulgesetzliche Erlassen oder Empfehlungen wider, z. B. im Erlass zur Berufs- und Studienorientierung in NRW (MSW, 2010) oder in den Empfehlungen der KMK zur Beruflichen Orientierung (2017). Die SuS eignen sich in der Sekundarstufe I wesentliche Kompetenzen an, erwerben erste berufliche Erfahrungen, um reflektiert ihre sogenannte *berufliche Erstwahl* zu treffen. Eine reduzierte Betrachtungsweise der Berufsorientierung unter dieser Variante wird im theoretischen Diskurs kritisiert, da sie der eigentlichen Aufgabe nicht gerecht wird (Bylinski, Franz & Lüdemann 2010; Famulla, 2013).

Die vierte Bedeutungsvariante der *Berufsorientierung im Sinne der arbeitsweltbezogenen Allgemeinbildung* (Schudy, 2002, S. 10) zielt ab auf das vertiefte Wissen von SuS über technische und sozio-ökonomische Zusammenhänge der Berufs- und Arbeitswelt. Schudy (2002) empfiehlt eine Grundbildung, die „auf eine durch Urteils-, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit fundierte Handlungsfähigkeit in einem zentralen gesellschaftlichen und die gesellschaftliche Gestalt auch zukünftig maßgeblich mitbestimmenden Handlungsfeld [zielt]“ (S. 10). Eine Variante, die im schulischen Bildungssystem bis zum heutigen Zeitpunkt vernachlässigt wird (Schudy, 2013) und dennoch von Bedeutung ist, um grundlegende gesellschaftliche Prozesse nachzuvollziehen. Queisser (2010) nutzt für diese Betrachtungsweise den Terminus der *Arbeitsorientierung*, der sich konkret auf die Arbeitswelt richtet. Diesbezüglich wird der Erwerb von Kompetenzen angestrebt, welche „die Jugendliche[n] zum Verstehen und Mitgestalten der Arbeitswelt befähigen“ (Queisser, 2010, S. 65).

In den Varianten werden die unterschiedlichen Betrachtungsweisen zur Berufsorientierung erfasst. Einerseits betonen sie die notwendigen systemischen Voraussetzungen und Anforderungen aus der Perspektive der Schule, mit der Zielsetzung, den Bedarfen der Individuen gerecht zu werden. Andererseits fokussieren die Varianten das Individuum, dem die Aufgabe des Explorierens und Ausprobierens im Rahmen der schulischen Berufsorientierung zukommt, so dass zielführend eine erste berufliche Perspektive entwickelt werden kann. Mit Blick auf die SuS käme die Berufsorientierung demzufolge einem individuellen Lernprozess gleich, der in dieser Phase notwendig ist, um zunächst eine Lebensperspektive oder einen Lebensplan zu entwickeln (Deeken & Butz, 2010). Schudy (2013) hingegen präzisiert in seinen Ausführungen und betont, dass die berufliche Orientierung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter zu erachten sei. Für die Bewältigung dieser Aufgabe sei ein personell, inhaltlicher und temporär umfassender Bildungsprozess voraussetzend. Diesem Aspekt stimmen Brüggemann und Rahn (2013) zu und konkretisieren, dass es einen pädagogischen Auftrag im Bereich der Berufsorientierung gibt. Diesem kommt die Aufgabe zu, den Prozess der beruflichen Orientierung zu unterstützen, so

dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Jugendlichen die einzelnen Teilaufgaben des Berufswahlprozesses, von der Exploration des Selbst [...] und den beruflichen Möglichkeiten über die Spezifikation eines Berufswunsches und geeigneter Alternativen bis hin zur konkreten Anschlussplanung und Ausbildungsplatzsuche, vollständig und vor allem rechtzeitig bearbeiten und lösen. (S.16)

Darüber hinaus gibt es im theoretischen Diskurs ergänzende Aspekte und Positionen zur Auffassung von beruflicher Orientierung. Im Rahmen eines Prozesses werden aus systemischer Perspektive der Schulen und Arbeitsagenturen zahlreiche, aufeinander abgestimmte Angebote über mehrere Schuljahre offeriert (siehe Kapitel 4.3). Zum Ende des schulischen Berufsorientierungsprozesses, soll sich eine Passung des Individuums für spezifische Berufe oder Ausbildungsbestrebungen abbilden und die notwendigen Qualifikationen erreicht sein, was einem sogenannten *summativen Verständnis* von Berufsorientierung entspricht (Kayser, 2013; Kayser & Ziegler, 2014; Nentwig 2018) .

Als Ergebnis soll ebenso die *Ausbildungsreife* so weit entwickelt sein, dass die konkrete Wahl für einen Beruf erfolgen kann. Der Begriff der Ausbildungsreife wurde erstmals 2006 vom Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland geprägt. Die Intention wird in einer Abgrenzung zu Begriffen wie *Vermittelbarkeit* und *Berufseignung* gesehen. Ein Kriterienkatalog für Ausbildungsreife wurde entwickelt, der die Anforderungen im Hinblick auf eine Ausbildung konkretisieren soll (BA, 2009). Ratschinski (2014) diskutiert das Konzept kritisch, weil die Kriterien zur Ausbildungsreife sich auf wenige Aspekte und Merkmale reduzieren lassen, wie z. B. die Leistungen in der Schule, psychische oder physische Merkmale. Er empfiehlt an Stelle dessen die Nutzung des Begriffes *Berufswahlkompetenz*, weil dieser sich an den Berufswahltheorien orientiert und wichtige Teilkompetenzen wie Identität, Adaptabilität und Resilienz Berücksichtigung finden, die basal für eine erfolgreiche Berufswahl sind. Ebenso gibt Eberhard (2013) zu bedenken, dass bezüglich des Terminus Ausbildungsreife das Verständnis noch nicht einheitlich ist. Diesbezüglich bedarf es einer Differenzierung zwischen einer interessenspolitischen Ebene sowie einer konkret vorliegenden, mangelnden Ausbildungsreife. Es sei noch zu wenig über das Konstrukt bekannt, welche Faktoren und Implikationen dieses beeinflussen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Jugendlichen, gemäß einem summativen Verständnis des schulischen Berufsorientierungsprozesses, zunächst über einen längeren Zeitraum im Rahmen von adäquaten Angeboten wie z. B. in Schülerbetriebspraktika ausprobieren. In diesen haben sie die Möglichkeit, ihre individuellen Kompetenzen kennenzulernen und anzubahnen sowie Interessen auszuloten, die für die Entwicklung einer Ausbildungsreife oder eine Berufswahlkompetenz von Relevanz sind.

#### **4.1.2 Berufsorientierung als multidimensionale und lebensbegleitende Entwicklungsaufgabe**

Insbesondere in Deutschland wird dem Thema *Beruf* ein großer Stellenwert in sozialen, ökonomischen und politischen Bereichen eingeräumt. In unserer Gesellschaft ist die Erwerbstätigkeit und der Eintritt in das Erwerbsleben für die Individuen und deren Lebensführung nach wie vor zentral (Biermann, 2007; Famulla, 2013; Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2015). Für ein Individuum kann neben der Erwirtschaftung des Lebensunterhaltes ein Beruf oder die berufliche Stellung als Möglichkeit der Selbstverwirklichung fungieren und somit zur Identitätsentwicklung beitragen (Famulla, 2013). Darüber hinaus definiert sich der soziale Status durch den Beruf oder die berufliche Tätigkeit. Ebenso stellt der berufliche Alltag eine relevante Schnittstelle zwischen der Gesellschaft und dem Individuum dar. Sozialer Austausch sowie eine berufliche Betätigung

ermöglichen eine Strukturierung des Alltags (Walter, 2010). Die Dynamik der Berufs- und Arbeitswelt sowie die Veränderungen des sozialen Status ermöglichen oder fordern gar die berufliche Entwicklung von den Individuen auf unterschiedliche Art und Weise.

Somit wird berufliche Orientierung unter einer weiteren oder ganzheitlichen Betrachtungsweise diskutiert, die über das schulische Verständnis von Berufsorientierung hinausgeht. Diese Perspektive wird auch als *formatives Verständnis* der beruflichen Orientierung bezeichnet (Kayser & Ziegler, 2014; Nentwig 2018). Insofern sollte der Begriff auch unter einer lebensbegleitenden Betrachtung im Fokus stehen.

Danach ist Berufsorientierung ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt. (Famulla & Butz, 2005 zitiert nach Famulla, 2013, S. 18).

Für diese Perspektive spricht, dass der Berufsorientierungsprozess aus Sicht von Kracke (2014) und Queisser (2013) bereits in der frühen Kindheit beginnt. Kinder imitieren Berufe in Rollenspielen und denken über ihre berufliche Entwicklung und Berufsbilder nach. Während der schulischen Laufbahn entdecken SuS individuelle Fähigkeiten, reflektieren diese, vertiefen ihr schulisches Wissen und entwickeln Kompetenzen, die für die Wahl eines Erstberufes wichtig sind. Nach dem Eintritt ins Erwerbsleben können zahlreiche Faktoren dazu beitragen, sich beruflich zu orientieren oder entwickeln zu müssen. In dem Kontext können z. B. persönliche Motive (z. B. die Gründung einer Familie, Schließung eines Betriebs, individuelle Werte und Zielsetzungen, etc.) zu einer Modifikation oder Anpassung in diesem Prozess beitragen (Kracke, 2014). Ebenso sorgen gesellschaftliche Veränderungen auf Seiten der Berufs- und Arbeitswelt für eine Dynamik, die eine ständige Abstimmung erfordert. So wirken sich soziale Prozesse oder der technologische Wandel auf das Beschäftigungssystem aus.

Das Individuum steht im Fokus dieses multidimensionalen Prozesses und ist im Lauf des Lebens durch die Veränderungen in den verschiedenen Bereichen wiederholt aufgefordert, auszuhandeln und abzuwägen, ob oder inwiefern berufliche Anpassungen erforderlich sind (Famulla et al., 2008). Insofern schließen Famulla (2013) und Butz (2008) an die Betrachtungsweise Schudys (2002, 2013) an und rücken das Individuum in den Fokus.

Zentral ist hingegen, dass unter dem ganzheitlichen Verständnis die Berufsorientierung nicht als einmalige Entscheidung im System Schule zu verstehen ist. Sie wird für viele Individuen zu einem lebensbegleitenden Thema, einem dynamischen Entwicklungsprozess, der in bestimmten Situationen des Lebens immer wieder einer Auseinandersetzung bedarf und einen entscheidenden Einfluss auf das berufliche und private Leben hat. Gemäß den Definitionen nach Havighurst (1956, 1974) und Freund und Baltès (2005) wäre die Berufsorientierung demzufolge

eine Entwicklungsaufgabe, die sich zu bestimmten Zeiten im Leben eines Individuums (wiederholt) stellt und je nach Erfüllung der Aufgabe einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Lebensführung hat. Abhängig ist das Auftreten der Aufgabe nicht von einem konkreten Alter der Individuen, sondern von den sozialen Situationen, persönlichen Motiven und dem Wandel der Berufs- und Arbeitswelt. „Zentrale Merkmale einer *ganzheitlich-formativen Berufsorientierung* sind dabei der Prozesscharakter, die gleichzeitige Berücksichtigung von Individuum und Arbeitswelt sowie eine über Kompetenzen angelegte Befähigung des Individuums“ (Kayser, 2013, S. 16). Sofern Schulen bei der Begleitung der ihnen anvertrauten SuS diese Aspekte beachten und nicht nur die berufliche Erstwahl oder das Erreichen von Qualifikationen präferieren, entsprechen sie diesem Verständnis von Berufsorientierung.

#### **4.1.3 Begriffsklärung: Berufsorientierung und Berufswahltheorien**

Im theoretischen Diskurs wird darauf hingewiesen, dass die Definitionen, Darstellungen und Konzepte zur Berufsorientierung vielfach ausgeführt oder miteinander in Beziehung gesetzt werden, ohne an die bereits bestehenden Berufswahltheorien anzuknüpfen (Kayser & Ziegler, 2014). Seit vielen Jahren wird in der Forschung zu den Konzepten der Berufswahl die *Berufswahlreife* oder die *Berufswahlkompetenz* diskutiert (Hartkopf, 2013; Ratschinski, 2014). In Ansätzen wurde bereits zum Thema Ausbildungsreife darauf hingewiesen (siehe Kapitel 4.1.2). Dementsprechend erfolgt ergänzend in diesem Kapitel eine Skizzierung zu den Themen der Berufswahltheorien und der Auffassung der beruflichen Orientierung, was zur Vermeidung einer Begriffsdiffusion beitragen soll. Auf eine Konkretisierung oder Ausführung der Berufswahltheorien wird verzichtet, weil in der vorliegenden Studie vornehmlich der Berufsorientierungsprozess in den Fokus rückt.

Die bisher bestehenden Berufswahltheorien lassen sich weitgehend in entwicklungspsychologische und soziologische Theorien und Auffassungen differenzieren. Die Perspektive der Entwicklungspsychologie fokussiert vor allem das Individuum mit seinen Kompetenzen, den intraindividuellen Faktoren und Ressourcen für die Wahl des Berufs. Die Theorien von Holland (1997), Gottfredson (1996) oder Super (1953) gehören zu den bekanntesten. Die Einflüsse der Umwelt werden in diesen Theorien tendenziell eher außer Acht gelassen. Diese Aspekte werden vornehmlich von der soziologischen Perspektive beforscht. Kayser und Ziegler (2014) betonen, dass die Erkenntnisse aus dieser Disziplin eher als eine „Bündelung einzelner Befunde“ (S. 220), denn als theoretischer Zusammenhang, erachtet werden kann. Dem unbenommen schmälert es nicht die Bedeutsamkeit der Resultate zum genannten Forschungsfeld. Personen, die die Berufswahl aus dieser Perspektive beforschten sind Hotchkiss und Borow (1996) oder Johnson und Mortimer (2002). Im deutschsprachigen Raum tragen die Befunde von Hurrelmann und Quenzel (2012, 2016) zur Erweiterung der soziologischen Perspektive bei. Ihnen ist gemein, dass sie die Allokation, den prozessualen Charakter, der sich verändernden Möglichkeiten in einer Gesellschaft, und soziale Kontexte mit einbeziehen. Insofern ergänzen sich die entwicklungspsychologischen Theorien und die soziologischen Befunde.

Abgrenzend von den Theorien berücksichtigt die Berufsorientierung das Individuum einerseits, die Akteure und Angebote oder Maßnahmen andererseits (Kayser, 2014) und verbindet somit alle Aspekte miteinander. Eine Definition zur Berufsorientierung, die alle Aspekte miteinander vereint, geht auf Köck (2010) zurück. Eine ganzheitlich-formative Berufsorientierung entspricht einem fortwährenden Prozess,

... der alle didaktischen Maßnahmen und individuellen Entwicklungsschritte zur Ausbildung unterschiedlicher Dispositionen (Kompetenzen) umfasst, die eine rationale Wahl für eine berufliche Option (Berufswahl), ihre zielstrebige Realisierung oder eine flexible, den Arbeitsmarktbedingungen angepasste Modifizierung ermöglichen. Als rational wird in diesem Zusammenhang eine Entscheidung bezeichnet, die im Abgleich individueller Voraussetzungen und Interessen und objektiver bzw. vorhersehbarer zukünftiger Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen erfolgt. (S. 33)

In den Fokus dieser Auslegung rückt das Individuum, das auf Grundlage eines adäquaten Angebotes, Kompetenzen entwickelt, die für die Berufswahl oder berufliche Entscheidungen bedeutsam sind. Von Relevanz ist demnach eine rationale Entscheidung, die individuelle Interessen und Kompetenzen sowie die Bedarfe des Arbeitsmarktes gleichermaßen beachtet. Eine Reduktion auf das System Schule erfolgt nicht, wenngleich diesem System eine moderierende Funktion im Prozess zukommt (Kayser, 2013). Eine konkrete Zielgruppe oder eine Konkretisierung der Berufswahlkompetenz bleibt außer Acht.

Zusammenfassend kann zur Begriffsbestimmung von Berufsorientierung festgehalten werden, dass der Begriff different aufgefasst wird. Es bedarf beim Verständnis des Konstruktes einer Differenzierung im Hinblick auf die Berufswahltheorien. Die ganzheitlich-formative Berufsorientierung versteht darunter einen multidimensionalen Entwicklungsprozess, der in der Kindheit beginnt und über einen langen Zeitraum bestehen bleibt. Insbesondere im Jugendalter rückt die Auseinandersetzung mit dem Thema Beruf in den Fokus eines Individuums, um eine erste berufliche Perspektive zu entwickeln. Viele Akteure und Angebote, die die Individuen auf den Übergang von der Schule in den Beruf begleiten und auf den Aspekt der lebenslangen Berufsorientierung vorbereiten, wirken in dem Prozess mit. In diesem Kontext erfüllt das System Schule, politisch legitimiert, eine zentrale Aufgabe. Über mehrere Schuljahre hinweg werden Angebote in schulischen Konzepten implementiert, mit der Intention, die Anschlussfähigkeit aller SuS nach der Erfüllung der Schulpflicht zu ermöglichen. Einem summativen Verständnis von Berufsorientierung entspräche es, wenn ein Schulsystem mit der Implementierung der Angebote ausnahmslos den arbeitsmarktorientierenden Fokus präferiert, die Entscheidung der beruflichen Wahl in den Vordergrund rückt und den gesellschaftlichen und entwicklungsbezogenen Prozess außer Acht lässt. Dieses würde der eigentlichen Tragweite von Berufsorientierung nicht gerecht.

Konsens herrscht darüber, dass der Übergang von der Schule in den Beruf ein sensibles Zeitfenster darstellt, welches bedeutsame Auswirkungen auf die berufliche Laufbahn haben

kann. Dieser Zeitpunkt wird auch als *erste Schwelle* benannt und kennzeichnet den Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem. Die *zweite Schwelle* entspricht folglich dem Übergang von der Ausbildung auf den Arbeitsmarkt (Biermann, 2003; Ginnold, 2008).

Wie bereits dargelegt sollte die berufliche Orientierung, unter einem ganzheitlich-formativen Verständnis, als lebensbegleitende Entwicklungsaufgabe verstanden und vermittelt werden. Der gesellschaftliche Wandel, die persönlichen Motive und Interessen sowie die stetige Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt fordern von den Individuen diese Sichtweise über den gesamten Zeitraum der Berufstätigkeit. Wesentlich wäre demnach im Laufe des Jugendalters zunächst eine berufliche Lebensperspektive zu entwickeln, auf der das berufliche Leben aufbauen kann. Folglich müssten alle Schulsysteme die Tragweite dieser Entwicklungsaufgabe im Bildungsprozess auf allen Ebenen thematisieren und berücksichtigen.

#### **4.2 Historische Entwicklungen der Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland**

Die schulische Berufsorientierung blickt auf eine längere Tradition zurück. Obschon im 19. Jahrhundert erste Bestrebungen zum Thema der beruflichen Orientierung zu erkennen waren, etablierte sich seit dem 20. Jahrhundert die Berufsorientierung sukzessive im Schulsystem Deutschlands (Dedering, 2002). Mit der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik sollte eine Unterscheidung der beruflichen Orientierung für die Schulsysteme der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik erfolgen. Da die Umsetzung von Berufsorientierungsangeboten in den Schulsystemen der Deutschen Demokratischen Republik für die vorliegende Untersuchung, bezogen auf NRW, nicht im Fokus steht, wird im Folgenden lediglich auf die historische Entwicklung der Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen. Aus dieser Historie lassen sich Angebote ableiten, die bis zum heutigen Zeitpunkt als Angebote in allen Schulsystemen offeriert werden.

Mitte des 20. Jahrhunderts, nach dem zweiten Weltkrieg, wurde von den Jugendlichen erwartet, sich am Ende der Schulzeit zu positionieren und die Wahl für ihren Beruf zu treffen. Durch einen Mangel an Arbeitsplätzen suchten Betriebe durch die Verbesserung der Produktionsbedingungen im westdeutschen Bereich qualifizierte junge Menschen (Dedering, 2002). Die Wirtschaft forderte eine Optimierung der Ausbildung und qualifizierte Jugendliche. Insbesondere Schelsky (1957) plädierte, infolge seiner damaligen Studie, für eine Ausdehnung der Pflichtschulzeit um ein Jahr, damit die Jugendlichen entsprechend reifen und sich auf die Berufswelt vorbereiten. Obwohl die politischen und gesellschaftlichen Forderungen alle Schulsysteme einschlossen, wurde die Berufswahlorientierung vornehmlich an Volksschulen im aufbauenden, neunten Schuljahr berücksichtigt. Im Fokus des letzten Schuljahres stand die Berufsfindung und Anschlussfähigkeit sowie eine erste Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt. Die ersten Betriebspraktika wurden an Schulen eingeführt. Im Rahmen der Bildungsreform empfahl der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964) die Berufsorientierung an Hauptschulen dem Fach Arbeitslehre zuzuordnen. Diesbezüglich spricht Dedering (2002) von einer „Berufswahlvorbereitung als Grundprinzip, dem die ganze Arbeitslehre – mit Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft – verpflichtet ist“ (S. 19). Als entscheidende Bestandteile der Arbeitslehre wurden die praktische Auseinandersetzung in den genannten Bereichen sowie das

Betriebspraktikum erachtet. Die Bundesanstalt für Arbeit, der deutsche Bildungsrat und die KMK waren an diesem Prozess der Ausgestaltung des Faches Arbeitslehre maßgeblich beteiligt, so dass bundesweit die Berufsberatung erstmals an Schulen etabliert werden konnte (KMK, 1971). Infolge der bildungspolitischen Beschlüsse erließen die meisten Bundesländer entsprechende Lehrpläne und Richtlinien zum Fach Arbeitslehre. Gelehrt wurde das Fach zunächst an Haupt- und vereinzelt Gesamtschulen. Im Laufe der Jahre wurde es auch an anderen Schulsystemen angeboten, wie z. B. an den Realschulen. An Gymnasien waren das Fach sowie die Themen zur Berufs- und Arbeitswelt zunächst nicht vorgesehen (Dammer, 2002; Dederling, 2002; Dreer, 2013). Dieses Schulsystem hatte maßgeblich auf ein universitäres Studium vorzubereiten, so dass Betriebspraktika über einen langen Zeitraum nicht berücksichtigt wurden.

Das Unterrichtsfach Arbeitslehre etablierte und entwickelte sich inhaltlich in den folgenden Jahren. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder auch das lebenslange Lernen wurden zunehmend thematisiert (Dederling, 2002). Zum Ende des 20. Jahrhunderts boten zunehmend mehr Schulsysteme Angebote im Rahmen der Berufsfindung an. Wenngleich die Dauer der Praxiselemente variierte, erfolgte eine inhaltliche Vorbereitung. Die SuS übten sich im Verfassen von Bewerbungen oder im Führen von Bewerbungsgesprächen.

In den letzten Jahren entwickelte sich die Sichtweise im theoretischen Diskurs von dem engen Verständnis der Berufswahlorientierung oder Berufsfindung hin zu einer lebensbedeutsamen Auffassung. Diese Auffassung spiegelt sich nur in Teilen in den aktuellen Empfehlungen oder schulgesetzlichen Vorgaben wider (KMK, 2017). Indes wird die Berufsorientierung als ein Prozess aufgefasst, der in der Sekundarstufe I beginnt und bis zum Beginn der ersten Ausbildungs- oder Studienphase andauert (MSW, 2010; KMK, 2017). Im theoretischen Diskurs sowie in schulgesetzlichen Grundlagen wird empfohlen oder vorgeschrieben, die Inhalte in allen Fächern und an allen Schulsystemen zu thematisieren. Dederling (2002) befürwortet diesen Ansatz, weist aber auch kritisch auf die Segmentierung der Inhalte auf verschiedene Unterrichtsfächer hin, weil „die Vorbereitung auf die Berufswahl als ein biographiebedeutsamer Zusammenhang ... auch eine *Organisation als eigenständiger Unterrichtsbereich [Hervorhebung v. Verf.] [erfordert]*“ (Dederling, 2002, S. 28). Demzufolge müssten das Fach Arbeitslehre oder ein Unterrichtsfach Berufsorientierung auf alle Schulsysteme ausgedehnt werden, was bis zum aktuellen Zeitpunkt nicht der Fall ist.

#### **4.3 Berufsorientierung im Land NRW – das aktuelle Programm**

In den letzten Jahren vermehrten sich verstärkt die Forderungen, den Übergang von der Schule in den Beruf zu optimieren und gezielt auf diesen Transitionsprozess vorzubereiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2009). Infolge der Höhe der Ausbildungsabbrüche, dem steigenden Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt und den bundesweit jährlich friktionsbelasteten Übergängen von 250.000 bis 300.000 Jugendlichen, sahen sich die Länder in der Pflicht, Konzepte und Programme für die Schulen der Sekundarstufen I und II zu entwickeln. In NRW wurde dementsprechend ein *neues Anschlussystem* mit der Bezeichnung *Kein Abschluss ohne Anschluss* im Jahr 2011 eingeführt. Der damalige Ausbildungskonsens des Landes NRW entwickelte das landesweite Programm für

alle SuS ab der achten Klasse. Intendiert wurden die Förderung der Ausbildungsreife, die reflektierte Berufswahl der Jugendlichen sowie die Entwicklung verbindlicher Perspektiven für eine Ausbildung. Das Vorhaben soll letztlich zur Optimierung der Übergänge beitragen (MAGS, 2018). Vereinbart und umgesetzt wurde es auf politischer Ebene von dem damaligen MSW und dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS) (MAIS, 2013). Dem MSW kam die Aufgabe zu durch einen Erlass zur Berufs- und Studienorientierung die flächendeckende Einführung und Umsetzung des Landesvorhabens an allen Schulsystemen sukzessive zu sichern (MSW, 2010). Inzwischen wird das Programm von dem MAGS sowie dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB, 2018a), nach der Wahl der neuen Landesregierung in NRW im Jahr 2016, fortgeführt. Die Umsetzung berücksichtigt dabei folgende Handlungsfelder: (1) Die Berufs- und Studienorientierung an allen Schulsystemen, (2) das Übergangssystem für förderbedürftige Personen, (3) die Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildungen sowie (4) die Koordinierung des Programmes in den Kommunen des Landes (MAGS, 2018). Erste Erfahrungen ermöglichten ab dem Jahr 2012 sieben Referenzkommunen, darunter beispielsweise Dortmund, der Kreis Siegen-Wittgenstein oder Mülheim. Seit dem Schuljahr 2016/2017 müssen alle Schulsysteme der allgemeinbildenden Schulen mit einer Sekundarstufe I und II landesweit das Programm verbindlich umsetzen (MAGS, 2018). Finanziert wird das Landesvorhaben KAOA sowie dessen Standardelemente vom BMBF, der BA und dem ESF-Bundesprogramm für Berufseinstiegsbegleitung (MSB, 2018c). Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Berufsorientierungsprozess von SuS mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen beschäftigt, wird im Folgenden der Begriff der Studienorientierung außer Acht gelassen. Dieser trifft auf SuS zu, die sich für ein Studium interessieren. Demzufolge werden die Phasen und Standardelemente der Berufsorientierung bis zur Klasse 10 im Fokus stehen.

#### **4.3.1 Verständnis von Berufsorientierung in NRW**

Im Rahmen des Programmes wurden 18 Standardelemente entwickelt, die ab der achten Klasse sukzessive die SuS mit dem Thema der beruflichen Wahl konfrontieren sollen. Als Synonym wird für den Begriff der *Elemente* auch der Begriff der *Angebote* oder *Instrumente* genutzt (MAIS, 2013). Gemeint sind damit die konkreten und verbindlichen Angebote, die im Rahmen der beruflichen Orientierung an den Schulsystemen des Landes NRW offeriert werden, wie beispielsweise das Schülerbetriebspraktikum. Diese Elemente sollen konzeptionell in den schulischen Alltag eingebettet werden, so dass die Berufsorientierung nicht nur auf vereinzelte Fächer reduziert wird. Eine Thematisierung soll in nahezu allen Fächern möglich sein (MAGS, 2018). Neben den wesentlichen Regelungen für die Schulsysteme wird insbesondere in dem Erlass zur Berufs- und Studienorientierung das Verständnis von der Aufgabe Berufsorientierung deutlich. Definiert wird die Berufsorientierung als ein Prozess, der die SuS befähigen soll, sich selbstverantwortlich und reflektiert für ihren beruflichen Weg zu entscheiden. Gefördert wird diese Zielperspektive durch adäquate Standardelemente, die individuell angepasst werden können und in Teilen freiwillig zu absolvieren sind. „Alle Schülerinnen und Schüler sollen in Verbindung mit ihrem Schulabschluss eine realistische Anschlussperspektive entwickeln, um sich möglichst gezielt eine eigenverantwortliche und selbstbestimmte berufliche Existenz aufbauen zu

können“ (MAGS, 2018, S. 12). Diese Ausführung verdeutlicht, dass das ganzheitlich-formative Verständnis von Berufsorientierung, als multidimensionale und lebensbegleitende Aufgabe, von der Landesregierung NRW nicht erfasst wurde. Der Fokus liegt primär auf der ersten Schwelle, dem unmittelbaren Anschluss an die Schulzeit. Das Ziel der angebotenen Elemente besteht darin, die reflektierte Entscheidung für einen Erstberuf zu fördern. Die SuS sollen sich über Berufe informieren und die eigenen Potenziale mit den Bedarfen und Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt abstimmen, so dass sie letztlich eine berufliche Wahl oder Ausbildungsreife entwickeln. Diese Betrachtungsweise entspricht der dritten Bedeutungsvariante von Schudy (2002), der *Berufsorientierung im Sinne der Berufswahlvorbereitung* oder dem summativen Verständnis.

#### **4.3.2 Etablierung von Elementen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung**

Die Standardelemente werden in vier Phasen durchgeführt (MAGS, 2018). Die erste Phase beginnt im ersten Halbjahr des achten Schuljahres. Die SuS setzen sich mit ihren Kompetenzen oder Potenzialen, u. a. mittels einer Potenzialanalyse, auseinander. In der zweiten Phase des achten Schuljahres lernen alle SuS verschiedene Berufsfelder kennen. Weitere Praxiselemente schließen sich im neunten Schuljahr an, der Phase der Erprobung der Berufs- und Arbeitswelt. Das Ende der Schullaufbahn dient der Konkretisierung des Übergangs, bestenfalls sollen berufliche Pläne in dieser vierten Phase verfolgt und nach der Schulzeit angeschlossen werden. In einer Anschlussvereinbarung werden diese Pläne dokumentiert. Im Folgenden werden die verbindlichen Standardelemente und die Elemente vorgestellt, die speziell für SuS mit besonderen Unterstützungsbedarfen vorgesehen sind.

##### **4.3.2.1 Die Potenzialanalyse**

Die Ergebnisse der individuell, orientierten Analyse dienen als Grundlage zur weiteren beruflichen Planung. „Eine Potenzialanalyse liefert allen SuS zu Beginn des Prozesses eine fundierte Selbst- und Fremdeinschätzung von personalen, sozialen und fachlichen Potenzialen“ (MAGS, 2018, S.13). Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass auch methodische Kompetenzen im Fokus der Analyse stehen (MSW, 2016a). Die Potenzialanalyse wird bundesweit in allen Bundesländern durchgeführt, nur die Bezeichnungen können sich zwischen den Bundesländern unterscheiden (BMBF, 2018b). Die Analyse in NRW entwickelte sich aus dem früher bezeichneten Kompetenzcheck. Sie wird nicht von den in der Schule tätigen Lehrkräften durchgeführt, sondern an externe Träger oder Anbieter nach einem Vergabeverfahren vergeben (Rhein-Erft-Kreis, 2018). Die achten Jahrgänge einer Schule besuchen den Träger vor Ort oder der Anbieter kommt in die Schule und führt an einem Tag die Analyse mit allen SuS durch. Für die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind optional auch speziell entwickelte Analysen über einen Zeitraum von zwei Tagen vorgesehen (MAGS, 2018). Entsprechende Testverfahren, handlungsorientierte-praktische Aufträge oder Fragebögen sollen von qualifiziertem Personal eingesetzt werden, um die Kompetenzen und Neigungen und beruflichen Interessen der SuS zu identifizieren. Basierend auf den Ergebnisse eines Berichtes und einem angegliederten Gespräch mit den SuS kann die weitere praxisorientierte Planung vorgenommen werden.

Die Ausschreibung für die Vergabe für die durchführenden Träger erfolgt über die Landesgewerbeförderungsstelle des nordrheinwestfälischen Handwerks (LGH). Die Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, die vom BMBF, dem BMAS, der BA, dem MSW und dem MAIS geschlossen wurde (2016) sieht vor, dass für eine durchgeführte Potenzialanalyse pro Person, inklusive Portfolioinstrument, Kosten in Höhe von 100 Euro entstehen dürfen (S.11). Somit konnte einer offiziellen Ausschreibung vom 12.06.2017 beispielsweise entnommen werden, dass pro Schülerin oder Schüler ein Budget von 100 Euro einkalkuliert wird (Vergabemarktplatz Rheinland, 2017), wobei 5 Euro für das Portfolioinstrument vorgesehen ist (siehe Kapitel 4.3.2.2) (BMBF et al., 2016, S. 11). Im Schuljahr 2017/2018 besuchten nach den Angaben des MSB insgesamt 176.201 SuS in NRW das achte Schuljahr (MSB, 2018b, S.22). Somit müssen dem Land NRW für die Potenzialanalyse im Schuljahr 2017/18 Kosten in Höhe von 16.739.095 Euro entstanden sein (eigene Berechnungen). Voraussetzend für diese Berechnung ist die Beteiligung aller Schulsysteme. Für die Gruppe der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf können lediglich die 7.196 SuS im achten Schuljahr berücksichtigt werden (MSB, 2018b, S.22), die an Förderschulen in der achten Klasse beschult wurden. Somit entstanden für diese Gruppe mindestens Ausgaben in Höhe von 683.620 Euro. Es ist allerdings unklar, ob eine bedarfsgerechte zweitägige Durchführung zu umfangreicheren Kosten führt. Die vorliegende Berechnung erfolgte auf Grundlage des ausgewiesenen Basisbetrages von 95 Euro. Bei der eigenen Berechnung konnte auf Grund der fehlenden Angaben des MSB keine Beachtung der SuS erfolgen, die mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in inklusiven Regelsystemen beschult wurden. Die Potenzialanalyse ist in der Berufsorientierung insbesondere für die SuS mit Förderbedarfen bedeutsam, weil sie voraussetzend für weitere Fördermodule sein kann, wie z. B. die Inanspruchnahme einer Berufseinstiegsbegleitung.

#### **4.3.2.2 Das begleitende Portfolioinstrument – der Berufswahlpass**

Nach Durchführung der Potenzialanalyse erhalten die SuS ein Portfolioinstrument in Form eines Ordners, in diesem können Ergebnisse dokumentiert werden. Dieser Ordner kann unterschiedliche Bezeichnungen haben, wie z. B. Berufsordner oder Berufswahlpass (MSW, 2014). Er soll die SuS in allen Phasen der beruflichen Orientierung bis zum Abschluss der Schulzeit begleiten. Gefördert wird mit Hilfe des Ordners die Reflexionskompetenz, das eigenverantwortliche Arbeiten oder die Dokumentation des eigenen Berufsorientierungsprozesses. Das Instrument dient auch als Grundlage für Gespräche, ermöglicht Hilfestellungen bei Bewerbungen oder veranschaulicht, wie relevante Datenbanken genutzt werden, die über Berufsfelder oder Berufe aufklären. Vereinzelt Regionen haben eigene Portfolioinstrumente entwickelt, die regionale Besonderheiten beachten, wie z. B. Kreis Siegen-Wittgenstein (Kreis Siegen-Wittgenstein, 2016). Seit kurzem entwickelten vereinzelt Regionen auch Portfolioinstrumente für SuS mit Förderbedarfen. So wurde beispielsweise der Textumfang reduziert oder vereinfacht, ferner wurden adäquate Berufsbilder präsentiert, so dass das Angebot den Bedarfen dieser Schülerschaft auf unterschiedlichen Ebenen gerecht werden kann. Das Instrument wird ebenfalls inzwischen von allen Bundesländern flächendeckend eingesetzt (BMBF & BMAS, 2018).

Zu den entstehenden Kosten lässt sich festhalten, dass ein Ordner pro Person circa (ca.) 5 Euro kostet (BMBF et al., 2016, S. 11), wobei dieser Anteil bereits im Budget von 100 Euro der Potenzialanalyse berücksichtigt wird. Dies führt nach eigenen Berechnungen zu einem Betrag von 881.005 Euro, wenn alle oben genannten SuS der achten Klassen ein Instrument erhalten haben. Für die SuS an den Förderschulen wurden nach den oben genannten Angaben mindestens 35.980 Euro einkalkuliert. Diesbezüglich ist allerdings unklar, inwiefern das Instrument genutzt wird, weil der Berufsorientierungsprozess im Sinne der Inhalte und Angebote für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht zwangsläufig zu vergleichen ist mit dem Verlauf der SuS an Regelschulsystemen (siehe Kapitel 5).

#### **4.3.2.3 Die Berufsfelderkundung**

Basierend auf den Ergebnissen der ersten Phase lernen die SuS in der zweiten Phase entsprechende Berufsfelder kennen. Die praktischen Erfahrungen erfolgen weitgehend betriebsnah, so dass die SuS in NRW in der Regel an drei verschiedenen Tagen in drei unterschiedliche Berufsfelder gehen. In diesen können sie sich orientieren und erste berufliche Erfahrungen sammeln. Die Akquise der Betriebe verläuft ganz unterschiedlich und in Abhängigkeit der regionalen Vorgaben. Für die SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf kann die Berufsfelderkundung auch in einem trägergestützten System über einen Zeitraum von einer Woche erfolgen (MAGS, 2018). Der Girl's- und Boys' Day, der zum Zweck der gendersensiblen Berufsorientierung bundesweit etabliert wurde, kann ebenfalls für diese Tage genutzt werden. Die Erfahrungen der Berufsfelderkundung werden in dem Portfolioinstrument begleitend dokumentiert, so dass eine Konkretisierung für die folgenden Praxiselemente möglich ist. Für die trägergestützten Werkstatttage werden pro Tag 50 Euro pro Schüler oder Schülerin einkalkuliert (BMBF et al., 2016, S. 11). Koordiniert und unterstützt wird dieses Angebot von den *kommunalen Koordinierungsstellen* in den Städten und Regionen (siehe Kapitel 4.3.3).

Die Berufsfelderkundungstage werden auch von anderen Bundesländern, allerdings unter einer anderen Bezeichnung, durchgeführt. So offerieren mehrere Länder das Absolvieren von Tagespraktika, wie z. B. Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017) oder Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017).

#### **4.3.2.4 Die Betriebspraktika**

In der dritten Phase, weitgehend ab der neunten Klasse, lernen alle SuS die Berufs- und Arbeitswelt weiter kennen und sammeln erste konkrete Berufserfahrungen. Aus subjektiver Perspektive wird mit diesem Angebot eine bessere Einschätzung für die Eignung eines Berufs ermöglicht. Die Relevanz von Schlüsselqualifikationen wie z. B. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit oder auch die Bedeutsamkeit des schulischen Lernens und dessen Inhalte in der Berufs- und Arbeitswelt können sich den SuS auf diese Weise erschließen. Neben subjektiven Erfahrungen sollen wirtschaftliche, technische oder auch gesellschaftliche Zusammenhänge durch die Mitarbeit in einem Betrieb erfasst werden (MAGS, 2018). Die Urteils-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz sowie die Sachkompetenz sollen infolge der Betriebspraktika bei den SuS eine Weiterentwicklung erfahren (BMBF, BMAS, BA, MSW & MAIS, 2016).

Den Schulen in NRW stehen mehrere Betriebspraktika zur Verfügung. Über die Praktikumsdauer und die Häufigkeit entscheidet das Gremium der Schulkonferenz (MSW, 2010). Verpflichtend ist in der Klasse neun oder zehn mindestens ein zwei- bis dreiwöchiges Praktikum. Weitere Schnupperpraktika oder ein zweites Schülerbetriebspraktikum sind nach Beschluss der Schulkonferenz möglich (MSW, 2010). Den SuS kommt dabei die Aufgabe zu, den Praktikumsplatz zu organisieren und die Erfahrungen zu dokumentieren. Das Schülerbetriebspraktikum wird in jedem Bundesland durchgeführt. Es zählt zu den Elementen, das sich seit Jahrzehnten etabliert hat und von allen Kultusministerien Unterstützung erfährt (KMK, 2017).

#### **4.3.2.5 Die Berufsberatung der regionalen Arbeitsagentur**

Die Schulsysteme sowie die Berufsberatung haben sich zur gemeinsamen Kooperation verpflichtet und beraten die SuS im Berufsorientierungsprozess. Jeder Schule wird von der regionalen Arbeitsagentur eine zuständige Person der Berufsberatung genannt, die in regelmäßigen Abständen Sprechstunden anbietet. Die Berufsberatung beginnt spätestens in der neunten Klasse. In diesem Kontext ist auch der Besuch des Berufsinformationszentrums einzuordnen. Das Beratungsspektrum erfasst darüber hinaus Elternabende und Gruppenberatungen. Bei SuS, deren Übergang gefährdet ist oder die von einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf betroffen sind, sollte die Schule möglichst frühzeitig eine Beratung anregen. Ihnen stehen die sogenannten Beratungen der *Reha Abteilungen* der Arbeitsagentur zur Verfügung, sofern der Berufsberatung der Bedarf bekannt ist. Sie können auch im Bedarfsfall an den Integrationsfachdienst vermitteln, der ebenfalls Aufgaben der beruflichen Eingliederung übernimmt. Voraussetzung ist, dass die Schule einen Überblick über den Stand der Vermittlung hat, damit die Förderungen möglichst frühzeitig geplant werden können (MSW, 2010). In der letzten Phase ist die Berufsberatung insbesondere für diese SuS von Bedeutung. Unter Umständen wird ein Termin für den berufspsychologischen Service der Arbeitsagentur vereinbart, um Anschlussoptionen zu besprechen und zu vereinbaren (siehe Kapitel 5.2).

#### **4.3.2.6 Das Langzeitpraktikum**

Ein Langzeitpraktikum kann freiwillig von SuS bei absehbaren, besonderen Schwierigkeiten in Anspruch genommen werden. Es leitet sich aus dem ehemaligen Praktikum BUS – Betrieb und Schule ab. Die SuS erhöhen durch den langen und intensiven betrieblichen Kontakt ihre Chancen im Übergang (MAGS, 2018). Ferner können die Praktikantinnen und Praktikanten die Handlungs- und Entscheidungskompetenz weiter entwickeln. Es setzt daher in der dritten oder vierten Phase der Berufsorientierung ein, sofern das Schulsystem dieses Angebot offeriert. Hierzu bedarf es der Abstimmung der Klassenkonferenz. Vorgesehen ist die Durchführung über ein ganzes Schuljahr an einem Tag der Woche mit der Zielsetzung, den Weg ins Berufsleben zu erleichtern. Bei der Organisation der Schulen ist zu bedenken, dass die SuS ein Recht auf ihre Kernstunden haben und der Schulabschluss nicht gefährdet wird (MAGS, 2018; MSW, 2010). Weitere Bundesländer berücksichtigen dieses Instrument ebenfalls im Berufsorientierungsprozess an den Schulen, so bietet z. B. Hessen bereits seit längerem ein kontinuierliches Praktikum im Verlauf eines Schuljahres an (Hessisches Kultusministerium, 2004).

#### **4.3.2.7 Die Übergangs- oder Berufseinstiegsbegleitung**

Die Übergangs- oder Berufseinstiegsbegleitung ist für SuS mit individuellem Unterstützungsbedarf vorgesehen (MAGS, 2018) und zählt zu den neueren Elementen in dem Programm der Berufsorientierung. Eine Person begleitet friktionsgefährdete SuS im Übergang von dem System Schule in das darauf folgende Bildungssystem. Die Begleitung beginnt oft mit Beginn des 10. Schuljahres und soll Chancen auf einen Übergang in eine duale Berufsausbildung sichern. Ihre Aufgaben liegen u. a. in der Begleitung der Berufswahl, der Steigerung der Handlungskompetenz, der Entwicklung der Persönlichkeit, dem Unterstützen beim Erreichen eines Schulabschlusses, bei der Suche eines Ausbildungsplatzes und dem Schreiben von Bewerbungen. Die begleitende Person muss für diese Tätigkeit qualifiziert und entsprechend ausgebildet sein. Sie kooperiert mit den Schulen sowie den Eltern und dem folgenden Bildungssystem, somit fungiert sie als Schnittstelle für ihre Schülerin oder ihren Schüler. Die Dauer der Begleitung beläuft sich auf 12–24 Monate (MAGS, 2018). Der Beantragung der Schule folgend, wird dem System eine bestimmte Anzahl von Plätzen zugewiesen. Sofern der Bedarf an den Schulen höher sein sollte, sind die Berufseinstiegsbegleiterinnen oder -begleiter nur für zugewiesene Fälle zuständig. Diese Einzelfallmaßnahme erfordert eine umfangreiche Finanzierung und ist gesetzlich legitimiert (§ 49 SGB III). In der Vereinbarung des Bundes, der BA und des Landes NRW wurden pro Jahr 5.269 Plätze von den Schuljahren 2015/2016 bis 2018/2019 vorgesehen. Gefördert werden diese Plätze in diesem Zeitraum mit 97,5 Millionen Euro von dem ESF-Bundesprogramm Berufseinstiegsbegleitung (BMBF et al., 2016, S.11). Dies bedeutet, dass pro Jahr 24.375.000 Euro berücksichtigt werden müssen. Pro Person belaufen sich die monatlichen Kosten demnach auf ca. 385 Euro, sofern das Angebot 12 Monate in Anspruch genommen wird (eigene Berechnung).

#### **4.3.2.8 Die Praxiskurse**

Das Element der Praxiskurse steht den SuS zur Verfügung, die freiwillig ihre Kompetenz zur Berufswahl stärken oder ihre praktischen Erfahrungen in einem Beruf vertiefen möchten. Neben dem Aufbau der Kompetenzen soll das Erreichen der Ausbildungsreife weiter verfolgt werden. Die Kurse werden als zusätzliches Praktikum angesehen. Die SuS können in ganz bestimmten Berufsfeldern ihre Kompetenzen, im Anschluss an ein Betriebspraktikum, vertiefen. Es soll bei einem externen Bildungsträger durchgeführt werden. Die Kurse gehen über einen Zeitraum von mindestens 21 Stunden oder bis zu drei Tagen, für SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (MAGS, 2018). Für die Praxiskurse wird ein Budget von 150 Euro pro Teilnehmerin oder Teilnehmer berechnet (BMBF et al., 2016, S. 11). Es wird von ca. 17.500 Teilnehmenden ausgegangen, die den Kurs pro Schuljahr in Anspruch nehmen, was nach eigenen Berechnungen zu einer Summe von 2.625.000 Euro führt (BMBF et al., 2016, S. 11).

#### **4.3.2.9 Die Gestaltung des Übergangs mit Hilfe einer Anschlussvereinbarung**

Am Ende der Schulzeit wird eine Anschlussvereinbarung von allen am Prozess beteiligten Personen verfasst. Hierzu wird in der Regel das Gespräch mit der Berufsberatung genutzt. Dieses Element ist für alle SuS verpflichtend. Im Fokus steht eine realistische Anschlussperspektive der SuS. Das Gespräch dient der Reflektion des bisherigen Berufsorientierungsprozesses, in

Einzelfällen der Thematisierung und Planung von Anschlussoptionen im Übergangssystem. Das Portfolio mit den dokumentierten Erfahrungen dient als Gesprächsgrundlage (MAGS, 2018).

#### **4.3.3 Strukturelle und systemische Kooperationen der Berufsorientierung in NRW**

Das Implementieren der genannten Elemente erfordert die Kooperation von zahlreichen Akteuren in einer Region. Allein die Koordination der Praxiselemente an allen Schulsystemen muss gut organisiert werden, was z. B. zur Regulation des Bedarfes bei den Betrieben beiträgt. Dies führt dazu, dass es in jeder Region eine kommunale Koordinierungsstelle gibt, deren Mitarbeitende diese Prozesse organisieren und mit allen Akteuren und Systemen in Kontakt stehen. In jedem Schulsystem wird eine Studien- und Berufskordinatorin oder ein Studien- und Berufskordinator (StuBo) berufen, die oder der als Kontaktperson der Schule fungiert und als Ansprechpartnerin oder -partner für das Schulsystem zur Verfügung steht (MSW, 2010). Ferner gibt es in allen Städten und Kreisen einen Beirat *Schule und Beruf*. Dieser Beirat tagt regelmäßig und thematisiert die Auslastung von Praktikumsplätzen oder die Bedarfe in Ausbildungsberufen. Beteiligte Personen sind die Schulaufsichtsräte, Vertretungen von Schulen und Arbeitsagenturen, Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern, etc. (MSW, 2010). Inzwischen sind alle Koordinierungsstellen eingerichtet, so dass das Programm KAOA flächendeckende Umsetzung erfährt (Stöbe-Blossey et al., 2016a).

#### **4.4 Zwischenfazit zur beruflichen Orientierung an Schulen**

Die Berufsorientierung hat sich seit Jahrzehnten an den Schulen etabliert. Zunächst stand die Vorbereitung der SuS im Fokus, die an den Volks- und späteren Hauptschulen beschult wurden. Im Laufe der Zeit entwickelten sich die Thematik und die Bedeutsamkeit aus unterschiedlichen Gründen, so dass die berufliche Orientierung an allen Schulsystemen inhaltlich inzwischen angekommen ist, politisch wurde dies beispielsweise durch die Empfehlung der KMK gefördert (KMK, 2017). Infolge der Entwicklungen des Arbeitsmarktes rückte die Landesregierung in NRW die Thematik des Überganges von der Schule in den Beruf stärker in den Fokus.

Mit der Einbettung des Landesvorhabens KAOA begann die Landesregierung für eine größere Beachtung des Berufsorientierungsprozesses an allen Schulsystemen zu sorgen. Die Kernziele bestehen darin, allen SuS die Übergänge zu erleichtern, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und eine reflektierte, gendersensible Berufswahl infolge von Standardelementen zu fördern. Prozesse und Angebote sollen vereinfacht und vereinheitlicht werden, wodurch allen SuS gleiche Chancen im Übergang von der Schule in den Beruf eingeräumt werden sollen. Diese Angleichung und Systematisierung kann dazu führen, dass die Beliebigkeit von Berufsorientierungsangeboten an Schulsystemen vermieden wird. Bei näherer Betrachtung der Kernzielsetzungen fällt auf, dass die damalige Landesregierung bei diesem umfangreichen Programm versäumt hat, auf die multidimensionale und lebenslange Aufgabe von beruflicher Orientierung hinzuweisen. Der Berufsorientierung wird keine eindeutige Definition zu Grunde gelegt. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Realisierung des Vorhabens an allen Schulsystemen, mit der Zielsetzung nach der Schulzeit eine Wahl betreffend des Erstberufes vornehmen zu können (MAGS, 2018). Es bleibt bei einem engen Verständnis mit klarem Fokus auf den Erstberuf.

Die Entscheidung für einen Erstberuf soll u. a. auf den Erfahrungen basieren, die die SuS ab der achten Klasse in den Standardelementen sammeln. Neben der Entwicklung der Persönlichkeit oder dem Erreichen eines Schulabschlusses besteht die Zielsetzung darin, einen Blick in die Berufs- und Arbeitswelt zu ermöglichen, so dass realistische Perspektiven und Ausbildungsmöglichkeiten überprüft werden können. Als selbstverständlich erachtet die Landesregierung die Vor- und Nachbereitung der Elemente im Unterricht (MAGS, 2018). In den Ausführungen des Landes ist allerdings unklar (MSW, 2010; MAGS, 2018), in welchem Fach die Bearbeitung der Themen erfolgt. Zumeist wird es im Rahmen von Arbeitslehre Technik gelehrt, aber dieses Fach existiert nicht an allen Schulsystemen. Die Empfehlung, Berufsorientierung sei ein Thema für alle Fächer, könnte zu Unklarheiten bezüglich der Inhalte und Zuständigkeiten zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern an Schulen führen. Ergänzend zu den verbindlichen Elementen sind weitere Angebote für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vorgesehen, die einen friktionsbelasteten Übergang verhindern sollen, diese können freiwillig absolviert werden.

Eine erste Evaluationsstudie (Stöbe-Blossey et al., 2016a, 2016b) liefert Ergebnisse über die Abläufe und Einschätzungen zum Landesvorhaben aus verschiedenen Perspektiven. Die Studie sowie deren vereinzelt Ergebnisse werden ausführlicher im Kapitel 5.3 ausgeführt. Hinweise, über eine statistisch gesicherte Effektivität der Angebote ließen sich nicht identifizieren (Stöbe-Blossey et al., 2016b). Ferner könnte die Übersicht in Tabelle 1, basierend auf den Angaben der Kommunalen Bildungsdatenbank (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2019, Januar), über die vorzeitig gelösten Verträge von Ausbildungsverhältnissen in den Referenzkommunen darauf hindeuten, dass ein deutlicher Einfluss des Landesvorhabens sich derzeit noch nicht abzeichnet. Diese Auszubildenden haben in den Referenzkommunen seit dem Schuljahr 2012 die Instrumente des Programmes KAoA absolviert. Seit dem Jahr 2015 könnten auch die Vertragslösungsquoten der Regionen erste Hinweise auf die Wirksamkeit des Landesvorhabens ermöglichen. Diese Angaben wurden hinzugezogen, weil davon ausgegangen wird, dass die SuS die Angebote in den Referenzkommunen durchlaufen haben müssten und nach der zehnten Klasse zur Ausbildung vermutlich weitgehend in ihren Kreisen und Städten wohnen bleiben.

Tabelle 1 Vertragslösungsquote in NRW und den Referenzkommunen von KAoA

	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)
NRW	24.7	23.4	24	24.6	24.3
Bielefeld	27.1	22.6	24.4	25.7	25.1
Dortmund	23.1	20.5	20.7	19.8	19.3
Mülheim	24.4	26.1	23.4	24.5	22.9
StädteRegion Aachen	25.3	22.6	24.9	27	24.5
Kreis Borken	16.9	17.9	16.5	18.4	18.8
Kreis Siegen-Wittgenstein	20.1	17.7	19.6	18.8	22.9
Rheinisch-Bergischer Kreis	25.3	25.6	30.3	29.5	24.8

*Anmerkung.* Es handelt sich hierbei um die Ausbildungsverträge des ersten Ausbildungsberufes (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2019, Januar).

Die landesweite Quote lässt gemäß Tabelle 1 über den ausgewiesenen Zeitraum keine deutliche Reduktion der Ausbildungsabbrüche erkennen. Der Blick auf die Referenzkommunen zeigt, dass Bielefeld im Durchschnitt die höchste Vertragslösungsquote im Vergleich der Referenzkommunen ausweist, während sich im Kreis Borken durchgängig die niedrigste Quote erkennen lässt. In allen Referenzkommunen kommt es zu Schwankungen die sicherlich auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen sind. Lediglich die Stadt Dortmund zeigt über den Verlauf der Jahre, dass die Vertragslösungsquote tendenziell von 23% auf 19% gesenkt werden konnte. Darüber hinaus lassen die Regionen keine eindeutig, reduzierte Vertragslösungsquote konstatieren, obschon dies eine erklärte Zielsetzung des Landesvorhabens KAoA darstellte.

Neben dem hohen organisatorischen und personellen Aufwand, der den Regionen und Schulen zukommen dürfte fällt auf, dass das Programm vielfältige kostenintensive Angebote offeriert. Wird die Summe grob überschlagen, Praxiskurse und die entstehenden Personalkosten an Schulen sowie den Koordinierungsstellen ausgeschlossen, muss davon ausgegangen werden, dass das Programm KAoA jährliche Kosten in Höhe von mindestens 44 Millionen Euro zur Folge hat. Diese sind langfristig betrachtet sinnvoll angelegt, wenn die geplanten Übergänge der SuS gelingen, Ausbildungsabbrüche vermieden und Anschlussmöglichkeiten realisiert werden. Wie sich die Umsetzung an den Schulen zeigt und ob die Angebote zur positiven Entwicklung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beitragen, bleibt abzuwarten und bedarf weiterer Beforschung.

## **5 Der Berufsorientierungsprozess – eine Entwicklungsaufgabe für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen**

Die Entwicklungsaufgabe der beruflichen Orientierung betrifft alle Individuen gleichermaßen, unabhängig von der Schullaufbahn oder anderen Ausgangsvoraussetzungen. Wie im zweiten Kapitel dargelegt, setzen sich Jugendliche mit der beruflichen Laufbahn sowie mit ihren Berufswünschen auseinander. In diesem Kapitel rückt in den Fokus, dass sich insbesondere SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen intensiv mit dieser Fragestellung beschäftigen, weil die Option eines Ausbildungsverhältnisses nach der Schulzeit an den allgemeinbildenden Schulen, auf Grund des fehlenden oder unzureichenden Schulabschlusses, selten realisiert werden kann. Ferner lassen sich anhand der aktuellen Forschungslage weitere Anhaltspunkte identifizieren, die den Übergang in eine berufliche Ausbildung unmittelbar nach der Schulzeit erschweren. Diese werden im Folgenden ausgeführt.

### **5.1 Der Transitionsprozess Schule – Beruf mit Blick auf die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen**

Insbesondere bei den SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen ist der Transitionsprozess von der Schule in den Beruf, auf Grund der Ausgangsvoraussetzungen, gefährdet (Basendowski & Werner, 2010; Ginnold, 2008; Lindmeier, 2015; Wagner, 2014; Werning & Lütje-Klose, 2012). „Die Segmentierung des Arbeitsmarktes und die technologischen Veränderungen treffen diese Gruppe besonders massiv“ (Grünke & Leidig, 2007, S. 845). Dies wird auf die komplexeren Ausbildungsinhalte zurückgeführt, die infolge des technologischen Wandels anspruchsvoller geworden sind. Ferner trägt die zunehmende Qualifikation unserer Gesellschaft dazu bei, dass die Kriterien für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zugunsten der höheren Bildungsabschlüsse angepasst werden. Die Anzahl der Personen mit höheren Bildungsabschlüssen steigt und auf dem Ausbildungsmarkt wird diese Gruppe präferiert eingestellt. Hingegen werden niedrige Bildungsabschlüsse von Seiten der Berufs- und Arbeitswelt mit einer geringen Anstrengungsbereitschaft assoziiert, was zur Folge hat, dass gering qualifizierte Personen langfristig größere Schwierigkeiten haben, sich auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren (Hausner et al., 2015; van Essen, 2013). In der Folge steigt das Risiko, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein.

Krekel und Ulrich (2009) benennen vier Determinanten von Ausbildungslosigkeit. Darunter befinden sich 1) die unzureichenden Leistungsmerkmale, 2) ein schwieriger familiärer Hintergrund, 3) Migrationshintergrund und 4) das Geschlecht. Insofern stimmt dies mit den Determinanten überein, die Schröder (2018) identifizierte (siehe Kapitel 2). Betreffend des Geschlechts bedarf es wiederum einer differenzierten Betrachtung. Krekel und Ulrich (2009) führen aus, dass beispielsweise junge Männer, im Vergleich zu Frauen, vermehrt unter den ausbildungs-

losen Personen vorzufinden sind. Schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt, als die jungen Männer, haben Frauen mit einem Kind. Ferner sind die Berufswünsche von jungen Frauen oftmals einseitig, so dass ihnen andere Bewerber vorgezogen werden. Kombinieren sich mehrere Determinanten miteinander sinken die Chancen, unmittelbar nach der Schulzeit einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Wie bereits dargelegt (siehe Kapitel 3.4) kann insbesondere die Entwicklung der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf von zahlreichen Faktoren oder einer Kombination von Faktoren beeinflusst werden, die die erforderlichen Kompetenzen im Übergang beeinträchtigen und sich in der Folge negativ auswirken können. Insbesondere der oftmals unzureichende oder fehlende Schulabschluss wird in diesem Kontext als Hindernis für den Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis angeführt (Basendowski & Werner, 2010; Ginnold, 2008; Lindmeier, 2015; Wagner, 2014). So konnten Basendowski und Werner (2010) in einer quantitativen Erhebung für Baden-Württemberg verdeutlichen, dass lediglich 10% der 519 befragten Probandinnen und Probanden von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unmittelbar nach der Schulzeit mit einer Ausbildung beginnen konnten (S.73). Ein Großteil der Befragten befand sich zum Erhebungszeitraum in Maßnahmen des Übergangssystems, welches im folgenden Kapitel näher erläutert wird. Die eingeschränkten Kompetenzen in den sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichen wirken sich ergänzend ungünstig auf die berufliche Etablierung unmittelbar nach der Schulzeit aus (Enggrubber & Rützel, 2014; Wagner, 2014). Die Lernschwierigkeiten verdeutlichen sich in Noten oder gar fehlenden Schulabschlüssen (Kretschmann, 2007). Die an der ersten Schwelle bereits friktionsbelasteten Übergänge der SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden wiederholt auf diesen Aspekt zurückgeführt. Da diesem eine hohe Aufmerksamkeit zukommt, bedarf es diesbezüglich einer konkreten Betrachtung.

In NRW berücksichtigen die schulgesetzlichen Vorgaben (§35 Abs. 2 & 3 AO-SF NRW) (MSW, 2016b) im Regelfall den Schulabschluss im Bildungsgang Lernen für die SuS mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen. Dieser entspricht nach schulgesetzlichen Vorgaben einem Schulabschluss, dennoch wird er nicht als qualifizierter Abschluss erachtet, mit Hilfe dessen der Zugang zu einer Ausbildung möglich ist (Lindmeier, 2015). Das Erreichen des Hauptschulabschluss wird den SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen eingeräumt, wenn besondere Vorgaben beachtet werden. Klemm (2009) verdeutlichte in seinen Berechnungen nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes, dass 77% der SuS mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt keinen Hauptschulabschluss erreichen (S. 4). Inzwischen können die Berechnungen auf Grund der Angaben des Statistischen Bundesamtes (2017) für das Jahr 2016 erfolgen. Hierbei zeigt sich, dass bundesweit 27.465 SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen verließen (S. 587). Von diesen verließen 18.561 SuS die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss, was zu einem prozentualen Anteil von 68%<sup>2</sup> führt. Im Förderschwerpunkt Lernen gab es 14.821 Schulabgängerinnen und -abgänger im Schuljahr 2016 (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 573). Auch nach den Berechnungen dieser Angaben zeigt sich, dass die SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen die größte Gruppe mit 54% aller SuS mit einem

---

<sup>2</sup> Alle Prozentangaben wurden basierend auf den absoluten Zahlen des statistischen Bundesamtes (2017) und der Schulstatistik des Landes NRW eigenständig berechnet. Sie werden gerundet ausgewiesen.

sonderpädagogischen Förderschwerpunkt darstellt. Im Förderschwerpunkt Lernen erreichten nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes 10.578 SuS (S. 586) keinen Hauptschulabschluss, was einen prozentualen Anteil von 72% aller Absolventinnen und Absolventen mit einem Förderschwerpunkt Lernen ausmacht. Diese haben vermutlich den oben angesprochenen Abschluss im Bildungsgang Lernen erhalten. Immerhin erlangten bundesweit 3.995 Abgängerinnen und Abgänger mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen Hauptschulabschluss (S. 586), was in dieser Gruppe zu einem Anteil von 27% führt. Mit 1% erzielten 166 Personen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen mittleren Abschluss (S. 587).

Das Bundesland NRW betrachtend, verließen 10.364 SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 580). Von diesen erhielten 6.827 Absolventinnen und Absolventen keinen Hauptschulabschluss, was zu einem Anteil von 66% führt. Im Vergleich liegt dieser Wert knapp unter dem bundesweiten Wert. Bezogen auf den Förderschwerpunkt Lernen wurden 4.602 SuS<sup>3</sup> entlassen. Im prozentualen Vergleich erreichten in dieser Gruppe 79% den Schulabschluss im Bildungsgang Lernen und folglich keinen Hauptschulabschluss. Damit befindet sich dieser Wert deutlich über dem bundesweiten Schnitt. Einen Hauptschulabschluss erlangten 954 SuS (20%).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Gruppe der SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen überwiegend keinen qualifizierten Schulabschluss am Ende der Schullaufbahn erzielt, der den Einstieg in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem offeriert. Wie bereits dargelegt, gehen auch van Essen (2013) und Lindmeier (2015) im Hinblick des Transitionsprozesses von der Schule in den Beruf davon aus, dass die Schwierigkeiten im Kontext sozialer und struktureller Benachteiligung zu betrachten sind. Seitens der Berufs- und Arbeitswelt erfolgen Zuschreibungsprozesse, wie z. B. ein Mangel an persönlichem Engagement oder Motivation, ohne die strukturellen Bedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten der SuS zu beachten (Lindmeier, 2015; van Essen, 2013). Die Vermittlung der SuS ist an dieser ersten Schwelle bereits erheblich erschwert, so dass die Maßnahmen des Übergangssystems in Anspruch genommen werden müssen.

## 5.2 Übergangsoptionen im Kontext der beruflichen Entwicklung nach der Schulzeit

Das *Übergangssystem* etablierte sich in Deutschland für Jugendliche und junge Erwachsene, mit der Zielsetzung die Ausbildungsreife zu fördern, gezielt auf eine Ausbildung vorzubereiten oder Schulabschlüsse nachzuholen (Braun & Fickermann, 2013). Es handelt sich hierbei nicht um ein *geschlossenes* oder *statisches* System mit bundesweit identischen Optionen. Vielmehr wird mit dem Terminus ein dynamisches System mit vielfältigen Angeboten assoziiert, die sich in Abhängigkeit eines Trägers, einer Region oder gar eines Bundeslandes entwickelten. Ginold (2008) beschreibt den Übergang von der Schule in den Beruf aus der strukturell-systemischen Perspektive wie folgt:

Der Übergang Schule – Beruf stellt eine Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Systemen (Schulsystem, Berufsbildungssystem), Verwaltungsressorts, und institutionellen

---

<sup>3</sup> Eigene Berechnungen nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2017, S.579f.)

Zuständigkeiten [...] dar. Die Akteure verfügen meist nur über Informationen aus ihrem Aktionsrahmen und fühlen sich für die anderen Bereiche nicht zuständig. Dabei gilt es zu klären, welche Angebote bzw. Maßnahmen im Übergang für welche Zielgruppe bestehen, wie der Zugang erfolgt und wer die Finanzierung übernimmt. (S. 61).

Finanziert werden die trägergestützten Maßnahmen u. a. nach einem offiziellen Ausschreibungsverfahren von der BA. Der Bedarf des Arbeitsmarktes wird hierbei berücksichtigt. Intendiert wird mit diesen Verfahren die Optimierung der Angebote an die aktuellen Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt. Kritisiert wird inzwischen die Unübersichtlichkeit der Anschlussmaßnahmen, weil dies die Beratung und Entscheidung der Interessenten erschwert (Beicht & Eberhard, 2013; Braun & Fickermann, 2013). In diesem Zusammenhang ist die Berufsberatung von hoher Relevanz, um über die aktuellen Bedarfe der Arbeitswelt aufzuklären, Maßnahmen einzelfallorientiert zu prüfen und entsprechend zuzuweisen (Ginnold, 2008).

Die Zahlen der Inanspruchnahme aller Personen, die sich im Übergangssystem befinden, variieren in den letzten fünf Jahren aus Gründen der schutz- und asylsuchenden Personen sehr. Dennoch ist den Bundes- und Berufsbildungsberichten zu entnehmen, dass in Deutschland jährlich ungefähr 250.000 bis 300.000 junge Menschen nach der Schulzeit nicht anschlussfähig sind und sich in den vielfältigen Maßnahmen des Übergangssystems befinden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S.11; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.102; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S.313; BMBF, 2018a, S.74). Die Autorengruppe des Ländermonitors zur beruflichen Bildung (2017) zeigt mit den Befunden, dass im Jahr 2015 bundesweit 8% der Teilnehmenden im Übergangssektor ohne Abschluss sind, 68% verfügen maximal über den Hauptschulabschluss, 23% absolvierten den mittleren Schulabschluss und sogar 2% erreichten vor der Inanspruchnahme die (Fach-)Hochschulreife (S.8).

In der Regel befinden sich SuS, die von einem sonderpädagogischen Förderbedarf betroffen waren, in den Maßnahmen des Übergangssystems (Basendowski & Werner, 2010; Jacobs, 1997; Prein, 2006). Der Bedarf für die Inanspruchnahme zeichnet sich für SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bereits im letzten Schulbesuchsjahr ab. In Kooperation mit der Berufsberatung werden die Übergangsoptionen thematisiert. Sofern ein Schulabschluss nicht erreicht wird oder eine betriebliche Ausbildung im Anschluss der Schulzeit nicht möglich ist, überprüft die Agentur für Arbeit, welche berufsvorbereitenden Maßnahmen im Einzelfall indiziert sind und teilt die Angebote zu. In diesem Zusammenhang erfolgt durch den berufspsychologischen Service der Arbeitsagentur eine Überprüfung, ob sich auf Grund des Umfangs einer Beeinträchtigung Ansprüche gemäß dem SGB III (Arbeitsförderungsrecht) und SGB IX (Vorschriften zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen in Deutschland) legitimieren. Unterschieden wird zwischen der Förderung benachteiligter Menschen (§78 SGB III) und der Förderung behinderter Menschen (§19 SGB III sowie §2 SGB IX).

Die vielfältigen Möglichkeiten der Förderung verfolgen das Ziel, die Jugendlichen bei der beruflichen Orientierung auch nach der Schulzeit weiterhin zu unterstützen, die Ausbildungsreife zu erlangen, um den Weg in ein duales Ausbildungsverhältnis anzustreben. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die BA darüber informiert, dass rechtlich betrachtet

in Deutschland für eine duale Ausbildung kein Schulabschluss vorausgesetzt wird (BA, 2018, November). Ergänzend dazu hat der Landtag NRW in der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) beschlossen, dass mit dem Berufsschulabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf ein Abschluss erworben wird, der als gleichwertiger Abschluss zum sogenannten *Hauptschulabschluss nach Klasse 10* erachtet wird (§2 APO-BK, Anlage A, 2018). Dies kann ein wichtiger Beitrag dazu sein, die Anschlussfähigkeit der genannten Schülerschaft nach der Schulzeit oder nach den ersten teilqualifizierenden Angeboten im Übergangssystem in ein Ausbildungsverhältnis zu erleichtern.

Eine dauerhafte Förderung in den Maßnahmen könnte dazu führen, dass die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen eine langfristig geförderte Bildungsbiographie absolvieren, was die Option der Vermittlung nicht unbedingt verbessert. Dieses Vorgehen wird indes auch als *Maßnahmenkarriere* oder *Warteschleife* bezeichnet (Ginnold, 2008; Lindmeier, 2015). Krekel und Ulrich (2009) betonen hingegen, dass die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt für die Teilnehmenden einer Übergangmaßnahme steigen, wenn sie im Vergleich mit den Jugendlichen betrachtet werden, die direkt nach der Schule aus dem Bildungssystem ausgestiegen sind. Sie erachten es daher als bedeutsam, Jugendliche zunächst über teilqualifizierende Angebote auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorzubereiten. Deren Aussichten, vor dem Hintergrund des derzeit bereits wahrzunehmenden Fachkräftemangels in Bereichen der dualen Ausbildung, können dadurch signifikant gesteigert werden. So verdeutlicht auch die Statistik der BA (2018b) für die Arbeitsmarktsituation von langzeitarbeitslosen Menschen im Jahr 2017 den Zusammenhang von Qualifikation und den Chancen auf dem Arbeitsmarkt. „Im Jahr 2017 war die Arbeitslosenquote von Personen ohne Berufsabschluss auf der Bundesebene mit 18,7 Prozent fast fünfmal so groß wie für Personen mit einer beruflichen Ausbildung, deren Quote bei 3,6 Prozent lag“ (BA, 2018b, S. 10). Demzufolge könnten die Maßnahmen des Übergangsystems für Jugendlichen und jungen Erwachsenen zumindest eine Chance darstellen, einen Ausbildungsplatz zu erreichen, einen beruflichen Abschluss zu erwerben, damit eine sichere, berufliche Perspektive angestrebt werden kann.

Ungeachtet welche Anschlussmaßnahme gewählt wird, ist der schulgesetzliche Regelung zu entnehmen, dass Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis die Schulpflicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres absolvieren müssen und somit ohnehin noch in Teilen berufsschulpflichtig sind, so dass manche Maßnahmen mit den Berufsschulen kooperieren (§38 Abs. 1 & 3 SchulG NRW). Zu bedenken ist, dass der Status der sonderpädagogischen Förderung in diesem System entfällt, weil die Berufsberatung der Arbeitsagentur weitgehend die Anschlussoptionen mit den betroffenen Personen festlegt. Aus Datenschutzgründen erfolgt in der Regel keine Weitergabe dieser Information. Die Systeme sind getrennt voneinander zu betrachten. Es wäre denkbar, dass es einerseits den Vorteil der Etablierung in einem neuen System birgt, ohne das Stigma eines Förderschwerpunktes. Andererseits fehlen dem Personal der Anschlussmaßnahmen unter Umständen wichtige Informationen, die eine adäquate Förderung gewährleisten. Verdeutlicht wird dies auch dadurch, dass an öffentlichen Berufskollegs in NRW keine Lehrkräfte mit dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung vorgesehen sind, obschon aus Gründen

der oben angeführten Erfüllung der Berufsschulpflicht sich SuS mit einem ehemaligen sonderpädagogischen Förderbedarf an den Schulen befinden müssten. Im Folgenden werden in Kürze die teilqualifizierenden Optionen aufgelistet, die in der Regel von SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nach der Vollendung der Schulpflicht an allgemeinbildenden Schulen in NRW wahrgenommen werden können.

#### (1) Einstiegsqualifizierung

Die Einstiegsqualifizierung ist ein Langzeitpraktikum (6 bis 12 Monate), welches sozialversicherungspflichtig ist. Sofern sich Jugendliche für einen beruflichen Weg entschieden, aber noch keinen Ausbildungsplatz in diesem Beruf erhalten haben, können sie sich in der Einstiegsqualifizierung auf die Ausbildung vorbereiten. Wesentliche Ausbildungsinhalte können in der Zeit vermittelt werden und die Jugendlichen vertiefen ihre Kompetenzen. Die Personen dieser Maßnahme erhalten eine kleine Vergütung und das Angebot wird von den Agenturen für Arbeit gefördert (BA, 2017a; Kreckel & Ulrich, 2009).

#### (2) Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BVB)

Diese Maßnahme eignet sich für junge Erwachsene, die ihre Schulpflicht erfüllt haben und sich noch einmal in verschiedenen Berufen oder Berufsfeldern ausprobieren möchten. Die oftmals ambulante Durchführung ist bei Trägergesellschaften vorgesehen. Sofern bei den Teilnehmenden dennoch die Berufsschulpflicht besteht, kann diese an wenigen Tagen in einem Berufskolleg erfüllt werden. Schulabschlüsse und Praktika können in der zehn- zwölfmonatigen Maßnahme absolviert werden (BA, 2017b). In begründeten Fällen besteht auch die Möglichkeit, die Maßnahme zu verlängern.

#### (3) Ausbildungsvorbereitung

Im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung werden berufliche Inhalte und Kompetenzen vermittelt. In den, an berufsbildenden Schulen durchgeführten, Bildungsgängen wird der Unterricht durch eine hohe Anzahl von Praktika ergänzt, um relevante Kompetenzen für eine Erstausbildung zu erwerben. Begleitend kann der Hauptschulabschluss nachgeholt werden. Die Ausbildungsvorbereitung läuft über einen Zeitraum von 12 Monaten und kann in Voll- oder Teilzeit erfolgen. In der Teilzeit gewählten Form kooperieren die Berufskollegs mit regionalen Bildungsträgern (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW, 2018a).

#### (4) Einjährige Berufsfachschule

Die SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die den Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse an ihrem Schulsystem erworben haben, können an den berufsbildenden Schulen in NRW den Bildungsgang der einjährigen Berufsfachschule belegen. Im Laufe eines Jahres kann im Vollzeitunterricht der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 angestrebt werden. Der Schulabschluss soll die Chancen für eine duale Ausbildung verbessern oder führt zur Verlängerung und dem Bildungsgang der zweijährigen Berufsfachschule (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW, 2018b).

#### (5) Zweijährige Berufsfachschule

Nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 10 kann der Bildungsgang um weitere 12 Monate verlängert werden und führt nach Bestehen zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife). Der Besuch der gymnasialen Oberstufen ist möglich, sofern die Interessenten damit verbundene Qualifikation erhalten haben (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW, 2018b).

#### (6) Theoriereduzierte integrative oder kooperative Ausbildung

Grundsätzlich ist auch für Menschen mit einer Behinderung eine Vollausbildung vorgesehen (§64 Berufsbildungsgesetz [BBiG]). Für Personen, denen auf Grund des Umfangs und der Schwere der Beeinträchtigung das Absolvieren einer Vollausbildung nicht möglich ist, sieht das BBiG eine rechtliche Grundlage vor. Die Option einer integrativen oder kooperativen Berufsausbildung besteht, wenn die Berufsberatung bereits während der Schulzeit oder der Ausbildungsvorbereitung einen umfassenden Förderbedarf feststellen konnte, so dass bei entsprechend beruflicher Orientierung für diese Personen dennoch das Erlernen eines Berufes möglich ist (§66 BBiG). Im Rahmen der kooperativen Ausbildung findet die fachpraktische Ausbildung in einem Betrieb und die fachtheoretische in Kooperation bei einem Träger statt. Bei der integrativen Ausbildung erfolgen beim Träger beide Teile der Ausbildung (BA, 2018a). Die Ausbildungsinhalte werden für diese Auszubildenden in ihrer Komplexität reduziert (Hofman-Lun, 2011). Diese Form der Ausbildung findet in der Regel über einen Zeitraum von 24 Monaten meistens bei einem Träger statt. Die BA weist diese Berufsbilder in der Regel z. B. mit dem Begriff *Fachpraktiker für* oder *Werker* aus (BA, 2018d). Von Bedeutung ist, dass die ausbildenden Personen und Betriebe für diese Auszubildenden eine rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation zur Ausbildung von Rehabilitanden erlangen müssen, die langwierig und kostenintensiv ist (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2012; Zöllner, Srbeny & Jörgens, 2016). Aus diesem Grund wird diese Ausbildungsoption derzeit noch vermehrt in trägergestützten Maßnahmen als in Betrieben durchgeführt (Zöllner et al., 2016). Die Prüfungen für die Auszubildenden finden in einem praxisorientierten Kontext statt. Das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung ist in diesem Rahmen möglich. Bei Interesse und bestandenen Prüfungen, können diese Ausbildungen zu einer Vollausbildung auf ein weiteres Jahr ausgedehnt werden oder die Auszubildenden können auf dem *ersten Arbeitsmarkt* Stellenangebote wahrnehmen. Zu Erläuterung sei hinzuzufügen, dass mit dem Terminus des ersten Arbeitsmarktes die gängigen Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse gemeint sind, ohne die Förderungsangebote der Arbeitsmarktpolitik zu nutzen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2019a, Februar). Mit dem *zweiten Arbeitsmarkt* werden Beschäftigungsverhältnisse bezeichnet, die die Unterstützung von öffentlichen Fördermitteln erfordern oder nur mit deren Hilfe bewirkt werden können. Ohne die Arbeitsmarktpolitik könnten diese Stellen nicht zur Verfügung stehen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2019a, Februar).

### (7) Verlängerung der Schulzeit an der Förderschule

Eine weitere Möglichkeit räumt in begründeten Ausnahmefällen die schulgesetzliche Situation der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sekundarstufe I im §2 ein (MSW, 2017b): Die Verlängerung der Schulzeit um ein weiteres Jahr. Auch dieser Weg stellt für einige SuS eine Option dar, den sogenannten Schulabschluss nach der Hauptschule Klasse 9 zu erreichen. Dies muss allerdings beantragt und von der Versetzungskonferenz bewilligt werden. Wichtig ist, dass durch die Verlängerung der Vollzeitpflicht zuvor festgelegte Zielsetzungen erreicht werden können, wie z. B. der Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Diese Möglichkeit schließt nicht aus, Maßnahmen des Übergangssystems nach der Verlängerung der Schulzeit in Anspruch zu nehmen.

Mit welchen Maßnahmen die Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen an ihre Schulzeit anschließen, beschäftigt sich u.a. das folgende Unterkapitel.

### **5.3 Aktueller Forschungsstand zum Berufsorientierungsprozess und zum Übergang Schule – Beruf der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen**

Obschon die Erforschung des Berufsorientierungsprozesses und der Übergänge von Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen zunehmend in den Fokus gerät, ist die aktuelle Befundlage als übersichtlich zu bezeichnen. Zunächst wird daher die Methodik der Literaturrecherche dargelegt, bevor das Forschungsdesiderat zum Thema der Studie skizziert wird.

Für die empirische Exploration wurden intensive Recherchen, in regelmäßigen Zeitabständen, durchgeführt. Hierzu wurden entsprechende Suchbegriffe genutzt, wie beispielsweise *Berufsorientierungsprozess (vocational orientation)*, *Übergang Schule – Beruf* oder *Förderschwerpunkt Lernen Übergang Schule – Beruf* und synonyme Termini. Die Recherche erfolgte mit Hilfe der Datenbanken des *Katalog plus* der Universität Siegen und ergänzend explizit über FIS Bildung, ERIC, Psynindex, PsycInfo, PubPsych und Social Sciences Citation Index. Eine ergänzende Recherche wurde über die Internetauftritte des MAGS und des MSB in NRW nach Studien zum Landesvorhaben KAOA unter den Begriffen *Kein Abschluss ohne Anschluss* oder *Berufsorientierung* berücksichtigt. Insgesamt wurden 18 Veröffentlichungen zum Thema des Berufsorientierungsprozesses von SuS mit Förderschwerpunkten ausgewiesen. Im Rahmen der Sichtung konnte konstatiert werden, dass nicht alle Veröffentlichungen den Fokus explizit auf die Schülerschaft mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen richten. Dies grenzt die Ergebnisliste nochmals auf acht Treffer ein. Diese beziehen sich vermehrt auf den Transitionsprozess und weniger auf die Berufsorientierung. In diesem Kapitel werden ausgewählte Publikationen zum Berufsorientierungsprozess und dem Transitionsprozess von der Schule in den Beruf ab dem Jahr 2005 berücksichtigt. Die Entscheidung dieses Einschlusskriteriums beruht auf den veränderten Bedingungen des Berufsorientierungsprozesses in Schulsystemen sowie auf den Anpassungen des SGB IX im Jahr 2004 und des SGB II im Jahr 2005 (Grundsicherung für Arbeitssuchende). Die Anpassung der Kooperation zwischen den Schulen und der

Berufsberatung wurde durch eine Rahmenvereinbarung ebenfalls neu geregelt, was zu einer Veränderung der berufsorientierenden Beratung in allen Schulen beitrug (BA & KMK, 2004). Internationale Studien wurden in diesem Kapitel außer Acht gelassen, weil infolge der schulgesetzlichen Spezifika des Bundes und des Landes NRW, die Bildungs-, Ausbildungs- und Förderstruktur der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen mit anderen Ländern nicht vergleichbar ist.

Vorgestellt werden zwei Studien zur schulischen Phase des Berufsorientierungsprozesses, in denen u. a. der Blick auf SuS mit Förderschwerpunkten gerichtet wird. So wurde im Auftrag des MAIS in NRW ein Forschungsteam von drei Instituten mit einer Evaluationsstudie zum Handlungsfeld der Berufs- und Studienorientierung in NRW beauftragt (Stöbe-Blossey et al., 2016a, 2016b). Ebenso verzeichnet die Studie von Nentwig (2018) zum Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der Lehrkräfte aller Schulsysteme im Kontext der Inklusion wichtige Ergebnisse (Nentwig, 2018). Mitunter lassen sich Publikationen zu einzelnen Angeboten wie den Betriebspraktika finden, diesbezüglich wurden aber nicht die SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf einbezogen. Folglich wurden diese Studien außer Acht gelassen. Zum schulischen Prozess der beruflichen Orientierung lässt sich gegenwärtig in Deutschland keine Studie mit dem exklusiven Fokus auf SuS mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen finden.

Weitgehend beschäftigen sich die bisherigen Studien mit den Bildungs- und Übergangsverläufen der Jugendlichen sowie deren Verbleib auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In diesem Kontext thematisieren sie in Ansätzen das Zeitfenster beruflicher Orientierung an Schulen, wobei der Fokus auf dem Übergang liegt. Da in der vorliegenden Studie auch der Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt berücksichtigt wird und die bisherigen Befunde den Bedarf dieser Gruppe im Transitionsprozess Schule – Beruf verdeutlichen, werden in diesem Kapitel neben den Studien zur beruflichen Orientierung, auch Befunde zu den Übergangsverläufen der genannten Schülerschaft erfasst.

### **Forschungsstand zum Berufsorientierungsprozess**

Die Bedeutsamkeit der schulischen Berufsorientierung hat sich insbesondere in den letzten Jahren verändert, was sich auch in der schulgesetzlichen Lage abzeichnet (siehe Kapitel 4). Demzufolge erfasst die Evaluationsstudie, die vom MAIS in NRW in Auftrag gegeben wurde, den Umsetzungsstand des Landesvorhabens KAOA im Land NRW (Stöbe-Blossey et al., 2016a). Vor allem stand die Realisierung und Umsetzung der Standardelemente im Fokus der Arbeit. Hierbei wurden verschieden Akteure im Schuljahr 2014/2015 quantitativ und qualitativ zur Implementierung der Potenzialanalyse, der Berufsfelderkundung, dem Schülerbetriebspraktikum und der Anschlussvereinbarung erhoben. Befragt wurden die Mitarbeitenden der kommunalen Koordinierungsstellen und die StuBos der Schulen. Darüber hinaus wurde eine Schülererhebung in den achten, neunten und zehnten Klassen an 75 Schulen durchgeführt. Die Stichprobe von fünf Schulformen umfasst insgesamt 4.913 SuS, darunter wurden 412 SuS aus drei Stufen an Förderschulsystemen befragt.

Mit Blick auf die verschiedenen Schulformen konnte festgestellt werden, dass die Schülerschaft an Förderschulen sich im Vergleich zu SuS der anderen Schulformen insgesamt gut im Berufsorientierungsprozess von den Lehrkräften an ihren Schulen begleitet fühlten (Stöbe-Blossey et al., 2016a). Betreffend der Standardelemente ist den Angaben zu entnehmen, dass die Förderschülerinnen und -schüler damals die Berufsfelderkundung in der achten Jahrgangsstufe und größtenteils in der neunten und zehnten Stufe absolvierten. Wie viele SuS diese bei einem außerschulischen Träger oder in Betrieben durchlaufen haben, ist anhand der Ergebnisse nicht zu erkennen. Insbesondere die SuS der Förderschulen gaben im Vergleich zu den SuS anderer Schulformen an, dass sie von den Tagen profitierten und im Vergleich sogar drei oder mehr Tage an der Berufsfelderkundung teilnahmen. Sofern diese bei einem außerschulischen Träger absolviert wurden, muss allerdings hinterfragt werden, wie viele Tage konkret zur Verfügung standen. Ferner könnte sich die intensive Betreuung auf die Bewertung ausgewirkt haben. Betreffend der Potenzialanalyse wird darauf hingewiesen, dass die Bewertungen im Erhebungszeitraum von den Vorgehensweisen der Verfahren abhängig waren. Ergebnisse aus Sicht der SuS sind zur Vor- und Nachbereitung der Analyse zu entnehmen. Mit Blick auf die Vor- und Nachbereitung an den Schulsystemen wird im Vergleich der Schulformen deutlich, dass die SuS der Förderschulen sich am positivsten äußerten. Betreffend des Portfolioinstrumentes lässt sich den Befunden entnehmen, dass der Nutzen der praktischen Handhabung gegenüber stehe und dies zu einem Spannungsfeld zwischen einer kontinuierlichen oder freiwilligen Bearbeitung führe. Beispielsweise wissen manche Schulen nicht, wo sie für mehrere Jahrgänge derart viele Ordner lagern sollen, dies kann unter Umständen auch zu Problemen mit dem Datenschutz führen, wenn Personen in die Ordner einsehen können. Im Rückschluss führt das *Wegschließen* zur mangelnden Bearbeitung im Unterricht.

Insgesamt fällt die Bewertung des Landesvorhabens aus Sicht aller Schulformen positiv aus, allerdings werden Optimierungsbedarfe in der Umsetzungsstruktur und Organisation gesehen. Insbesondere Vertretungen der Förderschulen sahen infolge der standardisierten Einführung die Verdrängung der regional, entwickelten Strukturen und Angebote ihrer Schulsysteme, weil die Berufsorientierung an dieser Schulform traditionell eine hohe Beachtung erfährt. Vereinzelte Angebote sind in Folge des Landesvorhabens aus organisatorischen Gründen nicht mehr umsetzbar. Dennoch sind wichtige Instrumente hinzugekommen oder ergänzt worden, deren Nutzung für die Schülerschaft mit Förderbedarfen von Bedeutung sein kann. Eine durchgeführte Wirkungsanalyse zeigte, dass die Befunde uneinheitlich und weitgehend nicht signifikant sind, so dass das Forschungsteam kaum Aussagen über die Wirkung von KAOA tätigen kann (Stöbe-Blossey et al., 2016b). Betreffend dieser Studie ist festzustellen, dass nicht in den Veröffentlichungen ausgewiesen wird, von welchen Förderschwerpunkten die SuS betroffen waren. Dahin gehend wird auch nicht dargestellt wie groß die Stichprobe der Förderschülerinnen und -schüler einzelner Förderschwerpunkte war oder auf welche Jahrgänge sich die Angaben beziehen.

Darüber hinaus beschäftigt sich auch die Querschnittstudie von Nentwig (2018) mit der Berufsorientierung aus Sicht der Lehrkräfte aller Schulsysteme im Kontext der Inklusion. Zentral war die Forschungsfrage, wie sich die Bereitschaft zur Umsetzung aller Lehrkräfte bezüglich der

Berufsorientierung in einem inklusiven Feld darstellt und welche Faktoren diese Bereitschaft beeinflussen. Sie erhob diese Informationen im Schuljahr 2013/ 2014 mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens in NRW in der Bezirksregierung Arnsberg an allen Schulsystemen. Hierbei lag der Blick besonders auf den allgemeinbildenden Systemen der Sekundarstufe I, an denen SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf beschult wurden. Von den 201 angeschriebenen Schulsystemen haben sich insgesamt 69 beteiligt. Die Förder- und Hauptschulen verzeichnen die höchsten Rücklaufquoten, die Gymnasien und Gemeinschaftsschulen die geringsten. Insgesamt nahmen 440 Lehrkräfte unterschiedlichster Lehrämter und Aufgaben an der Erhebung teil.

Die Ergebnisse zeigen u. a., dass sich trotz verbindlicher Vorgaben des MSW große Differenzen zwischen den Schulformen betreffend der Berufsorientierung feststellen ließen, was auch schon die Befunde von Stöbe-Blossey et al. (2016a) andeuteten. Die Perspektive und Haltung der Lehrkräfte an Regelsystemen zur Berufsorientierung in der Adoleszenz, mit Ausnahme der Hauptschulen, ändern sich tendenziell eher verzögert. Hervorzuheben ist, dass die Gruppe der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, an den inklusiv arbeitenden Schulsystemen, nur eingeschränkt Beachtung fand. Dies schließt die Zusammenarbeit der Beteiligten in dem Prozess sowie die Angebotsgestaltung und -struktur an den Systemen gleichermaßen ein. Die Implementierung der von KAoA vorgesehenen Pflichtmodule erfolgte zum Befragungszeitpunkt nur in Teilen, manche Systeme setzten nur die Mindestanforderungen um. Es zeigte sich hierbei, dass die Module eher im Sinne einer Informationsvermittlung und nicht im ganzheitlichen Sinne der Berufsorientierung offeriert wurden (siehe Kapitel 4.1.2). Bei den befragten Lehrpersonen bestanden Unsicherheiten bezogen auf die fachliche Aufgabe der Berufsorientierung. Die Sichtweise auf die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf war dabei durchgängig negativer, als die Sichtweise auf die Regelschülerschaft. Somit ist es interessant, dass die Einstellung zur Inklusion sowie das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit als bedeutsame Prädiktoren für die Ausprägung der Bereitschaft zum Engagement der Berufsorientierung in einem inklusiven Feld nachgewiesen wurden. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, „dass die berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und die diesbezügliche Selbstwirksamkeit wesentlichen Einfluss auf das gezeigte Engagement der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung haben“ (Nentwig, 2018, S. 382). Pointiert lässt dieses Resultat den Rückschluss zu, dass in Abhängigkeit von den Lehrpersonen und dem Konzept der jeweiligen inklusiven Schule, insbesondere die SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei der Bewältigung dieser wichtigen Entwicklungsaufgabe Glück oder Pech in der Begleitung haben. Gerade dieser Entwicklung sollte durch den Erlass des Landes NRW zur Berufs- und Studienorientierung entgegen gewirkt werden (MSW, 2010). Unterschieden wird in dieser Studie nicht zwischen den Förderschwerpunkten betreffend der Begleitung und Beratung der SuS. So stehen den SuS mit einer Lern- und Entwicklungsstörung (§4 AO-SF NRW) andere Instrumente und Fachkräfte im schulischen Prozess der Berufsorientierung zu als SuS mit einer geistigen Beeinträchtigung (§5 AO-SF NRW). Insofern wären konkretere Angaben zu den Förderschwerpunkten und Angaben zu den Kenntnissen der Programme und Angebote wünschenswert gewesen.

### **Forschungsstand zu den Übergangsverläufen**

Zu den wesentlichen Studien der Übergangsverläufe zählt die von Ginnold (2008) durchgeführte Studie in Berlin. In dem Projekt wurden die Verläufe von 102 Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten an der ersten Schwelle aufgezeichnet. Im Fokus stand die Frage, wie der Übergang dieser Jugendlichen mit einer Lernschwierigkeit verläuft. Hierbei wurde die Berufsorientierungsphase während der Schulzeit, die Berufsvorbereitung nach der Schulzeit sowie der Übergang in die Erwerbstätigkeit beleuchtet. Die Fallauswahl belief sich auf Jugendliche, die vom Jahr 1999/2000 bis 2002/2003 in dem Bezirk Berlin Pankow u. a. von dem Projekt SprungBrett begleitet wurden und in diesem Zeitraum auch die Schule verließen. Die quantitative Auswertung der Daten basiert auf der Grundlage von Fallakten, sowie den Datenbanken der Projektpartner (SprungBrett). Bei fehlenden Informationen erfolgte die Rekonstruktion durch die Aussagen begleitender Akteure, wie beispielsweise die Aussagen von ehemaligen Lehrkräften, einem Mitarbeiter der Arbeitsagentur oder Mitarbeitenden von außerbetrieblichen Bildungsträgern. Da die Autorin selber als Integrationsberaterin für das Projekt SprungBrett fungierte, ließ sie entsprechende Kontakte und Erfahrungen in den Forschungsprozess einfließen. Die finale qualitative Erhebung fand im Jahr 2005 statt. Somit konnte der Übergangsverlauf von 100 Jugendlichen über einen Zeitraum von vier bis fünf Jahre nahezu vollständig dargestellt werden (Ginnold, 2008). Die Stichprobe unterschied u. a. zwischen den 62 Jugendlichen, die vor ihrem Übergang an einer Förderschule beschult wurden und den 40 Jugendlichen, die an sogenannten Integrations- und Förderschulen unterrichtet wurden. Im Folgenden wird eine kurze Darstellung ausgewählter Befunde aufgeführt. Im Vergleich der zu erreichenden Schulabschlüsse zeigt sich, dass die SuS der Integrations- und Förderschulen prozentual betrachtet höhere Schulabschlüsse erlangten, als die SuS von Förderschulen. Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass tendenziell an allen Schulsystemen die männlichen Befragten qualifiziertere Abschlüsse erreichten als die weiblichen. Dennoch erzielte fast die Hälfte der Jugendlichen nach der Schulzeit keinen Schulabschluss oder den der Förderschule Lernen. Betreffend der Arbeitslosigkeit zeichnete sich beim langfristigen Vergleich ab, dass die SuS der Förderschulen prozentual häufiger betroffen waren, als die SuS der Integrations- und Förderschulen.

Darüber hinaus konnte am Ende der ersten Schwelle verdeutlicht werden, dass sich 17% der Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung befanden. Ginnold (2008) führt dies auf die Begleitung des Projektes SprungBrett zurück. 36% der Jugendlichen absolvierten eine außerbetriebliche Ausbildung, davon befanden sich 14% in einer Voll- und 23% in einer theorie-reduzierten Ausbildung (Ginnold, 2008, S. 256). Auch bezüglich dieser Fragestellung wurde die Stichprobe auf Integrations- und Förderschulen aufgeteilt und es ließ sich ein signifikanter Unterschied zwischen den SuS beider Schulsysteme erkennen. So erlangten 38% der Integrations-schülerinnen und Integrations-schüler und 3% der SuS von Förderschulen eine betriebliche Ausbildung (Ginnold, 2008, S. 257). Betreffend der außerbetrieblichen Ausbildungen, die von der Arbeitsagentur finanziert werden, verhielt es sich entgegengesetzt. Für diese Gruppe konnte Ginnold (2008) nachweisen, dass der Schulabschluss als ein Kriterium für die Zuweisung zu einer Vollausbildung oder theorie-reduzierten Ausbildung fungiert.

Im Hinblick auf die Maßnahmen des Übergangssystems konnte anhand der Stichprobe aufgezeigt werden, wie vielfältig und nahezu unüberschaubar sich die Maßnahmen des Übergangssystems darstellen, was für die SuS und deren Eltern die Entscheidungsfähigkeit und Beteiligung erschwert. „Die *unklare Zuordnung* seitens der Arbeitsagentur von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten zur *Gruppe der benachteiligten oder behinderten Jugendlichen* birgt weitere Selektionsrisiken und unerwünschte Überleitungseffekte [*Hervorhebung v. Verf.*]“ (Ginnold, 2008, S. 318). Es konnte rekonstruiert werden, dass bevorzugt theoriereduzierte Ausbildungen oder außerbetriebliche Möglichkeiten der Qualifizierung vermittelt wurden. Ginnold (2008) spricht sich demzufolge für systemunabhängige Beratung aus, weil bei häufigen Wechseln von Maßnahmen und Trägern ein Risiko des Ausweichens aus dem Bildungssystem entstehen kann und Maßnahmeabbrüche zum Hindernis des beruflichen Werdegangs führen. Keiner der betrieblichen Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen konnte durch die Arbeitsagentur vermittelt werden. Diese wurden weitgehend durch die Kooperation von Projekten, wie Sprungbrett, für und mit den Jugendlichen initiiert. Hierbei war es von Bedeutung, dass viele Jugendliche bereits zu ihrer Schulzeit eine große Nähe zu Betrieben entwickelten.

Ein weiteres Projekt zum Übergang von SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde von Basendowski und Werner (2010) durchgeführt. Da der sonderpädagogische Förderbedarf nach der allgemeinen Schulpflicht weitgehend in den meisten Bundesländern entfällt, stand im Fokus dieser Studie ebenfalls die Frage, welche Übergangverläufe die ehemaligen SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen absolvieren. Ferner war von Interesse, in welchen Berufen sich die Personen befinden. Die Querschnittstudie wurde mit 519 Teilnehmenden von Juli 2008 bis Februar 2009 in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Erhebung fand mit Hilfe eines Fragebogens und mittels einer kriteriengeleiteten telefonischen Befragung statt. Die Ergebnisse wurden deskriptiv ausgewertet. Auch in dieser Studie ließ sich erkennen, dass ein Großteil der Befragten eine außerbetriebliche Ausbildung durchlief. Die Berufe begrenzten sich auf ein überschaubares Spektrum von sechs Berufen für die Jungen und drei Berufen für die Mädchen. „Durch den resultierenden Verdrängungswettbewerb zu Lasten der formal Gering-Qualifizierten [...], bleibt für Förderschülerinnen in der Ausbildungsberufswahl nur eine eingeschränkte Auswahl übrig“ (Basendowski & Werner, 2010, S. 82). Dieser Gesichtspunkt wurde bereits von Fasching (2005) betont. So erreichen die Mädchen oftmals die besseren Schulabschlüsse, allerdings sind die Ausbildungsoptionen bezogen auf deren Interessen sehr eingeschränkt und Berufswünsche lassen sich unter Umständen nicht realisieren. Obschon ein Teil der Befragten friktionsfrei in eine Ausbildung gelangten, bleibt die Frage offen, inwiefern dieses geringe Spektrum der Ausbildungsberufe auch den Wünschen der Teilnehmenden gerecht wird. Letztlich kristallisieren sich unter den erhobenen Personen der Region drei *Muster* von Übergängen. Zum einen zeigen sich im Anschluss an die Förderschule oder nach einer Maßnahme im Übergangssystem direkte und friktionsfreie Übergänge in ein Ausbildungsverhältnis. Das zweite *Muster* verdeutlicht, dass einige Personen zeitweise erwerbslose Phasen oder ungelernte Erwerbstätigkeit durchlaufen, und das dritte *Muster* ist dadurch gekennzeichnet, dass Ausbildungen in Teilen durchlaufen werden, allerdings die anschließende Integration erschwert ist. Das Autorenteam schließt sich der Kritik

zur Unübersichtlichkeit des Übergangssystems an und fordert ein transparentes und kooperatives System, um den Bedarfen dieser Schülerschaft gerecht zu werden.

In einer hessischen Studie zu den nachschulischen Übergangsverläufen von SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen kam Thielen (2011), in einem qualitativen Projekt, zu ähnlichen Ergebnissen. Thielen (2011) unterschied zwischen sechs Karrieremustern und verfolgte knapp 40 Teilnehmende in einer Verbleibsuntersuchung über drei Jahre. Nur acht Befragten gelang langfristig die berufliche Etablierung und Integration. Die meisten Verläufe sind von Friktionen und Abbrüchen gekennzeichnet. Oftmals ließ sich erkennen, dass Ausbildungen begonnen, aber abgebrochen wurden oder im Anschluss an eine absolvierte Ausbildung die Arbeitslosigkeit folgte. Insofern decken sich die Befunde mit denen von Basendowski & Werner (2010).

Zu den weiteren, eher weniger zitierte Studien in der Sonderpädagogik zählen die Längsschnittstudien des deutschen Jugendinstituts mit der Unterstützung des BMBF in sechs Städten Deutschlands von 2007 bis 2012. Beteiligt waren die Städte München, Stuttgart, Leipzig, Halle, Jena und Frankfurt an der Oder. Im Zentrum stand der Verbleib der ehemaligen Schülerschaft von Haupt- Real- und Förderschulen und mit dem Ziel, das Übergangsmanagement zu optimieren. Die SuS der Schulsysteme wurden über vier Jahre von unterschiedlichen Forschungsgruppen begleitet. Die Basiserhebung fand mittels eines Fragebogens statt und in der Folge wurden die Teilnehmenden der Studie dreimal telefonisch interviewt. Die Befunde wurden oft nur betreffend der regional untersuchten Gruppe publiziert und es wird nicht deutlich, wie sich die Befunde der Schülerschaft von Förderschulen zwischen den Kommunen und innerhalb der Kommunen von den anderen SuS unterscheiden (Gaupp, Geier, Mahl, Kuhnke, & Reißig, 2010; Großkurth, Lex, Lichtwardt, Müller & Tillmann, 2015; Hofman-Lun, 2011).

Lediglich Hofman-Lun (2011) betrachtete mittels eines qualitativen Designs die Gruppe der SuS von Förderschulen in dieser Studie genauer. Sie erhob deren Bildungswege aus den genannten Längsschnittstudien über zwei Messzeitpunkte (12 Monate) aus der Retrospektive der SuS, der Lehrkräfte sowie der Eltern. Ferner erfasst sie durch das zweite Interview den Übergangstatus. Sie interviewte zum ersten Messzeitpunkt 21 und ein Jahr später 19 Personen. Zusammenfassend kann sie u. a. konstatieren, dass die Phase der Berufsorientierung aus Sicht der Jugendlichen bedeutsam war. Insbesondere die Praktika nahmen einen großen Raum bei der Befragung ein. Die Unterstützung der Lehrpersonen beim Schreiben von Bewerbungen oder dem Erreichen eines Abschlusses war für viele Jugendliche wichtig. Drei Jugendliche konnten infolge ihres Praktikums direkt nach der Schulzeit mit einer betrieblichen Ausbildung beginnen. Insgesamt wurde in den Interviews deutlich, wie viele Gedanken sich die Befragten zum Übergang machten und wie wichtig diese Phase ist.

Aus Sicht der Jugendlichen wurde der unmittelbare Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis eher angezweifelt, was dazu führte, dass nur wenige der Befragten eine gezielte Förderung während der Schulzeit erhielten, um ein betriebliches Ausbildungsverhältnis unmittelbar nach der Schulzeit anzustreben. Der Großteil der erhobenen Jugendlichen befand sich nach der Schule in Maßnahmen des Übergangssystems, um im Anschluss eine Ausbildung beginnen zu können. Die

Personen, die ein Ausbildungsverhältnis erreichten, schienen das Stigma der Förderschule erstmals hinter sich zu lassen, auch wenn differente Unterstützungsstrukturen von Relevanz waren (Eltern, Lehrkräfte, Freunde, etc.). Die Gruppe der ehemaligen SuS, die zu beiden Befragungszeitpunkten kein Ausbildungsverhältnis antreten konnten, haben dennoch konkrete Ausbildungspläne und -ziele. Inwiefern mögliche theoriereduzierte Ausbildungen langfristig zu einer selbstständigen Lebensführung führen, bleibt unklar.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde ergänzend, dass die Jugendlichen selbst wenige Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Berufsbiografie sehen. Sie sind auf das System der Schule und weitere Faktoren, auf die sie treffen, angewiesen. In der Folge des Übergangs von der Schule in den Beruf trifft diese Situation wieder zu, weil sie in dem Übergangssystem abermals entsprechenden Maßnahmen zugewiesen werden und gesellschaftliche Förderung in Anspruch nehmen, was sich auf die Persönlichkeitsentwicklung entsprechend auswirken kann. Entscheiden sie selbstständig, müssen sie einen friktionsbelasteten Transitionsprozesses riskieren. Im Hinblick auf diese Studie bleiben die Fragen offen, ob Hofman-Lun (2011) aus allen genannten Kommunen der Längsschnittstudie Personen befragt hat und ob es in der Förderung zu Unterschieden zwischen den Kommunen oder Bundesländern kommt.

Van Essens (2013) qualitative Studie kann darüber hinaus weitere bedeutsame Befunde zum Forschungsstand beitragen. An den theoretischen Bezugsrahmen der Soziologie Bourdieus angelehnt, interviewte er unter einer Vielzahl von Fragestellungen 19 ehemalige Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus dem Ruhrgebiet in NRW. Zum Zeitpunkt der Interviews liegt die Schulzeit der jungen Männer bereits seit sechs bis acht Jahren hinter ihnen, sie zählten zu den Abschlussjahrgängen 2002–2005. Für das Projekt war u. a. von zentralem Interesse, inwiefern diese jungen Erwachsenen ihre Ziele und Wünsche nach dem Verlassen der Schule realisieren und formulieren konnten oder ob sich die Erlebnisse aus der Schulzeit auf die Schemata von Verhalten und Handlungen auswirken. In der Studie konnte herausgearbeitet werden, dass sich nahezu bei allen friktionsbelastete Übergänge und Diskontinuitäten an der ersten und zweiten Schwelle der Berufsbiografie abzeichneten. Obschon manche von ihnen Ausbildungen absolvierten, gelang der berufliche Aufstieg nicht. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung, bis auf wenige Ausnahmen, von Armut gefährdet, auch wenn sie sich in einem Beschäftigungsverhältnis befanden. Das Stigma des Förderbedarfs Lernen oder der Beschulung in einer Förderschule zeigte sich auch noch nach Jahren auf differenten Ebenen bei den Befragten. Einerseits wirkten sich diese Erfahrungen weitgehend negativ auf den Bereich der Persönlichkeit aus, denn diese Bildungsbiografie schien den Aufbau neuer sozialer Kontakte nach der Schulzeit zu erschweren. Andererseits wirkte sich aus Sicht der Befragten die Schullaufbahn auf die Etablierung und Integration auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nachhaltig aus. Van Essen (2013) stellt fest, dass sich soziale Unterschiede weiterhin manifestieren und diese Reproduktionsprozesse durch die besondere Beschulung gefördert werden. Offen bleibt die Frage, ob sich Unterschiede in der Entwicklung von SuS abzeichnen, wenn sie divergenten Schulsystemen betrachtet werden und ob sich Differenzen im Transitionsprozess erkennen lassen zwischen den SuS im Ruhrgebiet, mit einer hohen Arbeitslosenquote, und anderen Regionen NRWs.

Die letzte, an dieser Stelle aufgeführte qualitative Studie, die sich in drei Teilprojekte unterteilen lässt, wurde von Rosenberger (2017) veröffentlicht. Im Zuge eines Dissertationsprojektes untersuchte Rosenberger (2012) zunächst in zwei Projekten das Berufswahlentscheidungsverhalten ehemaliger SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen bis zu fünf Jahren nach der Entlassung der Schule. Rosenberger (2012, 2017) interviewte im Rahmen von vier Befragungszeitpunkten 12 Jugendliche in den Jahren 2006–2011. In einer Vertiefungsstudie II erhob sie die Informationen zu den Berufsfindungsprozessen von sechs Jugendlichen in acht Befragungszeitpunkten von 2007 bis 2008.

Rosenberger (2012, 2017) fasst zusammen, dass die berufsbezogene Entwicklung kaum von den befragten Jugendlichen selber gesteuert wurde, sondern der Zuweisung und Beratung der regionalen Arbeitsagentur unterlag. Insbesondere der berufspsychologische Dienst lenkt an der Statuspassage des Übergangs in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch Zuweisung zu entsprechenden Maßnahmen den Prozess. Das System der Schule ist bedeutsam, wenn es um den Erwerb des Schulabschlusses geht und die Eltern oder Peers werden als Rat gebende Personen betrachtet. Alle befragten Probandinnen und Probanden orientierten sich an dem, in Deutschland gängigen, berufsbiografischen Lebenslauf. Dennoch war der Orientierungs- und Entscheidungsprozess geprägt von Erfahrungen des Misserfolgs, die kompensiert werden mussten. Die Berufswahl als Aufgabe schien eine Belastung darzustellen. Letztlich war ein Zusammenhang erkennbar zwischen dem Bewerbungsverhalten und den Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen der Befragten. Rosenberger (2012, 2017) identifizierte drei verschiedene Muster oder Typen des Umgangs mit der Situation. Die Realisierung des Wunschberufes war in der Regel nicht möglich, so dass die meisten Befragten sich auf andere Vorschläge und Übereinkünfte einließen. Die dritte Studie verfolgte das Ziel, diese ehemaligen Probandinnen und Probanden beider Studien wiederholt zu befragen, wobei der Fokus des Projektes auf der Lebenszufriedenheit lag. Rosenberger (2017) konnte 11 ehemalige Teilnehmende ihrer Studie erheben. Die Erwerbsarbeit stellt eine Grundlage zur Sicherung des Lebens dar und ist aus Sicht der untersuchten Personen wichtig für die soziale Anerkennung. Alle Befragten haben Diskontinuitäts Erfahrungen gemacht, auch im Sinne von Arbeitslosigkeit. Von den 11 Befragten absolvierten 9 eine Ausbildung und 6 arbeiteten in ihrem gelernten Beruf. Das Leben war bei den meisten geprägt von Zufriedenheit. Wichtig war für alle, dass sie einer Erwerbstätigkeit nachgingen und zu einer selbstständigen Lebensführung in der Lage waren, auch wenn bei den Geringverdienern die Höhe des Einkommens dazu beitrug, das Konsumverhalten einzuschränken.

#### **5.4 Zwischenfazit**

Die Gruppe der SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen ist an der Schwelle von der Schule in den Beruf gefährdet. Dazu tragen der unzureichende oder fehlende Schulabschluss, aber auch Stigmatisierungs- oder Zuschreibungsprozesse bei, die von Seiten der Berufs- und Arbeitswelt bestehen. Zusammenfassend zeigt das Spektrum der dargestellten Studien, dass in ersten Ansätzen eine Beschäftigung mit der Berufsorientierung sowie den Übergangsverläufen der ehemaligen SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungs-

bedarf im Bereich Lernen stattfand. Unterschiedliche Fragestellungen standen im Fokus der Projekte. Die Berufsorientierung scheint aus der Perspektive der Lehrkräfte eher eine zusätzliche Belastung darzustellen. Obschon das Land NRW einen verbindlichen Erlass verabschiedete, entwickelt sich die fachliche Aufgabe im inklusiven Setting nur langsam. Dies ist insbesondere bedenklich, weil die SuS auf das Engagement und die Unterstützung der Schulen bei der Bewältigung der Aufgabe angewiesen sind.

Unter quantitativen Gesichtspunkten wurden in den Studien zu den Übergangsverläufen u. a. neben den soziodemografischen Daten, die Schulabschlüsse der SuS sowie die nachschulischen Verläufe erfasst und miteinander verglichen. Die qualitativen Projekte bilden die Stigmatisierungsmechanismen und Selektionsprozesse, die nachschulischen Verläufe im Hinblick auf die Erfahrungen und den langfristigen Einfluss der Schullaufbahn auf das Leben der ehemaligen SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen ab. Die Befunde legen nahe, dass die Partizipation der Teilnehmenden an der eigenen Berufsbiografie, infolge der Steuerungsprozesse der Arbeitsagenturen, massiv beeinflusst wird, weil ihnen unfreiwillig Maßnahmen zugeteilt wurden. Insgesamt zeigt das Ergebnisspektrum, dass in nahezu allen Studien Diskontinuitätserfahrungen der Befragten konstatiert werden konnten. Obschon sich in vereinzelt positiven Verläufe durch das Absolvieren einer Ausbildung abzeichnen, ist die Erwerbsbiografie nicht von Aufwärtstendenzen gekennzeichnet. Zu erkennen ist eher das Gegenteil, denn viele Teilnehmenden der Studien sind trotz Ausbildung von Armut gefährdet.

Erste wichtige Fragen wurden mit Hilfe der Projekte beantwortet, dennoch bleibt der Forschungsbedarf weiterhin bestehen. So fand z. B. der Berufsorientierungsprozess nur in wenigen Studien Beachtung, obschon die Theorie verdeutlicht, wie wichtig dieser Prozess für den Übergang zu sein scheint. Viele Probandinnen und Probanden der Studien zählten zu den Abschlussjahrgängen, die vor über 10–20 Jahren die Schullaufbahn hinter sich ließen. Der Berufsorientierungsprozess in den Schulsystemen und der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben sich indes weiter entwickelt. Demzufolge ist der Forschungsbedarf ungebrochen, weil die bisherigen Studien den Handlungsbedarf in dem Transitionsprozess verdeutlichen. Gesamtgesellschaftlich sind anknüpfende Projekte von Relevanz, da diese Klientel langfristig von Armut, Langzeitarbeitslosigkeit oder Altersarmut betroffen sein könnte. Der Bund und die Länder möchten den SuS den Übergang erleichtern, indem sie das Programm KAoA etablierten sowie das Übergangssystem anpassten, damit diese SuS die Chance haben Ausbildungsreife zu erlangen und in der Folge einen Einstieg in ein duales Ausbildungsverhältnis zu erreichen. Ob dieses Programm mit den entsprechenden Elementen zukünftig effektiv ist und den Einstieg in das gesicherte Berufs- und Arbeitsleben ermöglicht, bleibt abzuwarten.

## 6 Fragestellungen und Konzeption der Untersuchung

Die voran gegangenen Kapitel verdeutlichen, dass die Vorbereitung von SuS auf den Übergang von der Schule in den Beruf zentral ist, weil die berufliche Orientierung in unserer Gesellschaft einer mehrdimensionalen, immer wiederkehrenden Entwicklungsaufgabe gleichkommt. Die berufliche Erstwahl ist eine darauf aufbauende und vor allem zentrale Komponente in diesem Prozess. Jugendliche empfinden diese Auseinandersetzung als besonderen Entwicklungsschritt.

Insbesondere der Transitionsprozess von Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen ist als gefährdet zu bezeichnen. Die bisherigen Studien über deren nachschulische Verläufe legen nahe, dass die Übergänge in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt von Diskontinuitäten und Friktionen an der ersten und zweiten Schwelle belastet sind (siehe Kapitel 4 & Kapitel 5.3). Unter gesamtgesellschaftlicher Betrachtung ist diese Situation hoch bedeutsam, weil diese Gruppe langfristig betrachtet von Langzeitarbeitslosigkeit oder Altersarmut verstärkt betroffen sein kann.

Das Land NRW konzipierte, aus differenten Gründen, mit KAOA ein kostenintensives Übergangsprogramm, das mittels zahlreicher Standardelemente allen SuS den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben erleichtern soll (siehe Kapitel 4). Darüber hinaus stehen den SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gesonderte, an den Förderbedarfen angepasste Elemente oder Angebote zur Verfügung, die freiwillig in Anspruch genommen werden können. Welche Elemente von den SuS letztlich präferiert werden oder welche Aspekte für sie im Berufsorientierungsprozess bedeutsam sind, ist unklar und noch nicht beforscht. Insofern ergeben sich bei näherer Betrachtung für die Gruppe der SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zahlreiche Fragen, die den Gegenstand dieses Kapitels bilden und leitend im vorliegenden Projekt sind.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zum Forschungsstand von SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen und deren Berufsorientierungsprozess bis hin zur ersten Schwelle leisten. Erhoben werden die relevanten Aspekte zur beruflichen Orientierung aus Sicht der angeführten Schülerschaft mittels eines quantitativ-empirisch entwickelten Untersuchungsdesigns im Bundesland NRW. Obschon die Studie in NRW durchgeführt wird, muss darauf hingewiesen werden, dass für den deutschen Sprachraum diesbezüglich derzeit keine Daten zum genannten Forschungsvorhaben vorliegen.

Die vorliegende Studie zielt zunächst primär darauf ab, erste Erkenntnisse aus Sicht der beschriebenen Schülerschaft zu den Bedarfen im Berufsorientierungsprozess zu gewinnen. Mit hin wird die Thematik der beruflichen Orientierung auf ausgewählte Aspekte eingegrenzt, um eine erste Übersicht zu erlangen. So erfasst das Forschungsanliegen zunächst die Erfahrungen und Bewertungen der Elemente aus Sicht der SuS sowie die in Anspruch genommenen Anschlussoptionen betreffend des beruflichen Werdeganges. Mit der Erhebung des Verwendungszweckes der Angebote, sollen die Kongruenzen oder Diskrepanzen zwischen der Zielsetzung des Lan-

des NRW und den Bedarfen der SuS abgebildet werden. Im Rahmen der Studie sind zwei Messzeitpunkte vorgesehen, mit Hilfe derer verdeutlicht werden soll, inwiefern die Elemente die SuS mit Förderbedarfen langfristig in ihrer beruflichen Orientierung unterstützen und ob sie sich nachhaltig auswirken.

Zur Operationalisierung der Fragestellungen wurden eigenständig zwei Fragebögen entwickelt, die u. a. sechs Standardelemente des Berufsorientierungsprozesses im Schulsystem des Landes NRW aufgreifen und somit auf einzelner (Itemebene) und dimensionaler (Skalen/ extrahierte Faktoren) Ebene Aufschlüsse zu den Angeboten ermöglichen.

Die Betrachtung des Datensatzes erfolgt, gemäß der theoretischen Exploration, unter verschiedenen Gesichtspunkten. Insofern wird es von Interesse sein, ob sich Differenzen in der Bewertung bezüglich der Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund und Erwerbstätigkeit der Eltern ergeben. Basierend auf diesen Befunden sollen konkrete Ansätze abgeleitet werden, die eine Anpassung der Maßnahmen für die jeweilige Gruppe ermöglichen, sofern sich ein Handlungsbedarf abzeichnet.

Es ist zu erwarten, dass die Datenbasis einerseits einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs leisten kann und andererseits von bedeutender praktischer Relevanz in den Schulsystemen ist. Die Begleitung des Berufsorientierungsprozesses der betroffenen SuS an Förderschulen sowie in inklusiven Systemen könnte zukünftig datengestützt erfolgen und bei Bedarf optimiert werden. Obschon die Befragung der SuS für das Bundesland NRW angelegt ist, dürften die Befunde auch bundesweit von Interesse sein, da viele der genannten Elemente in anderen Bundesländern gleichermaßen und mit der identischen Zielsetzung offeriert und gefördert werden.

Auf diesen Zielsetzungen aufbauend ergeben sich die folgenden Fragestellungen zum Berufsorientierungsprozess von SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Land NRW:

Forschungsfrage 1: Welche Elemente sind aus Sicht der SuS besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess?

Forschungsfrage 2: Lassen sich Differenzen in den Bewertungen der Elemente zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt feststellen?

Forschungsfrage 3: Hängt die Bewertung der Elemente miteinander zusammen?

Ergänzend werden die folgenden Fragestellungen, bezogen auf den Berufsorientierungsprozess, der SuS untersucht.

Forschungsfrage 4: Welche Anschlussoptionen werden im Anschluss der Schulzeit gewählt?

Forschungsfrage 5: Qualifizieren sich die SuS in dem Jahr nach der Schulzeit?

Forschungsfrage 6: Entwickeln die SuS zum Ende der Schulzeit eine berufliche Vorstellung, die aufrechterhalten wird?

Für die Untersuchung ist es sinnvoll, die Forschungsfragen 1, 2, 4 und 5 zu spezifizieren, mit der Intention, detailliertere Ergebnisse betreffend dieser Fragestellungen zu erhalten. Daher ist es von Interesse, ob sich Differenzen feststellen lassen, wenn die SuS nach den soziodemografischen Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund, Erwerbstätigkeit der Eltern unterschieden werden.

Da dies das erste, exklusive Projekt zum genannten Thema ist, impliziert das methodische Vorgehen einen Ansatz der Exploration mit der Zielsetzung einer hypothesengenerierenden Untersuchung. Basierend auf den Befunden dieser Studie können differenzierte Hypothesen in weiteren Projekten empirisch fundiert geprüft werden. In den nachfolgenden Kapiteln wird die Methodik beschrieben, mittels derer die Fragestellungen bearbeitet werden.

## 7 Methodik

Für die vorliegende Studie wurde aus verschiedenen Gründen ein quantitativ-empirischer Forschungsansatz gewählt. Gemäß der Forschungsfragen sollen u. a. mit Hilfe dieses Ansatzes, Faktoren identifiziert werden, die den schulischen Berufsorientierungsprozess beeinflussen. Neben der deskriptiven Auswertung der Daten sind inferenzstatistische Analysen von Interesse, so dass Rückschlüsse zu einem Forschungsthema erhalten werden können (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Insofern tragen inferenzstatistische Untersuchungen zur Erklärung entsprechender Zusammenhänge im Berufsorientierungsprozess bei und ermöglichen beispielsweise die Berechnungen von statistischen Gruppenvergleichen (Döring & Bortz, 2016a, 2016b). Mithin werden in dem explorativ angelegten Projekt erste Aussagen zu den genannten Themenfeldern erhoben, so dass die Befunde das aktuelle Forschungsdesiderat ergänzen.

Für den Forschungsprozess wurden, nach der Entwicklung eines ersten Fragebogenentwurfs, zwei Pretests in der Pilotphase einkalkuliert, so dass das Instrument mit der Unterstützung von verschiedenen Stichproben durchgeführt und validiert werden konnte. Nach den entsprechenden Analysen wurde das Instrument angepasst und weiterentwickelt. Die Erkenntnisse flossen in die Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung ein. Diese berücksichtigte zwei Messzeitpunkte, im Abstand von 12 bis 15 Monaten. Die Durchführung fand in drei Kreisen und Städten in NRW statt, so dass SuS verschiedener Förder- und Verbundschulen Aussagen und Bewertungen zu ihrem Berufsorientierungsprozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten vornahmen. Einen Überblick über die Untersuchungsphasen ermöglicht Abbildung 4. Die Realisierung des linearen Forschungsprozesses sowie die Entwicklung und Nutzung der standardisierten Methoden werden in diesem Kapitel nachfolgend systematisch beschrieben.

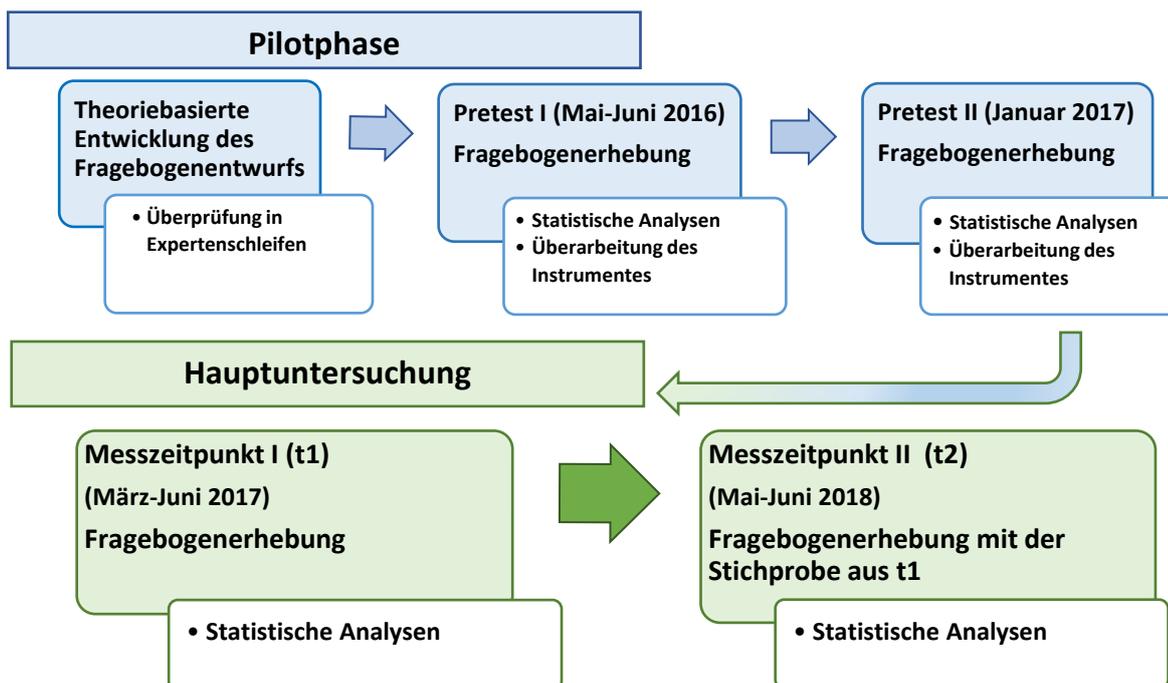


Abbildung 4. Verlauf der Untersuchungsphasen

## 7.1 Untersuchungsmethode

In der vorliegenden Studie wurde aus verschiedenen Gründen der Fragebogen als empirische Methode zur Datenerhebung genutzt. Der Gewinn von Daten durch den Einsatz eines Fragebogens ist in der human- und sozialwissenschaftlichen Forschung weit verbreitet (Kromrey, Roose & Strübing, 2016). Von Vorteil ist ebenso, dass das Erleben und Einschätzen auf subjektiver Ebene sowie das Erfassen verschiedener auch temporärer Aspekte, die nicht beobachtbar sind, möglich ist. Der Einsatz ist zudem von Effizienz geprägt, da in einem kurzen Zeitfenster viele Personen zu einem vorliegenden Forschungsthema befragt werden können. Das Rekrutieren und Schulen von Kodierern oder Interviewern entfällt. Ein weiterer positiver Effekt besteht darin, dass die Anonymität bei der Befragung gewährleistet ist, so dass sensible Themen tendenziell eher aus Sicht der Befragten beantwortet werden (Döring & Bortz, 2016b).

## 7.2 Erhebungsinstrumente der Studie

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden zwei standardisierte Fragebögen in zwei Messzeitpunkten eingesetzt. Für beide Fragebögen wurden mehrere Unterskalen konstruiert, die unterschiedliche Schwerpunkte zum Berufsorientierungsprozess berücksichtigen. Neben den soziodemografischen Angaben war die Einschätzung der schulischen Kompetenzen, die Bewertung der Erfahrungen zu den verschiedenen Standardelementen im Programm KAOA (siehe Abbildung 6) sowie die Angaben zum weiteren beruflichen Werdegang und dem Berufswunsch im ersten Messzeitpunkt (t1) von Interesse. Im zweiten Messzeitpunkt (t2) wurde ebenfalls ein selbst entwickeltes Instrument eingesetzt, welches die Bewertung der Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess, die Einschätzung zum Transitionsprozess Schule – Beruf sowie die Angaben zur aktuellen und zukünftigen beruflichen Situation erfasst.

Die eingesetzten Fragebögen erforderten für die erste und zweite Hauptuntersuchung eine Konstruktions- oder Pilotphase. Alle Instrumente berücksichtigen die subjektive Einschätzung der Befragten. Die Konstruktion der beiden Fragebögen zur beruflichen Orientierung wird in den nachfolgenden Unterkapiteln beschrieben. Es findet eine synonyme Verwendung des Terminus *Instrument* statt (Bühner, 2011).

### 7.2.1 Fragebogenkonstruktion für den ersten Messzeitpunkt (t1)

Da in der vorliegenden Studie erstmals die Angebote des Berufsorientierungsprozesses bewertet werden sollten und es kein Instrument gibt, anhand dessen eine Orientierung möglich wäre, musste der erste Fragebogen die wesentlichen Stufen der Testkonstruktion durchlaufen. Hierzu wurden in Anlehnung an Bühner (2011), drei relevante Schritte beachtet, die in Abbildung 5 dargestellt werden.

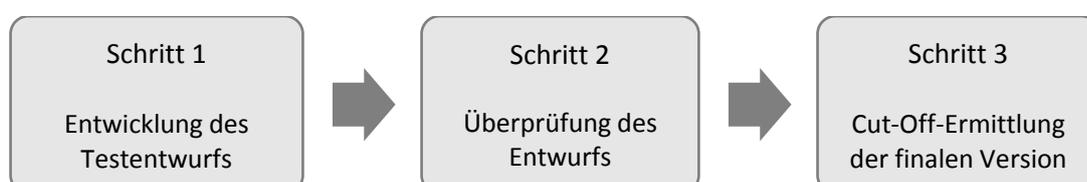


Abbildung 5. Konstruktionsprozess eines Fragebogens in drei Schritten nach Bühner (2011)

Die ersten beiden Schritte wurden infolge der beiden Pretestphasen zweimal durchlaufen. Nach der ersten statistischen Überprüfung wurde der Fragebogen überarbeitet und einer weiteren Analyse unterzogen. Erst nach dieser Untersuchung konnte der Fragebogen finalisiert werden. Zunächst mussten betreffend der Zielgruppe verschiedene Aspekte bedacht werden (Bühner, 2011), so dass die Entwicklung des ersten Fragebogenentwurfs mit Herausforderungen verbunden war. Im Fokus dieser Studie stehen die SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. Diese können, wie im Kapitel 3 beschrieben, von unterschiedlichen Beeinträchtigungen im kognitiven, emotionalen und motivationalen Bereich betroffen sein (Beeinträchtigung in der Lesekompetenz, Beeinträchtigung der Gedächtniskapazität, Beeinträchtigung der Leistungsmotivation, etc.). Die eigene Erfahrung aus langjähriger, lehrender Tätigkeit an Förderschulen sowie die Kontakte zu Personen, die mit dieser Gruppe arbeiten, flossen in die Entwicklung der Instrumente ein. Insofern wurden diese Aspekte bei der Entwicklung konsequent im Hinblick auf die Terminologie, Formulierung, Textlänge und Layout berücksichtigt.

Die Thematik der beruflichen Orientierung wurde weiterhin auf wesentliche Aspekte eingegrenzt. Diesbezüglich war der Austausch mit den, an Schulen tätigen, Experten (Lehrkräften, Sozialpädagogen) und Mitarbeitenden der BA unerlässlich. Ferner führte der Kontakt zu den Mitarbeitenden der Koordinierungsstellen dazu, dass eine Konzentration auf sechs etablierte Elemente fiel, die in allen Phasen der Berufsorientierung weitgehend an Schulen durchgeführt und folglich im Fragebogen erhoben wurden (siehe Abbildung 6).

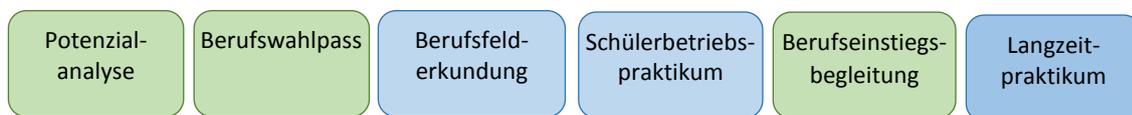


Abbildung 6. Ausgewählte Elemente zur Bewertung aus dem Programm KAOA

Für die Entwicklung des Fragebogenentwurfs wurden systematisch die publizierten Grundlagen des MSW (2010) und MAIS (2013) gesichtet und verwendet. Neben den organisatorischen Aspekten, formulieren die zuständigen Ministerien auch die Zielsetzungen der Elemente. Ferner finden sich Hinweise in den Berufswahlpässen (MSW, 2014) und auf den Internetseiten zur Berufs- und Studienorientierung in NRW (MSB, 2018a). Die Eingrenzung der Konstrukt Räume betreffend der Elemente, war auf Grund dieser Informationen möglich. Zur Entwicklung der Dimensionen und Items wurden primär die zielsetzenden und mehrfach genannten Begriffe genutzt (Bühner, 2011). Zur Entwicklung der Skalen zur Einschätzung der schulischen Fähigkeiten und Leistungen trugen die Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen für die Unterrichtsfächer Deutsch (MSW, 2011a), Englisch (MSW, 2011b) und Mathematik (MSW, 2011c) bei.

Neben der systematischen Sichtung der Publikationen war in dem Stadium der Austausch mit Fachkräften aus dem Feld, wie den Berufseinstiegsbegleitungen oder den StuBos an den Förderschulen, zur weiteren inhaltlichen Gestaltung des Instrumentes, von Relevanz. So konnte mittels eines erfahrungsgeleiteten-intuitiven Ansatzes ein erster Entwurf des Fragebogens entstehen und die Messziele eingegrenzt werden (Bühner, 2011). Bedauerlicherweise war es aus arbeitsorganisatorischen Gründen der Fachkräfte nicht möglich, mit ihnen einen qualitativen Pretest durchzuführen. Dennoch konnten, je nach Element, vereinzelte Skalen ausgegeben

und in einem Telefoninterview besprochen werden, um eine Optimierung des ersten Entwurfs vorzunehmen.

Neben den soziodemografischen Angaben wurden im Hinblick auf die praxisbezogenen Elemente (Berufsfelderkundung, Schülerbetriebs- und Langzeitpraktikum) zunächst die Skalen *Praktikumsplatzsuche*, *berufsbezogene Erfahrungen* und *persönliche Erfahrungen* sowie die Skala der *Bedeutsamkeit einer Maßnahme für den Berufsorientierungsprozess* entwickelt. Da die Praktikumsplatzsuche mit dem Erreichen von Selbstständigkeit verbunden wird, war es von Bedeutung zu eruieren, wer bei der Suche beteiligt war und mittels welcher Strategie gesucht wird.

Im Hinblick auf die berufsbezogenen Erfahrungen sollen viele Kompetenzen angebahnt werden, was in allen Praxiselementen zur Subskala *Berufsbezogene Erfahrungen* führte. Primär besteht der Sinn dieser Angebote darin, berufliche Tätigkeiten und die Arbeitswelt kennenzulernen, die berufliche Eignung einzuschätzen, mit der Zielsetzung, die Sach- und Urteilskompetenz sowie die Reflexionskompetenz weiter zu entwickeln (MAIS, 2013). Ergänzend wurde eine Subskala zu den *Persönlichen Erfahrungen* berücksichtigt, da in den Praxiselementen ebenso die Anwendung sozialer Fertigkeiten oder die Umsetzung des schulischen Wissens zum Tragen kommen sollen. Eine Subskala der persönlichen Erfahrungen wurde für die Potenzialanalyse, den Berufswahlpass und die Berufseinstiegsbegleitung konzipiert. Eine Übersicht zur Verteilung der Themenblöcke und der Anzahl der entsprechenden Fragen des ersten quantitativen Pretests bietet Tabelle A-1 im Anhang A.

Bezüglich der Formulierung der Items mussten viele Aspekte beachtet werden. Zunächst sollten sie einfach und präzise formuliert sein (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Komplexe Begriffe, Fremdwörter, Umschreibungen oder negativ formulierte Items empfehlen sich nicht für die Formulierung. Dies kann einerseits zu Schwierigkeiten des Verständnisses, andererseits zur kognitiven Beanspruchung führen (Döring & Bortz, 2016c). Die typischen Merkmale der Zielgruppe müssen ebenfalls bedacht werden (Bildungsniveau, ggf. eingeschränkte kognitive Kompetenzen, ggf. eingeschränkte Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache, etc.). Diesbezüglich war es bedeutsam, einfache und kurze Sätze zu formulieren, da auf Grund des Förderbedarfes davon ausgegangen werden musste, dass die SuS Schwierigkeiten mit dem Leseprozess sowie dem sinnentnehmenden Lesen haben können. Als komplex gestaltete sich der Abgleich der in KAOA verfolgten Zielsetzungen der Elemente und die vielfach unterschiedlichen Begriffe, die in den Schulsystemen verwendet werden, z. B. wird das Langzeitpraktikum aus der Historie an den Schulen noch als BUS-Praktikum bezeichnet (siehe Kapitel 4.3.2.6) oder der Berufswahlpass wird in vereinzelt Systemen als sogenannter *Berufeordner* identifiziert (siehe Kapitel 4.3.2.2). Weiterhin ist das Antizipieren des Themas im Vorfeld sehr wichtig, um an das sprachliche Verständnis der SuS anzuschließen. Aus diesem Grund war es im ersten Pretest geplant, manche Items mit unterschiedlichen Begriffen zu formulieren. Intendiert wurde mit dieser Vorgehensweise das Identifizieren der verständlichen Begriffe, die aus Gründen der vereinfachten Lesbarkeit und Bearbeitung im Fragebogen in der männlichen Form ausgewiesen wurden (z. B. Praktikumsbetreuer, Begleiter, Ansprechpartner, etc.). Da im Fragebogen der Hauptuntersuchung in den soziodemografischen Daten nach der Berufstätigkeit der Eltern gefragt wird, dienten die Pretests ergänzend zur Abstimmung der Begriffe, *Berufstätigkeit* oder *beruflich tätig*, *Ausbildung*, etc.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt in der Formulierung war die Verwendung der persönlichen Anrede. Es war geplant die Studie mit den Jugendlichen durchzuführen, die kurz vor dem Verlassen der Schule waren. Sie werden zu diesem Zeitpunkt bereits von externen Kommunikationspartnern mit ihrem Nachnamen angesprochen. Die Lehrpersonen, die den Fragebogen in der Entwurfphase gegen lasen, präferierten die persönliche Anrede. Sie hatten ihren SuS vereinzelte Fragen gezeigt und stellten fest, dass die höfliche Anrede den Bearbeitungsprozess nachteilig beeinflusste und zu Irritationen führte. Insofern wurde die persönliche Anrede verwendet.

Der Fragebogen berücksichtigt geschlossene und offene Antwortenformate. Die offenen Antwortenformate ermöglichen z. B. einen Einblick, in welchen Berufsfeldern oder Berufen die SuS ein Praktikum gemacht haben. Die geschlossenen Formate können für diese Schülerschaft angenehmer sein, da das Entfallen der Signierung, auf Grund möglicher Beeinträchtigungen im Bereich der Schriftsprache, eine Erleichterung darstellt (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Ebenso wurden dichotome Antwortenformate sowie Ratingskalen integriert. Der Vorteil des dichotomen Antwortenformats besteht in der schnellen Bearbeitungszeit. Nachteilig wirkt sich aus, dass die SuS sich entscheiden mussten und diese Wahl schwer unter Umständen fiel, wichtige Ergänzungen nicht angegeben werden können oder gar falsch geantwortet werden muss. Daher wurde die Möglichkeit der *sonstigen Antwort* eingeräumt. So konnten die SuS ihre Antwort in ein offenes Feld eintragen.

Betreffend der Ratingskalen, zur Bewertung des Berufsorientierungsprozesses und dessen Elemente sowie der schulischen Kompetenzen, wurde eine vierstufige, unipolare Antwortenskala vorgesehen, die auf Grund der geraden Eigenschaft den „Force-Choice-Items“ zugeteilt wird (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Die Skala zur Bewertung der Berufsorientierungselemente (*trifft überhaupt nicht zu, trifft kaum zu, trifft eher zu, trifft voll zu*) unterschied sich von der Antwortskala zur Einschätzung der schulischen Fähigkeiten und Leistungen (*sehr schwach, schwach, stark, sehr stark*). Der theoretische Mittelwert jeder Skala liegt mit einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 4 bei etwa 2,5 Punkten.

Auf eine ungerade Skala wurde verzichtet, um Verzerrungen betreffend der sogenannten *Tendenz zur Mitte* zu vermeiden (Raab-Steiner & Benesch, 2015). So verdeutlichten Studien, dass die Mittelkategorie einen ungünstigen Einfluss auf den Gehalt der Informationen haben kann. Das Kreuz in der Mittelkategorie kann einerseits als neutrale Position, andererseits aber auch als Verweigerung gedeutet werden (Bühner, 2011; Raab-Steiner & Benesch, 2015). Wesentlich ist, dass die Reliabilität und die Validität erhöht werden, wenn ein mehrfaches Format genutzt wird (Bühner, 2011). Differenzierte Antworten zur Ausprägung eines Merkmals sind dadurch möglich. Der Differenzierungsgrad einer sechsstufigen Skala wäre für diese Zielgruppe zu komplex gewesen. Ein häufiger Wechsel oder ein sechsfach abgestuftes Skalenniveau war nicht vorgesehen, weil dies die kognitiven Kompetenzen sehr beansprucht (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c) und die SuS dieser Aufgabe unter Umständen nicht gerecht werden. Demzufolge fiel die Entscheidung auf eine vierstufige Ratingskala. Die Formulierung der Fragen ermöglichte, dass bei den Ratingskalen durchgängig ein vierfach gestuftes Antwortenformat konstant gehalten wurde. Döring und Bortz (2016c) gehen davon aus, dass dies auch zu einer gesteigerten Qualität der Daten führen kann.

Um Verzerrungen in den Antworten vorzubeugen wurde in der Instruktion darauf hingewiesen, dass es keine richtigen und falschen Antworten geben kann und alle Antworten vertraulich sowie anonym behandelt werden (Fowler, 1995). Irritationen und Ängste betreffend dieser Situation können insbesondere bei dieser Zielgruppe entstehen, so dass präventiv diese Hinweise deutlich in den Instruktionen zum Ausfüllen des Bogens integriert wurden.

Da die SuS zu sechs Elementen des Berufsorientierungsprozesses befragt werden sollten, war es im Pretest wichtig auf die Bearbeitungslänge zu achten. Mehr als 20–30 Minuten wurden für den ersten Fragebogen zur beruflichen Orientierung nicht eingerechnet. Obschon alle Schulen der Hauptuntersuchung die Elemente Potenzialanalyse, Berufswahlpass, Berufsfelderkundung und Schülerbetriebspraktikum über mehrere Jahren anbieten, wurde davon ausgegangen, dass nicht alle befragten SuS alle Elemente absolvierten. Durch einen Umzug, Krankheit etc. ist es möglich, dass vereinzelt Schülerinnen oder Schüler nicht an einem Angebot teilgenommen haben. Das Element des Langzeitpraktikums bieten nicht alle Schulen an und sofern es angeboten wird, obliegt es der Freiwilligkeit der SuS, dieses Angebot anzunehmen. Die Berufseinstiegsbegleitung steht nur ausgewählten SuS zur Verfügung, sofern dieses Element an einer Schule vorgesehen ist. Folglich reduziert sich die Bearbeitungszeit, wenn ein Angebot nicht absolviert wurden. Diesbezüglich war es von Relevanz in den dichotomen Antwortformaten auch neutrale Antwortkategorien (*weiß nicht, zum Teil* oder die Kategorie *sonstige Antwort*) zu berücksichtigen.

Der Fragebogen wurde in einer Onlineversion mit der Umfragesoftware Unipark von Questback<sup>®</sup> angeboten, was dazu beitrug, den Komplexitätsgrad auch betreffend der zeitlichen Bearbeitung gering zu halten. Weitere Vorteile der Onlineerhebung werden in den reduzierten Kosten, der zügigen Verarbeitung der Daten, dem Erreichen der größeren Stichprobe und in der räumlichen Unabhängigkeit gesehen (Döring & Bortz, 2016c; Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009; Theobald, 2017). Der Vorteil während der Bearbeitung liegt für die vorgegebene Zielgruppe vor allem in den Filterfunktionen und dem Layout. Sofern die SuS ein Angebot nicht bewerten konnten, wurden sie umgehend zur nächsten Frage weiter geführt. Das Definieren von verpflichtend ausgefüllten Fragen vermeidet fehlende Werte (Kuckartz et al., 2009). Das Einfügen von Bildern und Audiodateien erleichterte den Befragten die Bearbeitung (Theobald, 2017). Daher werden die Elemente des Berufsorientierungsprozesses zusätzlich mit Symbolen oder Fotos versehen, beispielsweise mit einem Symbol eines Ordners für das Portfolioninstrument. Dies trug zur Steigerung des Wiedererkennungswertes bei. Ebenso wurden für die Hauptuntersuchung weitgehend alle Fragen eingesprochen und in ein Audioformat transferiert, so dass die SuS sich durch das Abspielen des Audioformates auf das Ausfüllen der Fragen konzentrieren konnten. Daher konnten sie bei jeder Frage entscheiden, ob sie diese hören oder lesen möchten.

Im Hinblick auf die Auswertung lagen die Daten nach jeder Erhebung in elektronischem Format vor, so dass eine unmittelbare Bearbeitung möglich ist (Döring & Bortz, 2016c; Theobald, 2017). Für die Dateneingabe nach der Befragung entfiel das Übertragen der Daten in eine Software, so dass die erhöhte Datenqualität geschätzt wird (Kuckartz et al., 2009).

Die Onlineerhebung erwies sich auch im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes als vorteilhaft. Für diese wurde den Befragten der Link zugesandt, was zur Vermeidung von Druckkosten und einem umständlichen, postalischen Verkehr beitrug. Die Möglichkeit, Fragebögen auf die jeweils genutzten Medien abzustimmen, erhöhte die Motivation der Bearbeitung auf dem Smartphone, was sich in der Folge die Rücklaufquote auswirken soll (Döring & Bortz, 2016c). In diesem Kontext war es bedeutsam, den Jugendlichen im Rahmen des ersten Messzeitpunktes einen Code zuzuweisen, der zu Beginn der zweiten Befragung aktiviert werden musste, damit die Zuordnung der Befragten und die Rekonstruktion der Bildungsverläufe möglich war. Daher war es wichtig, individuelle Codes zu generieren, an die sich die SuS erinnerten. Dieser bestand in der Regel aus sechs Stellen. Buchstabenkürzel der Stadt oder des Kreises am Beginn, einer Ziffer und zwei Buchstaben aus dem Namen der Schule am Ende des Codes.

Nach der inhaltlichen Entwicklung des ersten Entwurfs war es im folgenden Schritt möglich, den Fragebogen in Unipark<sup>®</sup> einzugeben und in einer kleineren Expertenrunde die technische Führung zu überprüfen z. B. die zahlreichen Funktionen der Filter, bevor der Fragebogen einem ersten quantitativen Pretest unterzogen wurde (Theobald, 2017).

### **7.2.2 Stichprobenkonstruktion der Pretestphasen**

Die Durchführung des ersten Pretests fand an zwei Hauptschulen im Kreis Siegen-Wittgenstein von Mai bis Juni 2016 statt. Zuvor musste das Schulamt des Kreises sowie die beiden Schulleitungen kontaktiert und um die Erlaubnis für die Erhebung gebeten werden. Wesentlich war, dass an beiden Schulen alle Elemente, die in der Hauptuntersuchung von den SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bewertet werden sollten, angeboten wurden.

Die Untersuchung sollte in der Jahrgangsstufe 10 erfolgen, kurz bevor die SuS die Schule verließen. Da aus dem theoretischen Diskurs bekannt ist, dass diese Schülerklientel ähnliche Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf vorweisen, schien diese Schulform geeignet (Goldmann & Brülle, 2014; Queisser, 2010). Wichtig war darüber hinaus, dass SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf teilnehmen konnten. Förderschulen wurden nicht rekrutiert, weil deren Teilnahme möglicherweise für die Hauptuntersuchung vorgesehen war.

An beiden Hauptschulen nahmen insgesamt 85 SuS teil, darunter befanden sich 46 Mädchen (54%) und 39 (46%) Jungen. Im Mittel waren die Jugendlichen 16.71 ( $SD = .70$ ) Jahre alt. An der Erhebung nahmen auch 13 Jugendliche (15%) mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt teil. Diese Zuweisung traf bei 66 SuS (78%) nicht zu. Ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf zugewiesen wurde konnten 5 SuS (6%) nicht beantworten und eine Person wollte dazu keine Angabe machen (1%). Im Rahmen des ersten Pretests wurde das Element der Potentialanalyse von 29 SuS (34%) bewertet. Das Angebot des Berufswahlpasses konnten 18 Personen (21%) beurteilen. Die Berufsfelderkundungstage bewerteten 42 SuS (49%) und das Schülerbetriebspraktikum 79 SuS (93%). Das Langzeitpraktikum wurde von 25 Personen (29%) und die Berufseinstiegsbegleitung von 30 SuS (35%) beurteilt.

Die Erhebung des zweiten quantitativen Pretests erfolgte an vier Hauptschulen des Kreises Siegen-Wittgenstein von Januar bis Februar 2017. Die Sichtung der Daten fand gemäß dem

beschrieben Vorgehen in Kapitel 7.2.3 statt, sodass der Fragebogen abermals entsprechend angepasst werden konnte. Maßgeblich war auch in dieser quantitativen Erhebung, dass an den Schulsystemen die Elemente des Berufsorientierungsprozesses erprobt und den SuS bekannt waren, so dass eine Bewertung stattfinden konnte. An allen vier Hauptschulen nahmen in dem Durchlauf insgesamt 146 SuS teil, darunter befanden sich 65 Mädchen (45%) und 81 Jungen (55%). Im Mittel waren die Jugendlichen 16.31 ( $SD = .81$ ) Jahre alt. An dieser Erhebung nahmen 10 SuS (7%) teil, denen ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt zugewiesen wurde. Bei 122 SuS (83%) lag kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vor und 14 SuS (10%) wussten nicht, ob ihnen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf zugewiesen wurde. In der zweiten Pretestphase wurde das Element der Potenzialanalyse von 131 SuS (90%) bewertet. Angaben zur Berufsfelderkundung konnten 123 SuS (84%) und zum Berufswahlpass 75 SuS (51%) machen. Die Fragen zum Schülerbetriebspraktikum wurden von 144 SuS (99%) beantwortet, hingegen bewerteten 56 SuS (38%) die Maßnahme des Langzeitpraktikums. Das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung konnte von 31 Personen (21%) beurteilt werden. Insgesamt nahmen in beiden Pretestphasen 231 SuS teil. Im Mittel unterschieden sich die SuS der beiden Phasen kaum hinsichtlich ihres Alters. Der Großteil absolvierte die Pflichtmodule der Potenzialanalyse, der Berufsfelderkundung, des Berufswahlpasses und des Schülerbetriebspraktikums und konnte diese auch bewerten, wobei die Elemente in beiden Pretests von den meisten SuS beurteilt wurden. Die freiwilligen Module, das Langzeitpraktikum und die Berufseinstiegsbegleitung, wurden von deutlich weniger SuS in Anspruch genommen.

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Erprobung des ersten Fragebogenentwurfs sowie die entsprechenden Analyseverfahren zur Auswertung eingegangen.

### **7.2.3 Erprobung des Fragebogens Pretest 1 und Pretest 2**

Ein sorgfältiger Vorlauf eines Fragebogens ist geboten, wenn viele neu konstruierte Elemente entwickelt wurden, dieser Vorlauf wird als *Pretest* bezeichnet (Döring & Bortz, 2016c). Eine Zielsetzung der Pretestphasen bestand einerseits darin, eine Überprüfung betreffend der Verständlichkeit und Durchführbarkeit vorzunehmen, andererseits diente diese Erhebung vor allem der Entwicklung und Validierung des Instrumentes.

#### **7.2.3.1 Pretestdurchführung**

An beiden Schulen der ersten Pretestphase war die Studienleitung mit fünf weiteren Personen anwesend, die den SuS während der Durchführung für ihre Fragen und einen optimierten Ablauf zur Seite standen. Zudem sollten erste Erfahrungen im Umgang mit der inhaltlichen und technischen Durchführung gewonnen werden. Die Personen waren zuvor instruiert worden, so dass sie sich zu zufällig ausgewählten SuS setzten und wichtige Aussagen und Fragen protokollierten, die von den SuS gestellt wurden, während sie den Fragebogen ausfüllten (Döring & Bortz, 2016c; Raab-Steiner & Benesch, 2015). Zuvor wurden die SuS über dieses Vorgehen, die Freiwilligkeit und Anonymität informiert. Im Zentrum standen alle Aussagen zur Durchführung, Verständlichkeit und den Bedeutungsgehalt des Fragebogens, wie z. B. die Verwendung der Begriffe im Hinblick auf die Angebote, das Antwortenformat, etc. Hierbei wurden keine kognitive

Pretestinterviews geführt, wie z.B. das *think aloud* oder *probing* (Döring & Bortz, 2016c; Porst, 2014), um die SuS nicht im Hinblick auf die Bearbeitungszeit zu strapazieren. Zu Beginn der Erhebung wurden die Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass sie alle Auffälligkeiten und Hindernisse gerne laut kommentieren dürfen. Aussagen, die die SuS während der Erhebung äußerten, wurden notiert.

Die Studienleitung beobachtete in dem gleichen Zeitraum den Ablauf bezogen auf alle anderen SuS. So konnten punktuelle Fragen (Inhalt und Bedeutung) beantwortet und die Onlineversion betreffend der sogenannten *Usability* überprüft werden (Döring & Bortz, 2016c). Da die Durchführung des ersten Messzeitpunktes der Hauptuntersuchung in den Computerräumen der Schulen erfolgen sollte, waren zahlreiche Aspekte für einen möglichst reibungslosen Ablauf vorab zu bedenken, die im Pretest bereits erprobt wurden.

Die Rückmeldungen der SuS bezogen sich weitgehend auf die Formulierung der Items, die ihnen an vereinzelt Stellen zu ähnlich erschienen. In diesem Kontext konnten Begriffe betreffend der Instrumente geklärt und für die Folgeversion überarbeitet werden. Es stellte sich heraus, dass die Durchführungsdauer ca. 20–25 Minuten in Anspruch nahm, in Abhängigkeit zur Anzahl der absolvierten Angebote.

Infolge dieser Durchführung konnten erste Daten gewonnen und statistisch ausgewertet werden, was zur Identifikation der faktoriellen Strukturen der Skalen für das Instrument der Hauptuntersuchung beitrug.

Im Rahmen der zweiten Pretestphase war die Studienleitung allein an den vier Hauptschulen tätig. Nachdem die Daten auf Grund der Erfahrung der ersten Phase inhaltlich sowie entsprechend der empirischen Überprüfung überarbeitet wurden (siehe Kapitel 7.2.3.3). Mithin konnten die faktoriellen Strukturen einzelner Skalen überprüft und optimiert werden.

### **7.2.3.2 Statistische Datenanalysen des Fragebogenentwurfs**

Die empirische Überprüfung der Daten erfordert unterschiedliche Verfahren. Zentral sind hierbei die Item- und Skalenanalyse, die exploratorische Faktorenanalyse (EFA), welche als strukturentdeckendes Verfahren erachtet wird, und die Überprüfung des Instrumentes im Hinblick auf die Hauptgütekriterien. Im Folgenden wird dieser Prozess erläutert. Überwiegend wurden die statistischen Analysen mit Hilfe des Programmpaketes SPSS® in der Version 23.0 und Version 25.0 für Windows durchgeführt.

Zunächst mussten die Daten auf die Normalverteilung hin betrachtet werden. Wünschenswert ist, dass der gesamte Wertebereich von der Stichprobe genutzt wird. Mit Hilfe von analytischen und grafischen Verfahren wurden die Daten auf Normalverteilung, im Sinne einer glockenförmigen und symmetrischen Verteilung, überprüft. Die Normalverteilung wird festgelegt durch den Mittelwert ( $M$ ) und ihre Streuung ( $\sigma$ ) (Bortz & Lienert, 2008). Es eignen sich metrische oder intervallskalierte Daten zur Überprüfung auf Normalverteilung (Bortz & Lienert, 2008; Bühner & Ziegler, 2009).

Betreffend der analytischen Berechnung gibt das Maß der Schiefe an, inwiefern eine symmetrische Verteilung der Daten vorliegt oder sie zu einer bestimmten Seite schief ausgerich-

tet sind, was wiederum Auswirkungen auf den Mittelwert hat. So „reagiert der Mittelwert empfindlich auf Ausreißer- bzw. Extremwerte. Er wird in Richtung dieser Werte verzerrt“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 51). Bei der Betrachtung der Normalverteilung sollte nicht nur die Schiefe, sondern auch die Wölbung der Verteilung berücksichtigt werden, die als *Exzess oder Kurtosis* bezeichnet wird (Bühner & Ziegler, 2009). Es kann zu einer breit- oder schmalgipfligen Verteilung kommen. Verglichen wird, „ob eine Verteilung im Vergleich zu einer Normalverteilung von Daten gleichen Mittelwerts und gleicher Streuung im Bereich des Mittelwertes eher enger oder weiter streut“ (Janssen & Laatz, 2017, S. 209). Je größer der Wert der Kurtosis ausfällt, desto breitgipfliger ist die Verteilung. Berechnet wird folglich mit der Schiefe und dem Exzess die Stärke der Abweichung einer Verteilung von einer Normalverteilung. Voraussetzend für die Ermittlung beider Maße ist das Intervallskalenniveau (Bühner & Ziegler, 2009). Wenn eine Verteilung optimal ist, müssten beide Maße den Wert 0 ausgeben (Janssen & Laatz, 2017).

Die Überprüfung der Normalverteilung erfolgte auch mittels eines statistischen Tests. Bekannt sind der *Kolmogorov-Smirnov-Test* oder der *Shapiro-Wilk-Test* (Janssen & Laatz, 2017). Der Shapiro-Wilk-Test zeichnet sich durch seine bessere Teststärke aus und wird insbesondere bei kleinen Stichproben verwendet (Janssen & Laatz, 2017). Werden diese in der Durchführung signifikant, ist davon auszugehen, dass keine Normalverteilung vorliegt.

In der Regel wird zusätzlich auf die grafischen Optionen zur Überprüfung hingewiesen. So konnte die Häufigkeitsverteilung in einem Histogramm oder der sogenannte *Q-Q Plots* abgelesen werden (Janssen & Laatz, 2017; Rasch et al., 2014).

Um das Instrument betreffend der Qualität und Messgenauigkeit zu beurteilen, war im nächsten Schritt die Analyse der Items unerlässlich. Diese identifiziert, welche Items in Bearbeitung problematisch für die Teilnehmenden waren und wie genau die Items oder Skalen die angestrebten Konstrukte messen. Diese Analyse wird als *Schwierigkeitsanalyse* bezeichnet (Bühner, 2011). Zur Ermittlung der Güte der Items beziehungsweise (bzw.) der Skalen, diente die *Reliabilitätsanalyse*. Sie berücksichtigt einerseits die *Trennschärfe* der Items als auch die *Reliabilität*, so dass nach diesen Schritten Items verworfen oder für folgende Fragebogenentwürfe überarbeitet wurden, was letztlich zur Steigerung der Testgüte beitrug.

Die Schwierigkeit des Items wird durch einen Index, den sogenannten *Schwierigkeitsindex*, ausgedrückt. Da es sich bei dem vorliegenden Instrument nicht um eine Leistungsdiagnostik handelt, für die in der Regel der Schwierigkeitsindex mittels einer Formel berechnet wird, werden lediglich der Mittelwert ( $M$ ) und die Standardabweichung ( $SD$ ) angegeben. In der Arbeit soll untersucht werden, welche der Angebote besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess sind. Die SuS gaben ihre Einschätzung in einer vierstufigen Skala an. Die psychometrische Schwierigkeit eines Items wurde bei diesem Antwortenformat über den Mittelwert erschlossen (Bühner, 2011). Schwierig sind die Items, denen keine Person zustimmt oder die Items, denen fast alle zustimmen. In diesem Fall sind die Aussagen wenig aufschlussreich, weil keine Differenzen zwischen den Befragten zu identifizieren sind (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Auf sogenannte *invertierte Items*, welche zur Abschwächung der Antworttendenz beitragen, wurde im vorliegenden Instrument verzichtet, so dass eine Umpolung vor der Itemanalyse obsolet war (Kelava & Moosbrugger, 2012).

Die Berechnung der *Itemtrennschärfe* ist ein deskriptivstatistisches Maß, welches anzeigt, wie gut das Item das Konstrukt misst. Auf der Itemebene musste folglich überprüft werden, wie gut die Dimensionen der Elemente des Berufsorientierungsprozesses gemessen werden. „Trennschärfekoeffizienten haben einen korrelationstypischen Wertebereich von  $-1 \leq r_{it} \leq +1$ “ (Döring & Bortz, 2016c, S.478; Kelava & Moosbrugger, 2012). Bestimmt wurde der korrigierte Trennschärfekoeffizient ( $r_{it}$ ). Hohe positive Werte ab .50 sind wünschenswert, weil diese darauf hindeuten dass das Item mit dem Zielkonstrukt korreliert, welches mit Hilfe der entwickelten Skala operationalisiert oder gemessen wird. Im Toleranzbereich liegen Werte zwischen .30 und .50 (Döring & Bortz, 2016c). Wichtig ist, dass die Trennschärfe eines Items, infolge der Komplexität des zu messenden Konstruktes, auch einer inhaltlichen Interpretation bedarf. Darüber hinaus hängt die Trennschärfe auch mit der Schwierigkeit des Items zusammen und fällt geringer aus, wenn diese erhöht ist. Die Trennschärfeanalyse gibt allerdings nur die Korrelation eines Items mit *einer* Skala und nicht mit weiteren Skalen an. Da aber mehrere Elemente des Berufsorientierungsprozesses bewertet wurden und innerhalb der Elemente differente Aspekte zu beurteilen waren, wurde ergänzend nach der Itemanalyse eine EFA durchgeführt. Diese gehört zu den multivariaten Analysen (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Die Anwendung dient der Daten- und Dimensionsreduktion sowie der Überprüfung der Konstruktvalidität.

In der EFA werden die Items induktiv und gemäß ihrer Interkorrelation zusammengefasst. Es wird eine Faktorenladung für jedes Item produziert, so dass erschlossen werden kann, welche Items auf einen Faktor hoch laden (Döring & Bortz, 2016c). Somit ließen sich eindeutige Zusammenhänge zwischen den Items und die Anzahl der dahinterliegenden Faktoren identifiziert. Wie Abbildung 7 am Beispiel des Faktors *Berufswissen Langzeitpraktikum* verdeutlicht, laden die Items, Faktorenladung ( $\lambda$ ), nach der Durchführung des zweiten quantitativen Pretests hoch auf diesen Faktor, der in der Folge als *Berufswissen Langzeitpraktikum* bezeichnet wurde.

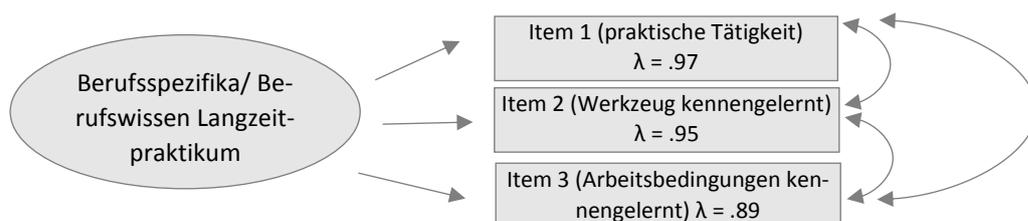


Abbildung 7. Faktor *Berufswissen Langzeitpraktikum* nach der Durchführung des zweiten quantitativen Pretests

Vor der Durchführung einer EFA müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden: die Überprüfung der Daten auf ihre Eignung, die Wahl der faktorenanalytischen Methode, die Extraktion der Anzahl der Faktoren, die Auswahl der Rotationstechnik sowie die Wahl zur Ermittlung der Faktorenwerte.

Die Überprüfung der vorliegenden Daten auf ihre Eignung erfolgte unter Einbezug des *Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO)*. Dieser zeigt die Eignung der Itemauswahl für die Analyse an. Wünschenswert ist ein Wert ab .80 bis  $\geq .90$  (Bühner, 2011). Die untere Grenze des KMO-Wertes soll einen Wert von .60 nicht unterschreiten. Ergänzend wird eine Überprüfung mit Hilfe

der *Bartlett-Tests auf Sphärizität* empfohlen (Bühner, 2011). Die Nullhypothese wird mittels des Verfahrens überprüft und eine Faktorisierung der Korrelationsmatrix ist möglich, wenn der Test signifikant wird. Keine Signifikanz deutet darauf hin, dass die Items nicht korrelieren und eine Durchführung der Faktorenanalyse ungeeignet ist. Als faktorenanalytische Methode wurde die *Hauptkomponentenanalyse (Principal Components Analysis, PCA)* gewählt, da mit Hilfe der EFA der Fokus auf der Datenreduktion lag. Die Hauptkomponentenanalyse geht von der Annahme aus, dass die Datenerhebung aller Variablen weitgehend messfehlerfrei erfolgte. In der Folge lässt sich die ganze Varianz durch Hauptkomponenten erläutern (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Die Extraktion der Anzahl der Faktoren kann mit dem *MAP-Test* und der *Parallelanalyse* durchgeführt werden. Gängig ist ebenfalls das *Kaiser-Kriterium*, um die Anzahl der Faktoren zu bestimmen. Daher wurden Faktoren, deren Eigenwert größer als 1 ist, als relevante Faktoren betrachtet. Zusätzlich wird die grafische Überprüfung mit dem *Scree-Test* empfohlen (Bühner, 2011; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Der sogenannte *Screeplot* stellt den Verlauf der Eigenwerte mittels einer Grafik dar, sodass die Faktoren nach der Größe geordnet werden. Er zeigt dann einen Graphen mit einem sogenannten *Knick* im Verlauf und alle Faktoren, die vor diesem Knick liegen, können als bedeutsam erachtet werden.

Während der Faktorenraum mit Hilfe der Extraktionsmethoden identifiziert wurde, ermöglichten die Rotationsverfahren eine Interpretation und Identifikation des Ladungsmusters (Bühner, 2011; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). In der Analyse wurde ein obliques Rotationsverfahren gewählt, die *Oblimin-Rotation*. Die Motivation zur Verwendung resultiert zumeist aus praktischen Gründen und ihre bessere Interpretierbarkeit. Sofern in Ansätzen theoretisch begründbare Vermutungen für korrelierte Faktoren vorliegen, kann ein obliques Verfahren genutzt werden (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Mithin wurde diese Einstellung präferiert, weil davon auszugehen ist, dass innerhalb eines Elementes des Berufsorientierungsprozesses ähnliche Konzepte gemessen werden und diese miteinander korrelieren. Zur Interpretation erfolgte Verwendung der Mustermatrix. Ließen sich in dieser doppel- oder mehrfachgeladene Items erkennen, wird das Eliminieren dieser empfohlen, weil die Aussage nicht mehr eindeutig auf einen der Aspekte zurückzuführen ist (Bühner, 2011).

Abschließend wurde die Güte der Items und der Faktoren oder Skalen geprüft, die in der Faktorenanalyse extrahiert wurden. Die Güte eines Instrumentes wird nach drei Hauptgütekriterien beurteilt, die Objektivität, die Reliabilität und die Validität (Bühner, 2011). Ein Verfahren kann erst dann beurteilt werden, wenn diese drei Kriterien aufgeführt werden.

Der Fragebogen für die vorliegende Studie sollte betreffend der Durchführung und darauf folgenden Auswertung *objektiv* sein. Dies bedeutet, im Falle des Wechsels einer Studienleitung keine Variation betreffend der Durchführung, Auswertung und Interpretation entstehen. Der Ablauf der Durchführung muss demzufolge standardisiert sein, um dieses Hauptgütekriterium zu erfüllen (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Um der *Durchführungsobjektivität* möglichst nahe zu kommen, mussten die Erhebungen an allen teilnehmenden Schulen standardisiert erfolgen. Dies schließt einerseits die Bedingungen ein, unter denen der Fragebogen ausgefüllt wurde und andererseits die Instruktionen im Fragebogen. Die Pretests trug zur Überprüfung und Optimierung der Bedingungen sowie zur Testung der Instruktionen im Fragebogen bei. Die

Durchführungen variierten nicht innerhalb einer Pretestphase, sondern wurden erst im Nachgang einer Phase angepasst. Die Erhöhung der *Auswertungsobjektivität* wurde unterstützt, indem bei der Auswertung den Antworten der Befragten entsprechende Punktwerte zugeordnet wurden. Dies erfolgte vollautomatisch, da es sich um eine Onlinebefragung handelte (Döring & Bortz, 2016c). Die *Interpretationsobjektivität* kann gewährt werden, wenn die Vorgehensweise bei der Interpretation erläutert und von den Studienleitungen entsprechend realisiert wird. Dies bedeutet, dass jede Studienleitung zur gleichen Interpretation der Befunde gelangen muss. Dieser Aspekt ist im Rahmen von Leistungstest besonders von Relevanz. Da es sich in dem vorliegenden Projekt um die Bewertung der Bedeutsamkeit der Angebote für den Berufsorientierungsprozess geht und das Instrument neu entwickelt wurde, ist dieser Aspekt als obsolet zu erachten. Ferner lagen keine vergleichenden Normwerte vor, sodass die Merkmalsausprägungen nicht mit anderen repräsentativen Stichproben zu vergleichen waren. Auf eine statistische Untersuchung der Objektivität kann verzichtet werden, sofern es sich um einen weitgehend standardisierten Fragebogen handelt, im Rahmen dessen sich die Befragten an alle Instruktionen halten müssen (Döring & Bortz, 2016c). Eine kritische Beurteilung zum Kriterium der Objektivität erfolgt in Kapitel 8.2.

Der Grad der Messgenauigkeit eines Instrumentes wird als Reliabilität bezeichnet (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Reliable Testwerte basieren auf dem Hauptkriterium der Objektivität. Wird eine Erhebung nicht hinreichend objektiv durchgeführt, kann es zu Messfehlern kommen, was sich auf die Reliabilität ungünstig auswirkt (Bühner, 2011). Ein zuverlässiger Test ist nur sehr gering mit Messfehlern belastet, weil die Testwerte die Ausprägung des Merkmals genau wiedergeben. So beruht die Reliabilität in einem Fragebogen maßgeblich auch auf der Formulierung der Instruktionen und Items sowie den Antwortmöglichkeiten und der gewählten Präsentationsform. Dennoch kann letztlich ein Messfehler nicht ausgeschlossen und wahre Werte nicht exakt bestimmt werden, sodass die Berechnung der Reliabilität in den praxisbezogenen Anwendungen naturgemäß nicht genau erfolgen kann. Insofern ermöglichen Reliabilitätskoeffizienten eine Schätzung der Werte (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Die Skalenanalyse im Hinblick auf die Reliabilitätsschätzung erfolgte in dieser Studie mittels der Methode der internen Konsistenz. Der *Cronbach- $\alpha$ -Koeffizient* wird diesbezüglich als Standardmethode erachtet (Bühner, 2011). Der Alpha-Koeffizient unterschätzt in der Anwendung mehrdimensionaler Tests die Zuverlässigkeit, demzufolge empfiehlt es sich die internen Konsistenzen der Subskalen einzeln zu analysieren (Döring & Bortz, 2016c). Die Unterschätzung resultiert aus der Zunahme der Itemanzahl und einer hohen positiven Korrelation (Bühner, 2011). Da im Rahmen dieser Fragebogenkonstruktion zuvor die Faktoren extrahiert und doppel- oder mehrfachgeladene Items eliminiert wurden, erfolgte die Analyse der extrahierten Faktoren mit der Zielsetzung, den Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizienten für jede Subskala zu bestimmen (Döring & Bortz, 2016c).

Final fand die Überprüfung der Qualität des Fragebogens auf das letzte Gütekriterium hin, der *Validität*, statt. Dieses gilt als bedeutsamstes Kriterium aller Hauptgütekriterien (Döring & Bortz, 2016c). Im traditionellen Verständnis wird unter Validität verstanden, wie zuverlässig das Instrument das Konstrukt oder den Aspekt misst, den es zu messen vorgibt. Es existieren diesbezüglich drei Arten der Validität: die Inhalts-, die Kriteriums- und die Konstruktvalidität

(Bühner, 2011). Die Überprüfung der *Inhaltsvalidität* kann nicht quantifiziert werden, somit erfolgt zumeist eine Zuordnung auf einer logischen oder theoriebasierten Überlegung. Verwendung findet in diesem Kontext auch der Begriff der *augenscheinlichen Validität* oder logischen Validität. Die logische Validität entspricht dem Begriff der Inhaltsvalidität, während die Augenscheinvalidität davon abzugrenzen ist. Sie bezieht sich darauf, ob die befragte Person augenscheinlich den Zusammenhang zwischen den Fragen und dem zu messenden Konstrukt erkennt. Problematisch ist, wenn es infolge der Augenscheinvalidität zu einer Verfälschung des Ergebnisses kommt (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Im Fokus einer Konstruktion sollte das zu messende Konstrukt weitgehend erfasst und von anderen Konstrukten abgegrenzt werden. Aus diesem Grund war es für das vorliegende Vorhaben bedeutsam, zunächst eine theoriegeleitete Analyse zum Berufsorientierungsprozess von SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen vorzunehmen (Kapitel 4 und 5) und dabei mit Experten im Austausch zu bleiben. Ferner sind deren fachliche Rückmeldungen zu vereinzelt Dimensionen des Fragebogens in den ersten Entwurf eingeflossen, so dass auch relevante praxisbezogene Komponenten bei der Entwicklung des Instrumentes beachtet wurden. Darüber hinaus dienen die Erfahrungen und Befunde der ersten und zweiten quantitativen Pretestphasen der inhaltlichen Validierung des Instrumentes. Insofern kann die Inhaltsvalidität zu den vereinzelt Elementen des Berufsorientierungsprozesses als nachvollziehbar, präzise und vollständig erachtet werden.

Die Korrelation der Ergebnisse mit einem oder mehreren Kriterien, wie z. B. der Note in einer Klassenarbeit, wird als *Kriteriumsvalidität* bezeichnet. Vornehmlich wird dieser Aspekt bei Leistungstests berücksichtigt. So soll beispielsweise die Messung der Intelligenz hoch mit dem Berufserfolg oder dem Schulabschluss korrelieren (Bühner, 2011). Die Daten des zweiten Messzeitpunktes wurden verwendet, um zu betrachten, ob sich die Elemente nachhaltig auf den Transitionsprozess an der ersten Schwelle auswirken. Insofern wurden Analysen im Hinblick auf Korrelationen vorgenommen.

Da die Durchführung einer Leistungsdiagnostik in der Studie nicht vorgesehen war, sondern die Bewertung der Elemente des Berufsorientierungsprozesses im Fokus stand, war die Kriteriumsvalidität nicht im Fokus. Unter der *Konstruktvalidität* im engeren Sinn fällt die *konvergente, diskriminante* sowie die *faktorielle* Validität. Diesbezüglich sind konkrete Verfahren zur Quantifizierung vorgesehen. Die konvergente Validität sieht vor, dass Zusammenhänge mit Verfahren ermittelt werden, die einen ähnlichen Gültigkeitsbereich haben (Döring & Bortz, 2016c). Die diskriminante Validität bezeichnet die Ermittlung von Korrelationen mit anderen Verfahren, sieht aber vor, dass Konstrukte zu anderen Verfahren nur gering korrelieren. Eine Überprüfung auf konvergente oder diskriminante Validität fand nicht statt, weil kein anderer Fragebogen mit dem gleichen Messanspruch in dieser Studie vorgesehen war. Faktorielle Validität kann erreicht werden, wenn Items, die inhaltlich aufeinander bezogen sind auch empirisch, mittels einer Faktorenanalyse, zusammengefasst werden können. In diesem Verständnis ist nicht die exploratorische, sondern die konfirmatorische Faktorenanalyse gemeint (Bühner, 2011). Dennoch lieferte die durchgeführte EFA wichtige Hinweise zur Abgrenzbarkeit der Items und Konstrukte, so dass erste bedeutsame Hinweise zur Validität des Instrumentes vorliegen.

### 7.2.3.3 Ergebnisse nach der zweiten Pretestphase

Beide Fragebogenentwürfe der Pretestphasen durchliefen die Analyse der Item und Skalen, beziehungsweise das Verfahren der exploratorischen Faktorenanalyse wie im vorausgegangenen Kapitel dargestellt. Die umfangreichen Ergebnisse nach der ersten Pretestphase wurden in der Entwicklung der zweiten Pretestphase beachtet, so dass das Instrument eine stetige Überarbeitung betreffend der Gütekriterien erfuhr. Nach der ersten Analyse wurden insgesamt 69 von 222 Items in verschiedenen Subskalen eliminiert (Anhang A, Tabelle A-1). Betreffend einzelner Subskalen und extrahierten Faktoren wurden neue Items generiert. Die Benennung der Faktoren wurde nach Durchführung der EFA, aus Gründen der inhaltlichen und thematischen Übereinstimmung, abgeleitet. Ferner erfolgte eine Orientierung an theoretischen Erkenntnissen. Auf die Bezeichnungen der Faktoren, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, wird im Kapitel 8.3 eingegangen.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der zweiten Pretestphase berichtet, weil die zahlreichen Anpassungen infolge der ersten Phase in die weitere Konstruktion einfließen und sie bis auf die Maßnahmen der Berufseinstiegsbegleitung, nach dem zweiten Pretest als final erachtet werden kann. Eine Übersicht zur Verteilung der Themenblöcke des zweiten Fragebogenentwurfs (Anhang A, Tabelle A-2) sowie die im Anschluss analysierten Ergebnisse betreffend der Items und extrahierten Faktoren können dem Anhang entnommen werden (Tabelle A-3). Ergänzend muss erwähnt werden, dass die Angebote der Berufsorientierung getrennt berechnet werden mussten, weil nicht alle SuS alle Elemente bewerten konnten. Daher wurde in der EFA immer ein Element mit der entsprechenden Stichprobengröße analysiert.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das Kaiser-Meyer-Olkin Maß mit Werten von .71 bis .87 verifiziert, dass die Stichprobe mit mittleren bis guten Werten adäquat für die Analyse war. Der Bartlett-Test auf Sphärizität wies über alle Analysen hinweg eine Signifikanz auf ( $p < .001$ ), so dass die Voraussetzungen für eine exploratorische Faktorenanalyse erfüllt waren. Als unzureichend gelten Items, deren Kommunalität kleiner als  $h^2 = .10$  sind (Bühner, 2011). Eliminiert wurden Items in dieser Analyse, deren Kommunalität kleiner als  $h^2 = .30$  waren, so dass der Anteil der aufgeklärten Varianz der Items in der Studie nicht kleiner als 30 Prozent ist. Der überwiegende Anteil der Items kann prozentual betrachtet eine ausreichende bis hohe Varianz ( $h^2$ ) vorweisen, was Tabelle A-3 im Anhang zu entnehmen ist.

Nach dem *Kaiser-Kriterium* haben, betreffend der berufsbezogenen und der persönlichen Erfahrungen, in allen Maßnahmen zwei Faktoren einen Eigenwert größer als eins. Sie erklären mit 12% bis 63% Prozent die Varianz. In den Skalen der Bedeutsamkeit weist durchgehend ein Faktor einen Eigenwert größer eins vor. Die Varianzaufklärung der Faktoren zur Bedeutsamkeit eines Elementes ist mit 63% bis zu 77% als besonders gut zu bewerten. Die Faktorenladung der einzelnen Subskalen, nach Durchführung der Rotation, kann ebenfalls Tabelle A-3 im Anhang A entnommen werden.

Insgesamt wurden nach dem zweiten Pretest von 251 Items weitere 55 Items für das Instrument der Hauptuntersuchung ausgeschlossen. Aus dem Themenblock der soziodemografischen Angaben wurden 7 sowie 2 Items in den Skalen zur schulischen Fähigkeiten eliminiert.

Ferner wurden 2 Fragen aus den Skalen zur Potenzialanalyse, 10 Fragen aus den Skalen zur Berufsfelderkundung und 6 Items aus den Skalen zum Portfolioinstrument entfernt. Für das Element des Schülerbetriebspraktikums konnten die Skalen um weitere 9 Items reduziert werden. Für das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung wurden 9 und 11 Items für das Langzeitpraktikums identifiziert, die für das Instrument der Hauptuntersuchung ausgeschlossen werden konnten. Eine Übersicht zur Anzahl der reduzierten Fragen nach dem zweiten Pretest zeigt Tabelle A-2 im Anhang.

Nach dem zweiten Pretest wurde das Instrument für die Hauptstudie weitgehend konstruiert und vorgetestet. Lediglich betreffend des Elementes Berufseinstiegsbegleitung konnte zunächst nur ein Faktor als final erachtet werden. Daher ist eine erneute Überprüfung des Faktors *Bedeutsamkeit des Angebotes für den Berufsorientierungsprozess* obsolet. Dennoch deuteten die bis dahin durchgeführten Analysen auf die Faktoren *Berufseinstiegsbegleitung als Kommunikationspartner* und *schulische Unterstützung* hin, so dass diese für die Hauptuntersuchung durch drei neue Items ergänzt wurden. Daher ließ sich eine sichere Messung der Konstrukte erst in der Hauptuntersuchung bestätigen (Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016).

Abschließend wurde eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, deren finaler Cronbachs- $\alpha$ -Wert ebenfalls den Tabellen zu entnehmen ist und weitgehend auf Skalen- und Itemebene im akzeptablen bis guten Bereich liegt (Döring & Bortz, 2016c).

Die Hauptgütekriterien fanden im Prozess der Konstruktion auf differenten Ebenen wiederholt Berücksichtigung. Somit war die Pretestphase abgeschlossen und die Endversion des Fragebogens entwickelt. Die in der Studie genutzte Endversion wird im Kapitel 7.2.5 abschließend vorgestellt.

#### **7.2.4 Fragebogenkonstruktion für den zweiten Messzeitpunkt (t<sub>2</sub>)**

Der zweite Messzeitpunkt wurde 12 Monate nach der ersten Datenerhebung anvisiert. Es war zu erwarten, dass die Jugendlichen zum größten Teil die Förderschulen verlassen hatten und sich auf dem beruflichen Weg weiter entwickelten. Hierbei kamen verschiedene Möglichkeiten in Betracht, die bereits im Kapitel 5.2 erläutert wurden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung SuS für die Teilnehmenden im zweiten Messzeitpunkt nicht mehr vorgesehen ist, weil sie formal betrachtet, keine SuS der Förderschulen sind. Daher werden z. B. die Begriffe *Probandinnen* und *Probanden*, *Teilnehmende*, *Befragte* oder *teilnehmende Personen* synonym verwendet. Eine Ausnahme könnten die SuS bilden, die an den Förderschulen verblieben sind, was entsprechend in den Ergebnissen ausgewiesen wird.

Da der Fragebogen für diesen Messzeitpunkt in Teilen modifiziert werden musste, durchlief er im Wesentlichen in der inhaltlichen Entwicklung den gleichen Prozess, wie der Fragebogen des ersten Messzeitpunktes. Die Durchführung einer Pretestphase wurde nicht mehr berücksichtigt, da viele Fragen und Skalen aus dem ersten Messzeitpunkt integriert wurden, wie z. B. die Skalen zur Bedeutsamkeit der Angebote. Diese sollten beispielsweise von den Probandinnen und Probanden noch einmal rückblickend bewertet werden. Darüber hinaus konnten die Befragten Angaben zur aktuellen beruflichen Laufbahn tätigen, so wird z. B. erfasst, inwiefern sie sich in den Maßnahmen des Übergangssystems befinden oder ob sie weiterhin in der Schule

verblieben sind. Ferner wurden die Teilnehmenden zu ihren erreichten Qualifikationen befragt. Hierzu zählen das Erreichen eines Schulabschlusses oder die Option der schulischen Weiterbildung, das Absolvieren einer Ausbildung unmittelbar im Anschluss der Schulzeit oder nach dem zweiten Messzeitpunkt.

Die Auskunft zu den aktuellen, beruflichen Interessen sowie dem Wunschberuf ermöglichte einen Vergleich zwischen beiden Messzeitpunkten. Außerdem waren Skalen mit Fragen zur Einstellung und Erfahrung im Übergang Schule – Beruf vorgesehen sowie Skalen zur Entwicklungsaufgabe Beruf. Hierzu erfolgte eine Orientierung an Studien, die im deutschsprachigen Raum mit Jugendlichen durchgeführt und im Anschluss publiziert wurden (Dreher & Dreher, 1985; Fend, 1991; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Inwiefern diese für die Klientel der vorliegenden Studie geeignet sind, bedarf der Analyse im Anschluss des zweiten Messzeitpunktes.

Auch dieser Fragebogen berücksichtigte offene und geschlossene Antwortformate und die Antwortskalen wurden identisch zum ersten Messzeitpunkt gehalten.

Die Studie war zum zweiten Messzeitpunkt abermals als Onlineerhebung geplant, was für diesen Messzeitpunkt zentral war, weil die Teilnehmenden der Studie sich in unterschiedlichen Ausbildungs- und Übergangsettings befanden und die Anwesenheit der Studienleitung nicht gegeben war. Die Kontaktaufnahme und die Anfrage sind der Stichprobenkonstruktion im Kapitel 7.3 zu entnehmen.

Voraussetzend war, dass die Zugänge zum Onlinefragebogen und die *Usability* möglichst identisch zum ersten Messzeitpunkt sein mussten, so dass die Befragten die Vorgehensweise aus dem ersten Messzeitpunkt aktivieren und Sicherheit während der Bearbeitung erlangen konnten. Nach der Eingabe des Fragebogens in die Umfragesoftware Unipark<sup>®</sup> wurde er auf seine technische Führung (Filterfunktionen) überprüft, bevor die Erhebung stattfand.

#### **7.2.5 Finale Version des Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt (t1)**

Der Aufbau der finalen Version des Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt ist dem Anhang B, Tabelle B-1 zu entnehmen. Eine Papierversion des gesamten Bogens ist dem Anhang F beigelegt. Mit der Startseite des Fragebogens wurde die Erhebung für die Befragten eröffnet. Diese erfasste Hinweise zur Studie, den Informationen zum Datenschutz und dem persönlichen Code, der eingegeben wurde. Zunächst begannen die SuS mit dem Ausfüllen der soziodemografischen Angaben zu ihrer Person. Anschließend folgte der Themenbereich zur Einschätzung der schulischen Kompetenzen. Daran anknüpfend folgten die sieben Themenblöcke zu den Elementen des Berufsorientierungsprozesses. Die dazugehörigen Skalen und Subskalen wurden thematisch zusammengefasst, um die Befragten auf das Thema des Frageblocks einzustellen und Irritationen zu vermeiden. Diese Hinweise standen in einem Audioformat zur Verfügung. Mit dem Fragenblock zum geplanten, beruflichen Werdegang nach der Schulzeit schloss die Befragung ab. Auf der letzten Seite erfolgte der Dank für die Teilnahme und es wurde versichert, dass die Antworten übermittelt und der Link geschlossen werden kann.

Die Ausfüllinstruktionen waren bei jeder Frage angegeben und wurden durch die Führung des Cursors entsprechend farbig unterstützt. Die Filterfunktion ermöglichte die automatische Weiterleitung der Personen zum nächsten Themenblock, sofern sie z. B. ein Element nicht

bewerten konnte. Sollte bei den zur Antwort verpflichtenden Fragen die Beantwortung außer Acht gelassen worden sein, wurden die Personen durch einen entsprechend farbigen Bereich und einer Instruktion darauf hingewiesen.

Zusammenfassend enthielt der Fragebogen des ersten Messzeitpunktes insgesamt 196 Fragen. Davon waren 161 Items für die Bewertung der Elemente des Berufsorientierungsprozesses vorgesehen. Die verbleibenden Items erfassten Daten im soziodemografischen Frageblock, die Einschätzung der schulischen Kompetenzen oder dem weiteren, beruflichen Werdegang der SuS. Der Aufbau des Fragebogens kann dem Anhang (B-1) entnommen werden.

### **7.2.6 Finale Version des Fragebogens zum zweiten Messzeitpunkt (t2)**

Der Fragebogen des zweiten Messzeitpunktes berücksichtigte insgesamt 14 Themenblöcke und birgt einen ähnlichen Aufbau wie das Instrument im ersten Messzeitpunkt. Eine strukturelle Übersicht des Instrumentes ermöglicht im Anhang B Tabelle B-2. Der gesamte Bogen, in Form einer Papierversion, ist dem Anhang G beigelegt.

Die Startseite wies die Probandinnen und Probanden wieder auf die Zielsetzung der Studie sowie auf Informationen zum Datenschutz hin. Nach der Eingabe des persönlichen Codes folgte der soziodemografische Teil mit vier Fragen. Im zweiten Block gaben die Befragten an, in welcher beruflichen Maßnahme sie sich zur Zeit der Erhebung befinden. Eine Angabe, die für den weiteren Verlauf eine wichtige Filterfunktion barg.

Im dritten Block wurden Daten zum Übergang von der Schule in den Beruf erhoben. Daran schließen sich die sechs Skalen zur Bewertungen der Bedeutsamkeit der schulischen Maßnahmen für den Berufsorientierungsprozess an. Es folgt der zweite Teil zum Übergang Schule – Beruf mit Fragen zur Verfolgung der beruflichen Zielsetzungen und der anschließenden Skala zur Entwicklungsaufgabe Beruf. Im 12. Themenblock konnten die Befragten Angaben zum weiteren beruflichen Werdegang machen. Für diesen war die Filterfunktion des zweiten Blocks voraussetzend, um Redundanzen zu vermeiden. Zum Schluss stand optional die Möglichkeit eines Kommentares zur Verfügung. Auf der Endseite wurde den Befragten für die Unterstützung gedankt und ferner signalisiert, dass die Daten weitergeleitet wurden und die Befragung beendet war.

Dieser Fragebogen enthält insgesamt 85 Fragen. Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebung keine Ausbildungsstelle haben, mussten maximal 76 der 85 Items beantworten. Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Ausbildung absolvieren, beantworteten maximal 79 Items. Insgesamt sind für die sechs Skalen zur Bewertung der Bedeutsamkeit der Elemente 31 Items vorgesehen. Weitere 31 Items erfassen die Bewertung der Erfahrungen im Übergang sowie der Entwicklungsaufgabe Beruf. Die überbleibenden Items verteilen sich auf die Inanspruchnahme der aktuellen Maßnahmen und Bildungslaufbahn sowie der zukünftigen ab August 2018.

Die Anzahl der Fragen reduzierte sich, sofern die Befragten vereinzelte Elemente nicht absolvierten. Dies konnte über den persönlichen Code entsprechend gefiltert werden. Wesentlich war hierbei das Einrichten der flexiblen Beantwortung des Bogens. So ermöglichte die Umfragesoftware Unipark<sup>®</sup> den Abbruch und bei Bedarf den erneuten Einstieg an der zuletzt verbliebenen Stelle (Theobald, 2017). In diesem Kontext zeigte sich diese Software in den Pretest-

phasen gegenüber verschiedenen Browsern sehr robust und ist auch als mobile Ansicht zu offerieren, was den Teilnehmenden entgegen kam, die mit einem mobilen Gerät die Fragen beantworteten. Der Aufbau des Fragebogens kann dem Anhang (B-2) entnommen werden.

### **7.3 Stichprobenkonstruktion für die Hauptuntersuchung**

Die Stichprobe wurde aus einer Klumpenstichprobe oder *cluster sample* gezogen, weil sich die Population aus einer Vielzahl an Gruppen beziehungsweise aus zusammenhängenden Teilkollektiven zusammensetzt (Döring & Bortz, 2016d). Der erste Messzeitpunkt soll in den Förderschulen mit den SuS stattfinden, die nach dem zehnten Schulbesuchsjahr die Förderschulen voraussichtlich zum Sommer 2017 verlassen. Bezogen auf die Elemente des Berufsorientierungsprozesses übernehmen nicht nur die Schulen, sondern insbesondere die kommunalen Koordinierungsstellen in einer Stadt oder einem Kreis die Koordination, dies ist z. B. im Zusammenhang mit der Potenzialanalyse oder der Organisation von Praktika bedeutsam. Insofern handelt es sich um Teilkollektive, die zusammenhängen. Schulsysteme werden immer einem Kreis oder einer Stadt zugeteilt, diese wiederum einer Bezirksregierung. Somit wurde die Grundgesamtheit der offiziellen Förder- und Verbundschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zunächst aus drei der fünf Regierungsbezirke erfasst. Hierbei sind die Bezirke Arnsberg, Düsseldorf und Köln berücksichtigt worden. Diese drei Bezirke bilden die relevanten Aspekte für die Studie ab. Zur Ermittlung der Gesamtheit der Förder- und Verbundschulen in diesen Bezirken ist die Datenbank des Bildungsportals aller Schulen des Landes NRW genutzt worden (MSW, 2016c). Die Klumpenstichprobe erfordert die „vollständige Liste aller in der Population enthaltenen Klumpen“ (Döring & Bortz, 2016d). Insofern können mit Hilfe der Datenbank zunächst alle Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus diesen Regierungsbezirken aufgelistet werden. Es stellte sich heraus, dass in allen drei Bezirksregierungen zum Zeitpunkt der Studienvorbereitung die Daten über die Anzahl der in Frage kommenden Förderschulen schwankte, da die Schließung vieler Förderschulen zum Sommer 2017 geplant war, die Schülerzahlen an vereinzelt Schulen ausliefen oder sie mit anderen Förderschulen fusionierten. Somit kamen in der Bezirksregierung Arnsberg im Januar 2017 zunächst für die Ziehung der Klumpenstichprobe 30 Schulen, in der Bezirksregierung Düsseldorf 38 Schulen und im Regierungsbezirk Köln 35 Schulen für die Studie in Betracht, die sich wiederum auf die Kreise und Städte verteilten.

Bevor es zur Ziehung der Stichprobe kam, mussten bei der Auswahl der Schulen weitere Aspekte beachtet werden. Insofern wurden weitere Teilkumpen gebildet und die Förderschulen auf ihre Kreise und Städte in den Bezirksregierungen aufgeteilt. Die Referenzkommunen von KAoA bildeten einen eigenen Klumpen. Denn es war von Interesse, Schulen aus mindestens zwei Referenzkommunen zu berücksichtigen, da die Systeme eine fünfjährige Erfahrung im Umgang mit den Elementen vorzuweisen haben. Betreffend der Schulen, die nicht zu einer der Referenzkommunen gehörten war es ein wichtiges Einschlusskriterium, dass die Elemente mindestens seit dem Schuljahr 2014/2015 an den teilnehmenden Schulen etabliert sind, damit eine Bewertung möglich ist. Dies konnte in Teilen den Internetseiten der Schulen entnommen werden.

Die Zusammensetzung der finalen Stichprobe erfolgte nach diesen vorbereitenden Maßnahmen in mehreren Ziehungsschritten. Gezogen wurden im ersten Schritt die Städte Köln, Duisburg und Dortmund, der Oberbergische Kreis, der Märkische Kreis und der Kreis Siegen-Wittgenstein, wobei die Stadt Dortmund und der Kreis Siegen-Wittgenstein seit 2011 als Referenzkommune für KAOA fungieren (MAGS, 2018). Im nächsten Schritt wurden aus den Städten und Kreisen je 4 Förderschulen gezogen. Insgesamt kamen 22 Förderschulsysteme für die Erhebung der genannten Städte und Kreise in Betracht, wobei im oberbergischen Kreis und dem Kreis Siegen-Wittgenstein von Beginn an nur 3 Förderschulsysteme teilnehmen konnten. Betreffend dieser Kreise erfolgte keine Ziehung mehr.

Die Schulämter dieser Kommunen und Kreise mussten vorab um ihre Zustimmung zur Datenerhebung gebeten werden. Im Anschluss daran konnten lediglich 20 Schulen kontaktiert werden, weil 2 Schulen sich im Schließungs- oder Fusionsprozess befanden, was im Regierungsbezirk Düsseldorf der Fall war. In diesem Kontext erfolgte eine letzte Absprache im Hinblick auf die Informationen zur Durchführung der Elemente an den Schulsystemen mit den zuständigen kommunalen Koordinierungsstellen der Kreise und Städte.

Final blieben von 20 Schulen 17 über, die für die Befragung gewonnen werden konnten. Drei Schulen nahmen nicht teil, weil der erforderliche Computerraum defekt war oder die Anzahl der zu erwartenden SuS im Förderschwerpunkt Lernen zu gering ausfiel, so dass die Klumpen nicht vollständig erhoben wurden. Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Schulen auf die Städte und Kreise sowie die Anzahl der SuS, die nach Rücksprache mit den Schulleitungen der Schulen die Voraussetzung zur Teilnahme der Studie erfüllten. Im Erstkontakt mit den jeweiligen Schulleitungen wurde darum gebeten, dass weitgehend alle SuS der Jahrgangsstufen 10 mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen bei der Befragung mitmachen. Ein weiteres Einschlusskriterium zur Teilnahme an der Studie bestand darin, die deutsche Sprache zu beherrschen und an den Angeboten des Programmes KAOA teilgenommen zu haben.

Tabelle 2 Verteilung der in Frage kommenden Stichprobe auf die Regierungsbezirke, Kreise/Städte, Anzahl der Schulen und SuS

Bezirksregierung	Kreise/ Städte	Anzahl der Schulen	Anzahl der SuS
Düsseldorf	Stadt Duisburg	3	37
	Kreis Siegen-Wittgenstein	3	36
Arnsberg	Märkischer Kreis	3	48
	Stadt Dortmund	3	67
	Oberbergischer Kreis	3	55
Köln	Stadt Köln	2	40
Gesamt		17	283

Final erfüllten in allen gezogenen Systemen nach Aussage der Schulleitungen insgesamt 283 SuS diese Voraussetzungen ( $N_{\text{Stichprobe}} = 283$ ), so dass die entsprechende Anzahl von Einverständniserklärungen für die SuS und deren Erziehungsberechtigte versandt wurde. An jeder Schule erklärte sich die Schulleitung bereit, die Erklärungen an die in Frage kommenden SuS

auszuhändigen. Die Erklärungen wurden zwei Wochen vor dem Befragungstermin an die teilnehmenden Schulsysteme verschickt. Diese klärte über die Zielsetzung der Studie auf und wies auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Anonymität der Daten hin. Ferner war es für den zweiten Messzeitpunkt von Bedeutung eine Kontaktangabe zu hinterlassen, wie z. B. die Emailadresse oder eine Telefonnummer, so dass zum zweiten Messzeitpunkt die Kontaktaufnahme möglich ist. Die konkreten Schritte zur Untersuchungsdurchführung werden im folgenden Abschnitt erläutert.

#### **7.4 Untersuchungsdurchführung**

Da es sich um ein quantitativ-empirisches Design in der Studie handelt, stand im Fokus der Datenerhebung das Erzielen einer möglichst hohen Beteiligung der SuS. Der erste Messzeitpunkt fand von Ende März bis Juni 2017 in den Jahrgangsstufen 10 statt, da davon ausgegangen wurde, dass die SuS zu diesem Zeitpunkt bereits ihren Bildungsverlauf im Anschluss der Schulzeit kannten und die Angebote der Berufsorientierung bewerten konnten. Aus Erfahrungen der Pretestphasen konnte geschlossen werden, dass es von Vorteil für die Bereitschaft der Teilnahme war, wenn die Studienleitung während der Durchführung vor Ort war. So konnten die letzten Fragen zum Anliegen der Studie beantwortet werden. Die Schulleitungen begrüßten dieses Vorhaben, so dass ein Termin an jeder Schule zur Durchführung vereinbart wurde. Wichtig war hierbei, dass alle gemeldeten SuS an dem Tag der Durchführung vor Ort waren, der Computerraum genutzt werden konnte, der Durchführungszeitraum immer im Vormittagsbereich lag und wichtige Kontaktpersonen für letzte Fragen zur Verfügung standen. Dieses Vorgehen sollte auch zur Erhöhung der Durchführungsobjektivität beitragen. Weitgehend konnte durch diese Vorgehensweise ebenfalls sichergestellt werden, dass die Zielgruppe der Studie, SuS mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen in der Jahrgangsstufe 10, den Fragebogen beantwortet. Diese Sicherstellung war insbesondere an den Förderschulsystemen wichtig, die SuS mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten beschulen.

Da für die Durchführung der Computerraum der Schulen genutzt wurde war es wichtig, rechtzeitig vor Ort zu sein und letzte vorbereitende Maßnahmen zu treffen, wie z. B. die Funktion und Internetverbindung der Computer zu überprüfen oder das Verteilen der Kopfhörer auf die Anzahl der Computer vorzunehmen, damit die SuS die Audiofunktion des Fragebogens nutzen konnten. Für den Fall, dass die SuS sich mit eigenen Schulpasswörtern einloggen mussten, waren in der entsprechenden Anzahl die Internetlinks vorbereitet worden, die zur Startseite des Fragebogens führten. Ferner hinterließ die Studienleitung neben jedem Computer einen individuellen Code auf einer Haftnotiz, was für den zweiten Messzeitpunkt von Bedeutung war.

An allen Schulen handelte es sich beim ersten Messzeitpunkt um Gruppendurchführungen. Der Ablauf wurde bewusst an allen Systemen standardisiert. Eine Begrüßung der Klassen oder Gruppen erfolgte in den ersten Minuten des Kennenlernens im Computerraum oder in der Klasse. Daran schloss sich eine Erläuterung betreffend der Zielsetzung der Studie an. In diesem Zeitfenster konnten die Einverständniserklärungen von den SuS persönlich ausgehändigt und die Kontaktdaten für den zweiten Messzeitpunkt kurz abgesprochen werden. In wenigen Fällen hatten sich die Lehrpersonen vorab bereit erklärt, diese einzusammeln. In der Kennenlernphase

stellte sich heraus, dass vereinzelte SuS nur an dem ersten, aber nicht an dem zweiten Messzeitpunkt teilnehmen wollten. Dies wurde akzeptiert, da es sich in jeder Durchführung nur um wenige SuS handelte. In vielen Fällen fehlten aus verschiedenen Gründen SuS an dem Tag der Erhebung. Ein weiterer Termin wurde in diesen Fällen zwar angeboten, aber letztlich nicht vereinbart, da die Lehrpersonen und Schulleitungen nicht absehen konnten, ob die SuS zuverlässig an einem anderen Tag vor Ort wären. An einer Schule wurden die Einverständniserklärungen, aber nicht die Kontaktdaten ausgehändigt, weil die Lehrperson datenschutzrechtliche Bedenken äußerten. Um eine Teilnahme dieser Schülerschaft dennoch zu ermöglichen wurde für den zweiten Messzeitpunkt abermals ein Durchführungstermin an dieser Schule vereinbart. Der Schule kam in dem Fall die Aufgabe zu, die SuS ein Jahr später zu kontaktieren und zur Erhebung einzuladen. Dies sicherten die Lehrpersonen dieses Systems zu. Dem Kapitel 8.2 kann entnommen werden, wie viele SuS, auf die Schulsysteme verteilt, final an der Studie teilnahmen.

Nach den organisatorischen Aspekten wurden alle zu erhebenden Elemente kurz thematisiert, auch wenn ein Angebot nicht an einer Schule offeriert wurde, wie z.B. die Berufseinstiegsbegleitung. Dies diente dem Verständnis und ermöglichte den SuS Rückfragen zu den Inhalten der Erhebung zu stellen und Verwechslungen zwischen den Elementen vorzubeugen.

Im Anschluss daran loggten sich die SuS mit ihren Codes ein und konnten mit der Beantwortung des Fragebogens beginnen. Als kleines Dankeschön erhielt jede Schülerin und jeder Schüler am Ende der Erhebung zwei kleine und sogenannte *Incentives* in Form von Süßigkeiten, um den Anreiz zur Teilnahme zu erhöhen (Kuckartz, et al., 2009; Theobald, 2017).

Für die Untersuchungsdurchführung des zweiten Messzeitpunktes wurden kurz nach dem ersten Messzeitpunkt die Kontaktdaten der teilnehmenden SuS genutzt. Einerseits konnten auf diesem Weg die Angaben überprüft und andererseits in einem kurzen Schreiben für die Teilnahme an der Studie im Rahmen des ersten Messzeitpunktes gedankt werden. Überwiegend handelte es sich um Mobilfunknummern der Eltern oder deren Emailadressen. Im Laufe des Jahres wurden zwei weitere Kontaktaufnahmen berücksichtigt. Am Ende des Jahres, um den Befragten für das kommende Jahr alles Gute zu wünschen und auf die Option hinzuweisen, Kontaktdatenänderungen anzugeben. Ferner erfolgte eine Kontaktaufnahme kurz vor dem zweiten Messzeitpunkt. In dieser konnte zugesagt werden, dass den Teilnehmenden ein Gutschein in Höhe von 10 Euro ausgezahlt wird. Dieser Anreiz sollte die Beteiligung an der zweiten Erhebung steigern (Kuckartz et al., 2009; Theobald, 2017). Insgesamt wurden 68 Firmen in den Kreisen und Städten der Befragten von Januar 2017 bis September 2017, mit der Bitte um Spenden für diesen Zweck, angeschrieben. Zwei Firmen spendeten insgesamt 520 Euro, die für diese Gutscheine verwendet wurden.

Für die zweite Datenerhebung erfolgte die Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden von Ende Mai 2018 bis Ende Juni 2018. In dem Anschreiben wurde der Link zum Fragebogen per Mail oder SMS mitgesandt und darauf aufmerksam gemacht, den individuellen Code einzugeben, da ansonsten die Auszahlung des Gutscheins nicht erfolgen kann. Im Falle von Nachfragen konnte eine Mobilfunknummer genutzt werden.

Nach dem Kontaktieren war es wichtig, den Rücklauf zu beobachten, so dass die Gutscheine verschickt werden konnten und eine Identifizierung der Teilnehmenden möglich war, die sich noch nicht beteiligten. Im Rahmen des sogenannten *Reminders* wurden diese Befragten nochmals angeschrieben und erinnert (Theobald, 2017). Sofern eine Telefonnummer zu entnehmen war, bestand die Möglichkeit der telefonischen Kontaktaufnahme, so dass z. B. mögliche Fragen geklärt wurden. In vielen Fällen erklärten sich die Personen im persönlichen Kontakt bereit, noch einmal teilzunehmen. Im Falle einer Mailadresse war es wichtig zu prüfen, ob Schwierigkeiten gemeldet wurden oder Postfächer zu voll waren. Aus diesem Grund wird empfohlen, eine Mail nochmal zuzusenden (Kuckartz et al., 2009), was ebenso berücksichtigt wurde.

Das Schulleitungsteam der Förderschule aus der ersten Erhebung, die die ehemaligen SuS für den zweiten Messzeitpunkt einladen wollten, erhielten in der Anzahl der SuS nochmals Einladungsschreiben mit allen wichtigen Informationen zur zweiten Datenerhebung. Zum einen für die ehemaligen SuS und zum anderen für die aktuellen Institutionen. Wichtig war, dass diese Erhebung im Nachmittagsbereich stattfand, damit die Probandinnen und Probanden im Vormittagsbereich ihre Bildungssysteme und Ausbildungsstellen aufsuchen konnten.

Das mehrmalige Kontaktieren der Teilnehmenden sowie das Aufsuchen des Schulsystems trug insgesamt zur Steigerung der Rücklaufquote bei. Teilnehmende Befragte erhielten ihr Incentive in Form des Gutscheins. Die Hauptuntersuchung war mit dem zweiten Messzeitpunkt, Ende Juni 2018, abgeschlossen. In dem folgenden Abschnitt wird erläutert, mit Hilfe welcher Verfahren die Fragestellungen und die Daten analysiert werden.

## 7.5 Datenanalysen

Die Analyse der Daten aus der Hauptuntersuchung folgt dem Vorgehen der empirischen Überprüfung aus den Pretestphasen. Dies schließt die Item- und Skalenanalyse, die exploratorische Faktorenanalyse sowie Verfahren zur Berechnung betreffend der Gütekriterien ein. Daher wird auf eine redundante Darstellung verzichtet und auf das Kapitel 7.2.3.2 verwiesen.

Die statistischen Analysen der Hauptuntersuchung wurden weitgehend mit Hilfe des Programmpaketes SPSS® in der Version 25.0 für Windows durchgeführt, somit entfällt die Eingabe der Daten, weil eine unmittelbare Bearbeitung und Analyse der Daten möglich ist. Obsolet ist die Sichtung im Anschluss einer Erhebung nicht. Sofern es beispielsweise auf Grund einer Überlastung des Servers zum Abbruch kommt und vereinzelte Werte nicht übertragen werden, werden diese fehlenden Werte nicht ersetzt. Einerseits wäre es zu komplex, diese Daten online nach zu erheben und andererseits soll das Eingreifen in den Datensatz so gering wie möglich gehalten werden. Dennoch ist es wichtig zu wissen, welche Fälle dies betrifft. Im Hinblick auf den zweiten Messzeitpunkt wurde innerhalb der Fälle das Geschlecht sowie das Alter überprüft und miteinander abgeglichen, um weitgehend die Plausibilität zu gewähren.

In Abhängigkeit der Normalverteilung der Rohwerte, werden zur Auswertung der Fragestellungen parametrische oder non-parametrische Verfahren verwendet, um die Fragestellungen entsprechend zu beantworten. Die Normalverteilung der Daten sowie die Überprüfung der Daten auf Varianzhomogenität gelten u. a. als Voraussetzung zur Durchführung der parametrischen Verfahren, wie z. B. dem t-Test oder einer ANCOVA (Bühner & Ziegler, 2009; Rasch, Friese,

Hofmann & Naumann, 2014). Auf die Normalverteilung der Daten wurde bereits im Kapitel 7.2.3.2 eingegangen, zur Analyse der Varianzhomogenität wird in der Regel der *Levene-Test* verwendet (Bühner & Ziegler, 2009). Dieser Signifikanztest prüft im Falle von zwei oder mehr Gruppen auf die Gleichheit der Varianzen. Sofern die Varianzen in den Gruppen nicht gleich sind, „ist zum einen die Mittelung der Varianzen problematisch und zum anderen ist diese gemittelte Streuung dann kein guter Schätzwert der Populationsvarianz“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 373). Entsprechend der Fragestellungen wird die Analyse nach den Variablen des Geschlechtes, des Migrationshintergrundes und der Erwerbstätigkeit der Eltern vorgenommen. Es wird darauf hingewiesen, dass viele Verfahren robust gegenüber den Verletzungen von Voraussetzungen sind und methodisch wird über deren Verwendung in diesem Fall diskutiert. Allerdings sollte bei entsprechender Verletzung beachtet werden, dass die Stichprobengröße hinreichend und nahezu gleich groß in den Gruppen verteilt ist (Bühner & Ziegler, 2009; Döring & Bortz, 2016b).

Um vorliegende signifikante Befunde beurteilen zu können, wird ergänzend das sogenannte *d*-Maß (Stichprobeneffekt) für die Effektgröße nach Cohen (1992) berechnet (Döring & Bortz, 2016b; Bortz & Lienert, 2008). Eingeteilt werden Effektgrößen inzwischen in kleine ( $d = .2$ ), mittlere ( $d = .5$ ) und große ( $d = .8$ ) Effekte (Döring & Bortz, 2016b).

Gemäß dem beschriebenen Vorgehen wurde mit analytischen und grafischen Verfahren festgestellt, dass die Daten nicht normal verteilt sind. Die Analyse auf Varianzhomogenität weist bei einigen Berechnungen ein signifikantes Ergebnis aus, so dass die Varianzhomogenität, betreffend der zu berechnenden Gruppen, nicht für alle Faktoren vorliegt. Darüber hinaus sind mindestens eine oder zwei Voraussetzungen verletzt, die zur Durchführung von parametrischen Verfahren erforderlich sind. Demnach werden, gemäß den Empfehlungen Döring und Bortz (2016b), in den weiteren Analysen verteilungsfreie Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen angewendet. Eine Konkretisierung der Befunde zu den einzelnen Faktoren ist im Kapitel 8.3 nachzuvollziehen. Ferner wird die weitere Vorgehensweise für die inferenzstatistischen Analysen in den folgenden Abschnitten kurz skizziert.

### **Vergleichstestung**

Zur Betrachtung von Unterschieden zwischen zwei Gruppen können unterschiedliche Verfahren genutzt werden. Die Skalen- und Itemevaluation (Kapitel 8.3) ergibt, dass die Voraussetzungen für ein parametrisches Verfahren nicht erfüllt sind, weil die Normalverteilung der Daten über alle Skalen hinweg nicht bestätigt wird (Pospeschill & Siegel, 2018). Ergänzend muss festgestellt werden, dass der zentrale Grenzwertsatz von  $n \geq 30$  für die Skala der Berufseinstiegsbegleitung oder Langzeitpraktikum nicht erfüllt ist, wenn die Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ), die an beiden Messzeitpunkten teilnahm, auf Gruppen aufgeteilt wird (Döring & Bortz, 2016b). Insofern empfiehlt es sich für den Vergleich von zwei Stichproben, bezüglich einer abhängigen Variablen, den U-Test nach Mann-Whitney zu rechnen (Bortz & Lienert, 2008). Dieser wird als verteilungsfreies Äquivalent zum t-Test erachtet (Bortz & Lienert, 2008). Der Mann-Whitney-U-Test untersucht, anstelle des arithmetischen Mittels, vorliegende Unterschiede bezogen auf die

Rangsummen beider unabhängiger Stichproben. So überprüft der U-Test „die Nullhypothese, dass 2 zu vergleichende Stichproben aus formgleich (homomer) verteilten Populationen mit identischem Medianwert stammen“ (Bortz & Lienert, 2008, S. 140). Dies führt dazu, dass die Populationen sich bei vorliegender Signifikanz voneinander unterscheiden. Voraussetzend ist, dass die Daten numerisch und mindestens ordinal skaliert sind (Pospeschill & Siegel, 2018).

Für den Vergleich zwischen beiden Messzeitpunkten wird die Rangvarianzanalyse nach Friedman als nonparametrisches Verfahren bei einfaktoriellen Messwiederholungsdesign verwendet (Pospeschill & Siegel, 2018). Aus den Daten der Gruppen werden eigene Rangordnungen gebildet und im Anschluss für die jeweiligen Messzeitpunkte summiert. Sofern eine Differenz festzustellen ist, deutet dies auf einen Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten. Die Nullhypothese geht davon aus, dass sich die Ergebnisse der Messzeitpunkte nicht voneinander unterscheiden (Bortz & Lienert, 2008). Insofern wird bezogen auf die abhängigen Stichproben analysiert, ob die zentralen Tendenzen zwischen den Messzeitpunkten differieren. Voraussetzend ist, dass die abhängige Variable mindestens ordinalskaliert ist, was im vorliegenden Fall zutrifft. Ferner müssen verbundene Stichproben vorliegen. Diese sind mit Hilfe des Codes, den die Teilnehmenden der Studie auch zum zweiten Messzeitpunkt nutzen, zu identifizieren. Die Ergebnisse zu den Vergleichstestungen werden im Kapitel 8.5 dargestellt.

### **Korrelationen**

Zur Analyse von Korrelationen können unterschiedliche Verfahren genutzt werden. Da die Item- und Skalenanalyse zeigt, dass die Voraussetzungen für ein parametrisches Verfahren nicht gegeben sind, wird die Rangkorrelation Spearmans Rho ( $\rho$ ) verwendet (Bortz & Lienert, 2008; Pospeschill & Siegel, 2018). Diese wird als verteilungsfreies Äquivalent zur Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson befunden (Bortz & Lienert, 2008; Pospeschill & Siegel, 2018). Im Konzept der Rangkorrelation nach Spearman werden die Rangskalen als Kardinalskalen aufgefasst und die Ränge rechnerisch als Messwerte erachtet. Ein monotoner Zusammenhang wird durch den Rangkorrelationskoeffizient ( $r_s$ ) dargestellt. Dieser nimmt Werte zwischen -1 und +1 an. Ein positiver Zusammenhang besteht, wenn der Korrelationskoeffizient  $r_s > 0$  ist. Eine negative Korrelation, wenn der Koeffizient  $r_s < 0$  ist. Sofern der Koeffizient  $r_s = 0$  beträgt, liegt kein Zusammenhang vor. Je näher der Wert bei -1 oder +1 liegt, desto stärker ist die Korrelation. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der Zusammenhang geringer wird, wenn der Wert nahe 0 liegt. Voraussetzend für die Durchführung ist, dass die Daten mindestens ordinalskaliert sind (Döring & Bortz, 2016b). Zur Interpretation des Korrelationskoeffizienten erfolgt eine Orientierung an den Vorgaben nach Cohen (1992). Ein Korrelationskoeffizient  $r = .50$  ist als starker,  $r = .30$  als mittlerer und  $r = .10$  als schwacher Effekt zu bezeichnen. Bezüglich der Interpretation muss beachtet werden, dass der Wert des Korrelationskoeffizienten keine Informationen über die Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen den untersuchten Merkmalen aussagt. Insofern erfolgt keine Klärung dahingehend, ob die Größen einander bedingen oder welche der Merkmale abhängig oder unabhängig sind (Janssen & Laatz, 2017). Die Befunde zur Korrelationsberechnung sind dem Kapitel 8.6 zu entnehmen.

## 8 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse aus der Studie zum Berufsorientierungsprozess von SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Zunächst wird die Rücklaufquote zum ersten und zweiten Messzeitpunkt erörtert (Kapitel 8.1). An diese Ausführung schließt die Vorstellung der Stichprobe mit ihren wesentlichen Merkmalen an (Kapitel 8.2). Nach der Item- und Skalenevaluation sowie der Bewertung der Güte des Fragebogens (Kapitel 8.3), erfolgt die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse zur Bedeutsamkeit der Standardelemente aus dem Berufsorientierungsprozess (Kapitel 8.4). Daran knüpft das Kapitel zur Vergleichstestung an (Kapitel 8.5) und mit dem Kapitel der Korrelationsberechnungen (Kapitel 8.6) schließt das Kapitel der Ergebnisdarstellung ab. Die Befunde werden in Form einer Tabelle oder grafisch dargeboten. Angegeben werden die gültigen und gerundeten Prozente im Fließtext. In den Tabellen werden die Werte mit zwei Nachkommastellen ausgewiesen. Festgelegt wurde das Alpha-Niveau für die Signifikanztests auf 5%.

### 8.1 Rücklaufquoten des ersten und zweiten Messzeitpunktes

Von den insgesamt 283 SuS, die nach Aussage der Schulleitungen die Voraussetzungen zur Umfrage erfüllten, beteiligten sich 201 SuS ( $N = 201$ ). Die Rücklaufquote liegt somit bei 71%. Die 82 SuS, die sich nicht an der Umfrage der Studie beteiligt haben, waren am Tag der Erhebung nicht zugegen oder die Einverständniserklärung der Befragten oder Eltern lag nicht unterzeichnet vor. Theobald (2017) gibt an, dass die typische Rücklaufquote für Online-Umfragen bei ungefähr 5 bis 20 Prozent liegt. Je nach Adressat und Befragungsanlass kann die Quote zwischen 20 bis 80 Prozent schwanken. Insofern ist die Rücklaufquote des ersten Messzeitpunktes als besonders zufriedenstellend einzuschätzen.

Einer Teilnahme am zweiten Messzeitpunkt stimmten von den 201 SuS insgesamt 161 SuS (80%) im Rahmen einer Abfrage zum ersten Messzeitpunkt zu, so dass sie und ihre Eltern entsprechend Kontaktdaten angaben. Zu Beginn des zweiten Messzeitpunktes (Mai 2018) konnten von diesen noch 131 Personen ( $N = 201$ , 65%) erreicht werden. Es wird davon ausgegangen, dass z. B. die Änderungen von Kontaktdaten dazu beitrugen, dass 30 (19%) der 161 zunächst zusagenden Teilnehmenden nicht mehr erreicht werden konnten.

Am Ende der zweiten Datenerhebung haben sich 80 Probandinnen und Probanden (40%) wiederholt an der Erhebung beteiligt. Insofern ist diese Rücklaufquote, gemessen an der Gesamtstichprobe des ersten Messzeitpunktes ( $N = 201$ ), noch als zufriedenstellend zu betrachten (Theobald, 2017). Wird die Rücklaufquote an der Anzahl der Personen gemessen, die zu Beginn des zweiten Messzeitpunktes erreicht wurde ( $n_{t2} = 131$ ), liegt sie mit 61% in einem sehr zufriedenstellenden Bereich. Diese Stichprobe, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen hat, wird im Folgenden als *Teilstichprobe* ( $N_{t2} = 80$ ) ausgewiesen, was zur Nachvollziehbarkeit der Befunde beitragen soll.

## 8.2 Stichprobenbeschreibung

Im vorliegenden Abschnitt wird die Stichprobe zunächst bezüglich ihrer Gesamtgröße aus dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt vorgestellt. Danach wird sie nach soziodemografischen Daten aufgeteilt, um zu eruieren, inwiefern sich Differenzen zwischen den Gruppen betreffend der Bewertung der Angebote erkennen lassen. Insgesamt nahmen an der ersten Erhebung 201 SuS teil. Unter den befragten SuS sind im ersten Messzeitpunkt 41% weibliche ( $n_{t1} = 83$ ) und 59% männliche ( $n_{t1} = 118$ ) Teilnehmende. Im Mittel lag das Alter der SuS bei 16 Jahren ( $SD = .65$ ). Eine genaue Aufstellung der Probandinnen und Probanden nach ihrem Alter veranschaulicht Abbildung 8. Ein Fünftel der Befragten ist zum ersten Messzeitpunkt noch 15 Jahre alt ( $n_{t1} = 42$ , 21%). Mehr als die Hälfte der Befragten sind 16 Jahre alt ( $n_{t1} = 120$ , 60%), gefolgt von den Jugendlichen, die 17 Jahre zum ersten Messzeitpunkt sind ( $n_{t1} = 38$ , 19%). Lediglich ein Teilnehmer ist zum Befragungszeitpunkt bereits 18 Jahre alt (0.5%).

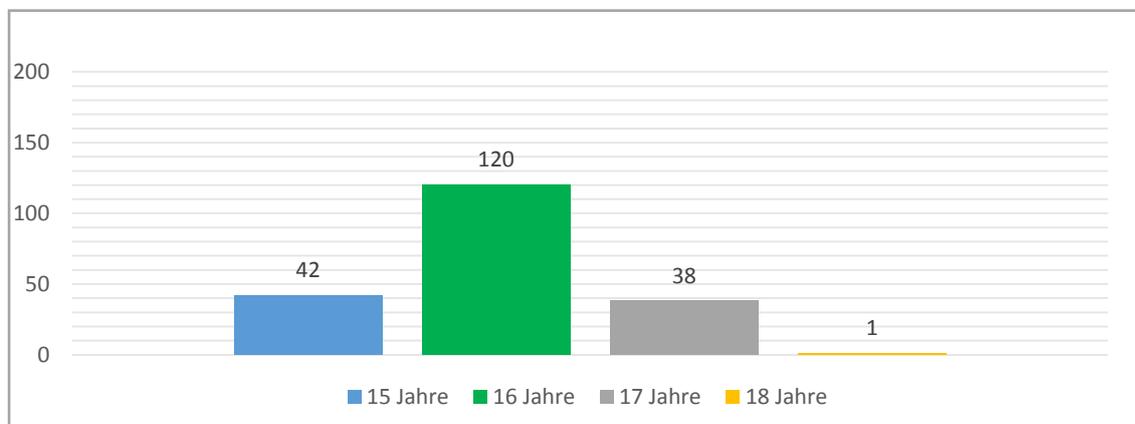


Abbildung 8. Verteilung des Alters der Gesamtstichprobe zu t1,  $N = 201$

In den Städten und Kreisen nahmen zwei bis drei Förderschulsysteme teil, was Tabelle 3 zu entnehmen ist. Die Gesamtstichprobe verteilt sich zum ersten Messzeitpunkt auf folgende Städte und Kreise: In der Stadt Duisburg nahmen insgesamt 32 SuS (16%) aus drei Förderschulsystemen teil. Im Kreis Siegen-Wittgenstein bewerteten 26 SuS (13%), im Märkischen Kreis 32 SuS (16%) und in der Stadt Dortmund 42 SuS (21%) die Erfahrungen aus dem Berufsorientierungsprozess. In der Stadt Köln beteiligten sich an der Umfrage insgesamt 35 SuS (18%) aus zwei Schulsystemen und im Oberbergischen Kreis konnten 34 SuS (17%) erhoben werden.

Tabelle 3 Verteilung der Gesamtstichprobe zu t1 auf die Schulen, Kreise, Städte und Regierungsbezirke

Bezirksregierung	Kreise/ Städte	Anzahl der Schulen	Anzahl der SuS (%)
Düsseldorf	Stadt Duisburg	3	32 (15.92)
Arnsberg	Kreis Siegen-Wittgenstein	3	26 (12.94)
	Märkischer Kreis	3	32 (15.92)
	Stadt Dortmund	3	42 (20.90)
Köln	Oberbergischer Kreis	3	34 (16.92)
	Stadt Köln	2	35 (17.40)
Gesamt		17	201 (100)

Abbildung 9 verdeutlicht, wie sich die Gesamtstichprobe auf die einzelnen Förderschulsysteme der Kreise und Städte verteilt.

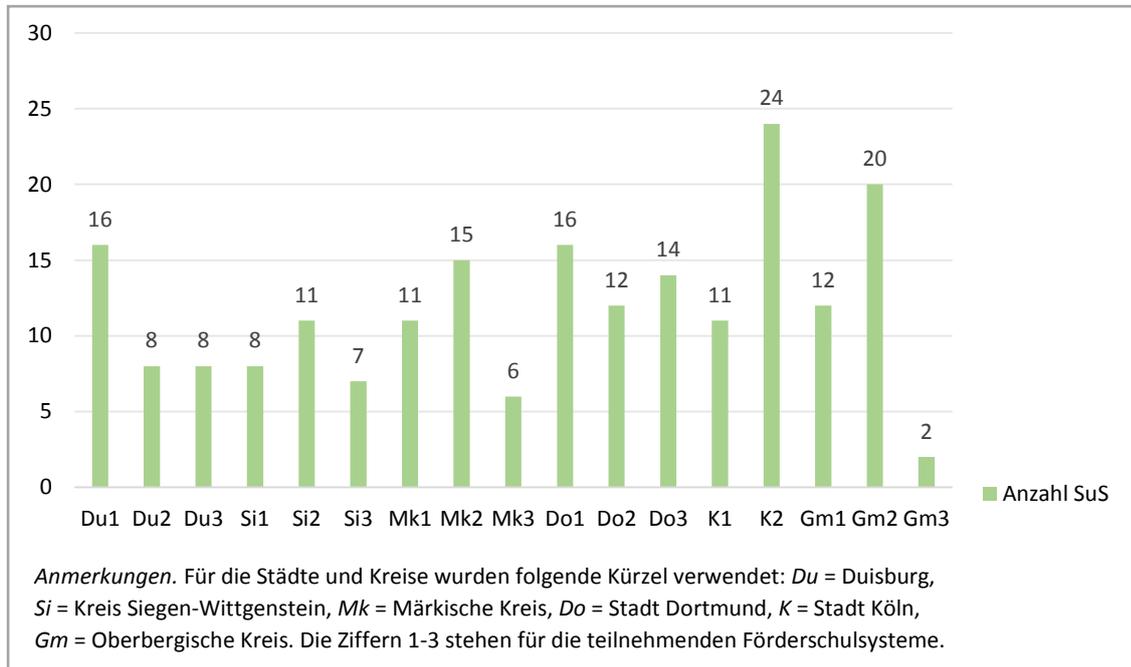


Abbildung 9. Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Schulsysteme in den Städten und Kreisen zu t1,  $N = 201$

Auf Grund der Fragestellungen wird die Stichprobe auf SuS mit und ohne Migrationshintergrund aufgeteilt. Zur Operationalisierung des Terminus *Migrationshintergrund* erfolgt eine Orientierung an der BA und des BIBB, die im Rahmen einer Umfrage den Begriff mit drei Variablen operationalisierten. Diesbezüglich sind Angaben über die Staatsangehörigkeit, der Muttersprache und den Geburtsort voraussetzend (Settelmeyer & Erbe, 2010). Insofern wird die Einteilung zur Gruppe mit einem Migrationshintergrund vorgenommen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht in Deutschland geboren ist, nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügt und die Muttersprache eine andere als die deutsche Sprache ist. Die Zuordnung zur Gruppe ohne Migrationshintergrund wurde vorgenommen, wenn sich der Geburtsort in Deutschland befindet, die deutsche Staatsangehörigkeit vorliegt und die Muttersprache deutsch ist, auch wenn ergänzend eine andere Sprache beherrscht wird.

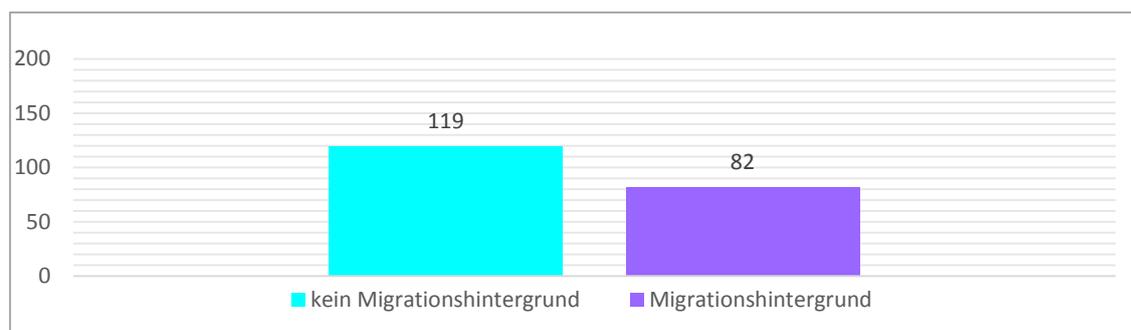


Abbildung 10. Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund zu t1,  $N = 201$

Abbildung 10 verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte der Gesamtstichprobe mit 119 SuS (59%) der Gruppe ohne Migrationshintergrund und 82 SuS (41%) der Gruppe mit einem Migrationshintergrund zugeordnet werden können.

Ferner ist es im Rahmen der Fragestellungen von Interesse, ob sich betreffend der Bewertung der Elemente Differenzen erkennen lassen, wenn die Gesamtstichprobe nach den Gruppen aufgeteilt wird, deren Eltern erwerbstätig oder erwerbslos sind. Erhoben wird dies im ersten Block des Fragebogens. Erwerbstätige sind

Personen im Alter von 15 Jahren und mehr, die mindestens eine Stunde gegen Entgelt irgendeiner beruflichen [sic] Tätigkeit nachgehen bzw. in einem Arbeitsverhältnis stehen (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) oder selbstständig ein Gewerbe, einen freien Beruf, ein Handwerk oder eine Landwirtschaft betreiben oder als mithelfende Familienangehörige im Betrieb eines Familienmitgliedes mitarbeiten, ohne dafür Lohn oder Gehalt zu beziehen (Statistisches Bundesamt, 2018, November).

Diesbezüglich werden die SuS der Gruppe *erwerbstätig* zugeteilt, wenn mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist. Sofern die SuS bei Pflegeeltern leben, sollte sie die Angabe für ihre Pflegeeltern machen. Zur Gruppe *erwerbslos* oder *nicht erwerbstätig* erfolgt die Zuteilung, wenn kein Elternteil zum Zeitpunkt der Erhebung erwerbstätig ist. Sofern SuS im Kinderheim, in betreuten Wohngruppen oder bei ihren Großeltern leben, können sie keiner Gruppe zugeordnet werden, weil sie betreffend der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern keine validen Angaben machen können. Basierend auf den Angaben der SuS leben zum ersten Messzeitpunkt 108 SuS (53%) bei beiden leiblichen Eltern, 59 SuS (29%) bei der leiblichen Mutter, 14 SuS (7%) beim leiblichen Vater, 7 SuS (4%) bei Pflegeeltern und 7 SuS (4%) leben in einem Kinderheim. Weiterhin gaben 6 SuS (3%) an, zum ersten Messzeitpunkt bei ihren Großeltern, in Wohngruppen oder bei den Eltern eines Freundes wohnhaft zu sein. Insofern werden der Gruppe, deren Eltern erwerbstätig sind 131 SuS (65%) zugeteilt und 57 SuS (28%) den Eltern, die zum Zeitpunkt der Erhebung nicht erwerbstätig sind (siehe Abbildung 11). Aus der Zuordnung fallen 13 SuS (7%), weil sie keine Angaben über die Erwerbstätigkeit der Eltern gemacht haben.

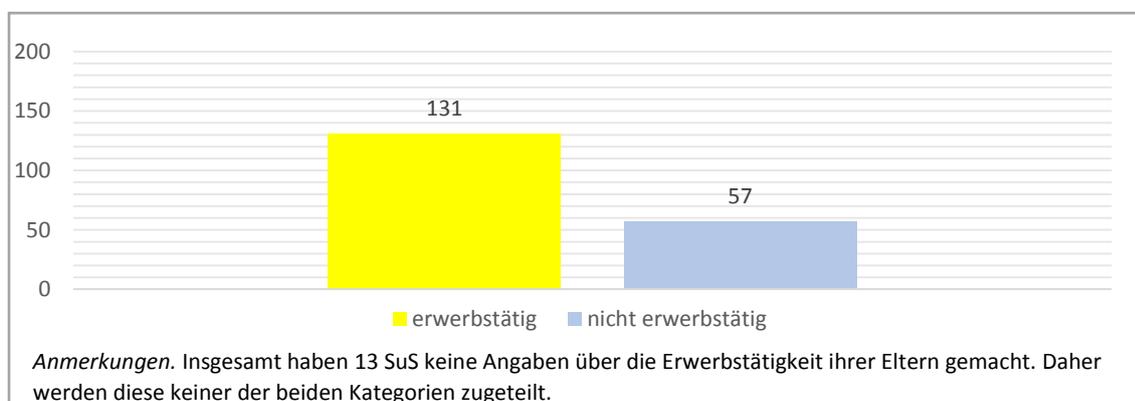


Abbildung 11. Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Gruppen, deren Eltern erwerbstätig und nicht erwerbstätig zu t1 sind,  $N = 201$

Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes haben an der Erhebung nochmal 80 SuS ( $N_{t2} = 80$ ) aus dem ersten Messzeitpunkt teilgenommen. Unter den Befragten sind 41% weibliche ( $n_{t2} = 33$ ) und 59% ( $n_{t2} = 47$ ) männliche Teilnehmende. Im Mittel liegt das Alter bei 17 Jahren ( $SD = .52$ ). Eine Aufstellung der Befragten nach ihrem Alter ist Abbildung 12 zu entnehmen.

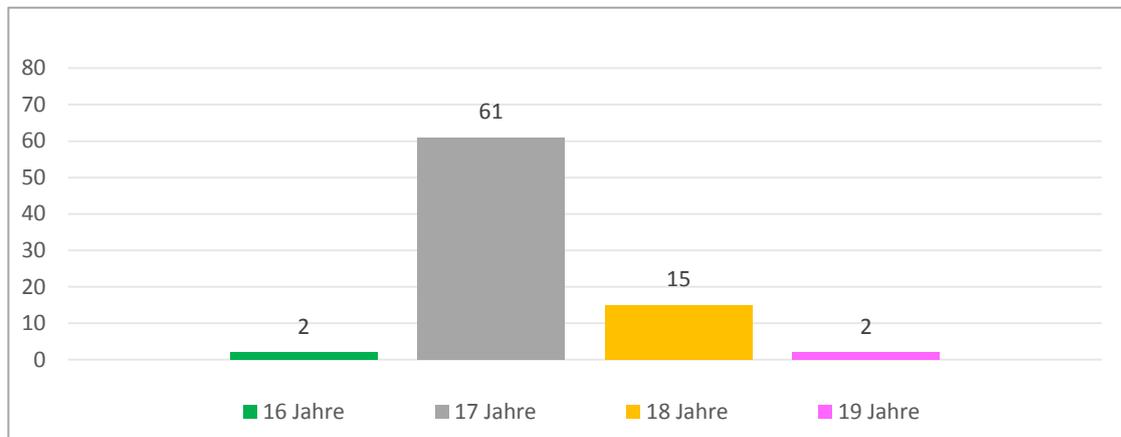


Abbildung 12. Verteilung des Alters der Teilstichprobe zu t2,  $N_{t2} = 80$

Bei der zweiten Erhebung sind zwei Teilnehmende noch 16 Jahre alt (3%). Dreiviertel der Befragten sind 17 Jahre alt ( $n_{t2} = 61$ , 76%), von den jungen Volljährigen gefolgt, die zum zweiten Messzeitpunkt 18 Jahre sind ( $n_{t2} = 15$ , 18%). Zwei Personen sind bereits 19 Jahre alt (3%). Dies ist in beiden Fällen plausibel, denn die Messzeitpunkte lagen 15 Monate auseinander.

Tabelle 4 Verteilung der Teilstichprobe zu t2 auf die Schulen, Kreise, Städte und Regierungsbezirke

Bezirksregierung	Kreise/ Städte	Anzahl der Schulen	Anzahl der SuS (%)
Düsseldorf	Stadt Duisburg	2	13 (16.25)
Arnsberg	Kreis Siegen-Wittgenstein	3	12 (15.00)
	Märkischer Kreis	3	13 (16.25)
	Stadt Dortmund	3	16 (20.00)
Köln	Oberbergischer Kreis	2	14 (17.50)
	Stadt Köln	2	12 (15.00)
Gesamt		15	80 (100)

Tabelle 4 zeigt, wie sich die Anzahl der befragten Personen aus dem ersten Messzeitpunkt auf die Städte und Kommunen verteilt. Aus der Stadt Duisburg nahmen insgesamt noch einmal 13 Befragte (16%) aus zwei Förderschulsystemen an der zweiten Erhebung teil. Im Kreis Siegen-Wittgenstein beurteilten 12 Personen (15%), im Märkischen Kreis 13 Befragte (16%) und in der Stadt Dortmund 16 Teilnehmende (20%) aus je drei Förderschulsystemen die Erfahrungen aus dem Berufsorientierungsprozess. In der Stadt Köln konnten 12 Teilnehmende (15%) und im Oberbergischen Kreis 14 Befragte (18%) aus je zwei Schulsystemen erhoben werden. Abbildung 12 verdeutlicht im Vergleich, wie sich die Stichprobe auf die Förderschulsysteme der Kreise und

Städte zwischen beiden Messzeitpunkten verteilen. Dieser Darstellung ist darüber hinaus zu entnehmen, dass die Personen der Systeme *Du2* und *Gm3* an der zweiten Erhebung nicht mehr teilgenommen haben.

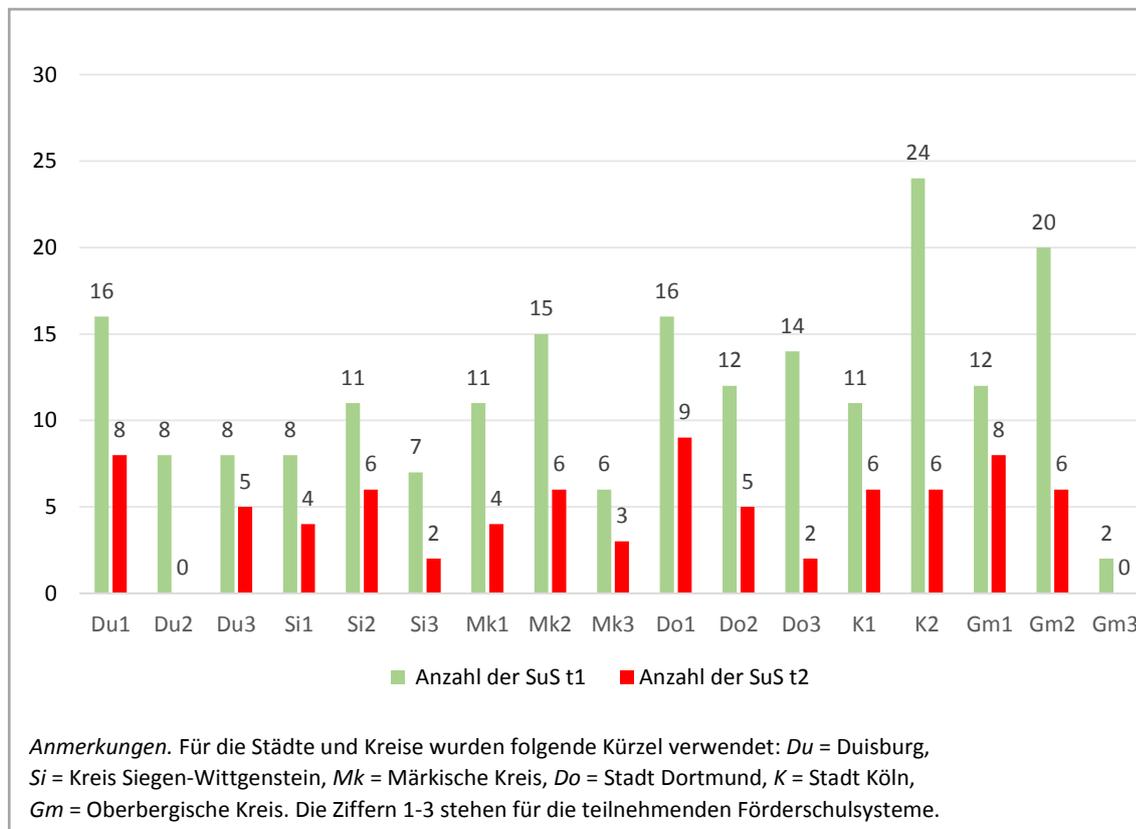


Abbildung 13. Zusammensetzung der Stichprobe bezogen auf die Förderschulen von t1 zu t2

Im Kreis Siegen-Wittgenstein nahmen prozentual betrachtet die meisten Personen mit 46% an der zweiten Datenerhebung teil ( $n_{t1} = 26$ ,  $n_{t2} = 12$ ), gefolgt von den Teilnehmenden des Oberbergischen Kreises mit 41% ( $n_{t1} = 34$ ,  $n_{t2} = 14$ ). Mit jeweils 41% beteiligten sich die Befragten der Stadt Duisburg ( $n_{t1} = 32$ ,  $n_{t2} = 13$ ) und des Märkischen Kreises ( $n_{t1} = 32$ ,  $n_{t2} = 13$ ). In der Stadt Dortmund haben an der zweiten Erhebung noch 38% ( $n_{t1} = 42$ ,  $n_{t2} = 16$ ) teilgenommen, gefolgt von Befragten der Stadt Köln ( $n_{t1} = 35$ ,  $n_{t2} = 12$ ).

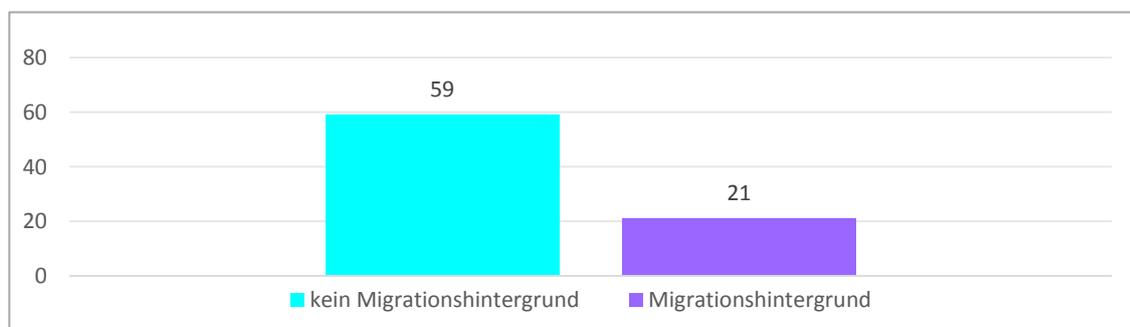


Abbildung 14. Verteilung der Teilstichprobe zu t2 auf die Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund,  $N_{t2} = 80$

Wird die Teilstichprobe ( $N_{t_2} = 80$ ) nach der soziodemografischen Variable Migrationshintergrund verteilt, so dominieren die Angaben der Befragten  $n_{t_2} = 59$  (74%) bei denen kein Migrationshintergrund vorlag, was Abbildung 14 erkennen lässt. Hingegen können 21 Befragte (26%) der Gruppe mit einem Migrationshintergrund zugeordnet werden. Die Einteilung dieser Gruppen basiert auf den Angaben der Befragten des ersten Messzeitpunktes.

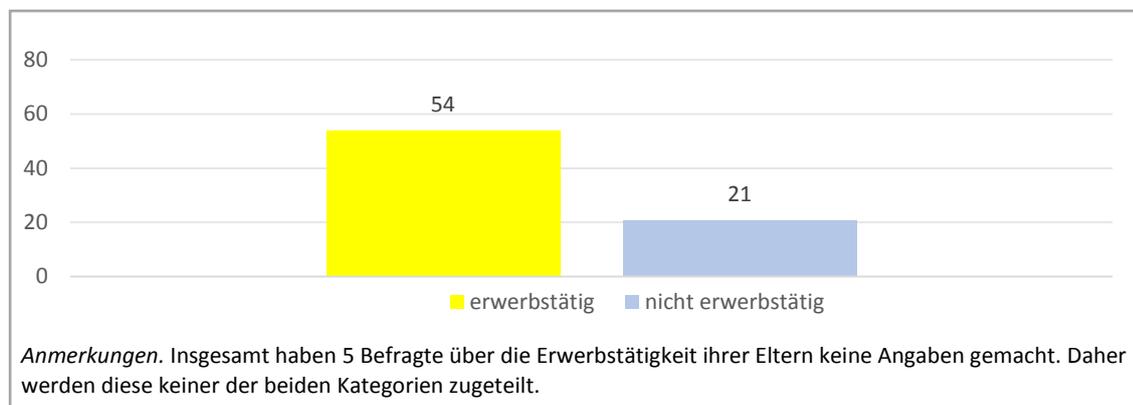


Abbildung 15. Verteilung der Teilstichprobe zu  $t_2$  auf die Gruppen, deren Eltern erwerbstätig und nicht erwerbstätig sind,  $N_{t_2} = 80$

Betreffend der Erwerbstätigkeit der Eltern werden die Aussagen des ersten Messzeitpunktes genutzt, um eine Einteilung der Gruppen vorzunehmen. Insofern wird in Abbildung 15 verdeutlicht, dass die Teilstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt auf 21 Befragte (26%) aufgeteilt werden kann, deren Eltern nicht erwerbstätig waren sowie auf 54 Teilnehmende (68%), deren Eltern erwerbstätig waren. In der Analyse können 5 Befragte (6%) nicht berücksichtigt werden, weil sie keine Angaben über die Erwerbstätigkeit ihrer Eltern gemacht haben.

Zusammenfassend lässt sich betreffend der Stichprobengröße für beide Messzeitpunkte konstatieren, dass verfügbare Kennzahlen des statistischen Bundesamtes zur Geschlechterverteilung der SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Bund und Land NRW nahelegen (Statistisches Bundesamt, 2017), dass die Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt annähernd als repräsentativ zu bezeichnen ist (siehe Kapitel 3). Von den 97.982 SuS, die im Schuljahr 2016/17 bundesweit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen zugewiesen wurden, waren 40% weiblich und 60% männliche SuS. Im Land NRW waren von den insgesamt 17.844 SuS im gleichen Schuljahr 41% weiblich und 59% männlich.

Betreffend der Angaben zum Migrationshintergrund sowie den Angaben zur Erwerbstätigkeit der Eltern, schwanken die Zahlen im Vergleich zu anderen Studien, da differente Theorien und Definitionen zur Operationalisierung verwendet werden. Die vorliegenden Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass der Großteil der Befragten der Gruppe ohne einen Migrationshintergrund zugeteilt werden können und die befragten SuS in Familienkontexten leben, in denen weitgehend mindestens ein Elternteil zum ersten Messzeitpunkt erwerbstätig war.

### 8.3 Skalen- und Itemevaluation

In den folgenden Abschnitten wird die Güte der Skalen des Fragebogens zur Berufsorientierung geprüft und bewertet, die für die Analyse und Beantwortung der Fragestellung bedeutsam sind. Die Ergebnisse aller Items und Subskalen beider Messzeitpunkte sind dem Anhang (Anhang C, Tabelle C-1 und Anhang D, Tabelle D-1) zu entnehmen und können auf Grund des Umfangs nicht im Detail dargestellt werden. Für die Beantwortung der Fragestellungen sind insbesondere die Faktoren zur Bedeutsamkeit der sechs Angebote von Relevanz (Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung, Berufswahlpass, Schülerbetriebspraktikum, Berufseinstiegsbegleitung und Langzeitpraktikum). Daher werden die Ergebnisse dieser Faktoren und deren Items aus dem ersten Messzeitpunkt dargestellt und eine Beurteilung über deren Güte vorgenommen. Für den zweiten Messzeitpunkt wurden diese Skalen wieder genutzt. Eine erneute Item- und Skalenevaluation ist obsolet, weil die Konstrukte infolge der intensiven Testung als validiert erachtet werden können. Ferner wurden im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes Fragen zum Übergang gestellt. Diese sind nicht Gegenstand des Projektes und werden daher keiner Item- und Skalenevaluation unterzogen. Bei allen sechs Faktoren handelt es sich um die Bewertung der Bedeutsamkeit des jeweiligen Angebotes für den Berufsorientierungsprozess. Da die SuS mit Fokus auf diesem Angebot beurteilten, aus welchem Grund dieses Element bedeutsam war, wurde der Faktor entsprechend des Elementes bezeichnet. Mit der Intention, die Lesbarkeit der Befunde zu erleichtern, wird im Folgenden nur noch das jeweilige Angebot genannt und der Terminus *Bedeutsamkeit* weitgehend nicht mehr erwähnt. Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests, des Shapiro-Wilk-Tests, des Bartlett-Tests und des Levene-Tests werden berichtet, aber nicht explizit in den Tabellen aufgeführt.

Zunächst werden die Skalenkennwerte zur Potenzialanalyse betrachtet. Diese sind Tabelle 5 zu entnehmen. Daran schließt sich die Analyse der Items an, die in Tabelle 6 dargestellt werden. Das Angebot der Potenzialanalyse wurde insgesamt von 172 SuS bewertet. Der Skalen-Mittelwert der Subskala liegt bei 14.49 Punkten ( $SD = 3.51$ ). Die Skala berücksichtigt insgesamt fünf Items. Aus dem Skalen-Mittelwert wird der Item-Mittelwert berechnet. Dieser liegt bei 2.90 Punkten ( $SD = .70$ ,  $n_{t1} = 172$ ) und weicht vom theoretischen Mittelwert, der bei 2.50 Punkten liegt, ab. Auf der Basis dieses Wertes erfolgt die Überprüfung der Daten auf ihre Verteilung. Die Normalverteilung wird mit Hilfe von analytischen und grafischen Verfahren geprüft.

Tabelle 5 Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse

Potenzialanalyse	Skalen-Mittelwert	Item-Mittelwert	Schiefe	Kurtosis	KMO	Kaiser-Kriterium	Cronbachs $\alpha$
$N = 201$	( $SD$ )	( $SD$ )	( $SE$ )	( $SE$ )			
$n_{t1} = 172$	14.49 (3.51)	2.90 (.70)	-.53 (.19)	-.20 (.37)	.82	61.88%	.82

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), Standardabweichung ( $SD$ ), Standardfehler ( $SE$ ).

Der Index zur Schiefe zeigt in Tabelle 5, auf Grund des negativen Kennwertes, tendenziell auf eine rechtssteile Verteilung (Schiefe = -.53,  $SE = .19$ ). Der Kennwert der Kurtosis und die

grafische Analyse zeigen, dass das Ergebnis von kleiner Null auf eine flachgipflige Wölbung deutet (Kurtosis =  $-.20$ ,  $SE = .37$ ). Ergänzend erfolgte die Berechnung der Normalverteilung mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Shapiro-Wilk-Tests. Betreffend des Shapiro-Wilk-Tests lässt die Berechnung ein signifikantes Ergebnis erkennen ( $p < .001$ ), so dass die Annahme der Normalverteilung nicht gegeben ist. Außerdem verdeutlicht das Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests, dass die Normalverteilung der Daten auch mit diesem Verfahren nicht bestätigt werden kann. Insgesamt zeigen somit die Ergebnisse über Schiefe und Kurtosis, die Sichtung der Histogramme sowie die Berechnung der Normalverteilung mittels der angegebenen Verfahren, dass die Normalverteilung der Daten nicht vorliegt. Die Ergebnisse des Levene-Tests ergeben, dass betreffend des Geschlechterproporztes die Varianz nicht gleich verteilt ist und ein signifikantes Ergebnis ausgewiesen wird ( $p < .05$ ). Hingegen sind gleiche Varianzen betreffend der Gruppen zu verzeichnen, wenn die Stichprobe nach Angaben des Migrationshintergrundes und der Erwerbstätigkeit der Eltern aufgeteilt wird.

Tabelle 6 Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse

Potenzialanalyse – Bedeutsamkeit des Angebotes	$\lambda$	$h^2$	$M (SD)$	$\alpha$	$r_{it}$
..., weil ich mich danach für einen Schulabschluss angestrengt habe.	.62	.39	2.66 (.91)	.86	.48
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.76	.58	2.87 (.88)	.82	.62
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	.84	.71	3.05 (.89)	.79	.72
..., weil ich einen guten Überblick über meine Fähigkeiten erhalten habe.	.83	.69	2.99 (.89)	.80	.69
..., war insgesamt wichtig für meinen Berufsorientierungsprozess.	.85	.73	2.91 (.92)	.78	.74

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizient ( $\alpha$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

Die psychometrische Schwierigkeit der Items wird über den Mittelwert ( $M$ ) erschlossen (Bühner, 2011). Die Mittelwerte der Items, zu der oben genannten Skala, werden in Tabelle 6 veranschaulicht. Insbesondere das dritte Item (*...weil ich meine Stärken entdecken konnte*) verdeutlicht, dass die Stichprobe den genannten Aspekten eher zugestimmt hat ( $M = 3.05$ ,  $SD = .89$ ). Darüber hinaus wurde die EFA mit den Ergebnissen der Stichprobe für die Hauptuntersuchung durchgeführt, um zu eruieren, inwiefern die Konstruktvalidität aus den Pretests bestätigt wird. Bezüglich der Subskala Potenzialanalyse liegt das KMO-Testmaß mit  $>.80$  in einem hohen Bereich (siehe Tabelle 5) und die ausgewiesene Signifikanz des Bartlett-Tests von  $p = .001$  weist darauf hin, dass die Voraussetzungen zur Durchführung einer EFA gegeben sind. Die Hauptkomponentenanalyse mit der Obliminrotation und dem Kaiser-Kriterium wies eine einfaktorielle Struktur für die Bedeutsamkeit bei jedem Berufsorientierungsangebot aus. Inhaltlich erfassen die Items, aus welchem Grund das jeweilige Angebot besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess war. Das Kaiser-Kriterium verdeutlicht, wie hoch prozentual betrachtet der Anteil der Varianzaufklärung ist. Die Varianzaufklärung der Subskala Potenzialanalyse ist mit 62% als besonders gut zu bewerten. Auf der Itemebene zeigt sich prozentual betrachtet eine

ausreichende bis hohe Varianz ( $h^2$ ). Betreffend der Faktorenladung ( $\lambda$ ) ist zu erkennen, dass alle Items mit  $\lambda \geq .62$  hoch auf diesen Faktor laden.

Die Berechnung der Trennschärfe lässt für die Skala der Potenzialanalyse, mit Bezug auf Döring und Bortz (2016b), bei vier Items überwiegend hohe Werte von  $r_{it} = .62$  bis  $r_{it} = .74$  erkennen. Betreffend eines Items befindet sich der Wert mit  $r_{it} = .48$  noch im Toleranzbereich (Döring & Bortz, 2016c). Da es an der Grenze zum wünschenswerten Bereich liegt und vor allem aus inhaltlichen Aspekten bedeutsam ist, wurde es in der Skala belassen. Insofern ist zu erkennen, dass die Items mit dem Zielkonstrukt korrelieren.

Wie bereits im Kapitel 7.2.3.2 erwähnt, ist das Instrument abschließend betreffend der Hauptgütekriterien zu bewerten. Zunächst wird dazu die Auswertungs- und Durchführungsobjektivität in den Fokus rücken. Die Durchführungsobjektivität zum ersten Messzeitpunkt war, durch das gleiche Vorgehen in den Schulen, für alle Subskalen des Instrumentes weitgehend gewährleistet (Kapitel 7.4). Da sich die Durchführung des zweiten Messzeitpunktes vom ersten unterschied, war es denkbar, dass die Teilnehmenden der Studie von einzelnen Personen beeinflusst werden oder Instruktionen nicht verstehen. Demzufolge war es bedeutsam, als Kontaktperson zur Verfügung zu stehen, mit der Intention etwaige Fragen oder Bedenken mit den Befragten besprechen zu können. Daher wurde eine Mobilfunknummer angegeben, so dass die Befragten die Studienleitung kontaktieren konnten. Die Einsprache der Instruktionen sollte ebenfalls zur Erhöhung der Durchführungsobjektivität beitragen, so dass nahezu alle Fragen über eine Audiofunktion abzuhören waren. Überdies wurden viele Items aus dem ersten Messzeitpunkt berücksichtigt, so dass das Verständnis und Eindeutigkeit der Fragen weitgehend sichergestellt wurden. Betreffend der Auswertungsobjektivität ist die Kodierung der Daten und die Vergabe der Punktwerte für die Antwortabstufung über alle Skalen hinweg weitgehend identisch. In beiden Messzeitpunkten ermöglicht die Onlineerhebung, nach Beendigung der Datenerhebung, die sofortige Bearbeitung und Analyse der Daten. Dies trägt zur Steigerung der Auswertungsobjektivität bei, da durch die digitale Speicherung der Daten Übertragungsfehlern vorgebeugt wird. Der Prozess der Datenaufbereitung wurde ebenfalls im Kapitel 7.2.3.2 und in dem vorliegenden Abschnitt dargelegt. Dies gewährleistet im Hinblick auf das Gütekriterium der Objektivität, dass unterschiedliche Untersucher bei der statistischen Auswertung zu identischen Ergebnissen kommen könnten. Wünschenswerte Ergebnisse erzielte die Überprüfung der internen Konsistenz. So zeigt die Skala zur Potenzialanalyse gute Reliabilitätseigenschaften (Cronbachs  $\alpha = .82$ ). Auf der Itemebene liegt die Reliabilitätseigenschaft weitgehend in einem guten (Cronbachs  $\alpha \geq .78$ ) bis sehr guten (Cronbachs  $\alpha \geq .86$ ) Bereich (Döring & Bortz, 2016c).

Das Angebot der Berufsfelderkundung wurde von 155 SuS bewertet. Die Skala erfasst insgesamt fünf Items. Der Skalen-Mittelwert, in Tabelle 7, lässt einen Wert von 14.95 Punkten ( $SD = 3.14$ ) erkennen. Somit liegt der Item-Mittelwert bei 2.99 Punkten ( $SD = .63$ ,  $n_{i1} = 155$ ). Der Index zur Schiefe deutet tendenziell auf eine geringe, rechtssteile Verteilung (Schiefe =  $-.38$ ,  $SE = .20$ ). Der Kennwert der Kurtosis, der nahe Null liegt und die grafische Analyse zeigen eine äußerst geringe Wölbung (Kurtosis =  $.02$ ,  $SE = .39$ ). Dennoch weisen der Kolmogorov-Smirnov-Test

und der Shapiro-Wilk-Test ein signifikantes Ergebnis ( $p < .001$ ) aus, so dass die Normalverteilung der Daten betreffend der Berufsfelderkundung nicht gegeben ist. Gleiche Varianzen weisen die Ergebnisse des Levene-Tests für alle drei zu berechnenden Gruppen aus.

Tabelle 7 Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufsfelderkundung

Berufsfelderkundung	Skalen- Mittelwert (SD)	Item- Mittelwert (SD)	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)	KMO	Kaiser- Kriterium	Cronbachs $\alpha$
$N = 201$							
$n_{it} = 155$	14.95 (3.14)	2.99 (.63)	-.38 (.20)	.02 (.39)	.82	55.08%	.80

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), Standardabweichung (SD), Standardfehler (SE).

Die Mittelwerte der Items verdeutlicht Tabelle 8. Drei Items lassen einen Wert von  $M \geq 3.06$  erkennen, so dass die SuS den Aussagen tendenziell eher zustimmen. Dies trägt zur Erhöhung des Item-Mittelwertes bei. In der EFA lag das KMO-Testmaß mit  $>.82$  in der Subskala Berufsfelderkundung in einem hohen Bereich (siehe Tabelle 7). Ergänzend zeigt die Signifikanz des Bartlett-Tests ( $p = .001$ ), dass die Voraussetzungen zur Durchführung einer EFA für diese Items gegeben sind. Mit 55% ist der Wert des Kaiser-Kriteriums immer noch in einem hohen Bereich, auch wenn die Varianzaufklärung prozentual geringer ausfällt als bei der Potenzialanalyse. Die Kommunalitäten weisen betreffend der Items auch bei dieser Skala ausreichende bis hohe Varianz ( $h^2$ ) aus (siehe Tabelle 8). Die Werte der Faktorenladung ( $\lambda$ ) lassen erkennen, dass alle Items mit  $\lambda \geq .70$  ebenfalls hoch auf den Faktor Berufsfelderkundung laden. Die Analyse der Itemtrennschärfe führt bei allen Items zu Werten in einem wünschenswerten Bereich von  $r_{it} = .53$  bis  $r_{it} = .66$ . Die Items korrelieren demnach mit dem Zielkonstrukt Berufsfelderkundung. Die Evaluation der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität ist an dieser Stelle und betreffend der folgenden Faktoren obsolet, weil diese bereits bei der Potenzialanalyse hinreichend erläutert wurden. Abschließend wird auf die Reliabilitätsanalyse der Skala und Items eingegangen. So zeigt die Skala gute Reliabilitätseigenschaften (Cronbachs  $\alpha = .80$ ). Auf der Itemebene liegt die Reliabilitätseigenschaft knapp in einem guten (Cronbachs  $\alpha \geq .73$ ) Bereich (Döring & Bortz, 2016c).

Tabelle 8 Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufsfelderkundung

Berufsfelderkundung – Bedeutsamkeit des Angebotes	$\lambda$	$h^2$	$M$ (SD)	$\alpha$	$r_{it}$
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.75	.57	2.96 (.86)	.75	.59
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	.70	.49	2.74 (.87)	.77	.53
..., weil ich gute Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten habe.	.73	.54	3.06 (.83)	.76	.57
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	.71	.51	3.12 (.76)	.77	.54
Die Berufsfelderkundung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.81	.65	3.06 (.96)	.73	.66

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizient ( $\alpha$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung (SD), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

Insgesamt konnten 148 SuS das Element des Berufswahlpasses beurteilen. Der Skalen-Mittelwert wird mit einem Wert von 10.83 Punkten ( $SD = 3.28$ ) ausgewiesen, was Tabelle 9 zu entnehmen ist. Die Subskala beinhaltet insgesamt vier Items, was in der Analyse einen Item-Mittelwert von 2.70 Punkten ergibt ( $SD = .82$ ,  $n_{it} = 148$ ). Der Schiefeindex deutet tendenziell auf eine geringe, rechtssteile Verteilung (Schiefe =  $-.18$ ,  $SE = .20$ ) und der Kennwert des Exzess liegt bei einem Wert kleiner Null (Kurtosis =  $-.65$ ,  $SE = .40$ ). Die grafische Analyse lässt eine flachgipflige Wölbung erkennen. Das signifikante Ergebnis ( $p < .001$ ) des Kolmogorov-Smirnov- und des Shapiro-Wilk-Tests führen zu dem Ergebnis, dass eine Normalverteilung der Daten betreffend des Berufswahlpasses nicht gegeben ist. Der Levene-Test führt bei der Analyse in der Gruppe Migrationshintergrund zu einem signifikanten Ergebnis ( $p < .05$ ). Hingegen lässt sich eine Varianzhomogenität feststellen, wenn die Stichprobe nach dem Geschlecht oder der Erwerbstätigkeit der Eltern differenziert wird.

Tabelle 9 Skalenskennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Berufswahlpasses

Berufswahlpass	Skalen-Mittelwert ( $SD$ )	Item-Mittelwert ( $SD$ )	Schiefe ( $SE$ )	Kurtosis ( $SE$ )	KMO	Kaiser-Kriterium	Cronbachs $\alpha$
$N = 201$							
$n_{it} = 148$	10.83 (3.28)	2.70 (.82)	-.18 (.20)	-.65 (.40)	.81	78.40%	.91

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), Standardabweichung ( $SD$ ), Standardfehler ( $SE$ ).

Tabelle 10 bietet einen Überblick der Mittelwerte auf der Itemebene. Alle Items liegen nahe dem theoretischen Mittelwert von 2.50 Punkten, so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich hierbei nicht um sogenannte *leichte* oder *schwere* Items handelt (Döring & Bortz, 2016c). Die Signifikanz des Bartlett-Tests ( $p = .001$ ) verdeutlicht, dass die Items dieser Faktoren miteinander korrelieren. Das KMO-Testmaß liegt mit  $>.81$  in der Subskala Berufswahlpass in einem hohen Bereich (siehe Tabelle 9). Somit sind die Voraussetzungen zur Durchführung einer EFA gegeben. Der Wert des Kaiser-Kriteriums ist mit 78% besonders positiv zu bewerten. Die Kommunalitäten deuten auch bei dieser Skala auf eine ausreichende bis hohe Varianz ( $h^2$ ).

Tabelle 10 Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Berufswahlpasses

Berufswahlpass – Bedeutsamkeit des Angebotes	$\lambda$	$h^2$	$M$ ( $SD$ )	$\alpha$	$r_{it}$
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	.88	.78	2.68 (.93)	.88	.78
..., weil ich weitere berufliche Schritte planen konnte.	.90	.80	2.70 (.87)	.88	.81
..., um mir Gedanken zu meinem Berufswahlprozess zu machen.	.89	.78	2.68 (.96)	.88	.79
Der Berufswahlpass war insgesamt wichtig für meinen Berufsorientierungsprozess.	.88	.77	2.77 (.95)	.88	.79

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizient ( $\alpha$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

Betreffend der Faktorenladung ( $\lambda$ ) lässt Tabelle 10 erkennen, dass alle Items mit  $\lambda \geq .88$  sehr hoch auf den Faktor Berufswahlpass laden. In einem wünschenswerten Bereich sind die

Werte der Itemtrennschärfe von  $r_{it} = .78$  bis  $r_{it} = .81$ . Folglich korrelieren die Items mit dem Zielkonstrukt Berufswahlpass. Die Reliabilitätsanalyse der Skala deutet auf exzellente Reliabilitätseigenschaften (Cronbachs  $\alpha = .91$ ). Auf der Itemebene liegt die Reliabilitätseigenschaft ebenfalls in einem sehr guten (Cronbachs  $\alpha \geq .88$ ) Bereich (Döring & Bortz, 2016c).

Das Element des Schülerbetriebspraktikums konnten 194 SuS bewerten. Mit 15.03 Punkten ( $SD = 3.36$ ) wird der Skalen-Mittelwert berechnet (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11 Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums

Schülerbetriebspraktikum $N = 201$	Skalen-Mittelwert ( $SD$ )	Item-Mittelwert ( $SD$ )	Schiefe ( $SE$ )	Kurtosis ( $SE$ )	KMO	Kaiser-Kriterium	Cronbachs $\alpha$
$n_{t1} = 194$	15.03 (3.36)	3.00 (.67)	-.47 (.18)	-.21 (.35)	.83	57.48%	.81

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), Standardabweichung ( $SD$ ), Standardfehler ( $SE$ ).

Der Item-Mittelwert liegt bei 3.00 Punkten ( $SD = .67$ ,  $n_{t1} = 194$ ), was Tabelle 11 zu entnehmen ist, weil die Subskala insgesamt fünf Items beinhaltet (siehe Tabelle 12). Auf eine rechtssteile Verteilung lässt der Wert des Schiefeindex schließen (Schiefe =  $-.47$ ,  $SE = .18$ ). Der Kennwert der Kurtosis entspricht einem Wert kleiner Null (Kurtosis =  $-.21$ ,  $SE = .35$ ), was zu einer geringen, flachgipfligen Wölbung führt. Somit ist die Normalverteilung der Daten betreffend der Subskala des Schülerbetriebspraktikums nicht gegeben. Dies verdeutlichen auch die signifikanten Ergebnisse ( $p < .001$ ) des Kolmogorov-Smirnov- und des Shapiro-Wilk-Tests. Die Analyse auf Varianzhomogenität weist gleiche Varianzen für die Stichprobe aus, wenn sie nach Geschlecht oder Migrationshintergrund aufgeteilt wird. Signifikant wird das Ergebnis, wenn die Berechnungen nach erwerbstätigen und erwerbslosen Eltern erfolgt ( $p < .05$ ), so dass diesbezüglich keine Varianzhomogenität vorliegt.

In der EFA führen die Berechnungen des Bartlett-Tests zu einem signifikanten Ergebnis ( $p = .001$ ). Das KMO-Testmaß (siehe Tabelle 11) ist mit  $>.83$  auch in einem hohen Bereich. Mit 54% fällt der Wert des Kaiser-Kriteriums zwar geringer aus, als bei der Skala des Berufswahlpasses, liegt allerdings immer noch in einem akzeptablen Bereich.

Tabelle 12 Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums

Schülerbetriebspraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes	$\lambda$	$h^2$	$M (SD)$	$\alpha$	$r_{it}$
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.79	.63	2.96 (.88)	.76	.64
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	.67	.45	2.85 (.96)	.80	.51
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	.76	.57	2.80 (1.00)	.77	.60
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	.78	.60	3.18 (.76)	.77	.62
Das Schülerbetriebspraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.79	.62	3.24 (.83)	.76	.64

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizient ( $\alpha$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

So stellt Tabelle 12 die relevanten Itemkennwerte dar. Die Mittelwerte von zwei Items zeigen mit einem Wert von  $M \geq 3.18$ , dass die SuS den Aussagen tendenziell eher zustimmen und es sich somit um sogenannte leichte Items handelt (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016c). Auf eine ausreichend bis hohe Varianz weisen die Kennwerte der Kommunalitäten ( $h^2$ ) dieser Skala. Die Items laden mit  $\lambda \geq .67$  hoch auf den Faktor Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums. Die Kennwerte der Itemtrennschärfe sind in einem wünschenswerten Bereich von  $r_{it} = .51$  bis  $r_{it} = .64$ . Abschließend wird auf die Reliabilitätsanalyse der Skala und Items eingegangen. Auf gute Reliabilitätseigenschaften (Cronbachs  $\alpha = .81$ ) deutet bereits die Skala des Schülerbetriebspraktikums, so dass die Reliabilitätseigenschaft auf der Itemebene ebenfalls in einem akzeptablen bis guten Bereich liegt (Cronbachs  $\alpha \geq .76$ ) (Döring & Bortz, 2016c).

Die Berufseinstiegsbegleitung wurde von 65 SuS bewertet. Anhand Tabelle 13 lässt sich erkennen, dass der Skalen-Mittelwert bei einem Wert von 19.86 Punkten ( $SD = 3.86$ ) liegt.

Tabelle 13 Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsbegleitung

Berufseinstiegs- begleitung $N = 201$	Skalen- Mittelwert ( $SD$ )	Item- Mittelwert ( $SD$ )	Schiefe ( $SE$ )	Kurtosis ( $SE$ )	KMO	Kaiser- Kriterium	Cronbachs $\alpha$
$n_{it} = 65$	19.86 (3.86)	3.31 (.64)	-.86 (.30)	.99 (.59)	.87	73.02%	.89

*Anmerkungen.* Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). *Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO)*, Standardabweichung ( $SD$ ), Standardfehler ( $SE$ ).

Die Subskala beinhaltet insgesamt sechs Items, was in der Analyse einen Item-Mittelwert von 3.31 Punkten ergibt ( $SD = .64$ ,  $n_{it} = 65$ ) und somit deutlich vom theoretischen Mittelwert ( $M = 2.50$ ) abweicht (siehe Tabelle 13). Tabelle 14 zeigt, dass die Mittelwerte der Items von einem Wert von  $M = 3.06$  ( $SD = .89$ ) bis zu  $M = 3.45$  ( $SD = .75$ ) rangieren, so dass die SuS den Aussagen eher zustimmen. Demzufolge ist der Item-Mittelwert erhöht. Der Schiefeindex, in Tabelle 13, deutet auf eine deutliche rechtssteile Verteilung (Schiefe =  $-.86$ ,  $SE = .30$ ). Der Index der Kurtosis liegt bei einem Wert größer Null (Kurtosis =  $.99$ ,  $SE = .59$ ), somit zeigt die grafische Analyse eine steilgipflige Wölbung. Die Tests zur Überprüfung der Normalverteilung führen somit zu einem signifikanten Ergebnis ( $p < .001$ ). Die Normalverteilung der Daten betreffend der Subskala zur Berufseinstiegsbegleitung ist nicht gegeben. Der Test zur Überprüfung auf Varianzhomogenität führt zu einem signifikantes Ergebnis ( $p < .05$ ), wenn die Stichprobe nach Angaben des Migrationshintergrundes aufgeteilt wird, daher liegt keine Homogenität vor. Hingegen sind gleiche Varianzen zu konstatieren, wenn die Berechnungen nach Angaben des Geschlechterprozesses oder Erwerbstätigkeit der Eltern erfolgen.

Das KMO-Testmaß ist mit  $>.87$  in einem hohen Bereich und der Bartlett-Test führte in der EFA zu einem signifikanten Ergebnis ( $p = .001$ ). Somit sind die Voraussetzungen zur Durchführung einer EFA erfüllt. Mit 73% liegt der Wert des Kaiser-Kriteriums in einem sehr hohen Bereich. Infolge dessen ist die Varianzaufklärung der Subskala zur Berufseinstiegsbegleitung als besonders gut zu bewerten.

Tabelle 14 Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsbegleitung

Berufseinstiegsbegleitung – Bedeutsamkeit des Angebotes	$\lambda$	$h^2$	$M (SD)$	$\alpha$	$r_{it}$
..., weil sie mir Möglichkeiten gezeigt hat, mich beruflich beraten zu lassen.	.76	.58	3.45 (.75)	.88	.65
..., weil sie mich in meinem Berufswahlprozess insgesamt unterstützen konnte.	.87	.76	3.39 (.74)	.86	.79
..., weil ich ihre Unterstützung auch nach der Schulzeit brauchen werde.	.87	.75	3.18 (.91)	.92	.78
..., weil ich mit dieser Unterstützung über meine Stärken nachdenken konnte.	.84	.71	3.38 (.74)	.87	.76
..., weil sie mich unterstützt hat, für meinen Schulabschluss zu lernen.	.65	.42	3.06 (.89)	.91	.54
Die Berufseinstiegsbegleitung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.90	.81	3.45 (.71)	.86	.83

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizient ( $\alpha$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

Eine ausreichend bis hohe Varianz weisen die Kommunalitäten der Items aus ( $h^2$ ) aus, was Tabelle 14 zu entnehmen ist. Ferner zeigen die Werte zur Ladung ( $\lambda$ ), dass die Items von  $\lambda > .65$  bis  $\lambda > .90$  hoch auf den Faktor Berufseinstiegsbegleitung laden. Die Trennschärfeanalyse der Items führt zu Werten in einem wünschenswerten Bereich von  $r_{it} = .54$  bis  $r_{it} = .83$ . Insofern korrelieren sie mit dem Zielkonstrukt Berufseinstiegsbegleitung. Ferner weist die Skala eine nahezu exzellente Reliabilitätseigenschaft aus (Cronbachs  $\alpha = .89$ ). In der Folge liegt die Reliabilitätseigenschaft auf der Itemebene ebenfalls in einem sehr guten Bereich (Cronbachs  $\alpha \geq .86$ ).

Als letztes Angebot wurde das Langzeitpraktikum von 117 SuS bewertet. Tabelle 15 verdeutlicht, dass der Skalen-Mittelwert bei einem Wert von 15.59 Punkten ( $SD = 3.74$ ) liegt. Somit führt dies zu einem Item-Mittelwert von 3.12 Punkten ( $SD = .75$ ,  $n_{it} = 117$ ), weil fünf Items berücksichtigt werden. Tabelle 16 lässt erkennen, dass die Werte von  $M = 2.94$  ( $SD = 1.03$ ) bis zu  $M = 3.30$  ( $SD = .89$ ) rangieren, so dass die SuS den Aussagen eher zustimmen. Dies führt zu einem erhöhten Item-Mittelwert, der deutlich vom theoretischen Mittelwert ( $M = 2.50$ ) abweicht. Daher deutet die Schiefe auf eine unverkennbare, rechtssteile Verteilung (Schiefe =  $-.95$ ,  $SE = .22$ ). Die Grafik lässt eine steilgipflige Wölbung erkennen, da der Index der Kurtosis bei einem Wert größer Null liegt (Kurtosis =  $.89$ ,  $SE = .44$ ). Die Normalverteilung der Daten bezüglich dieser Skala ist nicht gegeben. Dies unterstreichen die signifikanten Ergebnisse ( $p < .001$ ) des Kolmogorov-Smirnov- und des Shapiro-Wilk-Tests. Der Levene-Test weist gleiche Varianzen für die drei zu berechnenden Gruppen aus.

Das KMO-Testmaß liegt mit  $>.81$  in der Skala Langzeitpraktikum in einem hohen Bereich (siehe Tabelle 15). Ferner weist die Signifikanz des Bartlett-Tests ( $p = .001$ ) aus, dass die Items dieses Faktors miteinander korrelieren. Insofern sind die Voraussetzungen zur Durchführung einer EFA gegeben. Der Wert des Kaiser-Kriteriums ist mit 64% besonders positiv zu bewerten.

Tabelle 15 Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums

Langzeitpraktikum	Skalen- Mittelwert (SD)	Item- Mittelwert (SD)	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)	KMO	Kaiser- Kriterium	Cronbachs $\alpha$
$N = 201$							
$n_{it} = 117$	15.59 (3.74)	3.12 (.75)	-.95 (.22)	.89 (.44)	.81	64.27%	.86

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), Standardabweichung (SD), Standardfehler (SE).

Die Kommunalitäten weisen betreffend der Items eine ausreichende bis hohe Varianz ( $h^2$ ) aus, was Tabelle 16 zu entnehmen ist. Bezüglich der Faktorenladung ( $\lambda$ ) ist zu erkennen, dass alle Items mit  $\lambda \geq .75$  sehr hoch auf den Faktor Langzeitpraktikum laden. Im wünschenswerten Bereich sind die Werte der Itemtrennschärfe von  $r_{it} = .62$  bis  $r_{it} = .74$ . Folglich korrelieren die Items mit dem Zielkonstrukt Langzeitpraktikum. Die Reliabilitätsanalyse der Skala deutet auf sehr gute Reliabilitätseigenschaften (Cronbachs  $\alpha = .86$ ). Auf der Itemebene befindet sich die Reliabilitätseigenschaft ebenfalls in einem sehr guten (Cronbachs  $\alpha \geq .81$ ) Bereich.

Tabelle 16 Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums

Langzeitpraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes	$\lambda$	$h^2$	$M$ (SD)	$\alpha$	$r_{it}$
..., weil ich dadurch weitere berufliche Schritte planen konnte.	.84	.71	3.17 (.91)	.81	.74
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	.78	.61	2.94 (1.03)	.84	.65
..., um über meine Stärken nachzudenken.	.83	.68	3.19 (.83)	.82	.71
..., weil ich mich dadurch für einen Schulabschluss anstrenge.	.75	.57	2.98 (1.00)	.85	.62
Das Langzeitpraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.80	.64	3.30 (.89)	.83	.67

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Cronbachs- $\alpha$ -Koeffizient ( $\alpha$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung (SD), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

Wie bereits in Kapitel 7.5 erläutert, führt die Skalen- und Itemevaluation zu dem Ergebnis, dass die Daten nicht normal verteilt sind und hinreichende Varianzhomogenität nicht für alle Gruppen vorliegt. Mithin werden in den weiteren Analysen nonparametrische Verfahren zur Berechnung genutzt. Ferner ließ sich nach der Analyse konstatieren, dass alle Items des entwickelten Fragebogens auf die bereits extrahierten Faktoren laden und die Ergebnisse aller Items und Skalen in die Analyse einfließen können. Es bedurfte keiner weiteren Eliminierung von Items.

#### 8.4 Deskriptive Analyse

In den folgenden Abschnitten werden erste deskriptive Ergebnisse der explorativen Datenanalyse berichtet. Im Anschluss daran rückt die Darstellung der Forschungsfragen in den Fokus. Die Befunde zu den jeweiligen Angeboten des Berufsorientierungsprozesses werden anhand der gesamten Stichprobe auf Skalenebene und dann auf der Itemebene vorgestellt, wobei diesbezüglich lediglich auf die aussagekräftigsten Items Bezug genommen wird.

### 8.4.1 Allgemeine Aspekte zum Berufsorientierungsprozess

Je nach Ausrichtung der Schule und schulischem Werdegang, konnten nicht alle SuS der Gesamtstichprobe alle Angebote des Berufsorientierungsprozesses bewerten. Das Langzeitpraktikum oder die Berufseinstiegsbegleitung wurden aus verschiedenen Gründen nicht an jedem Schulsystem angeboten oder von den SuS in Anspruch genommen. In der Folge konnte dieses Element auch nicht von allen SuS beurteilt werden. So haben beispielsweise an der Umfrage SuS von acht Schulen teilgenommen, an denen das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung offeriert wird. Das Langzeitpraktikum wurde an 15 von 17 Schulen angeboten. Die Verteilung des Balkendiagramms verdeutlicht, wie hoch die Anzahl der SuS ist, die ein Angebot bewerten konnten.

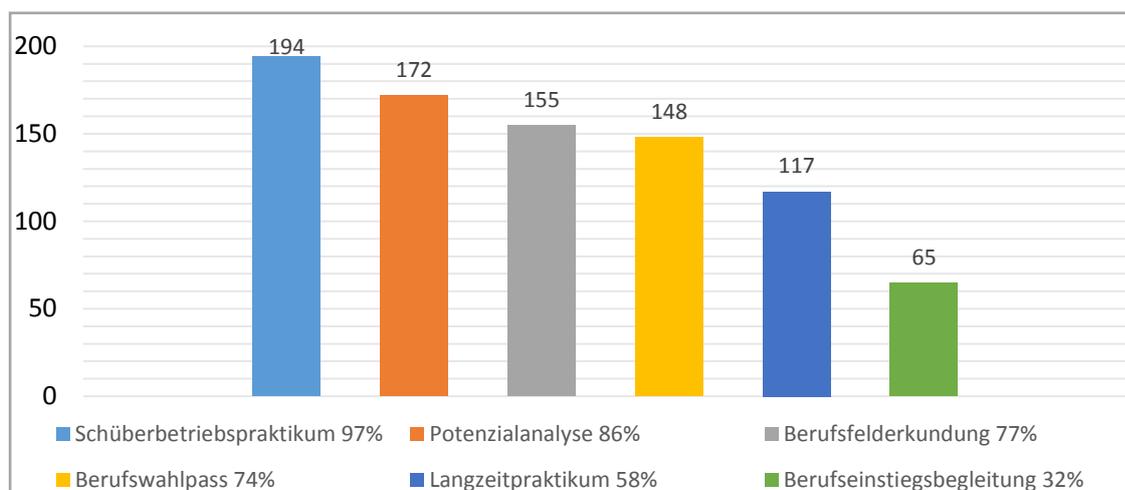


Abbildung 16. Anzahl der SuS, die zu t1 die Angebote bewertet haben,  $N = 201$

Entsprechend der Angaben in Abbildung 16 hat der Großteil der Stichprobe die ersten vier verpflichtenden Standardelemente bewertet. Diese wurden auch an allen Schulsystemen angeboten. Obwohl das Langzeitpraktikum ein freiwillig zu absolvierendes Element darstellt und es nicht an allen Schulen durchgeführt wurde, haben mit 58% ( $n_{t1} = 117$ ) mehr als die Hälfte der Gesamtstichprobe dieses Angebot eingeschätzt. Die Berufseinstiegsbegleitung wurde ebenfalls nicht an allen Förderschulen offeriert, sodass dieses Element von knapp einem Drittel ( $n_{t1} = 65$ , 32%) beurteilt werden konnte.

Die SuS, die ein Angebot nicht wahrnehmen und in der Folge nicht bewerten konnten wurden daraufhin befragt, ob sie sich optional die Teilnahme an dem Angebot gewünscht hätten. Die Ergebnisse dieser Auskunft finden sich in Tabelle 17. Es zeigt sich z. B. bei der Betrachtung der Potenzialanalyse, dass sich 16 SuS (55%) eine Teilnahme am Angebot im Nachhinein gewünscht hätten. Die Angaben für die Berufsfelderkundung verdeutlichen, dass die Mehrheit der Befragten ( $n_{t1} = 26$ , 57%) das Angebot begrüßt hätte. Die Angaben zum Berufswahlpass zeigt, dass 14 SuS (26%) sich dieses Element im Schulalltag wünschen würden, hingegen lehnt knapp ein Drittel ( $n_{t1} = 17$ , 32%) das Portfolioinstrument eher ab und 42% der befragten SuS ( $n_{t1} = 22$ ) können dazu keine Angaben machen. Bezogen auf das Element der Berufseinstiegsbegleitung verdeutlichen die Ergebnisse, dass 62 SuS (46%) im Übergang von der Schule in den Beruf gerne

von einer Berufseinstiegsbegleitung begleitet worden wären und 35 SuS (26%) lehnen dies ab, 39 SuS (29%) konnten dazu keine Angaben machen.

Tabelle 17 Angaben der SuS zu t1, ob sie gerne ein Angebot in Anspruch genommen hätten

Faktor Bedeutsamkeit	ja	nein	weiß nicht	Gesamt
<i>N</i> = 201	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> <sub>t1</sub> (%)
Schülerbetriebspraktikum	3 (43)	3 (43)	1 (14)	7 (100)
Potenzialanalyse	16 (55)	6 (21)	7 (24)	29 (100)
Berufsfelderkundung	26 (57)	7 (15)	13 (28)	46 (100)
Berufswahlpass	14 (26)	17 (32)	22 (42)	53 (100)
Langzeitpraktikum	29 (35)	38 (45)	17 (20)	84 (100)
Berufseinstiegsbegleitung	62 (45)	35 (26)	39 (29)	136 (100)

Anmerkung. Betrifft die SuS, die ein Angebot nicht bewerten konnten.

Auf Grund des modular, aufbauenden Charakters der Berufsorientierungselemente und der schwankenden Stichprobengrößen war es ferner von Interesse zu erfahren, wie viele von den Elementen die SuS im Laufe des Berufsorientierungsprozesses beurteilen konnten. Abbildung 17 zeigt, dass ein Angebot von 7 SuS (3%) bewertet wurde. Der Großteil der Stichprobe, 66 SuS (33%) konnte 4 Angebote und 70 SuS (35%) 5 Elemente beurteilen. Insgesamt haben 24 SuS (12%) sogar alle dargebotenen Elemente im Fragebogen bewerten können.

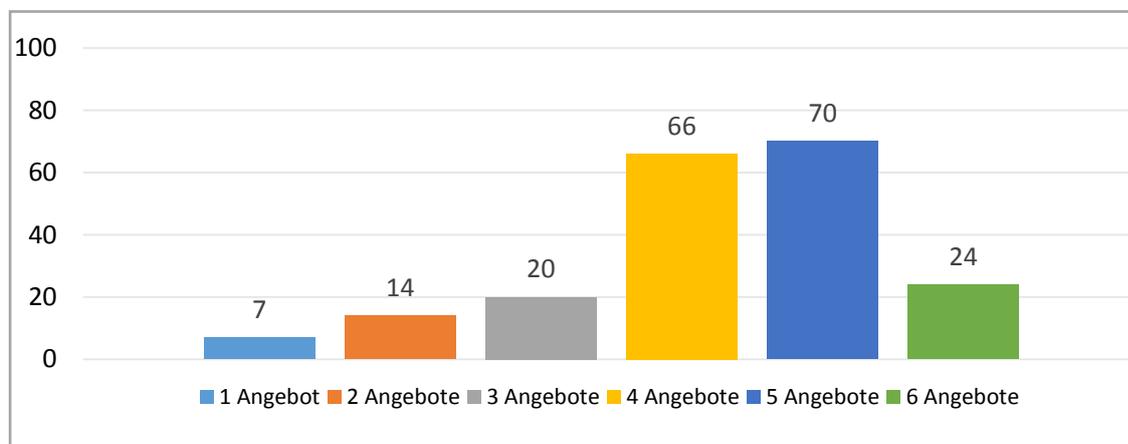


Abbildung 17. Verteilung der Stichprobe zu t1 auf die Anzahl der beurteilten Elemente, *N* = 201

Insgesamt ergab die Befragung 32 Konstellationen der Inanspruchnahme verschiedenster Elemente, die an dieser Stelle nicht im Detail aufgeführt werden können.

Während die Potenzialanalyse oder die Berufsfelderkundung in der Regel einmal absolviert werden, zeigen die Ergebnisse in Abbildung 18 ergänzend, dass die SuS insbesondere die Praxiselemente *Schülerbetriebspraktikum* und *Langzeitpraktikum* mehrfach, über die Jahrgangsstufen verteilt, in Anspruch nahmen. So haben lediglich 7 SuS (3%) weder ein Schülerbetriebs- noch ein Langzeitpraktikum absolviert. Die Gründe wurden nicht angegeben. Hingegen durchliefen 36 SuS (18%) mindestens zwei Praktikumsphasen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10.

Knapp ein Drittel der Befragten ( $n_{t1} = 64, 32\%$ ), hat drei Praxisphasen in der Schullaufbahn erfahren und 49 SuS (24%) konnten vier Phasen mit Praxisbezug erleben. Im Mittel bedeutet dies, dass die erhobene Stichprobe  $M = 3.31$  Praktika ( $SD = 1.44$ ) bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 absolvierte, obschon die Landesregierung in NRW lediglich mindestens ein Schülerbetriebspraktikum in der Sekundarstufe I verbindlich vorschreibt (siehe Kapitel 4.3.2.4).

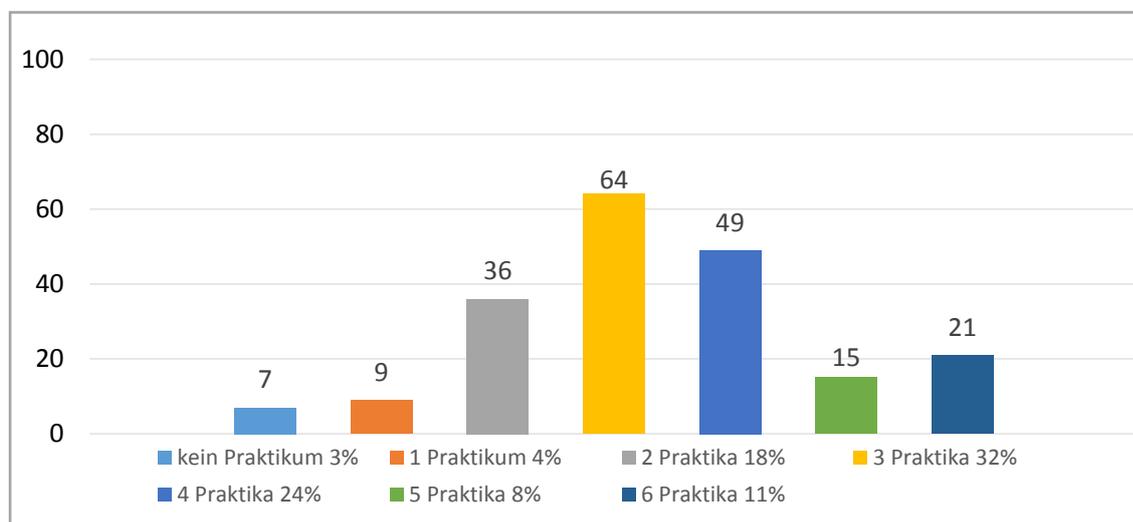


Abbildung 18. Anzahl der in Anspruch genommenen Schülerbetriebs- und Langzeitpraktika zu  $t_1$ ,  $N = 201$

Welche Angebote aus Sicht der Schülerschaft besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess waren, wird in den folgenden Abschnitten vorgestellt. Diesbezüglich werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse zu den Forschungsfragen berichtet. Sie gliedern sich nicht nach ihrer Nummerierung aus dem Kapitel 6. Differenziert werden die Befunde nach der Bewertung der Elemente, Angaben der Übergänge und Qualifikationen.

#### 8.4.2 Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der Schülerschaft

Zunächst bestand eine explorative Zielsetzung der Studie darin zu eruieren, welches Berufsorientierungsangebot aus Sicht der SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen besonders relevant für den Berufsorientierungsprozess war. Die Auswertungen der folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Forschungsfrage 1.

Forschungsfrage 1: Welche Elemente sind aus Sicht der SuS besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess?

Für diese Forschungsfrage ist die Skala der Bedeutsamkeit eines Angebotes von Relevanz. Diesbezüglich erfolgt eine Orientierung an dem Item-Mittelwert, um die Frage zu beantworten. Da die Stichprobengröße bezüglich der Bewertung der Angebote schwankt und es 32 Konstellationen der Inanspruchnahme gab, ist eine unmittelbare Vergleichbarkeit zwischen den

Ergebnissen der Item-Mittelwerte nicht gegeben. Dennoch geben diese erste Hinweise darauf, welche Berufsorientierungselemente besonders wichtig aus Sicht der SuS waren.

Tabelle 18 verdeutlicht, dass die SuS, die von einer Berufseinstiegsbegleitung im Berufsorientierungsprozess begleitet werden, dieses Element besonders wichtig für ihren Berufsorientierungsprozess erachten ( $M = 3.31$ ,  $SD = .64$ ). Der Itemebene ist zu entnehmen (siehe Kapitel 8.3, Tabelle 14), dass die SuS insbesondere die personelle Unterstützung schätzten, weil sie ihnen gezeigt hat, wie sie sich beruflich beraten lassen können ( $M = 3.45$ ,  $SD = .75$ ), sie im Berufswahlprozess insgesamt eine wichtige Unterstützung war ( $M = 3.39$ ,  $SD = .74$ ) und die SuS mit ihrer Unterstützung über ihre Stärken nachdenken konnten ( $M = 3.38$ ,  $SD = .74$ ). Daran knüpft sich die Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums an, welches von 117 SuS in Anspruch genommen wurde ( $M = 3.12$ ,  $SD = .75$ ). Diesbezüglich lässt sich auf der Itemebene erkennen (siehe Tabelle 16) dass die SuS im Rahmen des Angebotes die Möglichkeit hatten, über ihre Stärken nachzudenken ( $M = 3.19$ ,  $SD = .83$ ) und insbesondere die weitere berufliche Entwicklung bedenken bzw. planen konnten ( $M = 3.17$ ,  $SD = .91$ ).

Tabelle 18 Item-Mittelwerte zur Bedeutsamkeit eines Elementes für den Berufsorientierungsprozess (t1)

Subskalen zur Bedeutsamkeit $N = 201$	$n_{t1}$	Item-Mittelwert ( $SD$ )
Bedeutsamkeit Berufseinstiegsbegleitung	65	3.31 (.64)
Bedeutsamkeit Langzeitpraktikum	117	3.12 (.75)
Bedeutsamkeit Schülerbetriebspraktikum	194	3.00 (.67)
Bedeutsamkeit Berufsfelderkundung	155	2.99 (.63)
Bedeutsamkeit Potenzialanalyse	172	2.90 (.70)
Bedeutsamkeit Berufswahlpass	148	2.71 (.82)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu).

Die Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums wurde von 194 SuS bewertet. Dieses Angebot führt zu einem Item-Mittelwert von  $M = 3.00$  ( $SD = .67$ ) Punkten. Ähnlich wie beim Langzeitpraktikum zeigen die Ergebnisse in Tabelle 12 (siehe Kapitel 8.3), dass die SuS mit Hilfe dieses Praxiselementes gut über ihre Stärken nachdenken konnten ( $M = 3.18$ ,  $SD = .76$ ) und das Angebot insgesamt wichtig für ihren Berufsorientierungsprozess war ( $M = 3.24$ ,  $SD = .83$ ). Die Einschätzung der Berufsfelderkundung folgt als letztes Praxiselement ( $M = 2.99$ ,  $SD = .63$ ). Hierbei bewerteten die SuS positiv (siehe Kapitel 8.3, Tabelle 8) dass sie Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten haben ( $M = 3.06$ ,  $SD = .83$ ). In nahezu allen Systemen wurde das Angebot bei einem externen Träger in der achten Klasse absolviert. Die SuS haben gemeinsam mit den Lehrkräften diesen Träger aufgesucht und über drei bis fünf Tage mindestens drei verschiedenen Berufsfelder kennengelernt. Von 172 SuS wurde die Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse eingeschätzt ( $M = 2.90$ ,  $SD = .70$ ). Tabelle 6 (Kapitel 8.3) zu den Itemkennwerten ist zu entnehmen, dass die SuS mit Hilfe dieses Angebotes in der achten Klasse ihre Stärken entdecken konnten ( $M = 3.05$ ,  $SD = .89$ ) und sie einen guten Überblick über Fähigkeiten erhalten haben ( $M = 2.99$ ,  $SD = .89$ ). Bei der Betrachtung der Item-Mittelwerte hat das Angebot des Berufswahlpasses

den geringsten Wert ( $M = 2.71$ ,  $SD = .82$ ). Die SuS gaben an (siehe Kapitel 8.3, Tabelle 10), dass der Berufswahlpass insgesamt wichtig für den Berufsorientierungsprozess war ( $M = 2.77$ ,  $SD = .95$ ) und sie sich mit Hilfe dessen Gedanken zum Berufsorientierungsprozess machten ( $M = 2.68$ ,  $SD = .96$ ).

Ergänzend wurde die Analyse der Item-Mittelwerte für die Teilstichprobe vorgenommen. Die Ergebnisse weist Tabelle 19 aus.

Tabelle 19 Item-Mittelwerte ( $t_1$ ) zur Bedeutsamkeit der Elemente anhand der Stichprobe, die an beiden Messzeitpunkten teilnahm

Subskalen zur Bedeutsamkeit $N_{t_2} = 80$	$n_{t_1}$	Item-Mittelwert ( $SD$ )
Bedeutsamkeit Berufseinstiegsbegleitung	31	3.43 (.71)
Bedeutsamkeit Langzeitpraktikum	53	3.17 (.75)
Bedeutsamkeit Schülerbetriebspraktikum	79	3.11 (.64)
Bedeutsamkeit Berufsfelderkundung	67	2.98 (.65)
Bedeutsamkeit Potenzialanalyse	74	2.94 (.74)
Bedeutsamkeit Berufswahlpass	57	2.69 (.86)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu).

Hierbei fällt auf, dass sich ähnliche Werte und Präferenzen erkennen lassen. So erhält das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung die höchste Zustimmung ( $M = 3.43$ ,  $SD = .71$ ), gefolgt von den Praxiselementen des Langzeitpraktikums ( $M = 3.17$ ,  $SD = .75$ ), dem Schülerbetriebspraktikum ( $M = 3.11$ ,  $SD = .64$ ) und der Berufsfelderkundung ( $M = 2.98$ ,  $SD = .65$ ). Die Potenzialanalyse wird im Mittel mit 2.94 Punkten bewertet ( $SD = .74$ ). Das Angebot des Berufswahlpasses erhält von den Befragten, die es beurteilten, eher geringe Zustimmung ( $M = 2.69$ ,  $SD = .86$ ).

Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen der befragten Angebote schließen, dass neben der Berufseinstiegsbegleitung die Praxiselemente besonders wichtig für den Berufsorientierungsprozess waren. Das Element der Potenzialanalyse und des Berufswahlpasses sind tendenziell weniger von Relevanz gewesen. Ergänzende Aspekte zur Forschungsfrage 1 erfordern eine Vergleichstestung, diese Befunde werden im Kapitel 8.5.1 dargestellt. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Forschungsfragen 4 bis 6 vorgestellt, weil die Analyse auf deskriptiven Kennwerten basiert.

### 8.4.3 Angaben zu den Anschlussoptionen und den erreichten Qualifikationen

Das explorative Ziel bestand darin zu untersuchen, welche der zahlreichen Anschlussoptionen von den SuS nach der Schulzeit angestrebt werden. Demnach nehmen die folgenden Befunde Bezug auf die Forschungsfrage 4.

Forschungsfrage 4: Welche Anschlussoptionen wählen die SuS nach der Schulzeit?

Diese Zielsetzung wurde hauptsächlich durch die Fragen zur Ausbildung operationalisiert bzw. die Fragen zu den Anschlussoptionen, falls kein Ausbildungsverhältnis angestrebt wird. Dennoch ist eine Frage vorab von Bedeutung, deren Ergebnis Abbildung 19 erkennen lässt.

Die Frage zielte darauf ab, ob die SuS zum ersten Messzeitpunkt wissen, welcher Anschluss nach der Jahrgangsstufe 10 folgt. Dieses dichotome Item mit *ja*-, *nein*- bzw. *weiß nicht*- Antwortkategorien wurde vor den Angaben zum weiteren beruflichen Werdegang abgefragt.

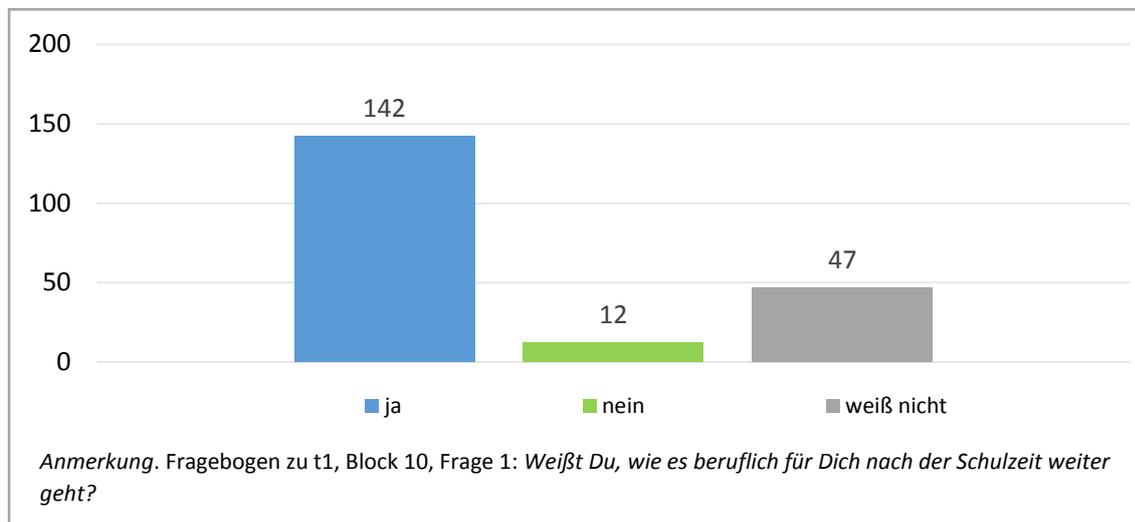


Abbildung 19. Verteilung der Gesamtstichprobe zur Frage der Anschlussperspektive zu t1,  $N = 201$

Abbildung 19 gibt zunächst die Häufigkeit der *ja*-, *nein*-, *weiß nicht*-Antworten an und lässt erkennen, dass 142 SuS (71%) über eine Anschlussperspektive nach der Schule verfügen. Hingegen besteht bei 12 SuS (6%) zunächst keine Vorstellung oder Idee dazu, welcher Anschluss folgen könnte. Dennoch tätigen sie im Verlauf des Fragebogens Angaben zum beruflichen Werdegang, die in Tabelle 20 aufgeführt werden. Ferner sind sich 47 SuS (23%) noch unsicher, welche Weiter- oder Ausbildung im Anschluss an die Schulzeit folgt. Diese SuS unterscheiden sich von denen, die mit einer *nein*-Antwort ( $n_{t1} = 12$ ) angekreuzt haben dadurch, dass sie eine Idee zum beruflichen Anschluss haben, ihnen z. B. zum Erhebungszeitpunkt noch Zusagen fehlen oder Rückmeldungen ausstehen. Dies wurde in der Instruktion zur Frage ausgewiesen.

Insofern zeigen die Ergebnisse, dass kurz vor dem Verlassen der zehnten Klasse zwar 71% der Befragten mit Sicherheit wissen, wie sie sich beruflich weiter ab August 2017 entwickeln. Hingegen ist es bei knapp einem Drittel noch unklar, welche Optionen sich nach der Schulzeit anbieten. Von den 142 SuS, die mit Sicherheit wussten, welche Anschlussoption sie nach der Schulzeit verfolgen, gaben 23 SuS (16%) an, mit einer Ausbildung zu beginnen. Dies ist in Tabelle 20 ausgewiesen. Die SuS bestätigten, dass der Ausbildungsplatz auch dem Berufswunsch entspricht. Ergänzende Berechnungen führten zu dem Ergebnis, dass von diesen 23 Befragten insgesamt 20 SuS im Berufsorientierungsprozess ein Langzeitpraktikum absolvierten und folglich einen umfassenden Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt gewinnen konnten. Inwieweit die Betriebe die SuS ausbildeten wurde nicht erhoben.

Die anderen 119 SuS (84%) verteilten sich auf differente Angebote, die im Anschluss an die Schulzeit geplant waren. Die Angaben zum Ausbildungsplatz betreffend der SuS ohne Anschlussperspektive ( $n_{t1} = 3$ , 6%) lässt sich nur so erklären, dass sie auf die Zusagen oder Rückmeldung der Ausbildungsstellen warten. Von diesen drei Personen gaben zwei Befragte an, dass

der Ausbildungsplatz nicht dem Berufswunsch entspricht. Eine Person kreuzte an, dass der Ausbildungsplatz dem Berufswunsch entspricht. Unter Beachtung der Gesamtstichprobe zeigt Tabelle 20, dass insgesamt 13% der Befragten die Aufnahme einer Ausbildung im August 2017 anstrebten. Diesbezüglich wurde in der Befragung aus verschiedenen Gründen kein Unterschied zwischen einer betrieblichen und trägergestützten Ausbildung vorgenommen, so dass hierzu keine Angaben gemacht werden können. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein Großteil der Befragten vorsah (60%), die Maßnahmen des Übergangssystems in Anspruch zu nehmen. So zählt hierzu z. B. die EQ ( $n_{t1} = 8$ , 4%), die BVB ( $n_{t1} = 71$ , 35%) sowie die Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg ( $n_{t1} = 42$ , 21%).

Tabelle 20 Wissen über geplante Anschlüsse nach der Schulzeit zu t1

Geplante berufliche Anschlüsse zu t1	ja	nein	weiß nicht	Gesamt
$N = 201$	$n_{t1} (\%)$	$n_{t1} (\%)$	$n_{t1} (\%)$	$n_{t1} (\%)$
Ausbildung	23 (16)	-	3 (6)	26 (13)
EQ	5 (3)	2 (17)	1 (2)	8 (4)
BVB	51 (36)	2 (17)	18 (38)	71 (35)
Ausbildungsvorbereitung	35 (25)	2 (17)	5 (11)	42 (21)
Einjährige Berufsfachschule	12 (9)	1 (8)	5 (11)	18 (9)
Zweijährige Berufsfachschule	1 (1)	1 (8)	1 (2)	3 (1)
Fachoberschulreife	-	-	1 (2)	1 (1)
Sonstiges	15 (10)	4 (33)	13 (28)	32 (16)
Gesamt	143 (71)	12 (6)	47 (23)	201 (100)

Anmerkungen. Einstiegsqualifizierung – Langzeitpraktikum & schulische Module (EQ), Berufsvorbereitungsmaßnahme - Reha in einem Bildungswerk (BvB).

Eine schulische Weiterbildung streben demnach insgesamt 22 Befragte (11%) an, wobei das Angebot der einjährigen Berufsfachschule von den meisten SuS präferiert wurde (9%,  $n_{t1} = 18$ ). Betreffend der SuS, die Angaben in der Antwortmöglichkeit *Sonstiges* ankreuzten fällt auf, dass 23 von 32 Personen (72%) keine Angaben in den offenen Antwortenformaten hinterließen. Gemäß der Antworten planten 6 SuS (19%) eine Schulzeitverlängerung und 3 SuS (9%) mussten sich nach eigenen Angaben überlegen, welche Anschlussmaßnahme folgen könnte. Ein Teil der Schülerschaft strebt ein Ausbildungsverhältnis an (16%) und in diesem Zusammenhang verdeutlichen die Befunde, dass diese SuS, über hinreichende Praxiserfahrung zu verfügen.

Ergänzend wurden diese Berechnungen für die Teilstichprobe vorgenommen, die an beiden Messzeitpunkten teilnahm. Von diesen 80 SuS wussten 63 (80%), welche Anschlüsse an die Schulzeit folgen. Keine beruflichen Vorstellungen hatten 3 SuS (4%) und 14 SuS (16%) konnten ihre Vorstellungen konkretisieren, warteten jedoch noch auf Rückmeldungen und konnten die Frage daher nicht sicher beantworten. In Tabelle 21 sind anhand der Teilstichprobe die geplanten Anschlüsse zum ersten und die Inanspruchnahme der Aus- und Weiterbildungsangebote zum zweiten Messzeitpunkt sowie die beruflichen Planungen ab August 2018 gegenüber gestellt. Wird diese Tabelle betrachtet, so zeigen sich Veränderungen zwischen dem geplanten, beruflichen Werdegang und den Angeboten, die zum zweiten Messzeitpunkt in Anspruch genommen werden.

Tabelle 21 Geplante Anschlüsse der Teilstichprobe zu t1 und Angaben zum Aus- und Weiterbildungsstand zu t2

Geplante und derzeitige berufliche Anschlüsse $N_{t2} = 80$	geplanter Anschluss ab 08/2017 $n_{t1}$ (%)	Aus- und Weiter- bildung t2 $n_{t2}$ (%)	geplanter Anschluss ab 08/2018 $n_{t2}$ (%)
Ausbildung	11 (14)	9 (11)	9 (11)
Ausbildungsplatz ab 08/2018		-	24 (30)
Vielleicht eine Ausbildung in einem Betrieb	-	-	4 (5)
EQ	6 (7)	2 (3)	-
BvB	28 (35)	29 (36)	16 (20)
Ausbildungsvorbereitung	15 (19)	10 (12)	6 (8)
Einjährige Berufsfachschule	8 (10)	7 (9)	6 (8)
Zweijährige Berufsfachschule	1 (1)	1 (1)	1 (1)
Fachoberschulreife	-	-	-
Verlängerung der Schulzeit an der Förderschule		17 (21)	-
Abbruch der Ausbildung oder Ausbildungsvorbereitung		2 (3)	-
Ohne Ausbildung direkt arbeiten		-	9 (11)
Sonstiges	11 (14)	3 (4)	5 (6)

*Anmerkungen.* Die grau hinterlegten Felder sind in den Fragen der Erhebungen nicht abgefragt worden. Einstiegsqualifizierung – Langzeitpraktikum & schulische Module (EQ), Berufsvorbereitungsmaßnahme - Reha in einem Bildungswerk oder bei einem Träger (BvB).

So absolvieren 9 Personen eine Ausbildung (11%) zum zweiten Messzeitpunkt. Deren Angaben zum Ausbildungsende lässt sich entnehmen, dass eine Person zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine theoriereduzierte Ausbildung (11%) und acht Befragte (89%) eine Vollausbildung absolvieren (Kapitel 5.3.2). Zwei Befragte (3%) haben im Laufe der Zeit die Ausbildung oder die Ausbildungsvorbereitung aus unterschiedlichen Gründen abgebrochen. Über ein Drittel der Teilnehmenden ( $n_{t2} = 29, 36\%$ ) absolvieren zum zweiten Messzeitpunkt eine Berufsvorbereitungsmaßnahme mit Rehabilitationsstatus, was im Vergleich dem höchsten prozentualen Anteil entspricht. Eine Ausbildungsvorbereitung durchlaufen 10 Befragte (12%), obwohl dies ursprünglich von 15 SuS (19%) im ersten Messzeitpunkt geplant war. Eine Option, die in dem Antwortbereich *Sonstiges* bei der ersten Erhebung ebenfalls angegeben wurde, war die Verlängerung der Schulzeit an der Förderschule. Infolge dessen wurde der Fragebogen zum zweiten Messzeitpunkt um diese Antwortmöglichkeit ergänzt. Die Ergebnisse zeigen, dass von den 80 Teilnehmenden, 17 SuS (21%) ihre Schulzeit an der Förderschule verlängerten. Eine Person, die im Rahmen der zweiten Befragung *Sonstiges* ankreuzte, arbeitet in einem Pflegeheim, zwei andere Teilnehmende gaben an, derzeit keiner Tätigkeit nachzugehen.

Die Planungen zur beruflichen Laufbahn verändern sich zum Sommer 2018 abermals. So möchten 24 Befragte (30%) mit einer Ausbildung beginnen und 9 Probandinnen und Probanden (11%) führen ihre Ausbildung im zweiten Ausbildungsjahr weiter fort. Weitere 4 Personen gaben an, vielleicht mit einer Ausbildung zu beginnen (5%). Insgesamt verlängern 16 Teilnehmende (20%) voraussichtlich ihre Berufsvorbereitungsmaßnahme und 9% der befragten Personen ( $n_{t2} =$

7) möchten sich schulisch weiter fortbilden und Schulabschlüsse nachholen. Ohne eine Ausbildung abgeschlossen zu haben planen 11% ( $n_{t2} = 9$ ) direkt zu arbeiten. Weitere 5 Personen (6%) haben in dem offenen Antwortenformat angegeben, dass sie nicht wissen, welcher berufliche Anschluss oder Weiterbildung folgt.

Die Frage nach dem tatsächlichen Stand der Aus- und Weiterbildung kann ergänzend nach Gruppen, auf der Grundlage der soziodemografischen Angaben, differenziert werden. Diesbezüglich wurden die Angaben der SuS nach den Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund sowie nach der Erwerbstätigkeit der Eltern aufgeteilt. Die Ergebnisse unter Betrachtung des Ausbildungsstandes zum zweiten Messzeitpunkt können Tabelle 22 entnommen werden.

Werden die Angaben zum Stand der Ausbildung nach dem Geschlechterproporz gesichtet zeigt sich im prozentualen Vergleich, dass mehr Mädchen (46%) als Jungen (30%) eine Berufsvorbereitungsmaßnahme in Anspruch nehmen. Werden alle schulischen Weiterbildungsmaßnahmen betrachtet (ein- und zweijährige Berufsfachschule und Verlängerung der Schulzeit), so nehmen die männlichen Jugendlichen tendenziell eher eine schulische Weiterbildungsmaßnahme in Anspruch ( $n_{t2} = 19$ , 40%) als die weiblichen ( $n_{t2} = 6$ , 18%). Betreffend eines Ausbildungsverhältnisses lassen sich kaum prozentuale Differenzen feststellen. Betreffend der Ausbildungsplätze und beruflichen Vorstellungen lassen Tabellen im Anhang E (siehe Tabelle E-1 und E-2) erkennen, dass diese noch sehr von geschlechtsbezogenen Stereotypen beeinflusst werden.

Tabelle 22 Angaben zum Aus- und Weiterbildungsstand zu t2

Aktuelle und geplante Anschlüsse	Stand Aus- und Weiterbildung	♀	♂	0	+	e	ne
		$n = 33$	$n = 47$	$n = 59$	$n = 21$	$n = 54$	$n = 21$
$N_{t2} = 80$	$n$ (%)	$n$ (%)	$n$ (%)	$n$ (%)	$n$ (%)	$n$ (%)	$n$ (%)
Ausbildung	9 (11)	4 (12)	5 (10)	6 (10)	3 (14)	6 (11)	3 (14)
EQ	2 (3)	2 (6)	-	2 (3)	-	1 (2)	1 (5)
BvB	29 (36)	15 (46)	14 (30)	23 (39)	6 (28)	20 (37)	7 (33)
Ausbildungsvorbereitung	10 (12)	6 (18)	4 (8)	3 (5)	7 (33)	5 (9)	5 (24)
Einjährige Berufsfachschule	7 (9)	-	7 (15)	5 (9)	2 (10)	7 (13)	-
Zweijährige Berufsfachschule	1 (1)	-	1 (2)	1 (2)	-	1 (2)	-
Verlängerung der Schulzeit an der Förderschule	17 (21)	6 (18)	11 (23)	15 (25)	2 (10)	11 (20)	4 (19)
Abbruch des Anschlusses	2 (3)	-	2 (6)	1 (2)	1 (5)	2 (4)	-
Sonstiges	3 (4)	-	3 (6)	3 (5)	-	1 (2)	1 (5)

*Anmerkungen.* Einstiegsqualifizierung – Langzeitpraktikum & schulische Module (EQ), Berufsvorbereitungsmaßnahme - Reha in einem Bildungswerk oder bei einem Träger (BvB), Mädchen (♀), Jungen (♂), ohne Migrationshintergrund (0), mit Migrationshintergrund (+), Eltern erwerbstätig (e), Eltern nicht erwerbstätig (ne).

Erfolgt die Betrachtung unter dem Aspekt des Migrationshintergrundes, so absolvieren im prozentualen Vergleich mehr Personen mit einem Migrationshintergrund eine Ausbildung ( $n_{t2} = 3$ , 14%) als ohne Migrationshintergrund ( $n_{t2} = 6$ , 10%). Hingegen befinden sich in der Maßnahme der Berufsvorbereitung mehr Befragte ohne einen Migrationshintergrund ( $n_{t2} = 23$ , 39%) als mit einem Migrationshintergrund ( $n_{t2} = 6$ , 28%). Allerdings nehmen mehr junge Menschen

mit einem Migrationshintergrund an einer Ausbildungsvorbereitung ( $n_{t2} = 7$ , 33%) teil, als Befragte ohne einen Migrationshintergrund ( $n_{t2} = 3$ , 5%). Zu erkennen ist ebenso, dass die Anzahl der SuS ohne Migrationshintergrund die Schulzeit an der Förderschule um ein weiteres Jahr verlängert hat ( $n_{t2} = 15$ , 25%), während die SuS mit einem Migrationshintergrund dieses Angebot tendenziell weniger in Anspruch nehmen ( $n_{t2} = 2$ , 10%).

Die Ergebnisse nach der Aufteilung der Erwerbstätigkeit der Eltern verdeutlicht, dass Teilnehmende, deren Eltern erwerbstätig sind, das Angebot der Berufsvorbereitung in Anspruch nehmen ( $n_{t2} = 20$ , 37%) als Personen, deren Eltern nicht erwerbstätig sind ( $n_{t2} = 7$ , 33%). Hingegen nutzen diese, unter prozentualer Betrachtung, eher das Angebot der Ausbildungsvorbereitung ( $n_{t2} = 5$ , 24%). Ferner zeigt sich, dass Befragte mit erwerbstätigen Eltern eher schulische Weiterbildungsmaßnahmen mit 35% ( $n_{t2} = 19$ ) präferieren, wenn alle schulischen Weiterbildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, als Befragte mit erwerbslosen Eltern ( $n_{t2} = 4$ , 19%).

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass im unmittelbaren Anschluss der Schulzeit Personen, die mit einer Ausbildung beginnen, eher gering vertreten sind. Insbesondere die Angaben der Befragten, die im Rahmen beider Messzeitpunkte teilnahmen verdeutlicht, dass ein Großteil zunächst die Maßnahmen des Übergangssystems präferiert oder die offizielle Schullaufbahn an der Förderschule um ein weiteres Jahr verlängert. Ein Jahr nach dem Beenden der Jahrgangsstufe 10 steigt die Zahl der Personen deutlich an, die eine Ausbildung anstreben. Bei allen Fragen zur Ausbildung wurde darauf verzichtet, zwischen einer vollen und einer theoriereduzierten Ausbildung zu fragen, um Irritationen zu vermeiden. Lediglich die temporäre Angabe zum Ausbildungsende im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes ermöglicht Aufschlüsse darüber, wie viele der teilnehmenden Personen eine volle und eine theoriereduzierte Ausbildung absolvieren. In diesem Fall überwiegt die Anzahl der Probandinnen und Probanden, die eine volle Ausbildungszeit anstreben. Eine Betrachtung der Ergebnisse nach Geschlechterproportion zeigt keine deutlichen Abweichungen betreffend eines Ausbildungsverhältnisses, hingegen lassen sich Unterschiede bezüglich der anderen Anschlussoptionen erkennen. So präferieren die Probanden der Erhebung tendenziell eher schulische Weiterbildungsangebote als die Probandinnen. Eine Analyse unter dem Aspekt des Migrationshintergrundes zeigt, dass die Befragten mit einem Migrationshintergrund tendenziell Angebote mit dem Fokus auf eine Ausbildung (Ausbildung, BVB, Ausbildungsvorbereitung) präferieren. Die jungen Menschen ohne einen Migrationshintergrund nehmen diese auch in Anspruch. Sie sind aber im Vergleich zur Gruppe mit einem Migrationshintergrund deutlich mehr in den Angeboten der schulischen Weiterbildung vertreten. Unterschiede zum Stand der Aus- und Weiterbildung lassen sich auch finden, wenn die Stichprobe nach der Erwerbstätigkeit der Eltern aufgeteilt wird. Hierbei zeigten sich Differenzen nach deskriptiver Betrachtung insbesondere bezüglich der Inanspruchnahme schulischer Weiterbildung im Anschluss der Schulzeit. Die nachfolgende Forschungsfrage knüpft dahingehend an und beleuchtet, inwiefern eine Qualifikation in dem Jahr nach der Schulzeit in den Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen erfolgt.

Forschungsfrage 5: Qualifizieren sich die SuS in dem Jahr nach der Schulzeit weiter und inwiefern erreichen sie Ausbildungsstellen?

Ein weiteres exploratives Ziel bestand darin zu überprüfen, inwiefern sich die teilnehmenden Personen in dem Jahr nach der Schulzeit weiter qualifizieren. Um dieses Anliegen zu operationalisieren wurden sie nach ihren Schulabschlüssen in beiden Messzeitpunkten befragt. Da in NRW für eine Ausbildung ein Schulabschluss nicht zwingend voraussetzend ist (Kapitel 5.1) und der Landtag NRW beschloss, dass dieser in der Regel mit dem Bestehen einer Ausbildung erreicht wird (§2 APO-BK Anlage A, 2018), wurde erhoben, inwiefern sich die Befragten in Ausbildungsverhältnissen befinden. Ferner wurde auch gefragt, inwiefern sie mit Sicherheit eine Ausbildung ab August 2018 beginnen. Zunächst weist Tabelle 23 die Häufigkeit nach angestrebten Schulabschlüssen in Bezug auf den Schulabschluss zum ersten Messzeitpunkt aus. In diesem Kontext muss darauf hingewiesen werden, dass ein Großteil der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung die Prüfung noch nicht abgeschlossen hat und von daher keine validen Angaben machen konnte. Unterschieden wird zwischen der Gesamtstichprobe der Teilstichprobe.

Tabelle 23 Angaben zum angestrebten Schulabschluss zu t1

<i>N</i> = 201	Gesamtstichprobe	Teilstichprobe <i>N</i> <sub>t2</sub> = 80
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Hauptschulabschluss Klasse 9	44 (22)	15 (19)
Schulabschluss im Bildungsgang Lernen	119 (59)	48 (60)
Hauptschulabschluss nach Klasse 10a	15 (8)	4 (5)
Andere Antwort	23 (11)	13 (16)

Es zeigt sich bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe, dass 59% ( $n_{t1} = 119$ ) davon ausgeht, einen Schulabschluss im Bildungsgang Lernen zu erreichen, gefolgt von dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9, der von 22% ( $n_{t1} = 44$ ) angestrebt wird. Insgesamt haben 23 Befragte (11%) die Antwortkategorie *Andere Antwort* verwendet. In dieser haben 5 SuS (2%) erläutert, dass infolge des Absolvierens einer Ausbildung, ein Schulabschluss obsolet ist. Alle anderen haben hierzu keine Angaben gemacht.

Abbildung 20 veranschaulicht, inwiefern die SuS, die am zweiten Messzeitpunkt teilnahmen einen Schulabschluss in dem Jahr nach der Befragung absolvierten. Das dichotome Item mit den *ja-*, *nein-* bzw. *weiß ich noch nicht-* Antwortkategorien wurde um die Kategorie ergänzt, dass kein Schulabschluss absolviert wird, weil sich die befragte Person in der Ausbildung befindet. Ebenfalls wurde ein offenes Antwortenformat angeboten. Insofern weist Abbildung 20 die Häufigkeit der *ja-*, *nein-* und *weiß ich nicht-*Antworten aus und verdeutlicht, dass 31 SuS (39%) in dem Jahr nach der ersten Erhebung einen Schulabschluss erreicht haben. Hingegen haben 18 SuS (22%) in dem Jahr keinen Schulabschluss nachgeholt. Insgesamt haben 19 Befragte (24%) keine konkreten Angaben zu diesem Item gemacht. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass die Prüfungsergebnisse zum Erhebungszeitpunkt noch ausstanden.

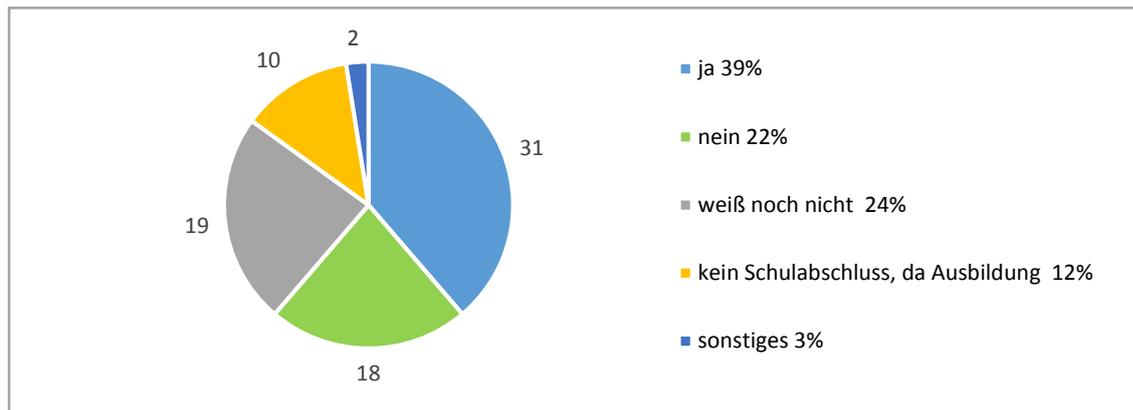


Abbildung 20. Angaben zum absolvierten Schulabschluss zu t2,  $N_{t2} = 80$

Keine Auskunft zu diesem Item können 10 Befragte (12%) erteilen, weil sie sich in einer Ausbildung befinden. Diesbezüglich fällt eine Differenz auf, denn in Tabelle 22 geben 9 Befragte (11%) an, zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Ausbildungsverhältnis zu sein. Eine Erklärung für diese eine Abweichung könnte darin bestehen, dass diese Person eine trägergestützte Ausbildung absolviert und sich daher dieser Antwortkategorie zuteilte. Die Anzahl der erreichten Schulabschlüsse kann ergänzend nach den genannten Variablen differenziert werden. So lassen die Ergebnisse in Tabelle 24 erkennen, dass im prozentualen Vergleich mehr Probanden ( $n_{t2} = 20$ , 42%) als Probandinnen ( $n_{t2} = 11$ , 33%) einen Schulabschluss erreicht haben. Allerdings haben auch mehr männliche ( $n_{t2} = 13$ , 28%) als weibliche ( $n_{t2} = 5$ , 15%) Befragte keinen Schulabschluss absolviert. Unter dem Aspekt des Migrationshintergrundes beleuchtet deuten die Ergebnisse darauf hin, dass im prozentualen Vergleich mehr Teilnehmende mit einem Migrationshintergrund einen Schulabschluss erzielt haben ( $n_{t2} = 11$ , 52%) als ohne einen Migrationshintergrund ( $n_{t2} = 20$ , 34%). Hingegen wissen viele Personen ohne einen Migrationshintergrund noch nicht, ob sie einen Schulabschluss erreichten, da möglicherweise die Ergebnisse noch ausstehen ( $n_{t2} = 17$ , 29%).

Tabelle 24 Angaben zum absolvierten Schulabschluss zu t2 nach soziodemografischen Angaben

		♀	♂	0	+	e	ne
		$n_{t2} = 33$ $n$ (%)	$n_{t2} = 47$ $n$ (%)	$n_{t2} = 59$ $n$ (%)	$n_{t2} = 21$ $n$ (%)	$n_{t2} = 54$ $n$ (%)	$n_{t2} = 21$ $n$ (%)
$N_{t2} = 80$	$n$ (%)						
ja	31 (39)	11 (33)	20 (42)	20 (34)	11 (52)	23 (43)	7 (33)
nein	18 (22)	5 (15)	13 (28)	14 (23)	4 (19)	12 (22)	4 (19)
weiß ich noch nicht	19 (24)	13 (13)	6 (13)	17 (29)	2 (10)	10 (18)	8 (38)
kein Schulabschluss, da Ausbildung	10 (12)	4 (39)	6 (13)	7 (12)	3 (14)	8 (15)	1 (5)
Sonstige Antwort	2 (3)	-	2 (4)	1 (2)	1 (5)	1 (2)	1 (5)

Anmerkungen. Mädchen (♀), Jungen (♂), ohne Migrationshintergrund (0), mit Migrationshintergrund (+), Eltern erwerbstätig (e), Eltern nicht erwerbstätig (ne).

Werden die Ergebnisse nach den Angaben der Erwerbstätigkeit der Eltern betrachtet zeigt sich, dass mehr Befragte mit erwerbstätigen Eltern ( $n_{t2} = 23$ , 43%) den Schulabschluss absolvierten haben, als Befragte erwerbsloser Eltern ( $n_{t2} = 7$ , 33%).

Im Folgenden ist es von Relevanz, die Ergebnisse betreffend der geplanten Ausbildungsanschlüsse ab August 2018 zu sichten, da diese bei bestandener Ausbildung zu einem Schulabschluss führen. Demzufolge werden die Zahlen der Schulabschlüsse zunächst für die Teilstichprobe des zweiten Messzeitpunktes ( $N_{t2} = 80$ ) auf die Maßnahmen aufgeschlüsselt, innerhalb derer die Schulabschlüsse erreicht wurden (siehe Tabelle 25). Ergänzend werden die geplanten Ausbildungsstellen angefügt, die ab August 2018 geplant waren.

Tabelle 25 zeigt, dass prozentual betrachtet die SuS einen Schulabschluss erreicht haben, die sich in der Maßnahme der Ausbildungsvorbereitung ( $n_{t2} = 8$ , 80%) befinden, die Weiterbildung der einjährigen Berufsfachschule absolviert ( $n_{t2} = 4$ , 57%) oder den Schulabschluss an der Förderschule angestrebt haben ( $n_{t2} = 9$ , 53%). Bei den Teilnehmenden in der Einstiegsqualifizierung ( $n_{t2} = 2$ , 100%), den berufsvorbereitenden Maßnahmen ( $n_{t2} = 13$ , 45%) sowie dem Lehrgang der einjährigen Berufsfachschule ( $n_{t2} = 3$ , 43%) lassen sich, im prozentualen Vergleich, tendenziell die besten Chancen für ein anschließendes Ausbildungsverhältnis erkennen. So haben die SuS, die an Förderschulen verblieben sind, zu 53% ihren Abschluss nachgeholt, verzeichnen aber weniger geplante Ausbildungsstellen, als Teilnehmende in anderen Anschlüssen.

Tabelle 25 Angaben zum erreichten Schulabschluss in den jeweiligen Systemen sowie die Anzahl der geplanten Ausbildungsstellen zu t2

Aktuelle Maßnahme, Schulabschluss und perspektivischer Ausbildungsplatz $N_{t2} = 80$	Stand Aus- und Weiterbildung $n$ (%)	Schulabschluss erreicht $n$ (%)	Ausbildungsplatz 08/2018 $n$ (%)
Ausbildung betrieblich	9 (11)	2 (22)	9 (100)
EQ	2 (3)	-	2 (100)
BvB	29 (36)	7 (24)	13 (45)
Ausbildungsvorbereitung	10 (12)	8 (80)	3 (30)
Einjährige Berufsfachschule	7 (9)	4 (57)	3 (43)
Zweijährige Berufsfachschule	1 (1)	1 (100)	-
Verlängerung der Schulzeit an der Förderschule	17 (21)	9 (53)	3 (18)
Abbruch der Ausbildung oder Ausbildungsvorbereitung	2 (3)	-	-
Sonstiges	3 (4)		

*Anmerkungen.* Einstiegsqualifizierung – Langzeitpraktikum & schulische Module (EQ), Berufsvorbereitungsmaßnahme - Reha in einem Bildungswerk bei einem Träger (BvB). Dargestellt wurde nur Antwortkategorie *ja*. Andere Kategorien wurden außer Acht gelassen. Für die grau hinterlegten Felder fand keine Berechnung statt. In der Spalte *Schulabschluss erreicht* und *Ausbildungsplatz 08/2018* wurden nur die Anzahl der Teilnehmenden aufgeführt, auf die dieser Aspekt zutrifft. Deren Prozentangaben beziehen sich auf die Spalte des Aus- und Weiterbildungsstandes.

Die Angaben zum perspektivischen Ausbildungsplatz lassen sich auch nach den soziodemografischen Angaben einteilen (siehe Tabelle 26). Hierbei haben tendenziell mehr Probanden ( $n_{t2} = 15$ , 32%) als Probandinnen ( $n_{t2} = 9$ , 27%) eine Ausbildungsstelle erhalten.

Betreffend der Variable Migrationshintergrund weist der prozentuale Vergleich aus, dass tendenziell mehr jungen Menschen mit einem Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz ab August 2018 erreicht haben ( $n_{t2} = 7$ , 33%) als ohne einen Migrationshintergrund ( $n_{t2} = 17$ , 29%). Eine Differenzierung nach der Erwerbstätigkeit der Eltern macht deutlich, dass die Befragten mit erwerbstätigen Eltern eher ein Ausbildungsverhältnis erreichen konnten ( $n_{t2} = 19$ , 35%), als die Befragten erwerbsloser Eltern ( $n_{t2} = 5$ , 28%).

Tabelle 26 Angaben zum perspektivischen Ausbildungsplatz (t2)

	Aus- und Weiter- bildungsstand <i>n</i> (%)	♀	♂	0	+	e	ne
		$n_{t2} = 33$ <i>n</i> (%)	$n_{t2} = 47$ <i>n</i> (%)	$n_{t2} = 59$ <i>n</i> (%)	$n_{t2} = 21$ <i>n</i> (%)	$n_{t2} = 54$ <i>n</i> (%)	$n_{t2} = 21$ <i>n</i> (%)
$N_{t2} = 80$							
2. Ausbildungsjahr	9 (11)	4 (12)	5 (10)	6 (10)	3 (14)	6 (11)	3 (14)
Ausbildungsplatz ab Sommer 2018	24 (30)	9 (27)	15 (32)	17 (29)	7 (33)	19 (35)	5 (24)

Anmerkungen. Mädchen (♀), Jungen (♂), ohne Migrationshintergrund (0), mit Migrationshintergrund (+), Eltern erwerbstätig (e), Eltern nicht erwerbstätig (ne).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zur Qualifikation im Anschluss an die Schulzeit, dass in dem Jahr nach der Schulzeit ein Großteil der Probandinnen und Probanden des zweiten Messzeitpunktes einen Schulabschluss erreichen konnte. Die Ergebnisse weisen auch aus, dass vielen Befragten die Prüfungsergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt im Mai und Juni 2018 noch nicht vorlagen, so dass sie hierzu keine Angaben gemacht haben. Ferner lässt sich erkennen, dass viele befragte Personen den Schulabschluss noch nicht nachgeholt haben. Dennoch führt ein Schulabschluss nicht zwangsläufig zum Erwerb einer Ausbildungsstelle, was sich ebenfalls in Tabelle 25 finden lässt. Aus diesem Grund war es erforderlich diese Forschungsfrage auszudehnen und zu erheben, wer zum Erhebungszeitpunkt eine Ausbildung absolviert beziehungsweise mit der Ausbildung ab August 2018 beginnt. Hierbei zeigt sich, dass mehr Befragte einen Ausbildungsplatz haben, als im Jahr zuvor, hierunter fallen auch junge Menschen, die keinen Schulabschluss in dem Jahr nach dem ersten Messzeitpunkt erreichen konnten.

Abschließend wurden die Daten unter den Aspekten der soziodemografischen Variablen betrachtet (Geschlecht, Migration, Erwerbstätigkeit der Eltern). Deskriptiv ließen sich Abweichungen, betreffend des erreichten Schulabschlusses, in allen drei Gruppen feststellen. Insofern haben z. B. mehr Jungen als Mädchen der befragten Teilstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt einen Schulabschluss und einen Ausbildungsplatz ab August 2018 erreicht (siehe Tabelle 24 und Tabelle 26). Unter dem Aspekt des Migrationshintergrundes ist es den Befragten mit einem Migrationshintergrund in dem Jahr nach der Schulzeit tendenziell eher gelungen einen Ausbildungsplatz zu finden, als zum ersten Messzeitpunkt (siehe Tabelle 26). Ferner zeigen die Ergebnisse, dass SuS deren Eltern erwerbstätig sind, tendenziell eher einen Schulabschluss zum zweiten Messzeitpunkt absolvierten und eher mit einer Ausbildung beginnen als die Befragten erwerbsloser Eltern (siehe Tabelle 24 und Tabelle 26). Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass die Fragestellung nach der Qualifikation im Anschluss an die Schulzeit unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden muss, was im Kapitel 9 noch näher diskutiert wird.

#### 8.4.4 Angaben zu den beruflichen Ideen und Vorstellungen im Rahmen beider Messzeitpunkte

Das explorative Ziel dieser Fragestellung besteht darin zu überprüfen, ob die SuS am Ende der Schulzeit erste berufliche Ideen oder Vorstellungen im Anschluss an den schulischen Berufsorientierungsprozess entwickeln. Die Auswertungen der im Folgenden dargestellten Befunde beziehen sich demnach auf die Forschungsfrage 6.

Forschungsfrage 6: Entwickeln die SuS zum Ende der Schulzeit eine berufliche Vorstellung, die aufrechterhalten wird?

Die Frage zur beruflichen Vorstellung wurde am Ende des Fragebogens mit dem Terminus *Berufswunsch* oder *gewünschtes Berufsfeld* erfasst. Während der Auswertung und Rekonstruktion der Fälle fiel auf, dass sich bei einem Großteil der SuS die beruflichen Vorstellungen und Berufsfelder in den zuvor absolvierten Praktika wieder finden lassen. Mithin wurden diese beiden Aspekte in einem weiteren Auswertungsschritt miteinander verglichen. Insbesondere waren hierbei die Antworten der offenen Antwortenformate der drei Praxiselemente (Berufsfelderkundung, Schülerbetriebspraktikum und Langzeitpraktikum) von Relevanz. Die SuS konnten eintragen, in welchem Berufsfeld oder Berufen sie die Praktika absolvierten. Diese Antworten wurden für jede Probandin und jeden Probanden individuell gesichtet, so dass basierend auf den Angaben eine Rekonstruktion der Verläufe möglich war. Ferner erfolgte, gemäß der Angaben, die Entwicklung und Festlegung auf drei Kategorien.

Der ersten Kategorie werden SuS zugeteilt, die einen Berufsfeld- oder Berufswunsch formuliert haben, der eindeutig im Verlauf des Berufsorientierungsprozesses wiederzufinden ist. Die Personen dieser Kategorie werden als *entschlossen* gekennzeichnet. Der zweiten Kategorie werden SuS zugeteilt, die auf Grund der Inanspruchnahme von Elementen mehrere unterschiedliche, aber mindestens zwei, Wünsche geäußert haben und somit als *orientiert, aber noch unentschlossen* kategorisiert werden. Als *orientierungslos* werden die SuS kategorisiert, die keine Idee (Berufswunsch oder Berufsfeld) hinsichtlich ihres beruflichen Werdegangs formuliert haben, obschon sie in Teilen Praktika absolvierten.

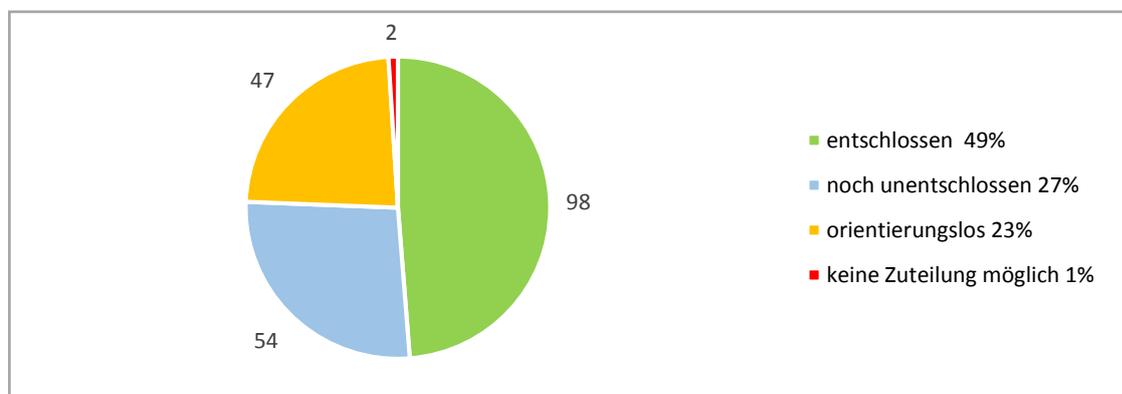


Abbildung 21. Verteilung der Gesamtstichprobe bezogen auf die Kategorien zur Entwicklung einer beruflichen Vorstellung zu t1, N = 201

Abbildung 21 bietet einen Überblick über die Verteilung der Gesamtstichprobe des ersten Messzeitpunktes auf diese Kategorien. Daraus ist zu entnehmen, dass 98 SuS (49%) am Ende der Jahrgangsstufe 10 eine erste berufliche Vorstellung entwickelt haben. Diese SuS haben einen Berufswunsch oder Berufsfeldwunsch angegeben, der sich anhand der Angaben des Berufsorientierungsprozesses nachvollziehen ließ. So war beispielsweise der Berufswunsch Verkäufer genannt und absolviert wurden zwei Praktika im Bereich Verkauf. Hingegen können 54 SuS (27%) der Kategorie orientiert, aber *noch unentschlossen* zugeordnet werden. Ihre beruflichen Vorstellungen lassen sich auch aus den Berufen und Berufsfelder der Praxiselemente erschließen, eine Präferenz lässt sich indes auf Grund mehrfacher Berufswünsche nicht erkennen. Abschließend werden 47 SuS (23%) der dritten Kategorie zugeteilt. Diese können noch einmal unterteilt werden in SuS, die mehr als vier Angebote in Anspruch genommen haben, aber keine berufliche Idee entwickeln konnten ( $n_{t1} = 34$ , 17%) und SuS, die weniger als vier Angebote im Berufsorientierungsprozess in Anspruch genommen haben ( $n_{t1} = 13$ , 6%). Zwei SuS (1%) der Gesamtstichprobe werden keiner Kategorie zugeteilt, weil sie keine Angaben hinterließen. Der Vollständigkeit halber wurde eine Übersicht zu den beruflichen Vorstellungen und Wünschen (Anhang E, Tabelle E-1) und den Ausbildungsverhältnissen (siehe Tabelle E-2) der Befragten zu beiden Messzeitpunkten dem Anhang beigelegt. Die Darstellung orientiert sich nicht an der Einteilung der entwickelten Kategorien, sondern diesbezüglich werden lediglich die Erstwünsche in der Tabelle nach dem Geschlechterproporz ausgewiesen. Präferiert werden im ersten Messzeitpunkt Berufe in den Bereichen Dienstleistungen, Verkauf, Gesundheit und Soziales sowie dem Handwerk. Während die Schülerinnen weitgehend berufliche Vorstellungen in den Bereichen Verkauf, Gesundheit und Soziales sowie Hauswirtschaft vorweisen, bestehen bei den Schülern berufliche Vorstellungen in allen Bereichen des Handwerks und des Verkaufs. Gemäß dieser Darstellung weisen die Befunde darauf hin, dass tendenziell mehr Schüler (16%) als Schülerinnen (11%) keine konkrete berufliche Vorstellung entwickelt haben.

Die Beantwortung des zweiten Teils der Fragestellung betreffend der Aufrechterhaltung der beruflichen Vorstellung lässt sich anhand der Aussagen der Personen überprüfen, die im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes noch einmal teilgenommen haben. Die Operationalisierung erfolgte abermals mit Hilfe der Frage zum Berufswunsch oder Wunsch des Berufsfeldes am Ende des Fragebogens. Die beruflichen Vorstellungen beider Messzeitpunkte wurden für jeden Fall miteinander verglichen. Im Anschluss wurden die bereits erwähnten Codierungen auch für den zweiten Messzeitpunkt zugewiesen. Tabelle 27 stellt die Verteilung dieser Stichprobe nach den oben genannten Kategorien zum ersten und zweiten Messzeitpunkt dar. Ferner konnte anhand der Praxiselemente und Ausbildungen, die sie im Jahr nach der ersten Erhebung absolvierten, erfasst werden, inwiefern sie ihre beruflichen Wünsche weiter verfolgen oder verändern. Von den 80 Befragten haben 42 (52%) am Ende der Jahrgangsstufe 10 eine erste berufliche Vorstellung formuliert. Zum zweiten Messzeitpunkt trifft dies auf 51 Befragte (64%) zu, somit steigt der Anteil um 12% zum zweiten Messzeitpunkt. Orientiert aber *noch unentschlossen* sind zum ersten Messzeitpunkt 19 SuS (24%). Zum zweiten Messzeitpunkt reduziert sich die Anzahl auf zwei Personen (2%). Während zum ersten Messzeitpunkt noch 19 Personen (24%) der Kategorie

*orientierungslos* zugeteilt werden, trifft dies zum zweiten Messzeitpunkt auf 27 Befragte (34%) zu, was zu einem Anstieg von 10% führt.

Tabelle 27 Verteilung der Teilstichprobe betreffend der Kategorien zur Entwicklung einer beruflichen Vorstellung über beide Messzeitpunkte

$N_{t2} = 80$	entschlossen $n$ (%)	noch unentschlossen $n$ (%)	orientierungslos $n$ (%)
Messzeitpunkt I	42 (52)	19 (24)	19 (24)
Messzeitpunkt II	51 (64)	2 (2)	27 (34)

Diese Ergebnisse bedürfen der Konkretisierung betreffend der kategorisierten Gruppen, um das Nachvollziehen von Veränderungen zwischen beiden Messzeitpunkten zu ermöglichen. Insofern weist Tabelle 28 aus, wie sich die beruflichen Vorstellungen der Gruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unterscheiden.

Tabelle 28 Entwicklung der Teilstichprobe von t1 zu t2 betreffend einer beruflichen Vorstellung oder eines präferierten Berufsfeldes

$N_{t2} = 80$	entschlossen $n_{t2}$ (%)	noch unentschlossen $n_{t2}$ (%)	orientierungslos $n_{t2}$ (%)
$n_{t1} = 42$ entschlossen	32 (76)	-	10 (24)
$n_{t1} = 19$ noch unentschlossen	11 (58)	2 (10)	6 (32)
$n_{t1} = 19$ orientierungslos	8 (42)	-	11 (58)

Mit dem Fokus auf die Gruppe der SuS, die der Kategorie *entschlossen* zugeordnet werden, können 32 Befragte (76%) zum zweiten Messzeitpunkt ihre beruflichen Vorstellungen konstant aufrechterhalten (siehe Tabelle 28). Hingegen können 10 Teilnehmende (24%), der ursprünglich entschlossenen, ihre beruflichen Vorstellungen nicht mehr konkretisieren und werden der Kategorie *orientierungslos* zugeteilt. Bezogen auf die Befragten, die zum ersten Messzeitpunkt bereits orientiert aber *noch unentschlossen* waren, zeigen sich deutliche Veränderungen. Zum zweiten Messzeitpunkt haben 11 Personen (58%) einen einzigen Berufswunsch genannt, der aus dem Verlauf erkennbar war und werden daher zur Kategorie der *entschlossenen* Befragten gezählt. Während zwei SuS (10%) nach wie vor zwei berufliche Wünsche angegeben haben, kann sich bei sechs Befragte (32%) zum zweiten Messzeitpunkt keine berufliche Idee erkennen lassen. Sie werden der Kategorie *orientierungslos* zugewiesen. Abschließend wurde die Gruppe betrachtet, die im Rahmen des ersten Messzeitpunktes über keine beruflichen Vorstellungen verfügten. Insgesamt können acht Befragte (42%) einen Berufswunsch zum zweiten Messzeitpunkt nennen und der Kategorie *entschlossen* zugeteilt werden. Hingegen werden 58% ( $n_{t2} = 11$ ) auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Kategorie *orientierungslos* zugeordnet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Befragten am Ende der Schulzeit eine erste berufliche Vorstellung entwickeln kann, die sich in den praxisbezogenen Erfahrungen des Berufsorientierungsprozesses der Individuen wiederfinden lässt. Somit haben die

Befragten Berufsfeldwünsche oder Berufswünsche angegeben, in denen sie bereits praktische Erfahrungen sammeln konnten. Die Angaben der Teilstichprobe verdeutlicht darüber hinaus, dass sich diese Vorstellungen in dem Jahr nach der ersten Erhebung in Teilen erheblich verändern. Eine ergänzende Analyse zeigt die Veränderungsprozesse betreffend der ersten beruflichen Vorstellungen. So lässt sich einerseits erkennen, dass der Anteil der Befragten ansteigt, die eine berufliche Vorstellung präferiert. Allerdings nimmt auch der prozentuale Anteil der Gruppe zu, die keine konkrete berufliche Idee formuliert. Der Anteil der SuS, die zum Ende der Jahrgangsstufe 10 bereits orientiert, aber noch unentschlossen war, reduziert sich erheblich.

## 8.5 Vergleichstestung

Die Befunddarstellung bezogen auf die vorausgegangenen Kapitel hat verdeutlicht, dass sich Abweichungen konstatieren lassen, wenn die SuS nach soziodemografischen Angaben wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Erwerbstätigkeit der Eltern unterschieden werden. Insofern ist es sinnvoll, vereinzelte Fragestellungen zu spezifizieren und zu betrachten, ob beispielsweise Diskrepanzen zwischen den Item-Mittelwerten bezogen auf diese Gruppen bestehen und inwiefern diese signifikant werden.

### 8.5.1 Unterschiede in der Bewertung der Elemente nach soziodemografischen Daten

Im folgend Unterkapitel wird Forschungsfrage 1, wie im Kapitel 6 ausgeführt, einer ergänzenden Analyse unterzogen. Im Fokus steht dabei, ob sich statistische Unterschiede in den Bewertungen der Elemente feststellen lassen, wenn die SuS nach soziodemografischen Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund und Erwerbstätigkeit der Eltern unterschieden werden. Zentral sind hierbei ebenfalls die Skalen zur Bedeutsamkeit der sechs Angebote.

Tabelle 29 lässt, neben dem Mittelwert ( $M$ ), auch den Median ( $\bar{x}$ ) für den Geschlechterproporz erkennen. Die deskriptive Betrachtung der Item-Mittelwerte zeigt zunächst, dass die Schülerinnen alle Angebote tendenziell für ihren Berufsorientierungsprozess als bedeutsamer erachten, als die Schüler. Als relevant werden insbesondere die Praxiselemente von den Schülerinnen bewertet. So beurteilen sie das Schülerbetriebspraktikum ( $M = 3.10$ ,  $SD = .67$ ), das Langzeitpraktikum mit einem Mittelwert von  $M = 3.15$  ( $SD = .86$ ) und die Berufsfelderkundung im Mittel mit  $M = 3.07$  ( $SD = .64$ ). Den höchsten Mittelwert erreicht jedoch das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung ( $M = 3.43$ ,  $SD = .54$ ), das von 33 Schülerinnen beurteilt wurde.

Bei den Schülern zeigt sich ebenfalls, dass sie die Praxiselemente als wichtig für ihren Berufsorientierungsprozess erachten, allerdings liegen die Mittelwerte unter denen der Schülerinnen. So beurteilten die Schüler das Schülerbetriebspraktikum ( $M = 2.94$ ,  $SD = .67$ ), das Langzeitpraktikum mit einem Mittelwert von  $M = 3.10$  ( $SD = .68$ ) und das Berufsfelderkundungspraktikum im Mittel mit  $M = 2.93$  ( $SD = .62$ ). Auch die Schüler erachten das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung für ihren Prozess als besonders bedeutsam ( $M = 3.18$ ,  $SD = .72$ ).

Tabelle 29 Differenzen zur Bewertung der Angebote verteilt nach dem Geschlechterproportz zu t1

Faktor Bedeutsamkeit N = 201	♀				♂			p-Wert
	<i>n</i> <sub>t1</sub>	<i>n</i> <sub>t1</sub>	$\bar{X}$	M (SD)	<i>n</i> <sub>t1</sub>	$\bar{X}$	M (SD)	
Potenzialanalyse	172	71	3.20	3.04 (.74)	101	2.80	2.80 (.66)	.01*
Berufsfelderkundung	155	65	3.00	3.07 (.64)	90	3.00	2.93 (.62)	.18
Berufswahlpass	148	62	3.00	2.91 (.75)	86	2.50	2.56 (.84)	.01*
Schülerbetriebspraktikum	194	81	3.20	3.10 (.67)	113	3.00	2.94 (.67)	.07
Berufseinstiegsbegleitung	65	33	3.50	3.43 (.54)	32	3.08	3.18 (.72)	.16
Langzeitpraktikum	117	44	3.40	3.15 (.86)	73	3.00	3.10 (.68)	.15

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Mädchen (♀), Jungen (♂), Median ( $\bar{X}$ ), Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD), Berechnung der Differenzen mit U-Test, zweiseitig; \*  $p < .05$ .

Die Ergebnisse des Faktors zur Potenzialanalyse, die Tabelle 29 zu entnehmen sind, führen im Vergleich der Geschlechter zu einem signifikanten Unterschied ( $z = -2.55$ ;  $p < .05$ ) und weisen auf einen kleinen Effekt von  $d = -.34$  nach Cohen (1992) hin. Somit stufen die Schülerinnen die Potenzialanalyse für ihren Berufsorientierungsprozess ( $M = 3.04$ ,  $SD = .74$ ) signifikant bedeutsamer ein, als die Schüler ( $M = 2.80$ ,  $SD = .66$ ).

Die Itemebene verdeutlicht, dass die Schülerinnen die Potenzialanalyse schätzen, weil sie ihre Stärken entdecken können ( $M = 3.17$ ,  $SD = .96$ ), den beruflichen Prozess auf Grundlage der Ergebnisse planen ( $M = 3.08$ ,  $SD = .91$ ) und die Erfahrung der Analyse die Motivation im Hinblick auf einen Schulabschluss fördert ( $M = 2.85$ ,  $SD = .92$ ). Die Schüler erachten diese als bedeutsam, weil die Ergebnisse einen Überblick über die Fähigkeiten und Stärken ermöglichen ( $M = 2.97$ ,  $SD = .83$ ).

Ferner ist das Angebot des Berufswahlpasses aus der Perspektive der Schülerinnen wichtiger im Prozess ( $M = 2.91$ ,  $SD = .75$ ) als aus der Perspektive der Schüler ( $M = 2.56$ ,  $SD = .84$ ). Dieser Unterschied erweist sich als signifikant ( $z = -2.46$ ;  $p < .05$ ). Die Effektstärke ist mit  $d = .44$  als gering bis mittelstark zu bewerten (Cohen, 1992). Bezüglich des Berufswahlpasses zeigt sich auf der Itemebene, dass die Schülerinnen ( $M = 2.92$ ,  $SD = .92$ ) diesen im Vergleich zu den Schülern ( $M = 2.51$ ,  $SD = .94$ ) eher als reflexive Grundlage nutzen.

Im nächsten Schritt wurde die Stichprobe nach der Variable Migrationshintergrund aufgeteilt. Die Mittelwerte in Tabelle 30 deuten darauf hin, dass die SuS ohne einen Migrationshintergrund (0) fünf Elemente aus ihrer Perspektive geringer bewerten, als die SuS mit einem Migrationshintergrund (+). Diese schätzen besonders die Berufseinstiegsbegleitung ( $M = 3.45$ ,  $SD = .48$ ). Die geringste Bewertung erhält der Berufswahlpass ( $M = 2.81$ ,  $SD = .86$ ). Die SuS ohne Migrationshintergrund beurteilen das Langzeitpraktikum positiver ( $M = 3.15$ ,  $SD = .74$ ), als die SuS mit einem Migrationshintergrund. Im Vergleich beider Gruppen führen die Ergebnisse des Faktors zur Potenzialanalyse zu einem signifikanten Unterschied ( $z = -2.19$ ;  $p < .05$ ). Die Effektstärke ist mit einem Wert von  $d = -.36$  als gering zu bewerten (Cohen, 1992). Auf der Itemebene lässt sich erkennen, dass die SuS mit einem Migrationshintergrund im Mittel die Potenzialanalyse z. B. schätzen, weil sie ihre Stärken entdecken können ( $M = 3.25$ ,  $SD = .80$ ). Ein Wert, der im Vergleich bei den SuS ohne Migrationshintergrund niedriger ausfällt ( $M = 2.92$ ,  $SD = .92$ ).

Tabelle 30 Differenzen zur Bewertung der Angebote verteilt nach dem Aspekt des Migrationshintergrundes zu t1

Faktor Bedeutsamkeit	0				+			p-Wert
	<i>N</i> = 201	<i>n</i> <sub>t1</sub>	$\bar{X}$	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>n</i> <sub>t1</sub>	$\bar{X}$	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Potenzialanalyse	172	104	2.80	2.80 (.72)	68	3.00	3.05 (.66)	.03*
Berufsfelderkundung	155	94	3.00	2.95 (.63)	61	3.00	3.05 (.62)	.56
Berufswahlpass	148	89	2.75	2.64 (.79)	59	3.00	2.81 (.86)	.25
Schülerbetriebspraktikum	194	115	3.00	2.96 (.67)	79	3.00	3.07 (.67)	.24
Berufseinstiegsbegleitung	65	37	3.33	3.20 (.73)	28	3.50	3.45 (.48)	.13
Langzeitpraktikum	117	81	3.20	3.15 (.74)	36	3.00	3.05 (.77)	.53

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Kein Migrationshintergrund (0), Migrationshintergrund (+), Median ( $\bar{X}$ ), Mittelwert (*M*) und Standardabweichung (*SD*); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des U-Tests, zweiseitig; \*  $p < .05$ .

Ferner erfolgte die Aufteilung der Gesamtstichprobe nach der Variable der Erwerbstätigkeit der Eltern. Die Mittelwerte in Tabelle 31 für die Gruppe der SuS, deren Eltern erwerbstätig (e) sind, zeigen, dass die Berufseinstiegsbegleitung als ein wichtiges Angebot im Berufsorientierungsprozess bewertet wird ( $M = 3.21$ ,  $SD = .64$ ). Darüber hinaus werden auch das Langzeitpraktikum ( $M = 3.14$ ,  $SD = .71$ ) sowie das Schülerbetriebspraktikum als relevant eingeschätzt ( $M = 3.02$ ,  $SD = .64$ ). Das Angebot, das von dieser Gruppe tendenziell als wenig bedeutsam erachtet wird, ist der Berufswahlpass ( $M = 2.61$ ,  $SD = .80$ ). Positiv beurteilt die Gruppe der SuS, deren Eltern nicht erwerbstätig (ne) sind, die Berufseinstiegsbegleitung ( $M = 3.48$ ,  $SD = .61$ ). Ferner wird auch das Langzeitpraktikum als wichtig erachtet ( $M = 3.21$ ,  $SD = .69$ ). Ein deskriptiver Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die SuS, deren Eltern erwerbslos sind, fünf Elemente wichtiger einschätzen als die SuS mit erwerbstätigen Eltern sind. Dennoch zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen.

Tabelle 31 Differenzen zur Bewertung der Angebote verteilt nach dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Eltern zu t1

Faktor Bedeutsamkeit	Fehlend		e			ne			p-Wert
	<i>N</i> = 201	<i>n</i> <sub>t1</sub>	<i>n</i> <sub>t1</sub>	$\bar{X}$	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>n</i> <sub>t1</sub>	$\bar{X}$	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Potenzialanalyse	172	12	113	3.00	2.84 (.74)	47	3.00	2.99 (.64)	.32
Berufsfelderkundung	155	11	100	3.00	2.95 (.64)	44	3.00	3.02 (.58)	.68
Berufswahlpass	148	8	97	2.75	2.61 (.80)	43	3.00	2.87 (.82)	.08
Schülerbetriebspraktikum	194	13	128	3.00	3.02 (.64)	53	3.00	2.95 (.75)	.96
Berufseinstiegsbegleitung	65	2	45	3.00	3.21 (.64)	18	3.75	3.48 (.61)	.13
Langzeitpraktikum	117	10	75	3.00	3.14 (.71)	32	3.40	3.21 (.69)	.49

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). SuS, die auf Grund ihrer Angaben nicht wussten, ob ihre Eltern beruflich tätig sind, wurden aus der Analyse gefiltert (Fehlende *n*); Erwerbstätig (e), nicht erwerbstätig (ne), Median ( $\bar{X}$ ), Mittelwert (*M*) und Standardabweichung (*SD*); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des U-Tests, zweiseitig.

Zusammenfassend lassen die Befunde erkennen, dass die SuS in allen Gruppen das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung sowie die praxisbezogenen Elemente als bedeutsam erachten. Der Potenzialanalyse und dem Berufswahlpass wird in allen Gruppen die geringste Relevanz zugewiesen. Statistisch signifikante Differenzen lassen sich konstatieren, wenn die Gruppen nach den Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert werden. Dies betrifft

die Angebote der Potenzialanalyse und des Berufswahlpasses. Die berechnete Effektstärke deutet diesbezüglich auf geringe Effekte hin. Ergänzend wurde ein t-Test für die Gruppenvergleiche des Geschlechts und des Migrationshintergrundes berechnet. Die Stichprobengröße liegt zwar nahe dem Grenzwerttheorem, aber noch im akzeptablen Bereich. Angestrebt wurde eine Absicherung der Ergebnisse. Die Berechnungen führten zu den gleichen Ergebnissen, wie das genutzte Verfahren des U-Tests nach Mann-Whitney. Abschließend konnte ebenso konstatiert werden, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung der Angebote zwischen den SuS finden ließ, deren Eltern erwerbstätig oder erwerbslos sind.

### 8.5.2 Unterschiede in der Bewertung der Elemente zwischen beiden Messzeitpunkten

Bezogen auf diese Fragestellung ist von Interesse, ob die Befragten der Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ) von ihrer Einschätzung, im Hinblick auf die Bedeutung der Berufsorientierungselemente, zwischen beiden Messzeitpunkten signifikant abweichen.

Forschungsfrage 2: Lassen sich Differenzen in den Bewertungen der Elemente zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt feststellen?

Die Operationalisierung dieser Fragestellung erfolgt mit Hilfe der Skalen zur Bedeutsamkeit eines Angebotes anhand der Teilstichprobe. Als Verfahren wurde die Rangvarianzanalyse nach Friedman genutzt, da es sich als nonparametrisches Verfahren für den Vergleich von mehreren Messzeitpunkten eignet (Bortz & Lienert, 2008). Tabelle 32 sind die Befunde der Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ) zwischen beiden Messzeitpunkten zu entnehmen.

Tabelle 32 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	$\bar{X}_{t1}$	t1 $M (SD)$	$\bar{X}_{t2}$	t2 $M (SD)$	$p$ -Wert ( $df$ )
Potenzialanalyse	74	3.00	2.94 (.74)	2.80	2.80 (.74)	.45 (1)
Berufsfelderkundung	67	3.00	2.98 (.65)	3.00	2.98 (.69)	.89 (1)
Berufswahlpass	57	2.75	2.69 (.86)	2.75	2.73 (.96)	.45 (1)
Schülerbetriebspraktikum	79	3.00	3.11 (.64)	3.40	3.20 (.66)	.90 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	31	3.83	3.43 (.71)	3.17	3.15 (.82)	.05 (1)*
Langzeitpraktikum	53	3.20	3.17 (.75)	3.40	3.15 (.79)	.29 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\bar{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig; \*  $p < .05$ .

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf das Angebot Potenzialanalyse ( $p = .45$ ), Berufsfelderkundung ( $p = .89$ ), Berufswahlpass ( $p = .45$ ), Schülerbetriebspraktikum ( $p = .90$ ) und Langzeitpraktikum ( $p = .29$ ). Eine signifikante Differenz ist bezogen auf das Element der Berufseinstiegsbegleitung zu konstatieren ( $p = .05$ ), was die Werte des Median ( $\bar{X}_{t1} = 3.83$ ;  $\bar{X}_{t2} = 3.17$ ) und die Mittelwerte ( $M_{t1} = 3.43$ ,  $SD = .71$ ;  $M_{t2} = 3.15$ ,  $SD = .82$ ) zwischen beiden Messzeitpunkten erkennen lassen. Die berechnete Effektstärke ( $d = .36$ ) ist als gering zu bewerten.

### 8.5.3 Unterschiede in der Bewertung der Elemente zwischen beiden Messzeitpunkten nach soziodemografischen Angaben

Darüber hinaus wird auch die Forschungsfrage 2 unter dem Aspekt der soziodemografischen Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund und Erwerbstätigkeit der Eltern betreffend der Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ) betrachtet. Die Ergebnisse der Schülerinnen, in Tabelle 33, verdeutlichen eine signifikante Differenz bezüglich der Berufseinstiegsbegleitung ( $p = .05$ ). Darauf weisen auch die Werte des Median ( $\bar{X}_{t1} = 3.83$ ;  $\bar{X}_{t2} = 3.33$ ) und die Mittelwerte ( $M_{t1} = 3.63$ ,  $SD = .56$ ;  $M_{t2} = 3.30$ ,  $SD = .58$ ) hin. Die Effektstärke liegt mit einem Wert von  $d = .58$  im mittleren Bereich (Cohen, 1992). So wird das Angebot zum zweiten Messzeitpunkt schlechter bewertet, als zum ersten. Dennoch zeigt das Ergebnis, dass das Angebot auch zum zweiten Messzeitpunkt von Relevanz für die Probandinnen ist. Die weiteren Ergebnisse ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die anderen fünf Angebote.

Tabelle 33 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der Schülerinnen

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	t1 $\bar{X}_{t1}$	$M (SD)$	$\bar{X}_{t2}$	t2 $M (SD)$	$p$ -Wert ( $df$ )
Potenzialanalyse	28	3.30	3.09 (.74)	3.00	2.94 (.69)	.87 (1)
Berufsfelderkundung	26	3.00	2.98 (.72)	3.20	3.17 (.67)	.37 (1)
Berufswahlpass	21	3.00	3.00 (.81)	3.00	3.08 (.88)	.20 (1)
Schülerbetriebspraktikum	31	3.60	3.27 (.68)	3.40	3.34 (.64)	.67 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	15	3.83	3.63 (.56)	3.33	3.30 (.58)	.05 (1) *
Langzeitpraktikum	18	3.60	3.56 (.69)	3.40	3.42 (.49)	.08 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\bar{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig; \*  $p < .05$ .

Tabelle 34 ist nach deskriptiver Betrachtung zu entnehmen, dass die Mittelwerte der Schüler bezogen auf fünf Angebote zum zweiten Messzeitpunkt geringer ausfallen, als im ersten Messzeitpunkt. Nur der Mittelwert des Langzeitpraktikums ( $M_{t1} = 2.97$ ,  $SD = .71$ ;  $M_{t2} = 3.00$ ,  $SD = .89$ ) steigt zum zweiten Messzeitpunkt minimal an. Eine signifikante Differenz in der Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten lässt sich nicht konstatieren.

Tabelle 34 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der Schüler

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	t1 $\bar{X}_{t1}$	$M (SD)$	$\bar{X}_{t2}$	t2 $M (SD)$	$p$ -Wert ( $df$ )
Potenzialanalyse	46	3.00	2.87 (.73)	2.80	2.73 (.78)	.27 (1)
Berufsfelderkundung	41	3.00	2.98 (.60)	3.00	2.86 (.68)	.60 (1)
Berufswahlpass	36	2.50	2.55 (.87)	2.75	2.53 (.95)	1.00 (1)
Schülerbetriebspraktikum	48	3.00	3.00 (.60)	3.20	3.11 (.66)	.62 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	16	3.50	3.26 (.83)	3.00	2.96 (.98)	.41 (1)
Langzeitpraktikum	35	3.00	2.97 (.71)	3.40	3.00 (.89)	.86 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\bar{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig.

Tabelle 35 stellt die Ergebnisse der Vergleichstestung für die SuS dar, die der Gruppe der SuS ohne Migrationshintergrund zugeordnet wurden. In dieser Gruppe erhält das Angebot des Schülerbetriebspraktikums ( $M_{t1} = 3.02$ ,  $SD = .65$ ;  $M_{t2} = 3.19$ ,  $SD = .71$ ) im Mittel eine deutlich positivere Bewertung als zum zweiten Messzeitpunkt. Hingegen wird die Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsbegleitung von dieser Gruppe im zweiten Messzeitpunkt tendenziell schlechter bewertet ( $M_{t1} = 3.29$ ,  $SD = .80$ ;  $M_{t2} = 3.03$ ,  $SD = .89$ ). Dennoch lässt sich zwischen beiden Messzeitpunkten keine signifikante Differenz in der Bewertung der Angebote feststellen.

Tabelle 35 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS ohne Migrationshintergrund

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	t1		t2		$p$ -Wert ( $df$ )
		$\tilde{X}_{t1}$	$M (SD)$	$\tilde{X}_{t2}$	$M (SD)$	
Potenzialanalyse	54	3.00	2.86 (.71)	2.80	2.75 (.72)	.46 (1)
Berufsfelderkundung	51	3.00	2.95 (.62)	3.00	2.94 (.63)	.88 (1)
Berufswahlpass	43	2.75	2.57 (.81)	2.75	2.62 (.97)	.48 (1)
Schülerbetriebspraktikum	58	3.00	3.02 (.65)	3.40	3.19 (.71)	.37 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	21	3.67	3.29 (.80)	3.00	3.03 (.89)	.36 (1)
Langzeitpraktikum	42	3.20	3.20 (.73)	3.40	3.17 (.82)	.40 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\tilde{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig.

Tabelle 36 weist die Ergebnisse für die Befragten mit einem Migrationshintergrund aus. Die Mittelwerte zeigen, dass vier Angebote zum zweiten Messzeitpunkt weniger bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess (Potenzialanalyse, der Berufswahlpass, das Schülerbetriebspraktikum und die Berufseinstiegsbegleitung) waren, als im ersten Messzeitpunkt. Signifikant wurde nur die Differenz betreffend der Berufseinstiegsbegleitung ( $p = .03$ ), was die Werte des Median ( $\tilde{X}_{t1} = 3.83$ ;  $\tilde{X}_{t2} = 3.50$ ) und die Mittelwerte ( $M_{t1} = 3.81$ ,  $SD = .21$ ;  $M_{t2} = 3.35$ ,  $SD = .60$ ) erkennen lassen. Die Effektgröße ist mit einem Wert von  $d = 1.03$  als hoch zu bewerten (Cohen, 1992). Obschon die Differenz zwischen beiden Messzeitpunkten groß ist, wird dieses Element im Mittel immer noch als sehr bedeutsam eingeschätzt.

Tabelle 36 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS mit Migrationshintergrund

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	t1		t2		$p$ -Wert ( $df$ )
		$\tilde{X}_{t1}$	$M (SD)$	$\tilde{X}_{t2}$	$M (SD)$	
Potenzialanalyse	20	3.40	3.18 (.78)	3.00	2.98 (.81)	.81 (1)
Berufsfelderkundung	16	3.10	3.09 (.72)	3.20	3.14 (.71)	.56 (1)
Berufswahlpass	16	3.13	3.03 (.95)	3.13	3.02 (.89)	.76 (1)
Schülerbetriebspraktikum	21	3.60	3.35 (.53)	3.20	3.24 (.50)	.20 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	10	3.83	3.81 (.21)	3.50	3.35 (.60)	.03 (1)*
Langzeitpraktikum	11	3.00	3.05 (.84)	3.00	3.05 (.71)	.48 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\tilde{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig; \*  $p < .05$ .

Eine letzte Vergleichstestung wird für die Gruppen vorgenommen, deren Eltern erwerbstätig sind (siehe Tabelle 37) und deren Eltern erwerbslos sind (siehe Tabelle 38).

Tabelle 37 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS mit erwerbstätigen Eltern

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	t1		t2		$p$ -Wert ( $df$ )
		$\tilde{X}_{t1}$	$M (SD)$	$\tilde{X}_{t2}$	$M (SD)$	
Potenzialanalyse	51	3.00	2.91 (.79)	3.00	2.85 (.73)	.88 (1)
Berufsfelderkundung	46	3.00	3.00 (.69)	3.10	2.99 (.71)	.87 (1)
Berufswahlpass	39	2.50	2.60 (.82)	3.00	2.74 (.98)	.45 (1)
Schülerbetriebspraktikum	54	3.00	3.09 (.67)	3.40	3.24 (.66)	.25 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	18	3.58	3.30 (.81)	3.17	3.06 (.94)	.47 (1)
Langzeitpraktikum	36	3.20	3.16 (.75)	3.50	3.22 (.78)	.72 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\tilde{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig.

Bezogen auf die Gruppe der Befragten, deren Eltern erwerbstätig sind, lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Beurteilung zwischen beiden Messzeitpunkten erkennen (siehe Tabelle 37). Dennoch fällt bei der Betrachtung der Mittelwerte auf, dass insbesondere das Schülerbetriebspraktikum ( $M_{t1} = 3.09$ ,  $SD = .67$ ;  $M_{t2} = 3.24$ ,  $SD = .66$ ) sowie der Berufswahlpass ( $M_{t1} = 2.60$ ,  $SD = .82$ ;  $M_{t2} = 2.74$ ,  $SD = .98$ ) zum zweiten Messzeitpunkt als wichtiger wahrgenommen werden, als im Rahmen des ersten Messzeitpunktes.

Tabelle 38 zeigt, bezogen auf die Gruppe der Teilnehmenden mit erwerbslosen Eltern, dass im Mittel den Angeboten zum zweiten Messzeitpunkt weniger Relevanz zugewiesen wird, als zum ersten Messzeitpunkt. Signifikant wird das Ergebnis bezogen auf die Berufseinstiegsbegleitung ( $p = .03$ ), was sich auch anhand der Werte des Median ( $\tilde{X}_{t1} = 3.83$ ;  $\tilde{X}_{t2} = 3.00$ ) und der Item-Mittelwerte ( $M_{t1} = 3.63$ ,  $SD = .53$ ;  $M_{t2} = 3.21$ ,  $SD = .62$ ) zwischen beiden Messzeitpunkten nachvollziehen lässt. Diesbezüglich ist die Größe des Effektes mit einem Wert von  $d = .73$  als hoch zu bewerten (Cohen, 1992). Obwohl die Item-Mittelwerte zwischen beiden Messzeitpunkten differieren, wird dieses Angebot auch im zweiten Messzeitpunkt tendenziell als wichtig für den Berufsorientierungsprozess erachtet.

Tabelle 38 Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS mit erwerbslosen Eltern

Faktor Bedeutsamkeit $N_{t2} = 80$	$n$	t1		t2		$p$ -Wert ( $df$ )
		$\tilde{X}_{t1}$	$M (SD)$	$\tilde{X}_{t2}$	$M (SD)$	
Potenzialanalyse	18	3.00	3.01 (.62)	3.00	2.60 (.73)	.25 (1)
Berufsfelderkundung	17	3.00	2.91 (.45)	3.00	2.86 (.65)	.76 (1)
Berufswahlpass	15	3.00	2.98 (.85)	2.75	2.68 (.78)	1.00 (1)
Schülerbetriebspraktikum	20	3.10	3.13 (.56)	3.30	3.13 (.66)	.23 (1)
Berufseinstiegsbegleitung	11	3.83	3.63 (.53)	3.00	3.21 (.62)	.03 (1)*
Langzeitpraktikum	14	3.40	3.24 (.54)	3.40	3.10 (.72)	.37 (1)

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Median ( $\tilde{X}$ ), Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ); Berechnung der Differenzen mit Hilfe des Friedman-Tests, zweiseitig; \*  $p < .05$ .

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Bewertung zwischen beiden Messzeitpunkten lediglich das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung signifikante Unterschiede erkennen lässt. Den Kennwerten der Mediane und den Item-Mittelwerten ist zu entnehmen, dass dieses Angebot zum zweiten Messzeitpunkt weniger von Relevanz für den Berufsorientierungsprozess war, als zum ersten Messzeitpunkt.

Wird dieser Befund vor dem Hintergrund der soziodemografischen Variablen betrachtet, trifft dies auf die Gruppe der Schülerinnen, die Gruppe der SuS mit einem Migrationshintergrund sowie auf die Gruppe der SuS, deren Eltern erwerbslos sind, zu. Bezogen auf die Gruppe der Schüler, der Personen ohne Migrationshintergrund sowie auf Befragte, deren Eltern erwerbstätig sind, lässt sich keine signifikante Differenz erkennen. Ergänzend kann nach der deskriptiven Betrachtung der Ergebnisse festgestellt werden, dass die Item-Mittelwerte zwischen beiden Messzeitpunkten voneinander abweichen. In Abhängigkeit der Gruppen fallen diese im zweiten Messzeitpunkt im Mittel eher geringer als zum ersten Messzeitpunkt aus. Vereinzelt Angebote werden retrospektiv positiver im Mittel bewertet, was ebenso zu keinem signifikanten Unterschied führt.

Insgesamt zeigen die Befunde der Vergleichstestung, dass die Gruppenvergleiche nach soziodemografischen Daten wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Erwerbstätigkeit bzw. Erwerbslosigkeit der Eltern betreffend einzelner Faktoren signifikante Unterschiede aufweisen. Dies gilt für die Bewertung der Bedeutsamkeit der Angebote im Rahmen des ersten Messzeitpunktes. Ferner führt die Analyse zu signifikanten Differenzen betreffend der Berufseinstiegsbegleitung, wenn die Ergebnisse beider Messzeitpunkte beachtet werden. Die signifikanten Differenzen deuten an, dass sich die Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ) vor allem von der Grundgesamtheit unterscheidet, wenn sie nach Variablen des Geschlechts und nach Migrationshintergrund betrachtet wird. Für die Gruppen der SuS, deren Eltern erwerbslos sind lässt sich eine signifikante Differenz in der Beurteilung zwischen beiden Messzeitpunkten erkennen. Es zeigen sich keine signifikanten Differenzen in der Bewertung der Angebote im Rahmen des ersten Messzeitpunktes, wenn die Stichprobe nach den Angaben der Erwerbstätigkeit der Eltern unterschieden wird. Die Effektstärken der signifikanten Befunde liegen im geringen bis hohen Bereich, was darauf deutet, dass sich die untersuchten Gruppen bezogen auf diese Aspekte tendenziell auch in der Grundgesamtheit voneinander unterscheiden.

## 8.6 Korrelationen

Die vorausgegangenen Kapitel verdeutlichen die Unterschiede zwischen den dargestellten Gruppen zum ersten sowie zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt. Anhand der dritten Fragestellung sollen bivariate Zusammenhänge beleuchtet werden, mit Hilfe derer sich Faktoren identifizieren lassen, die die Bewertung der Angebote beeinflussen.

Forschungsfrage 3: Hängt die Bewertung der Elemente miteinander zusammen?

Die Operationalisierung der dritten Fragestellung erfolgt mit Hilfe der Skalen zur Bedeutsamkeit eines Angebotes. Explorativ wurden differente Berechnungen vorgenommen. Zusammenhänge ließen sich betreffend der Einzelfaktoren zur Bedeutsamkeit der Elemente identifizieren. Tabelle 39 lässt die Befunde aus der Gesamtstichprobe ( $N = 201$ ) des ersten Messzeitpunktes erkennen.

Tabelle 39 Korrelationen der Einzelfaktoren zur Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess zu t1

Faktor Bedeutsamkeit $N = 201$	1 ( $n$ ) $r_s$	2 ( $n$ ) $r_s$	3 ( $n$ ) $r_s$	4 ( $n$ ) $r_s$	5 ( $n$ ) $r_s$	6 ( $n$ ) $r_s$
1. Potenzialanalyse		.67** (143)	.53** (131)	.48** (167)	.25 (60)	.30** (104)
2. Berufsfelderkundung			.62** (118)	.52** (154)	.27 (50)	.26** (99)
3. Berufswahlpass				.48** (144)	.25 (55)	.25** (84)
4. Schülerbetriebspraktikum					.35** (63)	.53** (116)
5. Berufseinstiegsbegleitung						-.07 (34)
6. Langzeitpraktikum						

Anmerkung. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu).

Es lässt sich eine negative Korrelation zwischen der Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsbegleitung und dem Langzeitpraktikum erkennen ( $r_s = -.07$ ,  $n_{t1} = 34$ ), die nicht signifikant ist. Alle anderen Faktoren korrelieren positiv miteinander. Ein positiver, aber nicht signifikanter Zusammenhang lässt sich betreffend der Potenzialanalyse und der Berufseinstiegsbegleitung erschließen ( $r_s = .25$ ,  $n_{t1} = 60$ ), der Berufsfelderkundung und der Berufseinstiegsbegleitung ( $r_s = .27$ ,  $n_{t1} = 50$ ) sowie dem Berufswahlpass und der Berufseinstiegsbegleitung ( $r_s = .25$ ,  $n_{t1} = 55$ ). Alle anderen Faktoren korrelieren positiv und signifikant auf dem 1%-Niveau ( $p < .01$ ) miteinander. Am höchsten sind die vorliegenden Korrelationen zwischen dem Faktor der Potenzialanalyse und der Berufsfelderkundung ( $r_s = .67$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 143$ ), der Berufsfelderkundung und dem Berufswahlpass ( $r_s = .62$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 118$ ), dem Berufswahlpass und der Potenzialanalyse ( $r_s = .53$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 131$ ), dem Schülerbetriebspraktikum und dem Langzeitpraktikum ( $r_s = .53$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 116$ ) sowie der Berufsfelderkundung und dem Schülerbetriebspraktikum ( $r_s = .52$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 154$ ). Diese Korrelationen deuten nach Cohen (1992) auf einen starken Effekt.

Positiv signifikante Korrelationen, mit einem mittleren Effekt (Cohen, 1992) lassen sich bei der Potenzialanalyse und dem Schülerbetriebspraktikum ( $r_s = .48$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 167$ ), dem Berufswahlpass und dem Schülerbetriebspraktikum ( $r_s = .48$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 144$ ), dem Schülerbetriebspraktikum und der Berufseinstiegsbegleitung ( $r_s = .35$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 63$ ) sowie der Potenzialanalyse und dem Langzeitpraktikum finden ( $r_s = .30$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 104$ ). Abschließend werden die signifikanten Korrelationen mit einem geringen Effekt aufgeführt. Hierbei korrelieren die Berufsfelderkundung und das Langzeitpraktikum ( $r_s = .26$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 99$ ) sowie der Berufswahlpass und das Langzeitpraktikum ( $r_s = .25$ ,  $p < .01$ ,  $n_{t1} = 84$ ) positiv miteinander.

Zusammenfassend lassen die Befunde erkennen, dass weitgehend positive Korrelationen bei der Berechnung zu verzeichnen sind. Der Faktor der Bedeutsamkeit des Angebotes Be-

rufseinstiegsbegleitung korreliert zwar positiv mit den anderen Skalen zur Bedeutsamkeit, signifikant wird allerdings nur eine Korrelation. Hingegen korrelieren die Potenzialanalyse, die Berufsfelderkundung, der Berufswahlpass und das Langzeitpraktikum signifikant mit vier anderen Faktoren. Der Faktor der Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums korreliert mit fünf anderen Faktoren signifikant. So kann infolge der zahlreichen, signifikanten Korrelationen festgestellt werden, dass die positive Bewertung eines Angebotes offenbar auch zur positiven Bewertung weiterer Angebote im Berufsorientierungsprozess führt.

## 9 Diskussion

Im Folgenden werden die Forschungsfragen auf Grundlage der Befunde beantwortet. Unter Beachtung des bisherigen Forschungsstandes sowie supplementärer Erkenntnisse zu den Themen und Befunden erfolgt die Diskussion. Dem ist inhärent, dass Erklärungsansätze über das Zustandekommen der Resultate sowie die Konsequenzen für den schulischen Berufsorientierungsprozess bedacht werden. Die Forschungsfragen werden entsprechend ihrer Reihenfolge behandelt.

### 9.1 Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der Schülerschaft

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen diskutiert, die sich auf die Bewertung der Elemente des Berufsorientierungsprozesses beziehen. Dies schließt die Forschungsfrage 1 bis 3 ein.

#### **Forschungsfrage 1: Welche Elemente sind aus Sicht der SuS besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess?**

Die erste Forschungsfrage befasst sich mit der Bedeutsamkeit der Angebote für den Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der SuS. Diesbezüglich zeigt die Analyse der Daten, dass die Befragten am Ende der Jahrgangsstufe 10 die Elemente des schulischen Berufsorientierungsprozesses different bewerten. So beurteilen sie insbesondere das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung sowie die Praxiselemente als bedeutsam. Die Berufseinstiegsbegleitung verzeichnet den höchsten Item-Mittelwert (siehe Kapitel 8.4.2, Tabelle 19). Die Itemebene offenbart (siehe Kapitel 8.3, Tabelle 14), dass die SuS die Begleitung schätzen, weil ihnen Alternativen für berufliche Beratung unterbreitet werden oder sie mit Hilfe der Beratung über ihre Stärken nachdenken können. Ergänzend muss erwähnt werden, dass dieses Angebot offenbar auch die SuS in schulischen Bedarfen unterstützt, um beispielsweise den Schulabschluss zu erreichen, was in den Vorgaben des Landes entsprechend vorgesehen ist (MAGS, 2018). Insofern deuten die Befunde darauf hin, dass die Berufseinstiegsbegleitung für diese Schülerschaft aus divergierenden Gründen ein wichtiges Element im Übergang von der Schule in den Beruf darstellt. Es wird an den Schulsystemen allerdings nur vereinzelt den SuS zugewiesen. Voraussetzend ist das Absolvieren der Potenzialanalyse (siehe Kapitel 4.3.2.7 und 4.3.2.1). Ferner legitimiert sich das Angebot auf der Grundlage eines besonderen Unterstützungsbedarfes im Übergang von der Schule in den Beruf. Die Daten zeigen, dass dieses Element in der Regel auch den SuS bekannt ist, die nicht von dieser Begleitung profitierten. So hatten die Berufseinstiegsbegleitungen an vier Schulen ein eigenes Büro und standen für ihre zu begleitenden SuS jederzeit als Kontaktperson zur Verfügung. An anderen Schulsystemen gab es wiederum feste Sprechzeiten und die Berufseinstiegsbegleitungen waren ergänzend im Unterricht anwesend. In diesem Kontext sind die Ergebnisse in Tabelle 17 von Relevanz, da sich 45% der Befragten ( $n_{t1} = 62$ ), die nicht von einer

Berufseinstiegsbegleitung betreut wurden, eine Kontaktperson im Sinne einer Berufseinstiegsbegleitung im Übergang gewünscht hätten. Obschon die Schulen zahlreiche Angebote zur Vorbereitung offerieren mögen, ist die Herausforderung des Übergangs für diese Schülerschaft besonders groß, so dass Sorgen und Ängste durchaus entstehen können. Das Entwicklungsalter und die sozioökonomischen Voraussetzungen betrachtend, ist dieser Wunsch der Begleitung nachvollziehbar. Möglicherweise ist den SuS kurz vor dem Verlassen der Schule bewusst, dass die Berufseinstiegsbegleitung in dem Jahr nach der Schulzeit als konstante Betreuung fungiert, kontaktiert und um Rat im Transitionsprozess gebeten werden kann. Insofern verleihen Experten, die an einem vertrauten System aufgesucht werden können, die Kompetenzen sowie die persönliche Lebenssituation der SuS kennen, möglicherweise Sicherheit im Übergangsprozess. Inwiefern eine 1zu1-Betreuung nach der Schulzeit obligat ist, sollte diskutiert werden. Dem unbenommen könnte diese Person für einen festgelegten Zeitraum als Kontaktperson für SuS zur Verfügung stehen sowie als Verbindungsglied zwischen den Systemen agieren, so dass in der Folge der Übergang von SuS mit Defiziten in der Entwicklung erleichtert wird. Mays (2014) weist im Zusammenhang eines Schulwechsels u. a. auf die Bedeutung einer Begleitung hin. Dieser Ansatz könnte, dem Entwicklungsalter entsprechend angepasst, ebenso für SuS im Transitionsprozess von der Schule in das berufliche Leben von der Berufseinstiegsbegleitung übernommen werden. Wichtig wäre demzufolge, dass an jedem Schulsystem, an dem SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen beschult werden, die Berufseinstiegsbegleitung implementiert wird und die StuBo-Koordinatoren unterstützen kann. Bylinski et al. (2010) konnten in einer Studie die Perspektive der Akteure im Übergang erheben und feststellen, dass sich ebenso die pädagogischen Fachkräfte und ausbildenden Personen eine Berufseinstiegsbegleitung für die benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen wünschen würden. Diese könnte die Fachkräfte und Akteure in der Begleitung entlasten und durch die langfristige Betreuung den Transitionsprozess unterstützen. Für eine bedarfsgerechte Unterstützung wird eine enge Verzahnung und Kooperation im Übergang sowie eine zuständige Kontaktperson empfohlen. Das Element der Berufseinstiegsbegleitung wird demnach aus der Sicht der betroffenen SuS und den begleitenden Akteuren als Bereicherung im Transitionsprozess von der Schule in den Beruf aufgefasst. Dem unbenommen muss auf Grund der aktuellen Debatte darauf hingewiesen werden, dass die Berufseinstiegsbegleitung in NRW mit dem laufenden Schuljahr 2018/2019 ausläuft, weil die Förderung des Bundes erlischt (Landesregierung NRW, 2018). Obschon in der Stellungnahme der Landesregierung verdeutlicht wird, dass sich das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung tendenziell positiv auf die Verläufe auswirkt und die Eingliederungsquote steigt, bleibt die Frage der Finanzierung für das kommende Schuljahr (2019/2020) derzeit offen. In Anbetracht des umfangreichen finanziellen Volumens von KAoA ist diese Entwicklung zu bedauern. So wird ein Angebot initiiert, qualifiziertes Personal eingestellt und letztlich läuft bereits nach wenigen Jahren eine Finanzierung aus. Es dürfte davon ausgegangen werden, dass dies beträchtliche Folgen für die SuS, die Schulsysteme und die Berufseinstiegsbegleitungen hat. Wenn durch dieses Angebot benachteiligte SuS in die Erwerbstätigkeit begleitet und auf dem Arbeitsmarkt integriert werden, sollte die Finanzierung dringend überdacht werden, weil dieses Angebot langfristig unter individueller, systemischer und gesellschaftlicher Betrachtung nur positive Auswirkungen hätte.

Ferner werden das Langzeitpraktikum und das Schülerbetriebspraktikum im Prozess der Berufsorientierung als wichtig erachtet. Auf der Itemebene lässt sich erkennen, dass das Angebot des Schülerbetriebs- und Langzeitpraktikums hauptsächlich von Bedeutung war, weil Stärken erschlossen oder über Stärken nachgedacht wurde und die SuS mit Hilfe des Angebotes über die weitere berufliche Entwicklung nachdenken konnten (siehe Kapitel 8.3, Tabelle 12 und Tabelle 16), was u. a. auch der Zielsetzung des Landes entspräche (MAGS, 2018). Darüber hinaus zeigen die Daten, dass die SuS, die unmittelbar im Anschluss der Schulzeit eine Ausbildung anstreben, zum Großteil zuvor auch ein Langzeitpraktikum absolvierten. Vereinzelt Studien und Publikationen deuten darauf hin, dass die SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf von den Erfahrungen des beruflichen Alltags profitieren können (Bindl & Thielen, 2013; Hofman-Lun, 2011, 2014). Diesbezüglich wird, insbesondere bezogen auf das Praxiselement des Langzeitpraktikums, auf den sogenannten *Klebeffekt* verwiesen, der aus dieser Erfahrung resultieren kann (Bindl & Thielen, 2013, Hofman-Lun, 2014). Dieser hat zur Folge, dass die SuS vermehrt für ein Ausbildungsverhältnis eingestellt werden, weil sie über einen langen Zeitraum berufliche Erfahrungen in Betrieben sammeln konnten und die Betriebe im Anschluss daran die Bereitschaft zeigen, die Praktikantinnen und Praktikanten auszubilden. Hofman-Lun (2014) konnte diesen Effekt nicht bestätigen. Vielmehr waren die Lehrkräfte überzeugt, dass die SuS mit einem Förderbedarf, die dieses Praktikum absolvierten, die notwendige Ausbildungsreife fehle.

Für die Befragten der vorliegenden Studie, die einen Ausbildungsplatz erhielten, wurde keine statistische Berechnung eines Effektes vorgenommen, dennoch ist durchaus denkbar, dass die Erfahrungen im Langzeitpraktikum einen positiven Einfluss auf den beruflichen Anschluss haben. Kayser (2013) weist in diesem Kontext darauf hin, dass dieser Effekt nicht zum Tragen kommt, wenn eine mangelnde Eignung oder eine schlechte Arbeitsmarktlage vorliegt. Demzufolge muss davon ausgegangen werden, dass neben der Arbeitsmarktlage weitere Faktoren zum Erreichen des Ausbildungsplatzes führen können, wie beispielsweise der erreichte Schulabschluss oder eine angemessene, entwickelte Ausbildungsreife. Denn nachweislich zeigt sich, dass es der Mehrzahl der SuS mit einem Langzeitpraktikum (83%) nicht gelungen ist, einen Ausbildungsplatz zu finden, so dass der *Klebeffekt* nach deskriptiver Betrachtung für diese SuS nicht bestätigt werden kann. Die beabsichtigte Verbesserung der Chancen infolge eines absolvierten Langzeitpraktikums, die das MSB und das MAGS (MAGS, 2018) mit diesem Praxiselement in NRW verbinden (siehe Kapitel 4.3.2.6), kann vom Großteil der Befragten am Ende der Schulzeit nicht erreicht werden. Inwiefern eine Optimierung langfristig auf dem Arbeitsmarkt erzielt wird bleibt unklar, weil es durchaus denkbar ist, dass die SuS erst zu einem späteren Zeitpunkt von ihren Erfahrungen profitieren könnten. So absolvieren sie möglicherweise zunächst ihren Schulabschluss und beginnen daraufhin mit einer Ausbildung oder entscheiden sich für ein alternatives Berufsfeld oder einen anderen Ausbildungsberuf.

Insgesamt deuten die Befunde des Schülerbetriebs- und des Langzeitpraktikums darauf hin, dass die Praxiselemente von hoher Wichtigkeit für diese Schülerschaft sind. Interessant ist, dass über 50% der Befragten während der Schulzeit mindestens drei bis vier Praktika absolviert haben und somit mehr Praxiserfahrung sammeln konnten, als gesetzlich vorgesehen (siehe Abbildung 17). Dies deckt sich mit den Befunden der Studie von Stöbe-Blossey et al. (2016a, 2016b).

In dieser konnte nachgewiesen werden, dass im Vergleich der Schulformen insbesondere die Förderschulen vermehrt Praktika im Berufsorientierungsprozess implementierten. Es könnte in Betracht gezogen werden, dass die Erfahrungen ebenfalls relevant sind, wenn SuS zum Resultat gelangen, dass sie nicht in einem zuvor gewünschten Beruf ausgebildet werden möchten. Insofern ist davon auszugehen, dass die Vielzahl der Angebote durchaus für diese Schülerschaft von Bedeutung ist, um neben einer Fülle von beruflichen Erfahrungen eine Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt zu erlangen. So konnte Kayser (2013) in einer Studie verdeutlichen, dass sich eine Vielzahl von Praxiserfahrungen auf die Berufswunschvorstellung und Chancen zum Erhalt eines Ausbildungsplatzes auswirken.

Das dritte Praxiselement, die Berufsfelderkundungstage, wurde von allen Befragten bei einem regionalen Träger der Region absolviert. Diese bieten eine Vorauswahl von Berufsfeldern an, denen die SuS in Teilen zugewiesen wurden oder die sie wählen konnten. Von allen drei Praxiselementen wird dieses, bei der Betrachtung der Item-Mittelwerte, als wichtig empfunden (siehe Tabelle 18). Erfährt hingegen aber nicht das gleiche Maß an Zustimmung wie das Schülerbetriebs- oder das Langzeitpraktikum. Dies könnte daran liegen, dass das Kennenlernen der Berufsfelder und Berufe aus Sicht der SuS zu wenig Zeit in Anspruch nahm oder die Wahl der Berufsfelder nur bedingt oder gar nicht beeinflusst werden konnte. Dennoch scheint dieses Angebot aus der Perspektive der SuS ein wichtiges Element zu sein, das ihnen zunächst eine Übersicht über Berufsfelder und Berufe ermöglicht, was gemäß der Zielsetzung des Landes mit diesem Element auch verbunden wird (MAGS, 2018).

Mit dem Element der Potenzialanalyse beginnt offiziell der Einstieg in die Phase der beruflichen Orientierung an allen Schulsystemen. Die Zielsetzung des Elementes sind dem Kapitel 4.3.2.1 zu entnehmen. Aus Sicht aller SuS war es besonders bedeutsam, weil Stärken erschlossen und ein guter Überblick über die Fähigkeiten ermöglicht wurde, was Tabelle 6 im Kapitel 8.3 zu entnehmen ist. Ergänzend scheint die Potenzialanalyse eher weniger dazu beigetragen zu haben, weitere Schritte in der Berufsorientierung zu planen, wengleich dies neben der Entdeckung der Potenziale ein Kernanliegen darstellt (MAGS, 2018). Obschon im Verlauf der Potenzialanalyse zahlreiche handlungsorientierte Übungen vorgesehen sind und das Ergebnis über das gesamte Spektrum des Berufsorientierungsprozesses von Relevanz ist, rückt dieser Aspekt für die befragten SuS offenbar in den Hintergrund. Insofern kann deduziert werden, dass die Tragweite dieses Angebotes für den Berufsorientierungsprozess noch nicht erschlossen wurde. Möglicherweise fehlten im Verlauf des Berufsorientierungsprozesses das Implementieren des Ergebnisses oder grundlegende Informationen zu dem Element. So zeigt die Studie von Stöbe-Blossey et al. (2016b), dass sich insbesondere die Schülerschaft an Förderschulen nicht hinreichend auf das Instrument vorbereitet fühlten. Darauf weisen ebenso ergänzende Kommentare einzelner SuS im ersten Messzeitpunkt hin. Insgesamt kommentierten 13 SuS in der Befragung in einem offenen Feld dieses Angebot. Sechs Kommentare lassen sich nach einer Textfeldanalyse in zwei Bereiche clustern. Diesen war zu entnehmen, dass sie Sorgen bezüglich ihrer Leistung hatten beziehungsweise auch Ängste entwickelten. „*Ich hatte voll die Angst.*“, „*Ich dachte, ich pack' das nicht, ich wollte eigentlich nicht hin.*“, „*Einmal ich wusste nicht, was die da von mir wollen,*

*wie das abläuft und da dachte ich, das ich das nicht kann.“* Andere SuS empfanden es als irritierend, dass die Lehrkräfte sie nicht begleiten durften: *„Ich fand es doof, dass unsere Lehrer nicht mitdurften, warum?“*. Oder: *„Ich war ohne meine Lehrerin voll aufgeregt“*. Obschon diese Kommentare von vereinzelt SuS stammen markieren sie, dass die Potenzialanalyse mit weiteren, besonderen Herausforderungen verbunden zu sein scheint. Diese Befragten haben nicht absehen können, was sie erwartet und machten sich Gedanken, ob sie den Anforderungen gerecht werden. Ferner irritierte vereinzelt SuS, dass sie an der Analyse ohne ihre Lehrkräfte teilnahmen. Wenngleich es sich um vereinzelt Aussagen handelt unterstreichen sie, dass die Intentionen des BMBF (2018b) Ängste bezüglich der Analyse im Voraus zu begegnen und abzubauen bzw. über die Analyse aufzuklären, noch nicht an allen Systemen umgesetzt werden konnte.

In diesem Zusammenhang muss auch die Anzahl der SuS diskutiert werden, die nicht an der Analyse teilgenommen hat ( $n_{t1} = 29$ ), obschon alle Schulleitungen erläuterten, dass die Analyse verpflichtend für alle durchgeführt wurde. Wie bereits darlegt ist die Potenzialanalyse voraussetzend für die Inanspruchnahme weiterer Angebote, die für diese Schülerschaft bedeutsam sein können (Berufseinstiegsbegleitung, etc.). Insofern wäre die Teilnahme dringend zu empfehlen. Retrospektiv hätte sich der Großteil der nichtteilnehmenden SuS ( $n_{t1} = 16$ , 55%) die Teilnahme gewünscht, was der Tabelle 17 zu entnehmen ist. Aus welchem Grund sie die Analyse nicht durchliefen ist unbekannt. Inwiefern ein Nachholtermin z. B. im Falle von Krankheit möglich ist, konnte nicht erhoben werden. In der Arbeit von Stöbe-Blossey et al. (2016a) wird angedeutet, dass eine damalige Regelung einen Nachholtermin nicht vorsah, möglicherweise waren vereinzelt SuS von dieser Option betroffen.

Den geringsten Item-Mittelwert erhält das Portfolioinstrument oder der Berufswahlpass (siehe Tabelle 18). Dieser soll die SuS von der Potenzialanalyse bis zur Schulentlassung begleiten und erfüllt unterschiedliche Aufgaben (siehe Kapitel 4.3.2.2). Alle befragten Schulsysteme verwendeten nach Aussage der Schulleitungen Berufswahlpässe. Ein Portfolioinstrument für die SuS mit besonderen Förderbedarfen nutzte kein System. In diesem Zusammenhang fällt zunächst auf, dass mehr als ein Viertel dieses Angebot nicht bewertet haben ( $n_{t1} = 55$ , 26%), obschon es verbindlich an allen Systemen eingeführt wurde. Insgesamt scheint das Portfolioinstrument tendenziell wenig Beachtung zu finden, um mit Hilfe dessen weitere Schritte zu planen oder sich Gedanken zum Berufswahlprozess zu machen, was Tabelle 10 im Kapitel 8.3 ausweist. Insofern zeigen die Ergebnisse, dass die Realisierung der proklamierten Zielsetzungen, im Sinne einer intensiven und reflexiven Nutzung des Instrumentes, derzeit offenbar für diese Schülerschaft noch nicht erreicht werden konnte, was auch die Darstellung von Kayser (2013) verdeutlicht. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die verwendeten Instrumente nicht an den Bedarfen, Interessen und Kompetenzen der SuS anknüpfen und sie in der Folge mit dem Material, welches für SuS an allen Schulsysteme konzipiert wurde, überfordert waren. Diese Erklärung könnte auch für den Anteil der SuS in Betracht gezogen werden, die das Portfolioinstrument nicht nutzen. Brüggemann, Driesel-Lange, Gehrau, Weyer und Zaynel (2017) weisen darauf hin, dass der Berufswahlpass von der Zielgruppe der SuS nicht angenommen wird, wenn die Bedeutung nicht bewusst ist und keine regelmäßige und nachhaltige Bearbeitung erfolgt. Insofern wür-

den die Einsatzmöglichkeiten des Instrumentes von den SuS, im Sinne der angedachten Anforderungen (MAGS, 2018), nicht hinreichend ausgeschöpft. Ergänzend zeigt Kayser (2013), dass die Komplexität und Länge des Materials dazu führen kann, dass der unterrichtliche Einsatz des Instrumentes von Seiten der Lehrkräfte geringe Unterstützung findet und das Material eher als Sortiersystem fungiert. Auch Stöbe-Blossey et al. (2016a) konnten verdeutlichen, dass die Nutzung des Portfolioinstrumentes nicht ausgeschöpft wird, oftmals auch aus organisatorischen Gründen.

Zur Konkretisierung der Forschungsfrage 1 trugen weitere inferenzstatistische Analysen bei, so dass sich vereinzelt signifikante Differenzen in den Bewertungen der Elemente erkennen ließen, wenn die SuS nach soziodemografischen Variablen unterschieden werden. Insofern werden zunächst die Befunde des ersten Messzeitpunktes unter dem Gesichtspunkt des Geschlechterproporztes beleuchtet, darauf folgen die Ausführungen zum Aspekt des Migrationshintergrundes und das Unterkapitel schließt mit der Diskussion zu den Ergebnissen von SuS mit erwerbstätigen und erwerbslosen Eltern ab.

Die Befunde aller Item-Mittelwerte verdeutlichen nach deskriptiver Auswertung zunächst, dass die Schülerinnen alle Angebote tendenziell besser bewerten als die Schüler (siehe Kapitel 8.5.1, Tabelle 29). Als bedeutsam für den Prozess erachten beide Geschlechter die Berufseinstiegsbegleitung, gefolgt von den Praxiselementen des Schülerbetriebs- und Langzeitpraktikums. Die Potenzialanalyse und das Portfolioinstrument erhalten die geringste Zustimmung bei beiden Geschlechtern. Die Ergebnisse einer Vergleichstestung weisen bei der Potenzialanalyse ( $z = -2.55; p < .05$ ) und dem Portfolioinstrument ( $z = -2.46; p < .05$ ) signifikante Differenzen aus. Diese Angebote ermöglichen aus Sicht der Schülerinnen insbesondere eine erste Orientierung im Hinblick auf ihre Kompetenzen und die Planbarkeit von weiteren Schritten im Berufsorientierungsprozess.

Die erhöhten Item-Werte in allen Faktoren, im Vergleich zu den Schülern, lassen unterschiedliche Erklärungsansätze zu. So vermerkte Fasching (2005), dass Schülerinnen mit einer Beeinträchtigung weniger Unterstützung im häuslichen Umfeld bei der Suche einer Lehrstelle bekommen, als Jungen und aus diesem Grund vermehrt von Angeboten profitieren können. Möglicherweise sind sie sich dessen bewusst und reflektieren dies in einem anderen Maße als die Schüler. In diesem Zusammenhang zeigen die Befunde von Stöbe-Blossey et al. (2016b), dass die Mädchen sich tendenziell mehr Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen, als die Jungen. Insbesondere im Falle eines nicht erreichten Schulabschlusses entstünde die Notwendigkeit der Begleitung und Beratung. Im prozentualen Vergleich zeigen die Ergebnisse der SuS aus dem zweiten Messzeitpunkt (siehe Kapitel 8.4.3, Tabelle 24), dass weniger Schülerinnen ( $n_{t2} = 11, 33\%$ ) einen Schulabschluss erreicht haben, als Schüler ( $n_{t2} = 20, 42\%$ ). Insofern läge bei den Schülerinnen ein erhöhter Beratungsbedarf, betreffend der beruflichen Anschlussoptionen vor. Die Studien von Ginnold (2008) und Basendowski und Werner (2010) bestätigen ergänzend, dass es im Prozess des Überganges zu Differenzen zwischen den Geschlechtern kommt. Bezogen auf die Probandinnen zeigte sich beispielsweise eine eingeschränkte Auswahl an Berufen. In diesem Kontext wäre es durchaus denkbar, dass die Schülerinnen diese Situation bereits zum Zeitpunkt

der Potenzialanalyse wahrnehmen und eine adäquate Beratung mit dem Fokus auf Anschlussoptionen besteht, so dass eine beratende Begleitung nicht nur im Anschluss der Analyse, sondern über die Schulzeit hinaus von Bedeutung wäre. Obschon die Potenzialanalyse und das Portfolioinstrument nicht das gleiche Maß an Zustimmung erhalten wie die Praxiselemente, sind die signifikanten Befunde aufschlussreich. Vor dem Hintergrund der Einsatzmöglichkeiten beider Angebote sollte überdacht werden, inwiefern die Instrumente optimiert und nach Möglichkeit eine geschlechterbezogene Beratung offeriert werden könnte, mit der Intention, die Inanspruchnahme und die Bedeutsamkeit aus der Perspektive für beide Geschlechter zu steigern.

Die Ergebnisse der Gruppen von SuS mit und ohne Migrationshintergrund zeigen zunächst eine ähnliche Bewertung der Angebote für den Berufsorientierungsprozess wie die Gruppen der SuS (siehe Kapitel 8.5, Tabelle 30). Die deskriptiven Kennwerte betrachtend, folgt die Verteilung der Item-Mittelwerte dem oben konstatierten Trend. Die Berufseinstiegsbegleitung und die Praxiselemente erreichen ein hohes Maß an Zustimmung, die Potenzialanalyse und der Berufswahlpass die geringste. Somit würde diesen Angeboten weniger Relevanz aus Sicht der SuS für den Berufsorientierungsprozess zugeschrieben. Dies trifft auch auf die Gruppe der SuS ohne einen Migrationshintergrund zu. Bezüglich des Item-Mittelwertes der Potenzialanalyse zeigt sich ein signifikanter Unterschied ( $z = -2.19; p < .05$ ) zwischen den Gruppen der SuS mit und ohne Migrationshintergrund. So bewerten die SuS mit einem Migrationshintergrund die Potenzialanalyse für ihren beruflichen Prozess signifikant besser, als die SuS ohne einen Migrationshintergrund. Es wäre durchaus denkbar, dass die SuS mit einem Migrationshintergrund mit dem deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem noch nicht hinreichend vertraut sind und die Ergebnisse sowie das Orientierungsangebot der Analyse ihrer Fähigkeiten mit Fokus auf den beruflichen Werdegang demzufolge sehr schätzen.

Die SuS ohne Migrationshintergrund bewerten die Potenzialanalyse signifikant schlechter (siehe Tabelle 30). Dies könnte auf ein höheres Anspruchsniveau zurückzuführen sein, weil sie das Bildungs- und Ausbildungssystem kennen und konkrete Erwartungen bezüglich der Ergebnisse haben. Kayser (2013) und Epker (2017) weisen diesbezüglich darauf hin, dass SuS sich von den Informationsangeboten insbesondere umfangreiche und konkrete Ergebnisse mit einem Bezug zur Entscheidungshilfe wünschen. Sie schätzen die Rückmeldung durch außerschulische Experten. Insofern erfüllt das Informationsangebot diesen Anspruch möglicherweise nicht. Ferner wäre denkbar, dass diese SuS frühzeitig von ihren Eltern, die sich auf Grund eigener Erfahrungen im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem auskennen, unterstützt und beraten werden, wenn sie betreffend eines Ausbildungsberufs Ideen entwickeln. Die insgesamt niedrigeren Item-Mittelwerte (siehe Tabelle 30) könnten für diese Gruppe darauf zurückzuführen sein, dass die Inhalte und Methoden der Angebote nicht an den Bedarfen dieser SuS anknüpfen oder notwendige Informationen fehlen, was bereits diskutiert wurde.

Größtenteils fällt auf, dass die SuS mit einem Migrationshintergrund alle Angebote, bis auf das Langzeitpraktikum, tendenziell besser bewerten, als die SuS ohne einen Migrationshintergrund. Insofern verdeutlichen die Befunde, dass diese Gruppe besonders auf die Angebote und Begleitung in dieser Phase angewiesen sein könnte, um eine Orientierung und Unterstüt-

zung im Transitionsprozess von der Schule in den Beruf im deutschen Bildungssystem zu erhalten. Dieser Erklärungsansatz könnte durch die Befunde der Studie von Müller (2009) untermauert werden. In dieser zeigte sich, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund eher eine unklare Vorstellung von ihrem beruflichen Werdegang haben, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Insofern wäre es denkbar, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund und einer schulischen Biografie an einer Förderschule wahrnehmen, dass sie besonders auf eine Beratung und Begleitung bei dieser Entwicklungsaufgabe angewiesen sind und ihre Eltern sie nur bedingt unterstützen können. Obwohl kein signifikanter Unterschied zu konstatieren ist, fällt die niedrigere Bewertung des Angebotes Langzeitpraktikum in der Gruppe der SuS mit einem Migrationshintergrund ( $M = 3.05$ ,  $SD = .77$ ,  $n_{t1} = 36$ ) im Vergleich zur Gruppe ohne Migrationshintergrund ( $M = 3.15$ ,  $SD = .74$ ,  $n_{t1} = 81$ ) auf (siehe Tabelle 30). Vermutlich fokussieren die SuS mit einem Migrationshintergrund eher ihren Schulabschluss oder es fehlen hinreichende Informationen zu diesem Element. Die Bezirksregierung Arnsberg (2017) weist darauf hin, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund mit Jugendlichen ohne einen Migrationshintergrund bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen konkurrieren und Angst vor Ablehnung, infolge der ethnischen Zugehörigkeit, haben könnten. Ferner verfügen deren Eltern ggf. auf Grund der Herkunft nicht über Netzwerke, die für eine Praktikumsstelle rekrutiert werden können, was sich negativ auf die Attraktivität oder Inanspruchnahme des Elementes auswirken könnte.

Inwiefern sich die Bewertungen der SuS deren Eltern erwerbslos sind von den SuS erwerbstätiger Eltern unterscheiden, zeigen die Ergebnisse der letzten Vergleichstestung. Die Berechnungen weisen keine signifikanten Differenzen aus. Die deskriptiven Werte betrachtend (siehe Kapitel 8.5, Tabelle 31) erfährt das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung die höchste Zustimmung in beiden Gruppen, wenngleich der Item-Mittelwert in der Gruppe der SuS erwerbsloser Eltern deutlich höher ausfällt. Im Anschluss daran werden in beiden Gruppen die Praxiselemente als besonders bedeutsam erachtet. Die geringsten Item-Mittelwerte erhalten in beiden Gruppen die Potenzialanalyse und das Portfolioinstrument Berufswahlpass. Bei der Betrachtung der Item-Mittelwerte fällt auf, dass die Gruppe der SuS erwerbsloser Eltern die Elemente, bis auf das Schülerbetriebspraktikum, im Mittel tendenziell besser bewerten als die SuS mit erwerbstätigen Eltern. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Gruppe mit erwerbslosen Eltern diese Orientierungselemente braucht, weil sie möglicherweise eher wenig Unterstützung von ihren Eltern erhalten. Verschiedene Publikationen weisen wiederholt darauf hin, wie wichtig die Begleitung und Berufstätigkeit der Eltern in diesem Transitionsprozess ist (Hurlmann & Quenzel, 2016; Kayser, 2013; Porfeli, Wang & Hartung, 2008; Queisser, 2010; von Wyl, Sabatella, Zollinger & Berweger, 2018). Da diese Aufgabe von den Eltern dieser Gruppe möglicherweise nicht oder nur bedingt übernommen werden kann, wäre denkbar, dass alle Elemente und insbesondere das Element der Berufseinstiegsbegleitung für diese SuS von besonderer Bedeutung ist. So können diese SuS von der persönlichen Begleitung und der Expertise betreffend der vielfältigen Anschlussmöglichkeiten im Übergangsprozess profitieren.

Zusammenfassend zeichnet sich ab, dass die Schülerinnen, SuS mit einem Migrationshintergrund sowie SuS erwerbsloser Eltern die Elemente des Berufsorientierungsprozesses ten-

denziell positiver bewerten als die Schüler, SuS ohne einen Migrationshintergrund und SuS, deren Eltern erwerbstätig sind. Dies kann auf differente Ursachen zurückzuführen sein, die in diesem Kapitel nur in ersten Ansätzen angedacht werden können und weiterer Beforschung bedürfen. Insgesamt ist auffällig, dass das Element der Berufseinstiegsbegleitung und die Praxiselemente sehr positiv beurteilt werden, während die Potenzialanalyse und das Portfolioinstrument Berufswahlpass die geringste Zustimmung in allen Gruppen finden.

Die Fokussierung der Gruppen nach soziodemografischen Angaben zeigt, dass die Berufseinstiegsbegleitung aus der Perspektive der SuS ein bedeutsames Angebot ist. Auffällig ist die geringe Anzahl der SuS, die von dieser Förderung profitieren. Sie ist zwar für SuS mit Förderbedarfen im Übergang von der Schule in den Beruf vorgesehen, aber nicht alle Schulsysteme offerieren dieses Element. In vereinzelt Kreisen konnte dieses Element an keiner Förderschule vorgefunden werden. Dennoch deuten die Befunde darauf hin, dass viele SuS sich dieses Angebot wünschen. Insofern wäre zu bedenken inwiefern, trotz der aktuellen Debatten um die Finanzierung, eher eine Ausdehnung dieses Angebotes insbesondere für SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarfen auch an Förderschulen möglich wäre. Auf der anderen Seite offenbart dieser Bedarf ebenfalls, dass sich nicht alle SuS im Übergang von der Schule in den Beruf optimal vorbereitet oder aufgeklärt fühlen. Möglicherweise könnten Angebote wie Hospitationstage zwischen den Systemen, beispielsweise zwischen der Förderschule und dem Berufskolleg den Bedarf an individueller Beratung reduzieren. Allerdings setzt dies eine rechtzeitige Information über die Anschlussmaßnahmen der SuS voraus, um eine Phase des Übergangs am Ende der Schulzeit, im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 10, anzubahnen.

Das Element der Potenzialanalyse und des Portfolioinstrumentes zählen, neben der Berufseinstiegsbegleitung, zu den kostenintensivsten Instrumenten, weil deren Umsetzung flächendeckend für alle SuS im Land erfolgt. Auffällig ist, wie viele der SuS diese beiden Elemente nicht beurteilt haben, obschon die Systeme diese verbindlich für die befragten Jahrgangsstufen einführen. Dies kann ebenfalls auf differente Aspekte zurückgeführt werden. Dennoch müsste auf Grundlage der Ergebnisse diskutiert werden, ob für die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Lernen diese Instrumente der Anpassung bedürfen. Aus systemischer Sicht ist es unabdingbar in Bezug auf die Potenzialanalyse, die Schülerschaft und deren Eltern vorab auf den Ablauf vorzubereiten und über den Tag hinreichend zu informieren. Dies betrifft die inhaltlichen Aspekte zur Analyse sowie die organisatorischen Abläufe (z. B. Fahrtstrecken und Wegeplanung zum durchführenden Träger), da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die SuS die voraussetzenden Abläufe eigenständig absolvieren, was auf die kognitiven, motivationalen und emotionalen Beeinträchtigungen zurückzuführen sein könnte (siehe Kapitel 3). Ergänzend scheint es für einzelne SuS von Relevanz zu sein, dass eine bekannte Lehrkraft an dem Tag teilnimmt und sie begleitet. Die Teilnahme von Lehrkräften ist im Regelfall nicht vorgesehen, dennoch sollte auf Grund der Einschränkungen die Begleitung einer bekannten Person aus dem System Schule optional in Betracht gezogen werden. Auf individueller Ebene könnte dies einerseits zur emotionalen Entlastung der SuS beitragen, andererseits ermöglicht diese Person das Besprechen der Abläufe und Resultate im Nachgang. Eine vertraute Person könnte aus Sicht der SuS entscheidend dazu beitragen, die Ergebnisse und Erfahrungen langfristig einzuordnen und

die Tragweite des Instrumentes zu erfassen. Darüber hinaus könnte diese Person als *Schlüssel- oder Netzwerkpersion* zwischen Träger und Schule fungieren, so dass die Thematisierung der Analyse im Unterricht auch auf der systemischen Ebene intensiviert werden könnte.

Bezüglich des Berufswahlpasses könnte eine Optimierung des Instrumentes für die SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Hinblick auf die Lern- und Entwicklungsstörungen erwogen werden. Eine digitale Version, in Form einer App oder eines Softwareprogrammes in der Schule, ermöglicht in diesem Fall eine Anpassung an jede Schülerschaft. In Abhängigkeit der Schülerschaft könnte das Layout und der Leseumfang von Texten sowie die inhaltliche Darstellung von Berufen und Berufsfeldern bedarfsgerecht gestaltet werden. Vereinzelt Links würden die SuS unmittelbar zu entsprechenden Internetauftritten der Arbeitsagentur und anderen wichtigen Ämtern führen, so dass eine Information jederzeit möglich wäre. Kayser (2013) konnte zeigen, dass die Jugendlichen die Information aus dem Internet präferieren und die der Printmedien eher außer Acht lassen. Insofern könnte das Portfolioinstrument mit den Interessen und Suchstrategien der Jugendlichen verknüpft werden. Ergänzend sind Kapitel oder Themenfelder zu empfehlen, die sich mit dem Schreiben eines Lebenslaufes beschäftigen oder einem Ablauf eines Telefonats für eine Praktikumsstelle. Eine digitale Version könnte sich an den individuellen Voraussetzungen und Interessen der SuS orientieren und Interaktionstrainings anbieten, die mehrfach durchlaufen werden. Eine Überarbeitung nach individuellen Bedarfen wäre möglich. Wichtig sind ferner Bereiche im Portfolioinstrument, die persönlich von den SuS gestaltet und regelmäßig angepasst werden. So können die zahlreichen Praktika im Lebenslauf erwähnt, Praktikumsbescheinigungen abgespeichert werden und ein stetiger Prozess der Adaption und Modifikation der persönlichen Unterlagen wäre denkbar. Von Vorteil wäre ergänzend, dass die Unterlagen über einen langen Zeitraum verfügbar und jederzeit zu vervielfältigen wären. Eine digitale Version ermöglicht ferner den Einsatz dessen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Somit wäre es allen Lehrkräften an der Schule möglich, mit dem Instrument vernetzt zu arbeiten. Die genannten, schulorganisatorischen Hindernisse, die Stöbe-Blossey et al. (2016a) identifizieren konnten, wären obsolet.

Im Übrigen ist dieser Gesichtspunkt für alle Elemente des Berufsorientierungsprozesses voraussetzend. Sie müssen im Unterricht thematisiert, vor- und nachbereitet werden, damit die SuS hinreichend vorbereitet sind und die Angebote nach ihren individuellen Bedarfen, Voraussetzungen und Interessen nutzen und langfristig von den Erfahrungen profitieren. Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit der Forschungsfrage 3 noch einmal konkretisiert.

## **Forschungsfrage 2: Lassen sich Differenzen in den Bewertungen der Elemente zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt feststellen?**

Die Forschungsfrage 2 betrachtet, ob es zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt zu Veränderungen in der Bewertung der Bedeutsamkeit kommt. Von Interesse ist hierbei, inwieweit die Probandinnen und Probanden ein Jahr nach dem Absolvieren der Jahrgangsstufe 10, die Bewertung differenziert betrachten und von ihrer ursprünglichen Einschätzung abwei-

chen. So wäre es durchaus möglich, dass sie von Praktikumsstellen profitieren, das Portfolioinstrument mehrfach für Bewerbungen nutzen oder insbesondere die Begleitung der Berufseinstiegsbegleitung schätzen und daraufhin ihre Bewertung revidieren. Die Analyse wurde für die Personen vorgenommen, die an beiden Messzeitpunkten teilnahmen. Insgesamt lässt sich über die Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ) hinweg konstatieren, dass die Ergebnisse nur bezüglich der Berufseinstiegsbegleitung signifikant ( $p = .05$ ) werden (siehe Kapitel 8.5.2, Tabelle 32). Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes wird dieses Element im Mittel nicht mehr so hoch bewertet, wie zum ersten Messzeitpunkt. Dies kann auf eingeschränkte Zeiten zurückzuführen sein, im Rahmen derer die Befragten die Berufseinstiegsbegleitungen kontaktieren. Möglicherweise stehen ihnen in den neuen Systemen andere beratende Personen zur Seite, die gleichermaßen entsprechende Fragen beantworten können. In vereinzelt Kreisen schienen, nach Rücksprache mit den Schulen, zum zweiten Messzeitpunkt die Berufseinstiegsbegleitungen mehrfach gewechselt zu haben. Demzufolge kann eine konstante Betreuung durch bekannte Personen nicht vorausgesetzt werden, was einen ergänzenden Erklärungsansatz für die niedrigeren Item-Mittelwerte darstellen könnte. Höchstwahrscheinlich nähmen die Befragten im Falle eines Wechsels die neuen Kontaktpersonen nicht so sehr in Anspruch und erachten daher das Element im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes als weniger bedeutsam.

Unter der Fokussierung nach soziodemografischen Variablen zeigen die Analysen bezogen auf die Gruppen der männlichen Befragten (siehe Tabelle 34), den Personen ohne einen Migrationshintergrund (siehe Tabelle 35) sowie den Personen mit erwerbstätigen (siehe Tabelle 37) keine signifikanten Differenzen in der Bewertung der Elemente zwischen beiden Messzeitpunkten. Hingegen lassen sich signifikante Befunde zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Teilnehmerinnen ( $p = .05$ ; siehe Tabelle 33), die Personen mit einem Migrationshintergrund ( $p < .05$ ; siehe Tabelle 36) sowie den Befragten mit erwerbslosen Eltern ( $p < .05$ ; siehe Tabelle 38) hinsichtlich des Elementes der Berufseinstiegsbegleitung, identifizieren. Während die Begleitung im Rahmen des ersten Messzeitpunktes für die genannten Gruppen noch sehr bedeutsam war, hat sich dies zum zweiten Messzeitpunkt signifikant verändert. Die Befunde führen zu dem Erklärungsansatz, dass sich die Befragten gut in ihren neuen Systemen etabliert haben könnten, in diesen auf kompetente Ansprechpartner trafen und auf die personelle Begleitung in der Intensität nicht mehr angewiesen sind. Bezogen auf die Personen mit einem Migrationshintergrund wäre denkbar, dass sie ihre Erfahrungen mit dem Bildungs- und Ausbildungssystem erweitert haben und infolge dessen diese Form der Begleitung nicht mehr so umfassend in Anspruch nehmen müssen. Sofern insbesondere diese Befragten von den personellen Fluktuationen betroffen waren, wäre auch dies ein denkbarer Erklärungsansatz für die herabgesetzte Bewertung. Für die Umsetzung in der Praxis hätten die Befunde zur Folge, dass das Angebot im Laufe des zweiten Jahres nach Bedarf sukzessive reduziert werden könnte oder möglichst eine konstante Begleitung über den Betreuungszeitraum ermöglicht werden sollte. Welcher der beiden Aspekte zuträfe, müsste regional genauer betrachtet werden.

Zusammenfassend verdeutlicht die Messwiederholung, dass die Befunde zur Bedeutsamkeit der Angebote im Berufsorientierungsprozess im Rahmen des ersten und zweiten Messzeitpunktes bestätigt werden. Die Berufseinstiegsbegleitung sowie die Praxiselemente erfahren

ein hohes Maß an Zustimmung, während die Potenzialanalyse und der Berufswahlpass auch im zweiten Messzeitpunkt eher geringere Zustimmung erhalten. Insofern bestätigt sich, dass die Erfahrungen der Praxiselemente aus Sicht der Befragten von Bedeutung sind. Bezüglich der Berufseinstiegsbegleitung muss konstatiert werden, dass die personelle Begleitung im Übergang ein wichtiges Element darstellt, um einen ersten Schritt von der Schule in das Berufsleben zu bewältigen. Die Erfahrungen der Potenzialanalyse und der Umgang mit dem Berufswahlpass werden auch im zweiten Messzeitpunkt nicht höher bewertet.

### **Forschungsfrage 3: Hängt die Bewertung der Elemente miteinander zusammen?**

Die Forschungsfrage 3 betrachtet, ob Faktoren identifiziert werden können, die die Bewertung der Elemente zum ersten Messzeitpunkt beeinflussten. Hierbei ließen sich weitgehend positive Korrelationen zwischen den Einzelfaktoren zur Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess identifizieren (siehe Kapitel 8.6, Tabelle 39). Während die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung eine signifikante Korrelation mit dem Schülerbetriebspraktikum erkennen lässt, korrelieren alle anderen Faktoren mehrfach signifikant miteinander. Insofern könnte angenommen werden, dass positive Beurteilungen eines Angebotes zudem positive Bewertung aufbauender Angebote zur Folge haben. Im Umkehrschluss könnte dies zur Annahme führen, dass eine negative Bewertung eines Elementes dementsprechend die Einschätzung weiterer Angebote negativ beeinflusst.

Die höchsten Zusammenhänge zeichnen sich hierbei zwischen den Faktoren der Potenzialanalyse und der Berufsfelderkundung, der Berufsfelderkundung und dem Portfolioinstrument, dem Schülerbetriebs- und dem Langzeitpraktikum sowie der Berufsfelderkundung und dem Schülerbetriebspraktikum ab. Die Elemente des Berufsorientierungsprozesses bauen modular artig aufeinander auf und die SuS sollten aus den Erfahrungen und Ergebnissen der vorausgegangenen Elemente die Wahl für weitere Angebote treffen (siehe Kapitel 4.3.2). Insbesondere diese Befunde weisen darauf hin, dass positive Erfahrungen der Angebote, positive Beurteilung der aufbauenden Elemente zur Folge haben.

Die Zusammenhänge stützen die Bedeutsamkeit einer vernetzten Implementierung der Elemente an den Systemen der Sekundarstufe I, worauf auch die Ergebnisse von Stöbe-Blossey et al. (2016a, 2016b) hinweisen. Der Anforderung inhärent wäre die Transparenz über die Inhalte der einzelnen Elemente und deren Zusammenhänge mit den Inhalten anderer Angebote. Dementsprechend sollten SuS realisieren, inwiefern die Elemente und deren Ergebnisse mit anderen Elementen korrelieren. Diese vernetzten Kenntnisse könnten SuS dazu befähigen von den Angeboten, entsprechend der individuellen Bedarfe, zu profitieren. Hierbei könnten Unterrichtseinheiten der Vor- und Nachbereitung eines Elementes zur reflexiven Haltung und zum Erkenntnisprozess beitragen. In der Phase der Vorbereitung eines Moduls könnten Erfahrungen und Ergebnisse aus vorausgegangenen Angeboten aktiviert werden und zum Tragen kommen. In diesem Kontext wäre die Verwendung des Portfolioinstrumentes zentral, so dass Ergebnisse und verschriftete Erlebnisse eine Vernetzung und den prozessualen Charakter der Berufsorientierung erkennen lassen.

## 9.2 Anschlussoptionen und erreichte Qualifikationen

Im vorliegenden Unterkapitel werden die Befunde zu den Anschlussoptionen und die erreichten Qualifikationen diskutiert. Demzufolge rücken in diesem Unterkapitel die Forschungsfragen 4 und 5 in den Fokus der Diskussion.

### Forschungsfrage 4: Welche Anschlussoptionen werden im Anschluss der Schulzeit gewählt?

Von Interesse war, welche Anschlussoptionen die SuS mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Anschluss ihrer Schulzeit wählen. Obschon in den bisherigen Studien (siehe Kapitel 5) deutlich wird, welche Anschlussmaßnahmen von den SuS mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt besucht werden, war auf Grund der Einführung des Übergangsprogrammes KAoA und der damit verbundenen Intention unklar, ob sich dahingehend eine Veränderung abzeichnet. Insgesamt zeigen die Ergebnisse (siehe Kapitel 8.4.3, Tabelle 20-22), dass nach wie vor wenige SuS unmittelbar im Anschluss mit einer Ausbildung beginnen, was durch die Befunde bisheriger Studien gestützt wird (Basendowski & Werner, 2010; Ginnold, 2008; Hofman-Lun, 2011).

Die Antworten der Mehrzahl verdeutlicht, dass die SuS durchaus beruflich orientiert sind. Daher muss zunächst diskutiert werden, aus welchen Gründen so wenige SuS ihre Ausbildungswünsche realisieren können. Einerseits könnte es an mangelnden, individuellen Voraussetzungen und Qualifikationen der SuS aus Sicht der Betriebe fehlen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der Befragten (59%) den Hauptschulabschluss am Ende der Schulzeit nicht erreicht hat (siehe Tabelle 23). Andererseits wäre denkbar, dass die Betriebe diese Interessenten nicht ausbilden dürfen, weil ihnen die rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation (ReZA) zur betrieblichen Ausbildung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden fehlen (siehe Kapitel 5.2). Zöller et al. (2016) konnten in einer Studie zur Ausbildungsregelung von Menschen mit Behinderung, die im Auftrag des BIBB durchgeführt wurde, feststellen, dass 73% (S. 92) der Betriebe mit Ausbildungserfahrung keine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer ReZA-Weiterbildung beschäftigen. Sie dürfen somit die Interessenten nicht ausbilden, auch wenn von Seiten der Betriebe Interesse bestünde. Der Großteil der teilnehmenden Betriebe zeigte sich der Weiterbildung gegenüber aufgeschlossen, nannte aber als Hinderungsgrund den umfänglichen Kostenrahmen und den damit verbundenen Zeitaufwand, der vorausgesetzt wird. Insofern läge es nur bedingt an den individuellen Voraussetzungen der interessierten Schülerschaft, sondern auch an den besonderen Ausbildungsregelungen, denen die Betriebe unterliegen.

Die Gesamtstichprobe ( $N_{t1} = 201$ ) des ersten Messzeitpunktes betrachtend verdeutlicht, dass die Mehrheit der SuS Angebote des Übergangssystems vorsehen (siehe Tabelle 20). Darüber hinaus weisen die Ergebnisse aus, dass 29% der SuS zum ersten Messzeitpunkt nicht oder nicht genau wissen, welche Maßnahme sie im Anschluss der Schule weiter besuchen werden, obwohl das Ende des Schuljahres zum Zeitpunkt der Befragung kurz bevor stand (siehe Abbildung 19). Rückmeldungen und Zusagen der Arbeitsagentur, der Träger oder Betriebe standen noch aus. Vereinzelt gaben an, dass sie noch auf das Gespräch mit der Berufsberatung warten. Wie bereits im Kapitel 3.4.3 verdeutlicht könnte sich, auf Grund der schulbiografischen

Erfahrungen der SuS, diese Situation negativ auf das emotionale und motivationale Verhalten und Erleben auswirken. Das wiederkehrende Versagen könnte bestätigt werden, was in der Folge die Bewerbungsbestrebungen und beruflichen Aspirationen nachhaltig beeinflusst. Aus systemischer Perspektive können diese SuS von den Lehrkräften nur in Ansätzen konkret auf den Übergang vorbereitet werden, wenn Anschlussmaßnahmen kurz vor oder in den Sommerferien beschieden werden. Die SuS wären in dem Fall gut beraten, differente Anschlussoptionen in Betracht zu ziehen, sich bei diesen anzumelden und ggf. zu priorisieren.

Ein Vergleich des geplanten und tatsächlichen Werdeganges der Teilstichprobe lässt Veränderungen zwischen beiden Messzeitpunkten erkennen (siehe Tabelle 21). Insbesondere fällt die Anzahl der SuS auf, die an der Förderschule verblieben sind (21%,  $n_{t2} = 17$ ). Dies betrifft hauptsächlich SuS, die ursprünglich eine Einstiegsqualifizierung oder eine Ausbildungsvorbereitung im ersten Messzeitpunkt planten oder im ersten Messzeitpunkt in der Kategorie *Sonstiges* antworteten und final an ihrem Schulsystem verblieben sind. Das Absolvieren des Schulabschlusses an einem bekannten System könnte als möglicher Erklärungsansatz in Betracht gezogen werden. Allerdings zeigen die Zahlen, dass von den 17 SuS, die die Schulzeit verlängert haben, 47% nach dem verlängerten Jahr keinen Schulabschluss erreicht haben (siehe Tabelle 25). Diesbezüglich wäre es denkbar, dass vereinzelt SuS ihre Schulpflicht an der Förderschule erfüllen, so dass sie im Anschluss ohne eine Ausbildung erwerbstätig sein können, weil sie ihre Schulpflicht erfüllt haben. Diese Resultate werden ergänzend im Zusammenhang mit der Forschungsfrage 5 (erreichte Qualifikationen) diskutiert.

Von der Teilstichprobe ( $N_{t2} = 80$ ) sind zum zweiten Messzeitpunkt immer noch 9 Befragte (11%) in der Ausbildung. Indes brachen 2 Personen die Ausbildung ab. Gründe, die zum Abbruch führten, sind nicht dargelegt worden. Diese 9 Befragten planen auch zum Sommer 2018 die Ausbildung fortzuführen, so dass hier eine Konstanz zu verzeichnen wäre. Ein Ausbildungsverhältnis ab August 2018 haben 24 Personen (30%) erzielt, sodass insgesamt 41% der Teilstichprobe ein Jahr nach dem Verlassen der Förderschule eine Ausbildung absolviert oder anstrebt (siehe Tabelle 26).

Dennoch plant ein Großteil der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen auch weiterhin Maßnahmen aus dem Übergangssystem in Anspruch zu nehmen oder zu verlängern, worauf bereits Ginnold (2008) und Lindmeier (2015) mit den Begriffen Warteschleife oder Maßnahmenkarriere hinwiesen. Dieser Weg wird bisher eher kritisch diskutiert, da befürchtet werden muss, dass sich deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht verbessern. Dennoch könnte die Intention der Verlängerung darin bestehen, Schulabschlüsse nachzuholen, zu verbessern oder eine Ausbildungsvorbereitung mit dem Ziel einer trägergestützte Ausbildung anzuschließen. Wie bereits im Kapitel 5.2 dargelegt, weisen Krekel und Ulrich (2009) darauf hin, dass für diese Personen vermutlich dennoch die Chancen steigen, wenn sie im Vergleich zu den Probandinnen und Probanden betrachtet werden, die unmittelbar nach dem Erfüllen der Schulpflicht ohne Ausbildung erwerbstätig sind. Dies trifft offenbar auf 11% der Befragten zu, obschon sie größtenteils die Angebote des Übergangsprogrammes durchliefen (siehe Tabelle 21). Insofern muss davon ausgegangen werden, dass die Befragten von den Angeboten des schulischen Berufsorientierungsprozesses und der Anschlussmaßnahmen kaum profitierten. Rosenberger (2012, 2017), Thielen

(2011) und van Essen (2013) verdeutlichen, dass die Schülerschaft mit Förderbedarfen, trotz absolvierter Ausbildung, im nachschulischen Leben Diskontinuitätserfahrungen und friktionsbelastete Übergänge erlebten. In vereinzelt Fällen war das Leben der Befragten von Armut gefährdet. Sofern die Personen bei dieser Entscheidung bleiben, kann eine derartige Erfahrung nicht ausgeschlossen werden, da die Befragten in Ermangelung einer Ausbildung ihren Betrieben nur geringe Qualifikationen entgegenbringen können, auf deren Basis sie entsprechend entlohnt werden. Insofern wäre es für die schulische Praxis bedeutsam, auf diese Verläufe hinzuweisen, frühzeitig berufs- und lebensorientierte Themen unterrichtlich zu implementieren und die Bedeutsamkeit einer Ausbildung hervorzuheben (Verband Sonderpädagogik e.V., 2012, 2017). Ferner müssten die Diskontinuitätserfahrungen thematisiert und Strategien zum Umgang mit diesen erarbeitet werden. Dazu gehört beispielsweise die Erarbeitung welche regionalen Ämter und Ansprechpersonen für welche Situationen zuständig sind, die Stärkung des Selbstkonzeptes und die stetige Förderung der kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen, damit die jungen Erwachsenen befähigt werden, ihre Situation zu kommunizieren und Strategien abzurufen.

Werden die Anschlussoptionen auf die, nach soziodemografischen Angaben, dargelegten Gruppen differenziert ergibt sich, dass im prozentualen Vergleich mehr Probandinnen als Probanden eine berufsvorbereitende Maßnahme absolvieren (siehe Tabelle 22). Hingegen besuchen die Probanden vermehrt die Anschlussmaßnahmen an einem Berufskolleg. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Probandinnen eine weitere Orientierungsphase betreffend ihrer beruflichen Entscheidung benötigen und daher diese Angebote eher präferieren. Wie Barendowski und Werner (2010) verdeutlichen konnten, stand den weiblichen Jugendlichen betreffend der Ausbildungsberufswahl ein geringeres Spektrum zur Verfügung als den männlichen. Inwiefern eine eingeschränkte Auswahl auf die Probandinnen dieser Studie zutrifft ist unklar. Sollte dies der Fall gewesen sein wäre es denkbar, dass sie diese Anschlüsse aus Gründen eines weiteren Orientierungsbedarfes wählen.

Der prozentuale Vergleich zwischen den Befragten mit und ohne Migrationshintergrund weist aus, dass mehr Teilnehmende mit einem Migrationshintergrund eine Ausbildung absolvieren oder das Angebot der Ausbildungsvorbereitung nutzen. Hingegen nehmen deutlich mehr Teilnehmende ohne Migrationshintergrund das Angebot der berufsvorbereitenden Maßnahme (BVB) in Anspruch, besuchen schulische Anschlussmaßnahmen oder verlängern die Schulzeit an der Förderschule (siehe Tabelle 22). Folglich wäre davon auszugehen, dass bei den Befragten mit einem Migrationshintergrund eine konkretere Ausbildungsorientierung vorläge und sie eine berufliche Vorbereitung präferieren. Eine Erklärung könnte darin bestehen, dass sich Jugendliche mit einem Migrationshintergrund zwischen den gesellschaftlichen Möglichkeiten und den elterlichen Erwartungen in einem Spannungsfeld befinden und besonders zügig eine Ausbildung anschließen möchten. Queisser (2010) konnte nachweisen, dass besonders weibliche Jugendliche mit einem Migrationshintergrund einen Statuswechsel im Vergleich zur Herkunftsfamilie fokussieren. Sie zeigten sich aufstiegsorientierter als einheimische, weibliche Jugendliche. Dennoch sind sie abhängig von den Bedingungen des Arbeitsmarktes und machten auf Grund ihrer Herkunft vermehrt Erfahrungen der Abwertung. Daher bestünde bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund und einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein erhöhtes Risiko den

Übergang von der Schule in den Beruf nicht hinreichend zu bewältigen, als bei einheimischen Jugendlichen. Betreffend der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wäre denkbar, dass sie vermehrt die schulischen Anschlussmaßnahmen besuchen, um in Kenntnis des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems ihre Schulabschlüsse nachzuholen oder zu verbessern, so dass sie ihre Chancen zum Eintritt in eine Ausbildungsverhältnis optimieren möchten.

Die Betrachtung der Ergebnisse zum Weiterbildungsstand zwischen den Befragten mit erwerbstätigen und erwerbslosen Eltern zeigen weniger deutliche Differenzen im prozentualen Vergleich (siehe Tabelle 22). Auffällig ist, dass die SuS mit erwerbstätigen Eltern vermehrt eine Berufsvorbereitungsmaßnahme besuchen und sich noch orientieren oder schulische Weiterbildungsmaßnahmen präferieren. Im theoretischen Diskurs wird vermehrt betont, wie bedeutsam die Eltern und deren Wissen sowie eigener Bildungshintergrund im Übergangsprozess sind (Kaiser, 2013; Queisser, 2010; Richter, 2016). Demzufolge könnten das Wissen und der finanzielle Hintergrund der erwerbstätigen Eltern dazu beitragen, dass deren Kinder Schulabschlüsse nachholen oder ihre Ausgangsvoraussetzungen für eine Ausbildung verbessern können. Die Ausbildungsorientierung der Teilnehmenden mit erwerbslosen Eltern, die sich in der Maßnahme der Ausbildungsvorbereitung zeigt, könnte auf die Motivation zurückzuführen sein, möglichst frühzeitige finanzielle Unabhängigkeit erreichen zu können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass im unmittelbaren Anschluss der Schulzeit nur wenige Befragte ein Ausbildungsverhältnis erreichen und vermehrt die Maßnahmen von Übergangssysteme oder die Verlängerung der Schulzeit in Anspruch genommen haben. Die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes weisen darauf hin, dass es vielen nach dem Jahr im Übergangssystem gelang, ein Ausbildungsverhältnis zu erreichen. Ein Großteil der Befragten beabsichtigt, die Maßnahme im Übergangssystem zu verlängern. Ein geringer Teil plant eine Erwerbstätigkeit ohne eine Ausbildung. Somit stimmen die Ergebnisse zum Weiterbildungsstand in Teilen mit Befunden aus bisherigen Studien überein (Basendowski & Werner, 2010; Ginnold, 2008). Wenn der Fokus lediglich auf die erreichten Ausbildungsverhältnisse unmittelbar nach der Schulzeit gerichtet wird, müsste der Rückschluss erfolgen, dass die Angebote des Berufsorientierungsprozesses kaum zur Optimierung des Überganges der beforschten Gruppe beitragen. Von größerer Relevanz sind indes die Gründe der Wahl für die entsprechenden Anschlussmaßnahmen und die Entwicklung der Befragten in diesen Angeboten. Die beruflichen Wünsche zeigen, dass sich ein Großteil mit dem beruflichen Werdegang auseinandersetzt und konkrete Vorstellungen bestehen. Insofern wäre es zu begrüßen, wenn die Kompetenzen und Qualifikationen in den Anschlussmaßnahmen weiter entwickelt und Ausbildungsverhältnisse angestrebt werden könnten.

Die deskriptive Betrachtung nach soziodemografischen Daten verdeutlicht, dass bezüglich der Kategorien Geschlecht, Migrationshintergrund sowie Erwerbstätigkeit der Eltern Unterschiede bezüglich der Anschlussmaßnahmen zu verzeichnen sind. Dies sollte bei der individuellen Beratung der SuS und der offerierten Angebote im Berufsorientierungsprozess an Schulsysteme Beachtung finden. In diesem Kontext muss insbesondere der Verbleib an der Förderschule diskutiert werden, was in der folgenden Fragestellung erörternd aufgegriffen wird.

### **Forschungsfrage 5: Qualifizieren sich die Befragten in dem Jahr nach der Schulzeit?**

Mit Hilfe der Forschungsfrage 5 soll beleuchtet werden, inwiefern die Teilnehmenden der Studie sich in dem Jahr nach der Schulzeit weiter qualifizieren. Sie wurden im Rahmen beider Messzeitpunkte zu ihren Schulabschlüssen befragt. Der Schulabschluss fungiert in diesem Transitionsprozess vermehrt als *Eintrittskarte* auf den Arbeitsmarkt. Im Kapitel 5.1 wurde erörtert, dass insbesondere die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen davon betroffen ist, qualifizierte Schulabschlüsse aus der Perspektive der Betriebe, nicht zu erreichen. Insofern sollte dieser Aspekt in der vorliegenden Studie explorativ betrachtet werden, da es ein Anliegen des Programmes KAOA ist, die notwendigen Voraussetzungen zu ermöglichen (MAGS, 2018). Die Angaben zum angestrebten Schulabschluss (siehe Tabelle 23) zeigen, dass der Großteil der SuS zum ersten Messzeitpunkt davon ausgeht, den Schulabschluss im Bildungsgang Lernen zu erreichen ( $n_{t1} = 119$ , 59%), gefolgt von den Angaben der SuS, die davon ausgehen den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 an der Förderschule zu absolvieren ( $n_{t1} = 44$ , 22%). Insofern lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die Befragten durchaus, basierend auf den schulsystemischen Optionen, zu einer realistischen Einschätzung bezüglich ihrer Abschlüsse gelangten. Besonders die Angaben Teilstichprobe tragen überdies zur Beantwortung der Fragestellung bei. Demzufolge haben 39% der Befragten ( $n_{t2} = 31$ ) in dem Jahr nach der ersten Erhebung einen Schulabschluss erreicht (siehe Tabelle 24). Eine prozentuale Betrachtung nach soziodemografischen Angaben veranschaulicht, dass dies insbesondere den männlichen Jugendlichen, Befragten mit einem Migrationshintergrund oder erwerbstätiger Eltern gelungen ist. Im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis stimmt dies mit den Resultaten von Ginnold (2008) überein. Sie konnte verdeutlichen, dass die männlichen Befragten qualifiziertere Abschlüsse als die weiblichen erreichten.

Wie bereits betreffend der Forschungsfrage 4 dargelegt, konnte der Abschluss tendenziell von den Gruppen erzielt werden, die vermehrt mit schulischen Weiterbildungsangeboten angeschlossen haben. Knapp ein Viertel der Befragten wussten zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung noch nicht, ob sie einen Abschluss erreicht hatten. Die Ergebnisse standen noch aus.

Im Hinblick auf den Schulabschluss muss diskutiert werden, inwiefern es den Reifeprozess und das intendierte Ziel unterstützt, wenn SuS an der Förderschule verbleiben. Wie bereits im vorausgegangenen Kapitel erwähnt, trifft dies auf 21% der Teilstichprobe zu ( $N_{t2} = 80$ ). So ermöglichen beispielsweise die Berufsvorbereitungsmaßnahmen oder die Ausbildungsvorbereitung das Absolvieren des Hauptschulabschluss auch im Falle von mangelhaften Leistungen. Der Landtag NRW (2018) beschloss, dass ebenso im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg ein Hauptschulabschluss erreicht werden kann. In diesem Fall bleiben „nicht ausreichende Leistungen in den Fächern Englisch und Naturwissenschaft sowie eine mangelhafte Leistung in einem weiteren Fach unberücksichtigt“ (3. Abschnitt, §23 Abs.1 Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs – APO-BK). Dies führt dazu, dass die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf insbesondere durch das Einräumen dieser Option einen Schulabschluss nachholen könnte. Die Befunde zeigen, dass nur ein geringer Anteil der Schülerschaft den Hauptschulabschluss im ersten Messzeitpunkt angestrebt hat (siehe Tabelle 23), hingegen war der Anteil der Befragten deutlich größer, die im

Rahmen des zweiten Messzeitpunktes einen Schulabschluss erreicht haben (siehe Tabelle 24). Insbesondere die Probandinnen und Probanden in den Maßnahmen des Übergangssystems haben einen Schulabschluss erreicht, insofern können sie von der veränderten Regelung profitieren. Von den 17 SuS, die an Förderschulen verblieben, haben indes 9 SuS einen Hauptschulabschluss erlangt (siehe Tabelle 25). Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass sie selten zugleich an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen unterrichtet werden und die Voraussetzungen zum Erhalt eines Abschlusses enger gefasst sind als am Berufskolleg (§35 AO-SF NRW). Ferner zeigt die aktuelle Rechtslage, dass ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Schulabschluss bei bestandener Ausbildung obligat ist (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2018). Die Angaben der Teilnehmenden in einem Ausbildungsverhältnis ohne erreichten Schulabschluss markieren ( $n_{t2} = 10$ , 12%), dass sie über diese Information in Kenntnis gesetzt wurden (siehe Tabelle 24). Auf Grund dieser Anschlussmöglichkeiten muss der Verbleib an der Förderschule in Frage gestellt werden. Er mag im Einzelfall eine notwendige Option darstellen, sollte allerdings nicht in der Fläche offeriert werden, da dies eher als Warteschleife, denn als eine Entwicklungsoption erachtet werden muss. Vielmehr sollte der Fokus auf einen sinnvollen und rechtzeitigen Anschluss (Maßnahme Ausbildungsvorbereitung oder dem Erlangen einer Ausbildungsstelle) gerichtet werden, um den Entwicklungsprozess zu unterstützen und Sorgen und Ängste durch hinreichende Informationsangebote zwischen den Systemen präventiv vorzubeugen. Ergänzend können mit diesem Schritt soziale Interdependenzen, die beim Verbleib an einer Förderschule entstünden, vermieden werden.

Als weiteres Qualifikationsmerkmal wurde das Erreichen einer Ausbildungsstelle oder der Verbleib in der Ausbildung erachtet. Ein Ausbildungsverhältnis haben insbesondere die Befragten erzielt, die in dem Jahr nach dem ersten Messzeitpunkt die Maßnahmen des Übergangssystems in Anspruch genommen haben und weniger die SuS, die den Schulabschluss an der Förderschule absolvierten (siehe Tabelle 25). Es könnte angenommen werden, dass die Befragten in den Anschlussmaßnahmen Schulabschlüsse nachholten, Netzwerke nutzten und Betriebe kennenlernten, so dass sie eine Ausbildung ab August 2018 erreicht haben. Dieses Netzwerk konnten die SuS (21%), die an der Förderschule verblieben, scheinbar nur bedingt entwickeln.

Wird dieser Aspekt nach soziodemografischen Angaben betrachtet, zeichnet sich ab, dass tendenziell die Probanden, Befragte mit einem Migrationshintergrund und Befragte mit erwerbstätigen Eltern ein Ausbildungsverhältnis erreichen konnten. Wie bereits in der Erläuterung zur Forschungsfrage 4 ausgeführt, ist das Spektrum der dargebotenen Ausbildungsangebote für die männlichen Jugendlichen in der Regel größer, als für die weiblichen (Basendowski & Werner, 2010). Begünstigend wirkt sich möglicherweise ebenfalls der erreichte Schulabschluss aus, was auf die Probanden zutrifft (siehe Tabelle 24). Insofern haben die Probanden vermutlich eher ein Ausbildungsverhältnis erhalten, als die Probandinnen. Betreffend der Gruppe mit einem Migrationshintergrund wurden Argumente und Erklärungsansätze bereits in der Forschungsfrage 4 erläutert. Ergänzend könnte hinzugefügt werden, dass möglicherweise auch den Familien dieser Befragten das Erreichen einer Ausbildung wichtig ist, damit sie ihre Kinder in dieser Gesellschaft integriert wissen (Bezirksregierung Arnsberg, 2017; Stöbe-Blossey

et al., 2016b). Das Erreichen einer Ausbildung von Teilnehmenden, deren Eltern erwerbstätig sind, zeichnet sich erst zum zweiten Messzeitpunkt ab. Wie in Tabelle 24 zu erkennen ist, haben diese Befragten in dem Jahr weitgehend Schulabschlüsse nachgeholt. Ferner wäre auch eine positive Entwicklung im Rahmen der Maßnahmen des Übergangssystems möglich, so dass sie mit der Unterstützung ihrer Eltern einen Ausbildungsplatz erreichen konnten. Wie bereits mehrfach erörtert wird davon ausgegangen, dass sich die Erwerbstätigkeit der Eltern auf differente Weise positiv auf den beruflichen Werdegang der Kinder auswirkt. Einerseits können sie ihre Kinder beraten und emotional begleiten, sind wichtige Ansprechpartner im Bewerbungsprozess und andererseits wäre es denkbar, dass sie berufliche Netzwerke und Sozialkontakte in einer Region nutzen können (Hurrelmann & Quenzel, 2016; Kayser, 2013; Porfeli et al., 2008; Queisser, 2010; von Wyl et al., 2018). Insofern sollte sich der Blick insbesondere auf die weiblichen Jugendlichen und die SuS erwerbsloser Eltern im Berufsorientierungsprozess richten. Hierbei wäre die Erweiterung des Spektrums von Ausbildungsangeboten wichtig. Dahingehend fordert die Landesregierung eine gendersensible Begleitung im Berufsorientierungsprozess (MSW, 2010). In diesem Kontext sei der *Girl's-* oder *Boy's Day* als bekanntes Instrument genannt. Inwiefern allerdings vereinzelte Tage dazu beitragen, eine Affinität zu einem technischen, handwerklichen oder sozialen Beruf zu entwickeln, wenn das Interesse nicht vorhanden ist, bleibt fraglich. In diesem Fall müsste dieser Aspekt eher frühzeitig, im Verlauf der gesamten Schulzeit gelebt, und vorgelebt werden (Schmid-Thomae, 2012). Insbesondere die Probandinnen schätzten in beiden Messzeitpunkten die Angebote des Berufsorientierungsprozesses. Insofern wäre es von Bedeutung, die Inhalte sensibel an die Bedarfe der Schülerinnen anzupassen. So wäre es denkbar, in der Potenzialanalyse entsprechende Angebote zu integrieren, im Berufswahlpass ggf. geschlechtersensible Arbeitsaufträge zu entwickeln und auf die Auswahl der Praktikumsbetriebe zu achten, so dass die Schülerinnen entsprechend vorbereitet wären.

Betreffend der SuS, deren Eltern erwerbslos sind, ist die Begleitung erfahrener Lehrkräfte und weiterer Ansprechpartner von Relevanz, wie die Berufseinstiegsbegleitung. Dem unbenommen ist es bedeutsam die Eltern intensiv weiter einzubinden, da sie für ihre Kinder emotionale Beziehungs- und Kontaktpersonen im Berufsorientierungsprozess sind (Kayser, 2013). Für diese Kooperation können beispielsweise Eltern- und Schülersprechtag mit vorbereiteten Gesprächsunterlagen genutzt werden. Ferner können die Termine mit der Berufsberatung oder Förderplangespräche zum Übergang mit Eltern und Schülerinnen oder Schülern hilfreich sein.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich ein großer Teil der Befragten in dem Jahr nach der Schulzeit weiter qualifiziert. Dies zeigt sich einerseits in den erreichten Schulabschlüssen und andererseits in den angestrebten Ausbildungsstellen. Erfolgreicher sind diesbezüglich tendenziell die männlichen Absolventen und Personen mit einem Migrationshintergrund. Für den Erhalt eines Schulabschlusses und das Erlangen eines Ausbildungsverhältnisses scheint insbesondere das Jahr in einer der Übergangmaßnahmen von Bedeutung zu sein. Kritisch muss der Verbleib an der Förderschule diskutiert werden, da fast die Hälfte der SuS keinen Schulabschluss erlangen konnte und auch die Anschlüsse im Hinblick auf Ausbildungsstellen, im Vergleich zu den Teilnehmenden im Übergangssystem, eingeschränkt sind.

### 9.3 Berufliche Ideen und Vorstellungen im Berufsorientierungsprozess

Die letzte Forschungsfrage betrachtet, ob die SuS am Ende der Schulzeit erste berufliche Vorstellungen formulierten und aufrechterhielten. Insofern erfolgt eine Diskussion zu den erhobenen Ergebnissen der Forschungsfrage 6.

#### **Forschungsfrage 6: Entwickeln die SuS zum Ende der Schulzeit eine berufliche Vorstellung, die aufrechterhalten wird?**

Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der SuS im ersten Messzeitpunkt konkrete Berufswünsche angeben konnte und eindeutig orientiert war. Im Anhang E sind Tabellen zu den Wünschen unter E-1 und E-2 vorzufinden. Diese Wünsche oder genannten Präferenzen zum künftigen Berufsfeld belaufen sich hauptsächlich auf die Bereiche Verkauf, Handwerk, Gesundheit und Soziales. Es handelt sich demzufolge um Berufe oder Berufsfelder, die in der Fachkräfteteengpassanalyse der BA (2018c) als *dringend gesucht* ausgewiesen werden. Inwiefern eine Beeinflussung in der Beratung von der Berufsberatung erfolgte, wurde nicht erhoben. Dem unbenommen fiel bei der Rekonstruktion der Verläufe auf, dass die Hälfte der Befragten einen beruflichen Wunsch oder ein Berufsfeld nannte, in dem sie bereits erste Erfahrungen in einem der Praxiselemente sammelten.

Für mehr als ein Viertel der SuS zeichnet sich ab, dass sie bereits orientiert, aber noch unentschlossen im Hinblick auf ihre berufliche Vorstellung waren (siehe Kapitel 8.4.4, Abbildung 21). Sie haben mehrere berufliche Wünsche oder Berufsfelder angegeben. In allen Fällen ist auch bei diesen SuS erkennbar, dass sie mindestens in einem beruflichen Feld bereits Praxiserfahrungen in einem der absolvierten Praxiselemente sammelten. Ferner gelang es 23% der SuS nicht, eine berufliche Vorstellung zu entwickeln, was sie im offenen Antwortenformat am Ende aufgeführt haben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus Studien von Ratschinski und Struck (2012) sowie Reißig, Gaupp und Lex (2008), in denen sich feststellen ließ, dass der Großteil der Befragten Berufswünsche am Ende der Schulzeit formulieren konnte und nur wenige SuS keinen Berufswunsch formuliert haben.

Somit deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass insbesondere die Praxiselemente für die SuS wichtig sind, da sie sich in den beruflichen Vorstellungen der Stichprobe wieder finden lassen. Dies unterstreichen auch die hohen Werte zur Bedeutsamkeit der Praxiselemente (Forschungsfrage 1), was Queisser (2010) ebenfalls in ihrer Studie veranschaulichen konnte. Ebenso fällt insbesondere die Anzahl der durchlaufenen Praktika auf. So kann konstatiert werden, dass die SuS an den Förderschulen im Mittel drei bis vier Praxisphasen (Schülerbetriebs- oder Langzeitpraktika) absolviert haben (siehe Kapitel 8.4.1, Abbildung 17). Somit könnte rückgeschlossen werden, dass Praxiserfahrungen ein zentrales Moment für eine berufliche Orientierung dieser Schülerschaft sind und die beruflichen Vorstellungen nachhaltig beeinflussen. Sofern keine beruflichen Vorstellungen aus Praktika resultieren wäre es dennoch denkbar, dass sie bedeutsam sind, da Berufsfelder oder Tätigkeiten ausgeschlossen werden können, was durchaus für den Orientierungsprozess von Relevanz ist. Diesbezüglich betont Queisser (2010), dass diese Erfahrungen ergänzend für soziale und persönliche Lernprozesse zentral sind. Dem-

zufolge wäre es aus Sicht der Schulsysteme wichtig, SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen eine Vielzahl von praktischen Erfahrungen in Form von Schülerbetriebs- und Langzeitpraktika zu offerieren. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, diese Elemente entsprechend vor- und nachzubereiten. Besonders positiv wäre ergänzend ein Projekttag in der laufenden Praktikumsphase, um den SuS ein reflektierendes Moment anzubieten. Daraus resultieren für die Schulsysteme didaktische Konsequenzen, die den Schulalltag tangieren und im elften Kapitel näher ausgeführt werden.

Ergänzend wurde betrachtet, inwiefern die Befragten ihre beruflichen Vorstellungen aufrechterhalten. Dahingehend sind die Befunde des zweiten Messzeitpunktes zur Frage des Berufswunsches aufschlussreich. Werden beide Messzeitpunkte miteinander verglichen steigt die Anzahl der Personen zum zweiten Messzeitpunkt an, die einen Berufswunsch formuliert haben und daher der Gruppe *entschlossen* zugeteilt werden können. Die Anzahl der Befragten, die im ersten Messzeitpunkt bereits orientiert, aber *noch unentschlossen* waren, reduziert sich deutlich im zweiten Messzeitpunkt. Hingegen steigt im zweiten Messzeitpunkt der prozentuale Anteil der Personen in der Kategorie *orientierungslos* an. Diese Ergebnisse bedurften der Konkretisierung, so dass Veränderungen, die sich in allen drei Kategorien abzeichnen, identifiziert und nachvollzogen werden können (siehe Kapitel 8.4.4, Tabelle 28).

Der Wechsel im zweiten Messzeitpunkt von der Kategorie *entschlossen* zur Kategorie *orientierungslos* könnte auf Diskontinuitätserfahrungen zurückzuführen sein. Es wäre denkbar, dass die beruflichen Vorstellungen revidiert werden mussten, weil sie für diese Befragten in der Umsetzung unrealistisch oder aus unterschiedlichen Gründen nicht geeignet waren. In der Studie von Thielen (2011) konnte nachgewiesen werden, dass die Übergangsverläufe von einem Großteil der Befragten von zahlreichen Friktionen und Brüchen gekennzeichnet waren. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass diese durchaus ihre Vorstellungen revidieren und sich beruflich neu orientieren mussten. In der Studie von Gaupp, Lex und Reißig (2011) konnte ebenso nachgewiesen werden, dass ein Großteil der Jugendlichen die beruflichen Pläne revidieren musste, allerdings betraf dies vornehmlich Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in den letzten vier Monaten des Pflichtschulbesuches.

Die Gruppe der Teilnehmenden, die im ersten Messzeitpunkt orientiert, aber *noch unentschlossen* war, verzeichnet Veränderungen von Befragten zur Kategorie *entschlossen* und *orientierungslos*. Es könnte davon ausgegangen werden, dass für den Großteil der Gruppe (58%) die beruflichen Wünsche in den Anschlussmaßnahmen bestätigt wurden (siehe Tabelle 28), sie von den Angeboten profitierten und demzufolge eine Entscheidung für eine berufliche Erstwahl vornehmen konnten. Im Vergleich dazu werden aus dieser Gruppe, im zweiten Messzeitpunkt, weniger Personen der Kategorie *orientierungslos* zugeordnet. Diesbezüglich wäre denkbar, dass die Erfahrungen mit dem beruflichen Alltag dazu beitragen, dass die beruflichen Wünsche revidiert werden müssen, obschon die Befragten mehrere Angaben dazu formulierten. Vermutlich sind Anpassungsprozesse noch nicht abgeschlossen. Ein Aspekt, der ebenfalls von Thielen (2011) oder Gaupp et al. (2011) bezogen auf deren Befunde diskutiert wird.

Aus der Kategorie *orientierungslos* entwickelten sich 42% zur Kategorie *entschlossen*. Sie erhielten vermutlich in den Anschlussmaßnahmen Unterstützung betreffend ihrer beruflichen

Entwicklung, so dass die Maßnahmen des Übergangssystems von Bedeutung sind. Personen, die weiterhin dieser Kategorie zugeteilt sind (58%), haben das Jahr und die Anschlussmaßnahmen für eine berufliche Orientierung nicht nutzen können. Dies könnte auf systemische oder individuelle Gründe zurückgeführt werden. Entweder passten die Angebote der Anschlussmaßnahmen nicht zum Profil der Befragten oder die Kompetenzen waren nicht hinreichend entwickelt oder ausgereift, so dass eine weitere berufliche Orientierung nicht möglich war.

Insgesamt ist es als positiv zu bewerten, wie groß der Anteil der Befragten ist, die ihre beruflichen Vorstellungen aufrechterhielten. Auf Grund der Angaben könnte davon ausgegangen werden, dass ein Großteil diesen Wunsch in den Anschlüssen weiter verfolgte oder Voraussetzungen zum Erhalt einer Ausbildungsstelle im Berufswunsch verbesserte. Insbesondere die praxisorientierten Angebote aus dem Programm KAOA haben diese Vorstellungen offenbar beeinflussen können. Allerdings tragen auch die Anschlussmaßnahme zur Aufrechterhaltung und Verfolgung beruflicher Wünsche bei oder ermöglichen das Revidieren dieser. Walther (2013) weist darauf hin, dass lineare Verläufe von Übergängen im Jugendalter inzwischen nicht mehr regulär vollzogen würden. Insbesondere berufliche Wünsche seien „das Resultat komplexer Aushandlungs- und Anpassungsprozesse“ (Walther, 2013, S.23). Von diesen sind besonders benachteiligte Jugendliche betroffen, was auf die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zutrifft.

Demzufolge ist es aus schulischer Perspektive bedeutsam, die beruflichen Wünsche der SuS frühzeitig zu thematisieren, zahlreiche Praxiserfahrungen zu offerieren und adäquate Anschlussoptionen mit ihnen zu vereinbaren. Voraussetzung ist das Implementieren eines konsequent durchgeführten Berufsorientierungskonzeptes, das alle Angebote und Kooperationspartner miteinander vernetzt, was im Kapitel 11 konkretisiert wird.

## 10 Studienlimitationen und Forschungsimplikationen

Im vorliegenden Kapitel gilt es, die Limitationen der Studie zu diskutieren und Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsprojekte zum Berufsorientierungsprozess für SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen zu benennen. Das Anliegen der Studie bestand darin, die Perspektive der genannten Schülerschaft betreffend ihres Berufsorientierungsprozesses zu erfassen. So sollten sie u. a. bewerten, welche Elemente des schulischen Berufsorientierungsprozesses sie rückblickend präferierten oder welche Angebote besonders bedeutsam waren.

Die Generalisierung der Befunde muss aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt werden. Zum einen ist dies auf den explorativen Charakter der Studie mit einem neu entwickelten Instrument zurückzuführen. Zum anderen ist die Varianz der Stichprobe betreffend der Inanspruchnahme der Angebote bei beiden Messzeitpunkten hoch. Ergänzend dazu hat sich die Stichprobengröße zum zweiten Messzeitpunkt deutlich verringert.

Der Fragebogen wurde für die Studie neu konstruiert. Obschon dieser mehrere Pretestphasen durchlief und mit Hilfe der exploratorischen Faktorenanalyse erste Hinweise zur Validität erbrachte, sollte die faktorielle Konstruktvalidität des Instrumentes in künftigen Untersuchungen mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse gesichert werden. Somit könnte die interne Konsistenz der Faktorenstruktur ermittelt werden. Anzustreben wäre im Sinne der konvergen-ten und diskriminanten Validität ebenso ein Vergleich des Fragebogens durch Hinzunahme verwandter Instrumente. Die Realisierung eines derartigen Vorhabens scheitert derzeit noch an dem eingeschränkt, vorhandenen Forschungsdesiderat.

Eine Herausforderung der Fragebogenkonstruktion lag in der Formulierung der Items für die Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen. Hierbei stand neben vielen Aspekten insbesondere das Verständnis der Items im Vordergrund (Kapitel 7.2.1). Dies führte offenbar bei vereinzelt Items zu Decken- oder Bodeneffekten. Insofern müsste bei einer erneuten Anwendung des Instrumentes eine Anpassung einzelner Items in Betracht gezogen werden. Dies würde in der Folge zur statistischen Datenanalyse des Fragebogens führen, was unerlässlich wäre und zur Optimierung des Instrumentes beitrüge.

In der praktischen Umsetzung zeigte sich, wie unterschiedlich die Angebote des Berufsorientierungsprozesses letztlich an den Schulsystemen der unterschiedlichen Regionen durchgeführt wurden. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Anzahl der Tage oder Häufigkeit der Elemente. Obschon zuvor bei allen Schulleitungen Informationen erfragt wurden, zeichnete sich in der Umsetzung ab, dass insbesondere die Träger im Zusammenhang mit den Berufsfelderkundungstagen bedeutsam waren. In der Abfrage zu den Berufsfelderkundungstagen wurde diese Option nicht ausgewiesen, weil die SuS nach Aussage aller Schulleitungen oder regionalen Koordinierungsstellen die ortsnahen Betriebe besuchen. Offenbar hat dahingehend eine Veränderung stattgefunden, denn alle SuS der befragten Stichprobe waren bei einem Träger zur Durchführung der Berufsfelderkundung. Wäre dieser Aspekt zuvor genannt worden, hätte das Instrument

entsprechend angepasst werden können. Dies schließt beispielsweise die Dauer der Berufsfelderkundung (Anzahl der Tage) sowie kritische Fragen zum Erleben des Elementes (z. B. Freiwilligkeit der dargebotenen Berufsfelder) ein.

Die Varianz der Stichprobe tangiert die Befunde und muss bei der Interpretation bedacht werden. Dieser Aspekt wirkt sich u. a. auf die Normalverteilung der Daten aus, was dazu führte, dass für die Analyse weitgehend nonparametrische Verfahren genutzt werden mussten. Entsprechend des explorativen Anliegens ermöglichen die Befunde beider Erhebungen einen Beitrag zur Grundlagenforschung zum überschaubar, beforschten Themengebiet des Berufsorientierungsprozesses von SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen. Dies gilt insbesondere für die Befunde der Messwiederholung, obschon viele Aspekte und Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme bedacht und durchgeführt wurden. Voraussetzend wäre für präzisere Berechnungen und umfassendere Befunde die Rekrutierung größerer Stichproben. Abzuwägen wäre darüber hinaus mit Hilfe des Instrumentes auch ein Vergleich zwischen SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in den differenten Förderschwerpunkten oder ein Vergleich von SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen an Förder- und allgemeinbildenden Schulen. Überdies wäre eine bundesweite Ausdehnung der Erhebung für die Elemente denkbar, die in allen Bundesländern offeriert werden, was zur Repräsentativität der Ergebnisse und zur Validität des Instrumentes beitragen würde.

Zudem muss bei der Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse bedacht werden, dass der Fragebogen die Perspektive der SuS und deren retrospektive Einschätzung zum Berufsorientierungsprozess erfasst. Das *tatsächliche* Verhalten und Erleben konnte objektiv nicht erhoben werden. Ebenso ließen sich auf Grund der individuellen Einschätzung die ergänzenden Perspektiven von Lehrkräften, StuBos oder Schulleitungen nicht erheben, weil sie lediglich einen Rückschluss auf das Schulsystem zulassen. Der Bezug zu jeder Schülerin und jedem Schüler wäre in dem Design kaum zu realisieren und zum zweiten Messzeitpunkt könnten die Lehrkräfte keine Auskunft über die Verläufe der SuS ermöglichen. Aufschlussreicher wäre diesbezüglich die Erhebung von Berufseinstiegsbegleitungen und den ihnen anvertrauten SuS, sofern diese ihre Fälle über beide Messzeitpunkte betreuen. Dennoch würde sich dieses Vorgehen auf die Stichprobengröße auswirken, da sich in der vorliegenden Studie zeigte, dass dieses Angebot von den wenigsten SuS in Anspruch genommen wurde. Ergänzende Hinweise zum Berufsorientierungsprozess an den Schulsystemen ermöglicht sicherlich die Perspektive der Eltern. Eine Erhebung könnte parallel zu beiden Messzeitpunkten erfolgen. Es wurde in vielen Studien aufgezeigt (siehe z. B. Kapitel 2, Kapitel 5), dass insbesondere die Eltern bedeutsam für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe sind, insofern ist deren Sichtweise unerlässlich, um weitere Anhaltspunkte für diesen Prozess zu erhalten. In diesem Kontext wäre nicht nur deren Perspektive auf ihr Kind von Interesse, sondern auch die eigene Wahrnehmung und Einschätzung in Bezug auf die Rolle als Elternteil.

Unter der Einschränkung der genannten Aspekte ermöglicht die Studie dennoch in der Gesamtbetrachtung einen relevanten Beitrag zum Forschungsstand des Berufsorientierungsprozesses aus der Perspektive der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im

Bereich Lernen im deutschen Sprachraum. Auf individueller und systemischer Ebene können die Ergebnisse zur weiteren Entwicklung und Konzeptualisierung des Berufsorientierungsprozesses an Schulsystemen beitragen, damit SuS Strategien für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe aneignen.

## 11 Synthese und Empfehlungen für den Berufsorientierungsprozess

Das übergeordnete Ziel der Studie besteht in einer empirischen Exploration zum Berufsorientierungsprozess aus der Perspektive der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Land NRW. Entsprechend der Fragestellungen konnten verschiedene Aspekte herausgearbeitet werden, die die Perspektive der Schülerschaft erstmals, unter Einbezug einer quantitativ-empirischen Vorgehensweise, erfassen. So verdeutlichen die Befunde, welche der erhobenen Angebote besonders bedeutsam für den Berufsorientierungsprozess sind und ob die SuS berufliche Vorstellungen zum Ende der Schulzeit entwickeln oder weiter verfolgen. Ferner veranschaulichen die Ergebnisse, welche Anschlussoptionen die SuS wählen und inwiefern sie sich im Jahr nach der Schulzeit weiter qualifizieren. Demzufolge leisten die vorliegenden Resultate einen umfangreichen Beitrag zum Forschungsdesiderat des Berufsorientierungsprozesses der genannten Schülerschaft. Überdies ermöglichen die Ergebnisse, den Prozess der Berufsorientierung und die damit verbundenen Angebote für die untersuchte Schülerschaft, empirisch gestützt, weiter zu entwickeln und zu konzeptualisieren.

Die Instrumente zur Operationalisierung dieser Fragen bedurften einer umfassenden Entwicklung, da es keine Skalen oder Instrumente gab, anhand derer eine Orientierung möglich war. Ein forschungsmethodisches Anliegen bestünde darin, die Instrumente für anknüpfende Forschungsprojekte zu nutzen. Die ausgewählten Elemente finden Berücksichtigung im Land NRW, dennoch werden viele dieser Angebote auch in anderen Bundesländern offeriert, was dem Kapitel 4.3.2 zu entnehmen ist. Eine Übertragung oder Nutzung einzelner Skalen wäre demzufolge auch in anderen Bundesländern denkbar.

Abschließend gilt es, infolge der Vielzahl der gewonnenen Befunde, die wesentlichen Aspekte zusammenzufassen und Implikationen und Anregungen für die Phase des schulischen Berufsorientierungsprozesses zu entwickeln. Schwerpunktsetzend werden diese anhand der schülerbezogenen, der schulsystemischen und weiteren kontextuellen Ebenen für die regionale Koordination der Studien- und Berufsorientierung konkretisiert.

### 11.1 Schülerzentrierte Anregungen

Es konnte gezeigt werden, dass der Transitionsprozess von der Schule in das berufliche Leben eine wichtige Schnittstelle und Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz ist. Diese Aufgabe birgt einen prozessualen Charakter. In Abhängigkeit der Definition wird die berufliche Orientierung inzwischen als lebenslange Aufgabe erachtet, der im deutschen Schulsystem besondere Aufmerksamkeit zukommt. Mit dem Landesvorhaben KAOA konnte das Land NRW verbindlich die Berufsorientierung an allen Schulen einführen und die Thematik für alle SuS in den Fokus rücken. Die theoriebasierten Ausführungen, das bisherige Forschungsdesiderat sowie die vorliegenden Befunde markieren, dass für SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen besondere Herausforderungen in der Phase des Überganges von der Schule in den Beruf entstehen können. Obschon bei diesem Förderschwerpunkt vornehmlich die kognitiven Kompetenzen in den Fokus rücken, wurde anhand des sozial-kognitiven Rahmenmodells verdeutlicht, dass der institutionell zugewiesene, sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im

Bereich Lernen nicht ursächlich auf einen Faktor zurückzuführen ist. Differente Faktoren wirken miteinander und beeinflussen die Entwicklung. Insofern ist es von Relevanz, dass diese Schülerschaft auf frühzeitige Begleitung und Angebote in besonderem Maße angewiesen ist.

Der Erlass zur Berufs- und Studienorientierung (MSW, 2010) sieht vor, dass Schulsysteme zunächst konzeptionell betrachten, worin die Zielsetzung der Berufsorientierung für ihre SuS liegt. Aus dieser formulierten Zielsetzung können konkrete Handlungsansätze für die Bedarfe der SuS abgeleitet werden. Für die SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf schließt dies einerseits die Förderung der Berufsorientierung durch die Vor- und Nachbereitungsphasen aller Elemente sowie eine kontinuierliche Förderung, bezogen auf die Entwicklungsbereiche, ein. Viele Anregungen zur Optimierung wurden bereits im Kapitel 9 erläutert. Mithin sollte eine sukzessive Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung stattfinden, so dass die Bedeutsamkeit der Angebote frühzeitig erschlossen werden kann. Die Vor- und Nachbereitungsphasen betreffen demzufolge nicht nur die Praxiselemente, obschon diese einer besonderen Begleitung bedürfen, sondern z. B. ebenso das Vorbereiten auf ein Gespräch mit der Berufseinstiegsbegleitung oder die Vor- und Nachbereitung der Potenzialanalyse. Auf diese Weise könnte eine optimale Nutzung der Angebote und Reflexion gewährleistet werden. Die Befunde der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die Potenzialanalyse und das Portfolioinstrument nicht das gleiche Maß an Zustimmung erfuhren, wie andere Elemente. Dies kann auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein, die bereits diskutiert wurden. Besonders trifft dies auf die männlichen Jugendlichen und SuS ohne Migrationshintergrund zu, deren Item-Mittelwerte signifikant zu denen der jeweils anderen Gruppe differierten. Wesentlich ist in diesem Kontext, dass den SuS die Zusammenhänge zwischen den Elementen und Voraussetzungen für Angebote im Unterricht verdeutlicht werden, so dass sie langfristigen Zugang zu allen Angeboten haben und die Elemente sinnstiftend und reflektierend miteinander zu verbinden wissen.

Während allgemeine, didaktische Anregungen zur Vor- und Nachbereitung der Instrumenten bereits existieren (Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer, 2017), sind für die beforschte Schülerklientel weitere Fördermaßnahmen, bezüglich der Entwicklungsbereiche, voraussetzend. Diese könnten gezielt in den Vor- und Nachbereitungsphasen für die Elemente implementiert werden, so dass eine sinnstiftende Vernetzung stattfinden kann. Über gezielte und langfristig vorbereitete Übungen können kommunikativ-strategische, emotionale und soziale und Kompetenzen im Schulalltag gefördert und stabilisiert werden. So sollte beispielsweise die kommunikative Förderung, mit Hilfe eines Interaktionstrainings, über einen ausgedehnten Zeitraum erfolgen. Hierzu gehört z. B. die Durchführung eines professionellen Telefonats oder das Führen eines Bewerbungsgesprächs, mit der Zielsetzung, Hemmungen abzubauen oder überraschenden Momenten präventiv zu begegnen. Dies kann in vielen Fächern in Form von Rollenspielen und Kleingruppengesprächen realisiert werden. Ein eigens entwickelter Leitfaden für Gespräche könnte im Portfolioinstrument hinterlegt und entsprechend der Situation modifiziert werden.

Zur Unterstützung der emotional-sozialen Kompetenzen dienen Präventionsprogramme in verschiedenen Unterrichtsfächern, die das Selbstbewusstsein und das Selbstkonzept der Jugendlichen stärken. Ferner könnten im Rahmen von Praktika begleitende Aufgabenstellungen offeriert werden, die den Fokus auf die Kompetenzen und die Entwicklung derer richten und

einen Erkenntnisprozess evozieren. Soziale und persönliche Lerneffekte sowie Stärken und Fähigkeiten sollten reflektierend aus allen Angeboten erschlossen werden, um das Selbstwertgefühl, die Motivation und die Reflexionsfähigkeit zu fördern. Eine didaktische Aufbereitung ist in Plenum- oder Kleingruppengesprächen denkbar. Ergänzend sind *Fachgespräche* zwischen den SuS denkbar, die ihr Praktikum in gleichen Berufsfeldern absolvierten. Diese Methoden und Angebote begünstigen einerseits die berufliche Orientierung und die Reifung in den Entwicklungsbereichen. Das Wissen über die eigene Persönlichkeit, Stärken, Interessen und Grenzen ist Voraussetzung für eine sinnstiftende Berufsorientierung und trägt letztlich zur Formulierung einer beruflichen Vorstellung oder Erstwahl bei.

Zur Förderung der Handlungsplanung eignen sich Timeline-Checklisten, Bewerbungsschreiben und Lebensläufe für die Praxiselemente, die strukturiert aufbereitet werden sollten, damit die Modifikation und mehrfache Verwendung möglich ist. Ferner unterstützen diese Methoden den Abbau des personengebundenen Lernens, die Förderung der selbstständigen Auseinandersetzung sowie die Steigerung der Motivation. Darüber hinaus sind angebaute fachlich-methodische Kompetenzen im Zusammenhang mit der Berufs- und Arbeitswelt von Bedeutung. So könnten gezielte Strategien, im Umgang mit digitalen Medien, entsprechende Kompetenzen der SuS fördern, wenn sie auf den Internetseiten der Arbeitsagentur, der kommunalen Koordination oder regionaler Betriebe z. B. kurzfristig zum Erwerb eines Praktikumsplatzes führen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung in der Berufs- und Arbeitswelt zentral. In diesem Kontext eignet sich besonders das Portfolioinstrument als vernetzendes Element. Voraussetzend wären eine digitale Anpassung und eine inhaltliche Überarbeitung. Wie bereits dargelegt könnte dies mit Hilfe einer App oder einer Lernsoftware erfolgen, die sich an den individuellen Bedarfen orientiert. Insbesondere die KMK (2016) und das Land NRW (Medienberatung NRW, 2018) befürworten das digitale Lernen und empfehlen die Nutzung neuer Kommunikationsmöglichkeiten im Kontext der beruflichen Bildung.

Wesentlich sind ergänzende Angebote zwischen den Schulen und den weiterführenden Systemen. Diese können die regionale Vernetzung stärken, die beratenden Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals steigern und einer Separierung entgegenwirken. Das Kennenlernen der divergierenden Angebote im Übergangssystem, z. B. eine Hospitation der SuS an Berufsschulen, in Begleitung der Lehrkräfte, trüge dazu bei, die Hemmungen oder Ängste der SuS abzubauen, so dass eine Auseinandersetzung mit den Anschlussperspektiven im Fokus stünde. Ebenso wäre ein Besuch des ausbildenden Personals aus den Übergangssystemen in der allgemeinbildenden Schule für die SuS wichtig, damit ein erstes Kennenlernen möglich ist. Es wäre denkbar, dass eine derartige Kooperation den Wunsch einer intensiven, personellen Begleitung im Übergang schmälern würde, weil den SuS die Systeme und Kontaktpersonen bekannt wären. Die Befunde der SuS, die nicht von einer Berufseinstiegsbegleitung beraten werden, deuten darauf hin, dass sie sich dieses Angebot gewünscht hätten. Insofern bleibt fraglich, ob der Anteil sich bei vorhandener intensiven Kooperation reduzieren würde.

Dem unbenommen sollte ergänzend die Etablierung der Berufseinstiegsbegleitung dazu beitragen, dass SuS mit umfassenden Förderbedarfen im Übergang langfristig und intensiv vor-

bereitet, trainiert und begleitet werden. Die Befunde der SuS zeigen, dass insbesondere das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung geschätzt wird, weil sie Möglichkeiten zur beruflichen Beratung aufzeigt oder sie mit ihrer Hilfe über Stärken nachdenken konnten. Es wäre denkbar, dass dieses Angebot im Übergang zur sozialen und emotionalen Stabilisierung der SuS beiträgt. Wie bereits diskutiert, könnte diese als Kontaktperson und darüber hinaus als Schlüssel- und Netzwerkpersion zwischen verschiedenen Systemen fungieren und begleitende Akteure entlasten. Dies betrifft auch die Expertise hinsichtlich der vielfältigen Angebote der Bildungsgänge an den Berufsschulen und den trägergestützten Maßnahmen des Übergangssystems. Förderlich wäre demzufolge, wenn im Sinne der schülerzentrierten Begleitung ein enger Austausch zwischen den Berufseinstiegsbegleitungen und den Lehrkräften stattfinden würde.

Insofern erfordern die Lebenskontexte dieser Jugendlichen vor allem die Implementation langfristig angelegter Angebote im System Schule, damit ein Zugang zu relevanten Informationen und zuständigen Kontaktpersonen möglich ist.

### **11.2 Systemzentrierte Anregungen**

In Deutschland wird dem Thema Beruf in verschiedenen Bereichen ein großer Stellenwert eingeräumt. Der Eintritt in das Erwerbsleben ist aus sozialer, gesellschaftlicher und politischer Perspektive wichtig. Einem komplexen Bildungs- und Ausbildungssystem kommt u. a. die Aufgabe zu, SuS auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Indes führt die rasante technologische Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt zu anspruchsvolleren Ausbildungsinhalten, so dass z. B. vermehrt erhöhte Bildungsabschlüsse von SuS gefordert werden. Dies trifft die Gruppe der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aus verschiedenen Gründen besonders. Wie in den theoretischen Ausführungen und den vorliegenden Ergebnissen nachgewiesen, werden deren Ausgangsvoraussetzungen und entwickelten Kompetenzen den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, im unmittelbaren Anschluss der Schulzeit, nicht gerecht. In der Folge sind deren beruflichen Verläufe vermehrt von Diskontinuitätserfahrungen und friktionsbelasteten Übergängen gekennzeichnet. Dementsprechend steigt das Risiko zur Langzeitarbeitslosigkeit, Armut, sozialen Deprivation und Altersarmut.

Aus diesem Grund ist eine frühzeitige, sensible und bedarfsgerechte Begleitung dieser Schülerschaft an Schulsystemen von besonderer Bedeutung. Obschon im Fokus der vorliegenden Studie SuS von Förderschulen befragt wurden, sind die folgenden Empfehlungen auch für SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im inklusiven Setting vorgesehen. Wesentlich wäre eine konsequente Implementierung der Thematik von Beginn der Sekundarstufe I an allen Schulsystemen. Ein schulisches Konzept zur Berufs- und Studienorientierung muss die Bedarfe und Ausgangsvoraussetzungen aller SuS eines Systems in den Fokus rücken. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse sowie der Vergleichstestungen zu den verschiedenen Fragestellungen verdeutlichen, dass sich Differenzen identifizieren lassen, wenn die Stichprobe nach soziodemografischen Angaben aufgeteilt wird, was konzeptuelle Beachtung finden muss. Dies betrifft die Bewertung der Angebote aus dem Berufsorientierungsprozess im ersten und zweiten Messzeitpunkt, die Angaben zum Aus- und Weiterbildungsstand und zum erreichten Schulab-

schluss. Erklärungsansätze zu den Unterschieden wurden bereits im Kapitel 9.1 und 9.2 diskutiert. Einem Schulsystem käme in der Folge die Aufgabe zu, diese Differenzen adäquat und gleichsam sensibel in der Gestaltung der Angebote zu berücksichtigen. So wird beispielsweise in vereinzelt Publikationen mehrfach darauf hingewiesen, dass die Begleitung von Eltern in der beruflichen Entwicklung unerlässlich ist. Daher wären Informationsabende, ggf. mit Unterstützung durch Dolmetscher, feste Gesprächszeiten und Elternsprechtage im Fokus der beruflichen Orientierung obligat. Bereits im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule könnten die weiterführenden Systeme die Berufsorientierung in den Fokus der Eltern rücken und verdeutlichen, welche Angebote offeriert werden. Ferner wäre eine prominente Darstellung des Berufsorientierungskonzeptes auf den Internetseiten einer Schule von Relevanz. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass Kontaktpersonen, Adressen, Kooperationspartner (Praktikumsbetriebe, Berufseinstiegsbegleitungen etc.) und die Termine für die stattfindenden Elemente (nach Jahrgangsstufen sortiert) regelmäßig aktualisiert werden. Diesbezüglich böte sich auch eine Übersetzung der Seiten in gängige Fremdsprachen an, damit Eltern mit einem Migrationshintergrund ihre Kinder ebenso beraten können und hinreichend informiert sind.

Im schul- und unterrichtlichen Alltag könnten die verschiedenen Bedarfe der SuS in vielen Fächern Beachtung finden. So wären z. B. in vereinzelt Situationen geschlechtergetrennte Reflexionsgespräche zu den Elementen denkbar, so dass die Thematisierung spezifischer Bedarfe in den Fokus rückt. Darüber hinaus eignet sich ein offenes Forum zur Suche eines Praktikumsplatzes. Betriebe, die seit Jahren mit einem Schulsystem kooperieren, könnten im Berufsorientierungsbüro gelistet und angefragt oder über die Homepage der Schule verlinkt werden. Auf diesem Weg erhielten SuS, die aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten bei der Suche eines Praktikumsplatzes haben und deren Eltern sie nicht unterstützen können, eindeutige Hinweise und Unterstützung bei der Suche. Voraussetzend wäre eine regelmäßige Anpassung der Betriebe und Kontaktpersonen, damit die SuS die Angaben gezielt nutzen.

Betreffend des Berufswahlpasses zeichneten sich ebenfalls signifikante Differenzen ab, wenn die Aussagen SuS nach soziodemografischen Angaben betrachtet wurden. Diesbezüglich wurden bereits zahlreiche Implikationen in den vorausgegangenen Abschnitten diskutiert. Erwähnenswert wäre an dieser Stelle, dass dieses Instrument in vielen Unterrichtsfächern Verwendung findet, damit sich die Bedeutsamkeit den SuS erschließen kann. Hierzu müssten Abstimmungen in Lehrerkollegien getroffen werden und es bedarf der kritischen Auseinandersetzung inwiefern derzeit aktuelle Portfolioinstrumente den Bedarfen und Kompetenzen der Schülerschaft entsprechen. Wünschenswert wäre, in Anpassung an eine zunehmend digitalisierte Arbeitswelt, auch eine entsprechende digitale Version des Portfolioinstrumentes, welche den Bedarfen der SuS gerecht wird. Sofern diese Umsetzung nicht realisiert werden kann, trüge zur intensiveren Nutzung die Optimierung aktueller Instrumente durch sachkundiges, pädagogisches Fachpersonal an einem System bei. Auf diese Weise könnten die Investitionen, die in dieses Angebot fließen, bedarfsgerecht und optimal ausgeschöpft werden.

Ein zentrales Element für den Berufsorientierungsprozess scheint aus Sicht der SuS die Durchführung von Praxiselementen zu sein, was die hohen Item-Mittelwerte zu den Praxisphasen verdeutlichen. Die Befunde deuten darauf hin, dass SuS mit einem sonderpädagogischen

Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zahlreiche Praktika in der Sekundarstufe absolvierten, die durchaus einen Einfluss auf die Formulierung des Berufs- oder Berufsfeldwunsches und in der Folge auf die Anschlussmaßnahme hatten (siehe Kapitel 9.1 bis 9.3). Ebenso lassen sich berufliche Neigungen und Stärken in Praxiselementen erproben und erschließen. Sicherlich stellt die Organisation mehrerer Praxisphasen, insbesondere im inklusiven Schulalltag, eine Herausforderung dar. Dem unbenommen zeigen die Ergebnisse, wie wichtig diese aus Sicht der SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auch für deren Aus- und Weiterbildungsverläufe sind. Daher sollten mögliche Bedenken, die mit der schulorganisatorischen Umsetzung von Praxisphasen zusammenhängen, wahrgenommen und Lösungen zur Durchführung von Praktika angestrebt werden.

Diesen Punkt abschließend betrachtend ist dringend zu empfehlen, den Berufsorientierungsprozess frühzeitig, gezielt und mit allen Mitarbeitenden eines Systems, in nahezu allen Unterrichtsfächern, zu verfolgen. Zentral sind diesbezüglich vor allem die Lehrkräfte sowie Personen, die SuS in einem System begleiten (Sozialpädagogen, Schulbegleitungen, Berufseinstiegsbegleitungen, etc.). Obschon nach gesetzlichen Vorgaben die achte Jahrgangsstufe mit den Elementen beginnt, sollte im Sinne der Schülerschaft mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eine schulinterne Auseinandersetzung mit diesem Prozess am Beginn der fünften Klasse beginnen. Hierbei ist es wichtig, dass alle begleitenden Personen in Kenntnis der Anforderungen, Informationen und Zielsetzungen sind, damit der Prozess langfristig und zielführend verlaufen kann. Voraussetzung für die Planung und Umsetzung eines Berufsorientierungskonzeptes ist eine konsequente, berufsorientierte Lehreraus- und -weiterbildung in allen Jahrgangsstufen. Die Weiterbildung könnte z. B. im Rahmen von schulinternen Fortbildungen erfolgen, ferner wären themenzentrierte Konferenzen oder Teamsitzungen denkbar. Hierbei sollte die Expertise aller Beteiligten eines Systems und Ansprechpersonen in der Region genutzt werden, so dass die Optimierung des Konzeptes voranschreiten kann, Informationen ausgetauscht und aktualisiert werden können. Die stetige Entwicklung der Arbeits- und Berufswelt erfordert konklusiv betrachtet ebenso eine stetige Entwicklung des schulischen Berufsorientierungsprozesses. Wesentlich ist ebenfalls eine Thematisierung zur Rolle der Begleitpersonen im Prozess der beruflichen Orientierung. Diesbezüglich ist die generelle Haltung zum Übergang Schule – Beruf sowie die Wahrung der Gratwanderung zwischen bedarfsgerechter Begleitung und professioneller Distanz zu thematisieren. Alle SuS sollten mit zunehmenden Entwicklungsalter zur Akteurin oder zum Akteur des eigenen Berufsorientierungsprozesses werden, damit sie ihren Transitionsprozess beeinflussen, autonom die zuständigen Personen und Instanzen kontaktieren und letztlich den beruflichen Werdegang eigenständig realisieren können.

### **11.3 Kontextuelle Anregungen**

Gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Prozesse determinieren in der Regel schulsystemische Änderungen. Wird die historische Entwicklung der beruflichen Orientierung in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet kann konstatiert werden, dass die Thematik seit geraumer Zeit Beachtung in den Richtlinien und Empfehlungen der Länder findet. Zentral war hier-

bei in erster Linie die Fokussierung der beruflichen Erstwahl. Mit der verbindlichen und standardisierten Einführung des Landesvorhabens KAOA wurde aus divergierenden Gründen der Berufsorientierungsprozess in den Fokus aller Schulsysteme in NRW gerückt. Die zentralen Anliegen bestanden darin, alle SuS zu befähigen, Berufswahlkompetenz und Ausbildungsreife zu erlangen, realistische Anschlussperspektiven zu formulieren und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Auf regionaler Ebene war es in der Folge zentral, die Vernetzung zwischen den Systemen zu verbessern und Kooperationen anzubahnen, was inzwischen realisiert werden konnte (Stöbe-Blossey et al., 2016a, 2016b). Anhand der vorliegenden Befunde können konkrete Anregungen für die strukturelle und kontextuelle Ebene abgeleitet werden, mit der Zielsetzung, den schulischen Berufsorientierungsprozess und den Übergang in weiterführende Systeme zu optimieren.

Obschon viele Elemente bedeutsam waren, sollte diskutiert werden, inwiefern standardisierte Elemente die zielgruppenspezifischen Bedarfe erfüllen. Insbesondere fällt auf, dass das Portfolioinstrument und die Potenzialanalyse, die mit hohen Kosten verbunden sind, eine geringere Zustimmung erfahren, als die praktischen Elemente. Betreffend dieser beiden Angebote erfolgt eine Steuerung meist auf regionaler Ebene. Insofern könnten auf kommunaler oder landesweiter Ebene die Anregungen (siehe Kapitel 9.1) zu einer Optimierung der Elemente beitragen. Interessant wäre künftig, inwieweit Schulen das bereits zur Verfügung stehende Angebot der zweitägigen Potenzialanalyse für SuS mit einem Unterstützungsbedarf in Anspruch nehmen. Es wäre denkbar, dass dies für die Förderschulen mit weniger Aufwand verbunden ist, als für die allgemeinbildenden Schulen mit inklusiv zu beschulenden SuS. Dennoch wäre die 2-tägige Analyse, mit Blick auf die Resultate, aus Sicht der SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sicherlich langfristig zielführender. Ebenso sollte im Sinne der Schülerschaft bedacht werden, dass eine vertraute Begleitperson in dieser Situation zur emotionalen und sozialen Stabilisierung beitragen kann und eine wichtige beratende Funktion im Anschluss einnimmt.

Insbesondere das Element der Berufseinstiegsbegleitung wird von den SuS als wichtig erachtet. Obschon sich die Item-Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt reduzieren, werden sie dennoch in dem Jahr nach der Schulzeit sehr geschätzt. Den Schulsystemen kommt in diesem Kontext nur bedingt ein Steuerungseinfluss zu. Insofern sollte, trotz aktueller Fragen zu Finanzierung (Landesregierung NRW, 2018), auf regionaler und landesweiter Ebene bedacht werden, inwiefern dieses Angebot allen Förderschulen zur Verfügung steht. Die Chancen dieses Angebotes im Übergang wurden im Kapitel 9.1 und 11.1 dargelegt.

Begünstigend wirkt sich wahrscheinlich auch die Vernetzung zwischen den Schulsystemen und den weiterführenden Maßnahmen des Übergangssystems aus. Von Bedeutung wäre sicherlich, dass die SuS möglichst frühzeitig wissen oder eingrenzen können, welche Anschlussmaßnahme sie nach der Schulzeit besuchen. In beiden Erhebungen fällt auf, dass die Befragten oftmals im Mai oder Juni noch nicht wussten, welche Maßnahmen sie im darauffolgenden August besuchen, weil sie auf die Rückmeldungen der Berufsberatung und die Ergebnisse des berufspsychologischen Services warten (siehe Kapitel 5.2). Sie haben offenbar nur bedingt einen Einfluss auf diesen Prozess und es könnte davon ausgegangen werden, dass sie sich dem System ausgeliefert fühlen. Es wäre denkbar, dass diese Situation bei den SuS zu Unsicherheiten, Resig-

nation oder Hoffnungslosigkeit beitragen kann. Obschon die Entscheidungsprozesse der Berufskollegs, der Träger und der Agenturen für Arbeit nachvollziehbarer Weise nur begrenzt beschleunigt werden können, wäre dieser Aspekt für die SuS sicherlich bedeutsam. Sie könnten von den abgebenden Schulsystemen in den letzten Monaten der verbleibenden Schulzeit gezielter vorbereitet werden und in kurzen Kontakten die Weiter- oder Ausbildungsmaßnahmen kennenlernen. Dies könnte zur Reduktion des personellen Bedarfs im Transitionsprozess führen.

Ferner bleibt festzuhalten, dass das Landesvorhaben KAOA sich weitgehend an den Förderschulen etabliert hat. Eine Vielzahl der Elemente, die für SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vorgesehen sind, wird ebenfalls umgesetzt. Ein Großteil der SuS war orientiert und konnte eine berufliche Vorstellung am Ende der Schulzeit entwickeln. Es zeigte sich allerdings auch, dass die teilnehmenden Systeme darüber hinaus eine Vielzahl von Angeboten realisierten, oftmals über die gesetzlichen Vorgaben hinaus. Dies betrifft die Realisierung von Praxiselementen, das Etablieren von Schülerfirmen und die Begleitung der SuS von Seiten aller Lehrkräfte. Inwieweit eine Standardisierung dieses Engagement zukünftig hemmt, weil mit der Realisierung des Vorhabens viele organisatorische Anliegen für die Schulsysteme verbunden sind, bleibt fraglich. Vor Herausforderungen der inklusiven Berufsorientierung stehen ebenso die Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen, die SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im inklusiven Setting begleiten. Diesbezüglich wäre es von Relevanz Übergangsverläufe zu verfolgen und die Etablierung der zielgruppenspezifischen Angebote für SuS mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Sekundarstufe I zu beforschen.

Mit Blick auf ein Ausbildungsverhältnis als Anschlussoption und die Thematik der inklusiven Ausbildung konnte gezeigt werden, dass diese Schülerschaft sich die Berufe oder Berufe in Berufsfeldern wünscht, die in unserer Gesellschaft und bei den ausbildenden Betrieben gefragt sind. Konklusiv betrachtet müsste dringend darüber diskutiert werden, inwiefern die Anzahl betrieblicher Ausbildungen, in Kooperation mit Bildungsträgern und Berufsbildungswerken, gesteigert werden könnte, so dass die Interessen dieser Schülerschaft und die der Betriebe miteinander verzahnt werden könnten. Wenn alle Menschen die Möglichkeit erhalten sollen, eine berufliche Tätigkeit auszuüben, die den eigenen Interessen und Neigungen entspricht, müsste unter den Veränderungen der Globalisierung und zunehmenden Digitalisierung bildungspolitisch bedacht werden, wie Personen mit einer Beeinträchtigung künftig ausgebildet und in das Berufs- und Arbeitsleben integriert werden können.

Final ist festzuhalten, dass der Berufsorientierungsprozess eine Entwicklungsaufgabe mit einer Vielzahl von Herausforderungen für alle SuS und die am Prozess beteiligten, beratenden Personen ist. Insbesondere SuS mit Entwicklungsdefiziten sind auf eine intensive Begleitung und Beratung in diesem Prozess angewiesen. Langfristig werden sich die damit verbundenen Investitionen sicherlich nicht nur auf individueller, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene positiv auswirken. Insofern wird es künftig weiterhin von Bedeutung sein, Angebote zu optimieren, Standards zu überarbeiten und diese stetig an die Bedarfe der Berufs- und Arbeitswelt anzupassen. Der redundant beschriebene Fachkräftemangel in bestimmten Branchen und Bereichen sollte dazu anhalten, die Ressourcen aller jungen Menschen in unserer Gesellschaft zu nutzen und in deren Bildung zu investieren, so dass Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht wird.

## Abkürzungsverzeichnis

AO-SF NRW	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVB	Berufsvorbereitende Maßnahme
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DGPs	Deutsche Gesellschaft für Psychologie
ggf.	gegeben falls
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder
LGH	Landesgewerbeförderungsstelle des nordrheinwestfälischen Handwerks
MAGS	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (nach der Landtagswahl 2017)
MAIS	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (von 2010 bis 2017)
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (nach der Landtagswahl 2017)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (von 2010 bis 2017)
NRW	Nordrhein-Westfalen
ReZA	Rehabilitationspädagogische Zusatzausbildung
SchulG NRW	Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen
SuS	Schülerinnen und Schüler
t1	Messzeitpunkt I
t2	Messzeitpunkt II
u. a.	unter anderem
UNICEF	Das Kinderhilfswerk der vereinten Nationen

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Inhaltliche Aufbau der Dissertationsschrift zum Berufsorientierungsprozess der Schülerschaft im Förderschwerpunkt Lernen.....	S. 10
Abbildung 2	Dimensionales Klassifikationskonzept nach Klauer und Lauth (1997, S. 704).....	S. 27
Abbildung 3	Sozial-Kognitives Rahmenmodell der Entstehung und Aufrechterhaltung einer Lern- und Leistungsstörung nach Wilbert (2011, S. 4).....	S. 31
Abbildung 4	Verlauf der Untersuchungsphasen.....	S. 80
Abbildung 5	Konstruktionsprozess eines Fragebogens in drei Schritten nach Bühner (2011).....	S. 81
Abbildung 6	Ausgewählte Elemente zur Bewertung aus dem Programm KAoA.....	S. 82
Abbildung 7	Faktor <i>Berufswissen Langzeitpraktikum</i> nach der Durchführung des zweiten quantitativen Pretests .....	S. 90
Abbildung 8	Verteilung des Alters der Gesamtstichprobe zu t1, $N = 201$ .....	S. 106
Abbildung 9	Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Schulsysteme in den Städten und Kreisen zu t1, $N = 201$ .....	S. 107
Abbildung 10	Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund zu t1, $N = 201$ .....	S. 107
Abbildung 11	Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Gruppen, deren Eltern erwerbstätig und nicht erwerbstätig zu t1 sind, $N = 201$ .....	S. 108
Abbildung 12	Verteilung des Alters der Teilstichprobe zu t2, $N_{t2} = 80$ .....	S. 109
Abbildung 13	Zusammensetzung der Stichprobe bezogen auf die Förderschulen von t1 zu t2.....	S. 110
Abbildung 14	Verteilung der Teilstichprobe zu t2 auf die Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund, $N_{t2} = 80$ .....	S. 110
Abbildung 15	Verteilung der Teilstichprobe zu t2 auf die Gruppen, deren Eltern erwerbstätig und nicht erwerbstätig sind, $N_{t2} = 80$ .....	S. 111
Abbildung 16	Anzahl der SuS, die zu t1 die Angebote bewertet haben, $N = 201$ .....	S. 121
Abbildung 17	Verteilung der Stichprobe zu t1 auf die Anzahl der beurteilten Elemente, $N = 201$ .....	S. 122
Abbildung 18	Anzahl der in Anspruch genommenen Schülerbetriebs- und Langzeitpraktika zu t1, $N = 201$ .....	S. 123
Abbildung 19	Verteilung der Gesamtstichprobe zur Frage der Anschlussperspektive zu t1, $N = 201$ .....	S. 126
Abbildung 20	Angaben zum absolvierten Schulabschluss zu t2, $N_{t2} = 80$ .....	S. 132
Abbildung 21	Verteilung der Gesamtstichprobe bezogen auf die Kategorien zur Entwicklung einer beruflichen Vorstellung zu t1, $N = 201$ .....	S. 135

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Vertragslösungsquote in NRW und den Referenzkommunen von KAoA..S. 58
Tabelle 2	Verteilung der in Fragen kommenden Stichprobe auf die Regierungsbezirke, Kreise/Städte, Anzahl der Schulen und SuS..... S. 99
Tabelle 3	Verteilung der Gesamtstichprobe zu t1 auf die Schulen, Kreise, Städte und Regierungsbezirke.....S. 106
Tabelle 4	Verteilung der Teilstichprobe zu t2 auf die Schulen, Kreise, Städte und Regierungsbezirke..... S. 109
Tabelle 5	Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse..... S. 112
Tabelle 6	Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse..... S. 113
Tabelle 7	Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufsfelderkundung. S. 115
Tabelle 8	Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufsfelderkundung.... S. 115
Tabelle 9	Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Berufswahlpasses.....S. 116
Tabelle 10	Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Berufswahlpasses..... S. 116
Tabelle 11	Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Schülerbetriebs- praktikums..... S. 117
Tabelle 12	Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Schülerbetriebs- praktikums..... S. 117
Tabelle 13	Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufseinstiegs- begleitung..... S. 118
Tabelle 14	Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit der Berufseinstiegs- begleitung..... S. 119
Tabelle 15	Skalenkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums....S. 120
Tabelle 16	Itemkennwerte zum Faktor Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums..... S. 120
Tabelle 17	Angaben der SuS zu t1, ob sie gerne ein Angebot in Anspruch genommen hätten..... S. 122
Tabelle 18	Item-Mittelwerte zur Bedeutsamkeit eines Elementes für den Berufsorientierungsprozess (t1)..... S. 124
Tabelle 19	Item-Mittelwerte (t1) zur Bedeutsamkeit der Elemente anhand der Stichprobe, die an beiden Messzeitpunkten teilnahm..... S. 125
Tabelle 20	Wissen über geplante Anschlüsse nach der Schulzeit zu t1 ..... S. 127
Tabelle 21	Geplante Anschlüsse der Teilstichprobe zu t1 und Angaben zum Aus- und Weiterbildungsstand zu t2.....S. 128
Tabelle 22	Angaben zum Aus- und Weiterbildungsstand zu t2..... S. 129
Tabelle 23	Angaben zum angestrebten Schulabschluss zu t1.....S. 131
Tabelle 24	Angaben zum absolvierten Schulabschluss zu t2 nach soziodemografischen Angaben..... S. 132
Tabelle 25	Angaben zum erreichten Schulabschluss in den jeweiligen Systemen sowie die Anzahl der geplanten Ausbildungsstellen zu t2..... S. 133
Tabelle 26	Angaben zum perspektivischen Ausbildungsplatz (t2)..... S. 134
Tabelle 27	Verteilung der Teilstichprobe betreffend der Kategorien zur Entwicklung einer beruflichen Vorstellung über beide Messzeitpunkte...S. 137

Tabelle 28	Entwicklung der Teilstichprobe von t1 zu t2 betreffend einer beruflichen Vorstellung oder eines präferierten Berufsfeldes.....	S. 137
Tabelle 29	Differenzen zur Bewertung der Angebote verteilt nach dem Geschlechterproporz zu t1.....	S. 139
Tabelle 30	Differenzen zur Bewertung der Angebote verteilt nach dem Aspekt des Migrationshintergrundes zu t1.....	S. 140
Tabelle 31	Differenzen zur Bewertung der Angebote verteilt nach dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Eltern zu t1.....	S. 140
Tabelle 32	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten.....	S. 141
Tabelle 33	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der Schülerinnen.....	S. 142
Tabelle 34	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der Schüler.....	S. 142
Tabelle 35	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS ohne Migrationshintergrund..	S. 143
Tabelle 36	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS mit Migrationshintergrund.....	S. 143
Tabelle 37	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS mit erwerbstätigen Eltern.....	S. 144
Tabelle 38	Differenzen zur Bewertung der Angebote zwischen beiden Messzeitpunkten bezogen auf die Gruppe der SuS mit erwerbslosen Eltern.....	S. 144
Tabelle 39	Korrelationen der Einzelfaktoren zur Bedeutsamkeit der Elemente für den Berufsorientierungsprozess zu t1.....	S. 146

## Literaturverzeichnis

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469–481.
- Arnold, D., Bellmann, L., Steffes, S. & Wolter, St. (2016). Digitalisierung am Arbeitsplatz: Technologischer Wandel birgt für die Beschäftigten Chancen und Risiken. *IAB-Forum*, 1, 95–105. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/arbeitsmarkt-digitalisierung/?pdf=497>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse Bildung und Migration*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Autorengruppe des Ländermonitors berufliche Bildung 2017 (2017). *Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Zusammenfassung der Ergebnisse*. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Laendermonitor\\_Zusammenfassung\\_2017.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Laendermonitor_Zusammenfassung_2017.pdf)
- Basendowski, S. & Werner, B. (2010). Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regionalen Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 64–88.
- BBiG (Stand 17.07.2017). *Berufsbildungsgesetz. Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005* (BGBl. I S. 931), das durch Artikel 14 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist. Verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/index.html#BJNR093110005BJNE000101308](https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/index.html#BJNR093110005BJNE000101308)
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Begemann, E. (1984). *Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Behrens, M., Ganß, P. & Schmidt-Koddenberg, A. (2017). Berufsorientierung in einer postmodernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. Ein Beitrag zu einer differenzierten Sicht auf Berufsorientierungsprozesse und berufswahlunterstützende Maßnahmen. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & Ch. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 21–38). Münster: Waxmann.
- Beicht, U. & Eberhard, V. (2013). Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 105 (1), 10–26.
- Belusa, A., Eberwein, H., Mand, J. & Michaelis, E. (1992). Probleme des Lernens und Deutungsmuster Ergebnisse einer Befragung an Schulen für Lernbehinderte in Berlin. *Behinder-tenpädagogik*, 31, 162–170.
- Benz-Gydat, M. (2015). Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 113–126). Opladen: Barbara Budrich.
- Bernhard, A., Rothermel, L. & Rühle, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch. Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Bezirksregierung Arnsberg (2017). *Migrationsfamilien als Partner beim Übergang zu einer beruflichen Ausbildung. Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Verfügbar unter [https://www.duisburg.de/vv/produkte/pro\\_du/dez\\_vi/vi-01/uebergang\\_schule\\_beruf\\_-\\_kommunales\\_integrationszentrum.php.media/59980/Materialband\\_U\\_bergang\\_Schule\\_Beruf.pdf](https://www.duisburg.de/vv/produkte/pro_du/dez_vi/vi-01/uebergang_schule_beruf_-_kommunales_integrationszentrum.php.media/59980/Materialband_U_bergang_Schule_Beruf.pdf)
- BGB (Stand 20.07.2017). *Bürgerliches Gesetzbuch*. In der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGBl. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Juli 2017 (BGBl. I S. 2787) geändert worden ist. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html#BJNR001950896BJNG000102377>
- Biermann, H. (2003). Berufliche Ausbildung und Eingliederung in das Erwerbsleben. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch* (S. 831–847). Weinheim: Beltz.
- Biermann, H. (2007). Prinzipien beruflicher Qualifizierung. Systemisches Modell. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 806–821). Göttingen: Hogrefe.
- Bindl, A.-K. & Thielen, M. (2013). Von der Praxisklasse in die Arbeitswelt? Übergangsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Fördermaßnahme „SchuB“. In M. Thielen, D. Katzenbach & I. Schell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 65–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die Klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3., aktual. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Braun, F. & Fickermann, D. (2013). Editorial zum Schwerpunktthema: Übergangssystem. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 105 (1), 7–9.
- Braun, K. (2018). *Entwicklungsaufgaben in sozialökologischen Entwicklungskontexten*. Wiesbaden: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-17100-1\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-17100-1_1)
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, Ch. (Hrsg.).(2017). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K., Gehrau, V., Weyer, Ch. & Zaynel, N. (2017). Der Berufswahlpass auf dem Prüfstand. Erste Einblicke in den Berufswahlpass-Relaunch-Prozess. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & Ch. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 199–222). Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2013). Zur Einführung: Der Übergang von 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. 11–20). Münster: Waxmann.
- Büdenbender, E. (2019, Februar). *Rede anlässlich zur Verleihung des St. Georgs Ordens des Dresdner SemperOpernballs*. Verfügbar unter <http://www.bundespraesident.de/Shared-Docs/Berichte/DE/Elke-Buedenbender/2019/190201-Rede-Buedenbender-SemperOpernball.html?nn=9042368>
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson.
- Bundesagentur für Arbeit (2009). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Verfügbar unter [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba015275.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015275.pdf)
- Bundesagentur für Arbeit (2017a). *Brücke in die Berufsausbildung. Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ)*. Verfügbar unter [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba013244.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013244.pdf)
- Bundesagentur für Arbeit (2017b). *Werde fit für deine Ausbildung. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)*. Verfügbar unter [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba013219.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013219.pdf)
- Bundesagentur für Arbeit (2018a). *Berufsorientierung*. Verfügbar unter <https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~edisp/l6019022dstbai769665.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit (2018b). *Die Arbeitsmarktsituation von lang-zeitarbeitslosen Menschen 2017*. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Langzeitarbeitslosigkeit.pdf>

- Bundesagentur für Arbeit (2018c). *Fachkräfteengpassanalyse*. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit (2018d). *Übersicht der Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <http://planet-beruf.de/schuelerinnen/mein-beruf/berufe-von-a-z/uebersicht-der-ausbildungsberufe-fuer-menschen-mit-behinderungen/>
- Bundesagentur für Arbeit (2018, November). *Ausbildungswege im Überblick. Punkt 2. Was ist eine duale (betriebliche) Ausbildung?* Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung/ausbildungswege-im-ueberblick>
- Bundesagentur für Arbeit und Kultusministerkonferenz (2004). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV\\_Schule\\_Berufsberatung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012). *Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Rahmencurriculum mit Lernzielen*. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung\\_HA\\_Rahmencurriculum.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung_HA_Rahmencurriculum.pdf)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorausschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland*. Verfügbar unter [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a756-arbeitsmarktprognose-2030.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a756-arbeitsmarktprognose-2030.pdf?__blob=publicationFile)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). *Berufsbildungsbericht 2009*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2009.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2009.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018a). *Berufsbildungsbericht 2018*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018b). *Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung von Potenzialanalysen für die Berufsorientierung*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Talente\\_entdecken.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Talente_entdecken.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2018, August). *Berufswahlpass: Stärken dokumentieren und Berufsorientierung gestalten*. Verfügbar unter <https://www.bildungsketten.de/de/1570.php>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesagentur für Arbeit, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW & Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (2016). *Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss*. Verfügbar unter [https://www.bildungsketten.de/\\_media/Bildungsketten\\_Vereinbarung\\_Nordrhein-Westfalen.pdf](https://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_Nordrhein-Westfalen.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2016). *Föderalismus in Bildung und Wissenschaft. Wie Bund und Länder zusammen arbeiten. Kurz notiert*. Berlin: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Foederalismus\\_in\\_Bildung\\_und\\_Wissenschaft.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Foederalismus_in_Bildung_und_Wissenschaft.pdf)

- Bundesregierung (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/113816/a99ff7d041784d0a41ca295ce4bceb56/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2019a, Februar). *Erster Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19238/erster-arbeitsmarkt>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2019b, Februar). *Zweiter Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/21231/zweiter-arbeitsmarkt>
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G. E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben“* (S. 42–62). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bylinski, U., Franz, St. & Lüdemann, S. (2010). *Anforderungen an die Professionalität des Bildungs-personals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zwischenbericht*. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw\\_34301.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_34301.pdf)
- Cloerkes, G., Felkendorff, K. & Markowetz, R. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu und bearb. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159.
- Dammer, K.-H. (2002). Die institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 33–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deeken, S. & Butz, B. (2010). *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Eine Expertise im Auftrag des Good Practice Center im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/6544>
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.).(2016). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (4., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. <http://doi.org/10.1026/02763-000>
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). *Empfehlungen und Gutachten . Folge 7/8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.).(2016). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (6., überarb. Aufl. nach ICD-10-GM). Bern: Hogrefe.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Empirische Sozialforschung im Überblick. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.) (S. 3–30). Berlin: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016b). Datenanalyse. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.) (S. 597–784). Berlin: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.) (S. 321–578). Berlin: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016d). Stichprobenziehung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.) (S. 291–320). Berlin: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6>
- 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.
- Dreher, M. & Dreher, E. (1997). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In J. Glück (Hrsg.), *13. Tagung Entwicklungspsychologie. Kurzfassungen* (S. 37). Wien: Universität Wien.
- Dworschak, M. (2010). Helden auf Bewährung. *Der Spiegel*, 15, 124–134. Verfügbar unter <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/69946947>
- Eberhard, V. (2013). Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung?! In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 93–102). Münster: Waxmann.
- Eichhorst, W. & Buhlmann, F. (2015). Die Zukunft der Arbeit und der Wandel der Arbeitswelt. *IZA Standpunkte*, 77. Verfügbar unter <http://ftp.iza.org/sp77.pdf>
- Enggrubber, R. & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. <https://doi.org/10.11586/2017020>
- Epker, M. (2017). Potenzialanalyse als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Diesel-Lange & Ch. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 253–270). Münster: Waxmann.
- Famulla, G.-E. (2013). Erfahrungen aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen* (S. 11–41). Bielefeld: Bertelsmann.

- Famulla, G. E., Butz, B., Deeken, S., Michaelis, U., Möhle, V. & Schäfer, B. (Hrsg.) (2008). *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben“*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fasching, H. (2005). Barrieren für Mädchen mit Behinderungen beim Übergang Schule – Beruf. In K. Felkendorff & E. Lischer (Hrsg.), *Barrierefreie Übergänge?* (S. 30–39). Zürich: Pestalozzianum.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Band II*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Flammer, A. (2017). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (5., unveränderte Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Fowler, F. J. J. (1995). *Improving survey questions: Design and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (2005). Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungsoptimierung. In S.-H. Filipp & U. M. Staudinger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters* (S. 35–78). Göttingen: Hogrefe.
- Funke, J. & Vaterrodt, B. (2009). *Was ist Intelligenz?* (3., aktual. Aufl.). München: Verlag C.H. Beck.
- Gaupp, N., Geier, B., Mahl, F., Kuhnke, R. & Reißig, B. (2010). Lokale Schulabsolventen-Längsschnitte als Datenbasis für lokales Übergangsmanagement. In R. Kuhnke & B. Reißig (Hrsg.), *Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Schaffung einer Datenbasis zum Übergangsgeschehen. Regionales Übergangsmanagement 1* (S. 24–29) Verfügbar unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/808\\_11897\\_Regionales\\_UM\\_1\\_fuer\\_Internet.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/808_11897_Regionales_UM_1_fuer_Internet.pdf)
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2011). *Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Weg von der Schule in Ausbildung*. Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/abt\\_fsp1/Newsletter\\_12\\_Arbeitshilfen\\_regionales\\_Uebergangsmanagement.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/abt_fsp1/Newsletter_12_Arbeitshilfen_regionales_Uebergangsmanagement.pdf)
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Goldmann, D. P. & Brülle, H. (2014). Schulsozialarbeit im Übergang Schule – Beruf: Jugendhilfe zur Kompensation herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 131–152). Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0>

- Gomolla, M. (2010). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.) (S. 87–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gottfredson, L. S. (1996). „Gottfredson’s theory of circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations“. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. 3th.ed.* (pp. 179 –232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Großkurth, H., Lex, T., Lichtwardt, N., Müller, S. & Tillmann, F. (2015). *Prekäre Übergangsverläufe. Bericht einer qualitativen Studie im Rahmen des Münchener Schulabsolventenabschnitts. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge.* Verfügbar unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2015/1185\\_Prekeare\\_Uebergangsverlaeufe.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/1185_Prekeare_Uebergangsverlaeufe.pdf)
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Grünke, M. & Leidig, T. (2007). Der Übergang Schule/Beruf. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 844–856). Göttingen: Hogrefe.
- Gukenbiehl, H. (2016). Lektion I. Soziologie als Wissenschaft. Warum Begriffe lernen? In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführungskurs Soziologie. Band 1. Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9., überarb. Aufl.) (S. 11–22). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13411-2>
- Häßler, F. (2017). Intelligenzminderung. In H. J. Möller, G. Laux & H. P. Kapfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie* (5., überarb. und erw. Aufl.) (S. 2625–2642). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49295-6>
- Hardesty, F. P., Priester, H. J. (1956). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder*. Bern: Huber.
- Harf, R. & Witte, S. (Hrsg.).(2015). Pubertät [Themenheft]. *Geo kompakt*, 45 (12).
- Harring, M. & Schenk, D. (2018). Das Konstrukt „Jugend“. Eine kritische Betrachtung. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-) Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 111–126). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5>
- 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.
- Hausner, K. H., Söhnlein, D., Weber, B. & Weber, E. (2015). Qualifikation und Arbeitsmarkt. Bessere Chancen mit mehr Bildung. *IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 11, 1–8. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf>
- Havighurst, R. J. (1956). Research on Developmental-Task Concept. *The School Review*, 64 (5), 215–223.

- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental Tasks and Education* (3<sup>rd</sup>ed. newly revised). New York: David McKay Company, Inc.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* (2., akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt.
- Heimlich, U., Hillenbrand, C. & Wember, F. (2016). Förderschwerpunkt Lernen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 9–19). Verfügbar unter <https://brochueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte-in-nrw/2240>
- Hessisches Kultusministerium (2004). *Kontinuierliche Praxistage – Einstieg in die Arbeitswelt. Eine Partnerschaft zwischen Schulen und Unternehmen*. Verfügbar unter [https://bso.bildung.hessen.de/betriebspraktikum/Kontinuierliche\\_Praxistage.pdf](https://bso.bildung.hessen.de/betriebspraktikum/Kontinuierliche_Praxistage.pdf)
- Hofman-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich soziale Integration durch gesonderte Förderung?* Verfügbar unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/883\\_13177\\_broschure\\_forderschulen.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/883_13177_broschure_forderschulen.pdf)
- Hofman-Lun, I. (2014). Berufsorientierung und Übergangswege von Förderschülerinnen und Förderschülern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), 375–390.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Homfeld, H. G. (1996). Die Schule der Lernbehinderten unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze* (S.176–191). Weinheim: Beltz.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.J. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hotchkiss, L. & Borow, H. (1996). Sociological Perspective on Work and Career Development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. 3th.ed. (pp.281–334). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hübner, C. (2016). Der Berufsorientierungsprozess von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Land Nordrhein-Westfalen. In D. Mays, S. Franke, E. Diezemann & R. Kißgen (Hrsg.), *Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens. Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen* (S. 67–82). Siegen: universi Universitätsverlag Siegen.
- Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (10., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftlichen Jugendforschung* (11., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftlichen Jugendforschung* (13., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Jacobs, K. (1997). Die Übergangsphase Schule/Arbeitswelt als pädagogische Herausforderung für die Schule für Lernhilfe – Gedanken zu ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung im Hinblick auf eine existenzsichernde berufliche Eingliederung. *Die neue Sonderschule*, 42 (2), 91–105.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (9., überarb. Aufl.). Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53477-9>
- Jantzen, W. (1992). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen* (2., korr. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Johnson, M. K. & Mortimer, J. T. (2002). Career Choice and Development from a Sociological Perspective. In D. Brown (Eds.), *Career choice and development. 4th.ed.* (pp. 37–81). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Darmstadt.
- Kayser, H. & Ziegler, B. (2014). Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an der Sekundarschule – Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (2), 216–234.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptiv analytische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktual. Aufl.) (S. 75–102). Berlin: Springer.
- Klauer, K. J. (1974). *Lernbehindertenpädagogik* (5., durchgesehene Aufl.). Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.
- 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: Klinkhardt.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, St. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klein, G. (1973). Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In G. Heese & A. Reinartz (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik* (S. 7–22). Berlin-Charlottenburg: Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/ Förderschülern 1969 und 1997. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 51–61.
- Klein, G. (2007). Frühe Kindheit und Vorschulalter. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 220–244). Göttingen: Hogrefe.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Verfügbar unter [http://www.inklusive-schule bayern.de/upload/xcms\\_bst\\_dms\\_29959\\_29960\\_2.pdf](http://www.inklusive-schule bayern.de/upload/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf)

- Koch, K. (2004). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. *Sonderpädagogische Förderung*, 49 (2), 181–200.
- Koch, K. (2007). Soziokulturelle Benachteiligung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 104–116). Göttingen: Hogrefe.
- Kornmann, R. (2010). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.) (S. 71–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kornmann, R. & Kornmann, A. (2003). Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 286–289.
- Korte, H. & Schäfers, B. (Hrsg.) (2016). *Einführungskurs Soziologie. Band 1. Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13411-2>
- Kracke, B. (2014). Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Schwerpunktheft Berufsorientierung*, 43 (1), 16–19.
- Kreis Siegen-Wittgenstein (2016). *Mein Berufswahlbegleiter. Kein Abschluss ohne Anschluss*. Siegen.
- Krekel, E. M. & Ulrich, J. G. (2009). *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. Kurzgutachten des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06430.pdf>
- Kretschmann, R. (2003). Prävention und pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigungen des Lernens. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch* (S. 465–503). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 4–32). Göttingen: Hogrefe.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive* (13., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerium NRW (1991). *Runderlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)* (GABl. NW. I S. 174). Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/LRS-Erlass.pdf>
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2018). *Antwort zur Finanzierung der Berufseinstiegsbegleitung*. Verfügbar unter [www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-4342.pdf](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-4342.pdf)

- Landtag Nordrhein-Westfalen (Stand 12.07.2018). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildung und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK)*. Vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 12. Juli 2018. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.pdf>
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, J. C. Brunstein & M. Grünke (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 17–31). Göttingen: Hogrefe.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2011). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuität im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (2., Aufl.) (S. 53–128). Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2015). Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 47–110). Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Lindmeier, B. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (3), 308–322.
- Mand, J. (2003). Schüler/innen mit Lernproblemen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen* (S. 21–37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mays, D. (2014). *In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meckelmann V. & Dannenhauer, N. A. (2014). Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen heute – Bedeutsamkeit und Bewältigung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (2), 182–197.
- Medienberatung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).(2018). *Digitaloffensive Schule NRW. Schule und Unterricht in der digitalen Welt 9 Fragen, 9 Antworten zur schnellen Orientierung*. Verfügbar unter <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung-NRW/Digitaloffensive/Broschuere.pdf>
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (2018). *Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote*. (Stand Februar 2018). Verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/mais/kein-abschluss-ohne-anchluss-uebergang-schule-beruf-in-nrw/1539>

- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (2013). *Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote*. (Stand November 2012). Verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/mais/kein-abschluss-ohne-anschluss-uebergang-schule-beruf-in-nrw/1539>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017). *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die berufliche Orientierung an weiterführenden allgemein bildenden und beruflichen Schulen*. Fassung vom 03.08.2017. Verfügbar unter [http://bo-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/BO-BW/Anlagen%20VwV%20BO/03\\_08\\_2017\\_\\_VVBW-VVBW000026554-Gesamtvorschrift.pdf](http://bo-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/BO-BW/Anlagen%20VwV%20BO/03_08_2017__VVBW-VVBW000026554-Gesamtvorschrift.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018a, August). *Berufs- und Studienorientierung des Landes NRW*. Verfügbar unter <http://www.berufsorientierung-nrw.de/start/index.html>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018b). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2017/18*. Statistische Übersicht Nr. 399. - 1. Auflage (Stand 19.06.2018). Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2017.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2017.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018c, August). *Finanzierung des Übergangs Schule – Beruf NRW*. Zuletzt aktualisiert Juli 2017. Verfügbar unter <http://www.berufsorientierung-nrw.de/start/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2010). *Berufs- und Studienorientierung*. Vom 21. Oktober 2010. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Berufsorientierung.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011a). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Heft 3201*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/7/Deutsch\\_HS\\_KLP\\_Endfassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/7/Deutsch_HS_KLP_Endfassung.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011b). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Heft 3205*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/15/Engl\\_HS\\_KLP\\_Endfassung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/15/Engl_HS_KLP_Endfassung.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011c). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Mathematik. Heft 3203*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/43/Mathe\\_HS\\_KLP.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/43/Mathe_HS_KLP.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014). *Berufswahlpass Nordrhein-Westfalen* (2, Aufl.). Düsseldorf: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016a). *Das Standardelement „Potenzialanalyse“ im Rahmen des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf NRW*. Verfügbar unter [http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/Konkretisierende\\_Hinweise\\_Potenzialanalyse.pdf](http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/Konkretisierende_Hinweise_Potenzialanalyse.pdf)

- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Stand 01.07.2016b). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)*. Stand vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 01. Juli 2016. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016c, November). *Datenbank für Schulen Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/SchuleSuchen/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2017a). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2016/17. Statistische Übersicht Nr. 395 - 1. Auflage*. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2016.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2017b). *Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I - APO-S I)*. Vom 02. November 2012 zuletzt geändert durch Verordnung vom 21. März 2017. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO\\_SI.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf)
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., aktual. Aufl.) (S. 177–226). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., überarb. Aufl.) (S. 3–53). Weinheim: Beltz PVU.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische (CFA) Faktorenanalyse. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktual. Aufl.) (S. 325–344). Berlin: Springer.
- Müller, R. (2009). *Berufswahl und Lehre: berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendliche*. Bern: hep.
- Nentwig, L. (2018). *Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bedeutsamkeit der professionellen Handlungskompetenz unter Fokussierung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dortmund.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Berufs- und Studienorientierung. Musterkonzept mit Handreichungen*. Verfügbar unter [https://www.mk.niedersachsen.de/download/110660/Musterkonzept\\_mit\\_Handreichungen\\_-\\_Berufs-\\_und\\_Studienorientierung\\_2017.pdf](https://www.mk.niedersachsen.de/download/110660/Musterkonzept_mit_Handreichungen_-_Berufs-_und_Studienorientierung_2017.pdf)
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., überarb. Aufl.) (S. 258–318). Weinheim: Beltz PVU.
- Ottersbach, M. (2018). Jugendliche. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch. Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 332–346). Weinheim: Beltz.

- Pfadenhauer, M. & Eisewicht, P. (2015). Kompetenzerwerb in Jugendszenen. Überlegungen zum Aufschwung eines Themas und seiner Konzeptualisierung. In S. Sandring, W. Helsper, H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 289–310). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3>
- Porfeli, E.J., Wang, C. & Hartung, P. J. (2008). Family transmission of work affectivity and experiences of children. *Journal of Vocational Behaviour*, 73 (2), 278–286.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Pospeschill, M. & Siegel, R. (2018). *Methoden für die klinische Forschung und diagnostische Praxis. Ein Praxisbuch für die Datenauswertung kleiner Stichproben*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54726-7>
- Prein, G. (2006). Schulerfahrungen und Berufsverläufe benachteiligter Jugendlicher. In H. Förster, R. Kuhnke & J. Skrobaneck (Hrsg.), *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen* (S. 27–61). München: Verlag deutsche Jugendinstitut und Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (2018a). *Ausbildungsvorbereitung (Anlage A)*. Verfügbar unter <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/ausbildungsvorbereitung-anlage-a/beschreibung-der-bildungsgaenge/beschreibung.html>
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (2018b). *Beschreibung der Bildungsgänge*. Verfügbar unter <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/berufsfachschule-anlage-b/beschreibung-der-bildungsgaenge/beschreibung.html>
- Queisser, U. (2010). *Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Queisser, U. (2013). Arbeitsweltorientierung in der Grundschule. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen* (S. 95–114). Bielefeld: Bertelsmann.
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4., aktual. Aufl.). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014). Inferenzstatistik. In B. Rasch, M. Friese, W. Hofmann, & E. Naumann (Hrsg.), *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.) (S. 21–32). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43524-3>
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 27. Verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf)

- Ratschinski, G. & Bojanowski, A. (2013). Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 185–197). Münster: Waxmann.
- Ratschinski, G. & Struck, Ph. (2012). Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 22. Verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski\\_struck\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf)
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reißig, B. (2015). Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 187–208). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3>
- Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (2008). Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 58–81). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rhein-Erft-Kreis (2018, August). *Potenzialanalyse*. Verfügbar unter <http://www.berufsorientierung-rek.de/index.php/standardelemente/potenzialanalyse/>
- Richter, M. (2016). *Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12826-5>
- Roth, H. (1974). Einleitung und Überblick. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (9., Aufl.) (S. 17–67). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rothermel, L. (2018). Entwicklungslinien der Pädagogik als Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch. Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 65–77). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. (überarb. Neuaufl.). Weinheim: Juventa.
- Rosenberger, H. (2012). *Wahl-lose Berufswahl. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen am Übergang Schule – Beruf*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Erfurt.
- Rosenberger, H. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit. Nachschulische Lebensverläufe ehemaliger Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 99–120). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4>
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation*. Düsseldorf: Eugen Diederichs-Verlag.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., aktual. Aufl.) (S. 153–175). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>

- Schmiedek, F. & Lindenberger, U. (2012). Methodologische Grundlagen. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., überarb. Aufl.) (S. 97–116). Weinheim: Beltz.
- Schmid-Thomae (2012). *Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18778-5>
- Schroeder, J. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, E. (2018). Berufliche Entwicklung im Jugendalter. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 310–332). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, U. (2005): *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schudy, J. (2002). Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule* (S. 9–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schudy, J. (2013). Berufsorientierung als übergreifende Perspektive der Schulformen und Fächer. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen* (S. 81–94). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schübler, G. (2017). Entwicklungspsychopathologische Grundlagen psychischer Erkrankungen. In H. J. Möller, G. Laux & H. P. Kapfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie* (5., überarb. und erw. Aufl.) (S. 321–352). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49295-6>
- SchulG NRW (Stand 06.12.2016). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Vom 15. Februar 2005* (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2014). Lern- und Leistungsmotivation bei SchülerInnen mit Lernbehinderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Sekundarstufe. In S. Trumpa, St. Seifried, E. Franz & Th. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 186–203). Weinheim: Beltz.
- Seligmann, M. (1983). *Erlernte Hilflosigkeit* (2. Aufl.) München: Urban & Schwarzenberg.
- Settelmeyer, A. & Erbe, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Heft 112* (Stand 08.01.2010). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_112\\_migrationshintergrund.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf)
- SGB II (Stand 17.07.2017). *Sozialgesetzbuch. Zweites Buch. Grundsicherung für Arbeitssuchende*. Neugefasst durch Bek. v. 13.5.2011 I 850, 2094; zuletzt geändert durch Art. 20 G v. 17.7.2017 I 2541. Verfügbar unter <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbii/1.html>
- SGB III (Stand 18.11.2018). *Sozialgesetzbuch. Drittes Buch. Arbeitsförderung*. Zuletzt geändert durch Art. 6 Abs. 1 G v. 28.11.2018 I 2016. Verfügbar unter <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbiii/3.html>

- SGB VIII (Stand 20.07.2017). *Sozialgesetzbuch. Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe*. Neugefasst durch Bek. v. 11.9.2012 | 2022; zuletzt geändert durch Art. 3 G v. 20.7.2017 | 2780. Verfügbar unter <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/7.html>
- SGB IX (Stand 28.11.2018). *Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung*. Zuletzt geändert durch Art. 6 Abs. 3 G v. 28.11.2018 | 2016. Verfügbar unter <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html>
- Shavelson, R. J., Hubner J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12-19 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., überarb. Aufl.) (S. 235–258). Weinheim: Beltz.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Intelligenz und schulische Leistungen. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4., überarb. Aufl.) (S. 275–S.312). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2>
- Solga, H., Baas, M. & Kohlrausch, B. (2011). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung. In *IAB-Forschungsbericht*, 6 . Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/84916>
- Specht, F. (2018). Für den deutschen Mittelstand wird der Fachkräftemangel zum Geschäftsrisiko. *Handelsblatt online*. Verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/dihk-umfrage-fuer-den-deutschen-mittelstand-wird-der-fachkraefte-mangel-zum-geschaeftrisiko/22798704.html?ticket=ST-903754-HQhUE7FqbVt2X5Fgfo77-ap6>
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (korrigierter Nachdruck 2003). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (1971). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.1971. In Bundesanstalt für Arbeit (1992) (Hrsg.), *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.1016 in der Fassung vom 07.12.2017*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf)
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_12\\_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf)

- Ständige Konferenz der Kultusminister und die Bundesagentur für Arbeit (Stand 01.06.2017). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*. (Vom 15.04.2004 zuletzt geändert durch am 01.06.2017). Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-RV-Schule-Berufsberatung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-RV-Schule-Berufsberatung.pdf)
- Stange, H. (2003). Statuspassagen der Lebensphase Jugend. In A. Leonhardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch* (S. 810–830). Weinheim: Beltz.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2019, Januar). *E15.3: Vertragsauflösungsquote nach dem Schichtmodell nach Ausbildungsbereichen*. Verfügbar unter <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2016/2017*. Fachserie 11. Reihe 1. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf?__blob=publicationFile)
- Statistisches Bundesamt (2018, November). *Definition Erwerbstätige*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Methoden/Begriffe/Erwerbstaetige.html>
- Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S., Puhe, H. & Kleinemeier, R. (2016a). *Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss Übergang Schule-Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation Forschungsbericht*. Verfügbar unter [https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit\\_kaoa\\_forschungsbericht\\_iaq.pdf](https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit_kaoa_forschungsbericht_iaq.pdf)
- Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S., Puhe, H. & Kleinemeier, R. (2016b). *Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss Übergang Schule-Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation Materialband*. Verfügbar unter [https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/esf\\_kaoa\\_materialband\\_iaq.pdf](https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/esf_kaoa_materialband_iaq.pdf)
- Stötzner, H. E. (1864). Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. *Zeitschrift Cornelia. Zeitschrift für häusliche Erziehung Leipzig*. Juli 1864, 5–44. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=USINAAAacAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=zweckm%C3%A4%C3%9Figer%20Ern%C3%A4hrung%20&f=false](https://books.google.de/books?id=USINAAAacAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=zweckm%C3%A4%C3%9Figer%20Ern%C3%A4hrung%20&f=false)
- Strobel, M. & Warnke, A. (2007). Das medizinische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 65–80). Göttingen: Hogrefe.
- Suhrweier, H. (1993). Lernbehinderte Kinder und Jugendliche – Kennzeichnung der Population. In G. Siepman (Hrsg.), *Lernbehinderung* (S. 34–81). Berlin: Ullstein.
- Super, D. E. (1953). „A theory of vocational development“. In *American Psychologist*, 8 (5), 185–190.

- Theobald, A. (2017). *Praxis Online-Marktforschung. Grundlagen – Anwendungsbereiche – Durchführung*. Nürnberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10203-6>
- Thielen, M. (2011). Berufsorientierung unter erschwerten Bedingungen, Übergangsgestaltung bei Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen. *Behindertenpädagogik*, 0341-7301 (4), 422–433.
- Thimm, W. & Funke E. H. (1977). Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten*. Berlin: Karl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Topsch, W. (1975). *Grundschulversagen und Lernbehinderung*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF) (2011). *THE STATE OF THE WORLD’S CHILDREN 2011. Adolescence. An Age of Opportunity*. New York. Verfügbar unter [https://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC-2011-Main-Report\\_EN\\_02092011.pdf](https://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC-2011-Main-Report_EN_02092011.pdf)
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2012). *Positionen zur beruflichen Integration junger Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. [https://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Positionen\\_Berufliche\\_Bildung\\_Stand\\_2012\\_02\\_25.pdf](https://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Positionen_Berufliche_Bildung_Stand_2012_02_25.pdf)
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2017). *Positionspapier zur Teilhabe junger Menschen im Übergangsprozess Schule – Arbeitswelt*. Verfügbar unter [https://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/2017-Positionen\\_zur\\_Teilhabe\\_junger\\_Menschen\\_im\\_Uebergangsprozess\\_Schule\\_-\\_Arbeitswelt.pdf](https://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/2017-Positionen_zur_Teilhabe_junger_Menschen_im_Uebergangsprozess_Schule_-_Arbeitswelt.pdf)
- Vergabemarktplatz Rheinland (2017). *Auftragsbekanntmachung. Dienstleistungen. Potenzialanalyse*. Verfügbar unter <https://www.vmp-rheinland.de/VMPSatellite/company/welcome.do>
- Van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3., überarb. und akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2>
- Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0>
- 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 von der Schule in den Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. (S. 1–22). Berlin: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4>
- Wagner, S. J. (2014). Wirtschaft statt Werkstatt: Berufsorientierung und Übergänge in Ausbildung für Jugendliche im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ im Zeichen der Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), 343–352.
- Walter, B. (2010). *Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Walther, A. (2013). Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In M. Thielen, D. Katzenbach & I. Schell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 13–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 36–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Weiß, R. H. (1978). *Grundintelligenztest Skala 2. CFT 20. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation*. Braunschweig: Westermann.
- Werner, Ch. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften* (5., überarb. Aufl.) (S. 945–974). Berlin: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Werning, R., Löser, J. M. & Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 47–54.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Werning, R. & Wischer, B (2002). Kindliche Lebenswelten und Planungskompetenz. *Lernchancen*, 25, 40–45.
- Wilbert, J. W. (2010). *Förderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilbert, J. W. (2011). *Motivationale Faktoren in der Sonderpädagogik bei Lernstörungen*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Oldenburg.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51, 492–503.
- Zöller, M., Srbeny, Ch. & Jörgens, J. (2016). *Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse. Abschlussbericht.* Verfügbar unter [https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_78141.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_78141.pdf)

## Anhangsverzeichnis

### Anhang A

Tabelle A-1	Themenblöcke und Skalen des ersten quantitativen Pretests.....	S. 207
Tabelle A-2	Themenblöcke und Skalen des zweiten quantitativen Pretests.....	S. 208
Tabelle A-3	Ergebnisübersicht der exploratorischen Faktorenanalyse sowie der Skalen- und Itemanalyse für den Fragebogen zur Berufsorientierung aus der zweiten Pretesterhebung.....	S. 210

### Anhang B

Tabelle B-1	Themenblöcke und Skalen des Fragebogens zur Hauptuntersuchung zu t1.....	S. 215
Tabelle B-2	Themenblöcke und Skalen des Fragebogens zur Hauptuntersuchung zu t2.....	S. 217

### Anhang C

Tabelle C-1	Ergebnisübersicht der exploratorischen Faktorenanalyse sowie der Item- und Skalenanalyse für den Fragebogen zur Berufsorientierung mit der Gesamtstichprobe des ersten Messzeitpunktes.....	S. 218
-------------	---	--------

### Anhang D

Tabelle D-1	Ergebnisübersicht zu den Item-Mittelwerten, der internen Konsistenz und der Itemtrennschärfe aus der Hauptuntersuchung zu t2.....	S. 223
-------------	---	--------

### Anhang E

Tabelle E-1	Berufswünsche oder Berufsfelder, in denen sich die SuS zu t1 eine berufliche Zukunft vorstellen können.....	S. 225
Tabelle E-2	Berufswünsche oder Berufsfelder, in denen die SuS eine Ausbildung absolvieren.....	S. 226

### Anhang F

Fragebogen des ersten Messzeitpunktes in der Papierversion.....	S. 227
---	--------

### Anhang G

Fragebogen des zweiten Messzeitpunktes in der Papierversion.....	S. 255
--	--------

## Anhang

### Anhang A

Tabelle A-1 Themenblöcke und Skalen des ersten quantitativen Pretests

Themenblöcke	Anzahl der Items	Items gelöscht
1. Block: <b>Soziodemografischen Angaben</b>	16 Items	3 Items
2. Block: <b>Bewertung der schulischen und persönlichen Kompetenzen</b>	20 Items	13 Items
3. Block: <b>Element Langzeitpraktikum</b>	4 Items Einstieg 4 Items Praktikumsplatzsuche 5 Items zur Strategien der Suche 15 Items berufsbezogene Erfahrung 16 Items zu persönlichen Erfahrungen	6 Items 5 Items
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
4. Block: <b>Element Portfolioinstrument</b>	3 Items Einstieg 15 Items zu persönlichen Erfahrungen	5 Items
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	4 Items
5. Block: <b>Element Berufsfelderkundung</b>	4 Items Einstieg 6 Items Praktikumsplatzsuche 4 Items zur Strategien der Suche 13 Items berufsbezogene Erfahrung 17 Items zu persönlichen Erfahrungen	4 Items 7 Items
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
6. Block: <b>Element Potenzialanalyse</b>	3 Items Einstieg 16 Items zu persönlichen Erfahrungen	7 Items
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
7. Block: <b>Element Schülerbetriebspraktikum</b>	3 Items Einstieg 5 Items Praktikumsplatzsuche 5 Items zur Strategien der Suche 16 Items berufsbezogene Erfahrung 17 Items zu persönlichen Erfahrungen	5 Items 6 Items
	2 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
8. Block: Element <b>Element Berufseinstiegsbegleitung</b>	4 Items Einstieg 10 Items zu persönlichen Erfahrungen	4 Items
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	

*Anmerkung.* Infolge der statistischen Analysen, wie im Kapitel 7.2.3.2 beschrieben, wurden nach der ersten Durchführung Items gelöscht, deren Anzahl entsprechend des Themenblocks in der dritten Spalte angegeben wird.

## Anhang A

Tabelle A-2 Themenblöcke und Skalen des zweiten quantitativen Pretests

Themenblöcke	Subskalen/ Items	Extrahierte Faktoren	Items gelöscht
1. Block: <b>Soziodemografischen Angaben</b>	19 Items		7 Items
2. Block: <b>Schulische Fähigkeiten</b>	5 Items 4 Items 4 Items	Kompetenzen Deutsch Kompetenzen Mathematik Kompetenzen Englisch	1 Item  1 Item
3. Block: <b>Element Potenzialanalyse</b>	3 Items Einstieg <b>Persönliche Erfahrung</b> 7 Items 4 Items  <b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items 4 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	Potenzialerfassung Ergebnisbezogene Kommunikationspartner  Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse	1 Item 1 Item   
4. Block: <b>Element Berufsfelderkundung</b>	4 Items Einstieg <b>Praktikumsplatzsuche</b> 6 Items <b>Strategie der Praktikumsplatzsuche</b> 7 Items <b>Berufsbezogene Erfahrung</b> 7 Items 4 Items <b>Persönliche Erfahrung</b> 4 Items 5 Items 3 Items <b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 6 Items 3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	Berufsspezifika Berufsbezogene Kommunikation   Nutzen schulischer Kompetenzen Soziale Fertigkeiten Soft skills  Bedeutsamkeit der Berufsfelderkundung	4 Items        2 Items 3 Items  1 Item
5. Block: <b>Element Portfolioinstrument</b>	3 Items Einstieg <b>Persönliche Erfahrung</b> 8 Items 5 Items <b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items 5 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	Arbeitsgrundlage Gesprächsgrundlage  Bedeutsamkeit des Portfolios	4 Items 1 Item  1 Item

Themenblöcke	Subskalen/ Items	Extrahierte Faktoren	Items gelöscht
6.Block: <b>Element Schülerbetriebspraktikum</b>	3 Items Einstieg		
	<b>Praktikumsplatzsuche</b>		
	6 Items		
	<b>Strategie der Praktikumsplatzsuche</b>		
	7 Items		
	<b>Berufsbezogene Erfahrung</b>		
	4 Items	Berufsspezifika	
	4 Items	Berufsbezogene Kommunikation	
	<b>Persönliche Erfahrung</b>		
	6 Items	Nutzen schulischer Kompetenzen	3 Items
5 Items	Soziale Fertigkeiten	2 Items	
3 Items	Soft skills	3 Items	
<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
6 Items	Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums	1 Item	
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde		
7.Block: <b>Element Berufseinstiegsbegleitung</b>	3 Items Einstieg		
	<b>Persönliche Erfahrung</b>		
	9 Items	Kommunikationspartner	4 Items
	4 Items	Schulische Unterstützung	4 Items
	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>		
7 Items	Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsbegleitung	1 Item	
	4 Items, wenn nicht teilgenommen wurde		
8.Block: <b>Element Langzeitpraktikum</b>	4 Items Einstieg		
	<b>Praktikumsplatzsuche</b>		
	6 Items		
	<b>Strategie der Praktikumsplatzsuche</b>		
	7 Items		
	<b>Berufsbezogene Erfahrung</b>		
	3 Items	Berufsspezifika	
	4 Items	Berufsbezogene Kommunikation	1 Item
	<b>Persönliche Erfahrung</b>		
	4 Items	Nutzen schulischer Kompetenzen	1 Item
	5 Items	Soziale Fertigkeiten	2 Items
	6 Items	Soft skills	6 Items
	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>		
6 Items	Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums	1 Item	
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde		
9. Block: <b>Vergleich der schulischen Angebote</b>	1 Item mit max. 6 Antworten		
	Anzahl der Antworten ist abhängig von der Anzahl der bewerteten Elemente (Filterfunktion)		
10. Block: <b>Angaben zum beruflichen Werdegang</b>	5 Items	Ausbildungsplatz	
	2 Items	Werdegang ohne Ausbildung	

*Anmerkung.* Infolge der statistischen Analysen, wie im Kapitel 7.2.3.2 beschrieben, wurden nach der zweiten Durchführung Items gelöscht, deren Anzahl entsprechend des Themenblocks in der dritten Spalte angegeben wird.

## Anhang A

Tabelle A-3 Ergebnisübersicht der exploratorischen Faktorenanalyse sowie der Skalen- und Itemanalyse für den Fragebogen zur Berufsorientierung aus der zweiten Pretesterhebung

<b>Faktor / Item</b>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M (SD)$	$r_{it}$	$KMO$	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b>Schulische Fähigkeiten, Kompetenzen im Fach Deutsch</b>			.81	2.86 (.55)		.76	31.44%
Im Lesen deutscher Texte sind meine Leistungen...	.69	.59	.77	3.05 (.69)	.60		
In der deutschen Rechtschreibung sind meine Leistungen...	.85	.71	.74	2.82 (.72)	.67		
Im Schreiben von längeren, deutschen Texten sind meine Leistungen...	.71	.52	.80	2.74 (.70)	.31		
Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Deutsch...	.86	.74	.73	2.86 (.62)	.51		
<b>Schulische Fähigkeiten, Kompetenzen im Fach Mathematik</b>			.80	2.83 (.60)		.76	22.82%
Im Lösen von Problemen in Mathe sind meine Leistungen...	.87	.76	.70	2.77 (.82)	.72		
Im Kopfrechnen sind meine Leistungen...	.70	.52	.82	2.66 (.76)	.49		
Im Zeichnen in Mathe bin ich...	.73	.61	.79	3.10 (.71)	.54		
Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Mathematik...	.87	.77	.58	2.79 (.76)	.74		
<b>Schulische Fähigkeiten, Kompetenzen im Fach Englisch</b>			.83	2.78 (.70)		.76	13.71%
Im Lernen von Vokabeln im Fach Englisch bin ich...	.87	.73	.82	2.85 (.88)	.65		
Im Lesen von englischen Texten bin ich...	.85	.76	.75	2.77 (.78)	.71		
Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Englisch...	.80	.78	.74	2.72 (.77)	.53		
<b>Potenzialanalyse – Potenzialfassung</b>			.85			.85	45.15%
Durch die Potenzialanalyse wurden mir meine sozialen Fähigkeiten bewusst.	.72	.69	.80	2.58 (.86)	.72		
Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine fachlichen Stärken aus der Schule bewusst.	.75	.69	.81	2.42 (.79)	.72		
Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine persönlichen Stärken bewusst.	.88	.76	.79	2.45 (.95)	.76		
Durch die Potenzialanalyse wurden mir meine Schwächen bewusst.	.76	.60	.83	2.34 (.95)	.63		
Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine handwerklichen Fähigkeiten bewusst.	.75	.48	.86	2.37 (1.03)	.51		
<b>Potenzialanalyse – Ergebnisbezogene Kommunikationspartner</b>			.63			.85	11.90%
Über die Ergebnisse der Potenzialanalyse konnte ich mit meinen Lehrern sprechen.	.70	.54	.54	2.47 (.98)	.44		
Mit meinem Berufsberater habe ich über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen.	.61	.41	.57	2.25 (1.04)	.39		
Über die Ergebnisse der Potenzialanalyse habe ich mit meinen Eltern gesprochen.	.87	.67	.52	2.94 (1.03)	.46		
Mit den Sozialarbeitern an der Schule habe ich über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen.	.34	.30	.60	1.95 (.96)	.34		

Faktor / Item	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M (SD)$	$r_{it}$	KMO	Kaiser- Kriterium
<b>Potenzialanalyse – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.92			.87	74.86%
..., weil ich mich danach für einen Schulabschluss angestrengt habe.	.82	.67	.91	2.28 (.89)	.72		
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.83	.68	.91	2.38 (.95)	.73		
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	.91	.83	.88	2.63 (.96)	.85		
..., weil ich einen guten Überblick über meine Fähigkeiten erhalten habe.	.91	.82	.88	2.63 (.96)	.84		
..., war insgesamt wichtig für meinen Berufsorientierungsprozess.	.86	.73	.90	2.44 (.99)	.77		
<b>Berufsfelderkundung – Berufliche Erfahrung – Berufsspezifika</b>			.86			.82	19.87%
Ich konnte die Aufgaben, die zu den Berufen gehören, kennenlernen.	.92	.80	.81	3.31 (.84)	.74		
Mit den Kollegen in den Betrieben konnte ich mich über die Berufe austauschen.	.81	.74	.50	2.99 (.95)	.71		
Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	.92	.83	.62	3.12 (.96)	.78		
<b>Berufsfelderkundung – Berufliche Erfahrung – Berufswahlbezogene Kommunikation</b>			.87			.82	59.49%
Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit den Betreuern in den Betrieben besprochen.	.87	.80	.81	2.39 (.96)	.76		
Ob ein Beruf aus den Berufsfeldern zu mir passt, habe ich mit meinen Betreuern in den Betrieben besprechen können.	.88	.80	.82	2.51 (1.00)	.76		
Ich konnte mich mit meinen Betreuern in den Betrieben über meine beruflichen Wünsche austauschen.	.92	.79	.83	2.51 (.99)	.74		
<b>Berufsfelderkundung – Persönliche Erfahrung – Nutzen schulischer Kompetenzen</b>			.79			.79	17.22%
An den Berufsfelderkundungstagen habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	.65	.46	.78	2.47 (.85)	.50		
Ich brauchte in den Betrieben meine schulischen Fähigkeiten.	.81	.67	.70	2.44 (.91)	.66		
Ich habe durch die Berufsfelderkundungstage gelernt, wie wichtig schulische Fähigkeiten sind.	.81	.66	.72	2.73 (.90)	.62		
Die Berufsfelderkundungstage haben mir gezeigt, dass ich noch an meinen schulischen Fähigkeiten arbeiten muss.	.84	.65	.73	2.50 (.87)	.60		
<b>Berufsfelderkundung – Persönliche Erfahrung – Soziale Fertigkeiten</b>			.78			.79	45.97%
Ich habe gerne mit den Kollegen im Betrieb zusammen gearbeitet.	.87	.71	.74	3.08 (.87)	.58		
Ich konnte mir bei anderen Personen Hilfe holen, wenn ich unsicher war.	.76	.69	.65	3.37 (.81)	.66		
Ich konnte meinen Vorgesetzten akzeptieren.	.72	.57	.71	3.51 (.76)	.60		
<b>Berufsfelderkundung – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.88			.84	68.15%
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.80	.64	.86	3.64 (.97)	.69		
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	.77	.60	.87	2.58 (.89)	.66		
..., weil ich gute Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten habe.	.84	.71	.85	3.07 (.83)	.74		
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	.88	.77	.84	2.92 (.90)	.79		
Die Berufsfelderkundung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.83	.69	.86	2.85 (.88)	.72		

<i>Faktor / Item</i>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M (SD)$	$r_{it}$	<i>KMO</i>	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b><i>Berufswahlpass – Gesprächsgrundlage</i></b>			.76			.81	14.96%
Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit Sozialarbeitern über meine Berufswahl spreche.	.66	.60	.65	1.83 (.80)	.62		
Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit meinem Berufsberater über meine Berufswahl spreche.	.63	.55	.67	1.89 (.88)	.60		
Wenn ich über meine Berufswahl spreche, nutze ich den Berufswahlpass.	.84	.74	.71	1.73 (.76)	.56		
<b><i>Berufswahlpass – Nutzen des Angebotes</i></b>			.87			.81	52.27%
Mit dem Berufswahlpass kann ich mich über Berufsfelder informieren.	.95	.81	.77	2.23 (.83)	.78		
Mit dem Berufswahlpass kann ich mich über Berufe informieren.	.91	.80	.75	2.23 (.85)	.80		
Im Berufswahlpass finde ich wichtige Informationen zur Berufswahl.	.76	.68	.89	2.39 (.82)	.65		
<b><i>Berufswahlpass – Bedeutsamkeit des Angebotes</i></b>			.85			.82	77.15%
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	.89	.78	.81	2.36 (1.00)	.71		
..., weil ich weitere berufliche Schritte planen konnte.	.93	.86	.79	2.33 (.94)	.80		
..., um mir Gedanken zu meinem Berufswahlprozess zu machen.	.90	.82	.80	2.36 (.95)	.78		
Der Berufswahlpass war insgesamt wichtig für meinen Berufsorientierungsprozess.	.79	.63	.90	2.48 (.92)	.39		
<b><i>Schülerbetriebspraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufsspezifika</i></b>			.86			.87	53.82%
Ich konnte praktisch und beruflich am Arbeitsplatz tätig werden.	.80	.55	.84	3.56 (.70)	.51		
Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	.71	.71	.76	3.45 (.81)	.70		
Im Praktikum konnte ich die Bedingungen des Berufsfeldes kennenlernen (Arbeitszeit, Umgebung, Öffnungszeiten, etc.).	.85	.76	.73	3.49 (.77)	.75		
Ich weiß, welchen Schulabschluss ich brauche, um in dem Beruf oder Berufsfeld zu arbeiten.	.76	.66	.78	3.44 (.85)	.66		
<b><i>Schülerbetriebspraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufswahlbezogene Kommunikation</i></b>			.85			.87	13.89%
Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit Ansprechpartnern im Betrieb besprochen.	.83	.75	.78	2.91 (1.08)	.74		
Ob der Beruf zu mir passt, bespreche ich auch mit meinen Betreuern im Praktikum.	.89	.76	.56	2.81 (1.04)	.74		
Ich konnte mich mit meinen Betreuern im Praktikum über meinen Berufswunsch austauschen.	.79	.70	.80	2.96 (1.02)	.71		
Im Schülerbetriebspraktikum konnte ich erfahren, was man in dem Beruf verdient.	.75	.54	.86	3.13 (.96)	.56		
<b><i>Schülerbetriebspraktikum – Persönliche Erfahrung – Nutzen schulischer Kompetenzen</i></b>			.79			.77	21.53%
Im Schülerbetriebspraktikum habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	.87	.75	.69	2.97 (.91)	.69		
Ich brauchte im Schülerbetriebspraktikum meine schulischen Fähigkeiten.	.91	.78	.65	2.85 (.89)	.65		
Meine schulischen Kompetenzen waren im Schülerbetriebspraktikum wichtig.	.73	.60	.80	2.88 (.93)	.55		

Faktor / Item	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M (SD)$	$r_{it}$	KMO	Kaiser- Kriterium
<b>Schülerbetriebspraktikum – Persönliche Erfahrung – Soziale Fertigkeiten</b>			.84			.77	51.69%
Ich kam mit meinem Vorgesetzten gut zurecht.	.85	.70	.83	3.55 (.77)	.64		
Ich habe mich gerne mit den Kollegen ausgetauscht	.86	.79	.73	3.43 (.80)	.74		
Wenn ich im Schülerbetriebspraktikum etwas nicht wusste, habe ich meine Kollegen angesprochen.	.88	.78	.75	3.49 (.73)	.73		
<b>Schülerbetriebspraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.85			.78	63.07%
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.85	.72	.80	3.19 (.80)	.73		
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	.77	.60	.82	2.91 (.93)	.65		
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	.73	.54	.84	3.01 (.94)	.59		
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	.82	.68	.81	3.10 (.85)	.69		
Das Schülerbetriebspraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.79	.63	.82	3.17 (.92)	.65		
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Kommunikationspartner</b>			.97			.71	63.44%
Mit der Berufseinstiegsbegleitung kann ich über alles im Berufswahlprozess sprechen.	.94	.94	.96	3.26 (.99)	.92		
Die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt mich beim Schreiben von Bewerbungen.	.97	.97	.92	3.32 (.91)	.91		
Die Berufseinstiegsbegleitung spricht mit mir über meine Berufswahl.	.98	.92	.96	3.39 (.88)	.96		
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Schulische Unterstützung</b>			.76	2.18 (.88)		.71	26.28%
In einigen Fächern unterstützt mich die Berufseinstiegsbegleitung.	.82	.81	-	2.39 (1.15)	.61		
Ich erhalte Nachhilfeunterricht von der Berufseinstiegsbegleitung.	.95	.85	-	1.97 (1.11)	.61		
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.92			.75	73.03%
..., weil sie mir Möglichkeiten gezeigt hat, mich beruflich beraten zu lassen.	.89	.80	.90	3.23 (.96)	.82		
..., weil sie mich in meinem Berufswahlprozess insgesamt unterstützen konnte.	.86	.74	.91	3.26 (.93)	.77		
..., weil ich ihre Unterstützung auch nach der Schulzeit brauchen werde.	.78	.61	.92	2.77 (1.15)	.70		
..., weil ich mit dieser Unterstützung über meine Stärken nachdenken konnte.	.91	.83	.90	2.94 (.96)	.86		
..., weil sie mich unterstützt hat, für meinen Schulabschluss zu lernen.	.81	.65	.91	2.55 (1.03)	.74		
Die Berufseinstiegsbegleitung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.87	.76	.906	3.10 (1.11)	.80		
<b>Langzeitpraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufsspezifika</b>			.91			.78	59.93%
Die Aufgaben, die zu dem Beruf / Berufsfeld im Langzeitpraktikum gehörten, konnte ich umfassend kennenlernen.	.89	.89	.84	3.50 (.79)	.87		
Ich konnte praktisch und beruflich am Arbeitsplatz tätig werden.	.97	.88	.92	3.59 (.73)	.85		
Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	.95	.90	.89	3.54 (.79)	.89		

<b>Faktor / Item</b>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M (SD)$	$r_{it}$	$KMO$	$Kaiser-$ $Kriterium$
<b>Langzeitpraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufswahlbezogene Kommunikation</b>			.85			.78	23.62%
Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit meinen Betreuern im Betrieb besprochen.	.70	.68	.86	3.00 (.92)	.63		
Ob der Beruf zu mir passt, bespreche ich auch mit meinen Betreuern im Langzeitpraktikum.	.98	.88	.69	3.05 (.98)	.80		
Ich konnte mich mit meinen Betreuern im Langzeitpraktikum über meinen Berufswunsch austauschen.	.88	.78	.79	3.18 (.97)	.71		
<b>Langzeitpraktikum – Persönliche Erfahrung – Nutzen schulischer Kompetenzen</b>			.89			.71	24.20%
Im Langzeitpraktikum habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	.91	.79	.89	2.79 (1.02)	.74		
Ich brauchte im Langzeitpraktikum meine schulischen Fähigkeiten.	.96	.90	.79	2.80 (1.07)	.86		
Meine schulischen Kompetenzen waren im Langzeitpraktikum wichtig.	.84	.81	.86	2.89 (1.04)	.77		
<b>Langzeitpraktikum – Persönliche Erfahrung – Soziale Fertigkeiten</b>			.92			.71	60.56%
Ich konnte gut mit anderen zusammen arbeiten.	.88	.82	.92	3.62 (.73)	.80		
Ich konnte Hilfe holen, wenn ich unsicher war.	.89	.87	.89	3.64 (.72)	.84		
Ich kam mit meinem Vorgesetzten gut zurecht.	.99	.91	.85	3.66 (.72)	.88		
<b>Langzeitpraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.90			.81	72.32%
..., weil ich dadurch weitere berufliche Schritte planen konnte.	.91	.82	.86	3.13 (1.01)	.85		
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	.81	.66	.89	2.93 (1.04)	.71		
..., um über meine Stärken nachzudenken.	.89	.78	.87	3.09 (.98)	.81		
..., weil ich mich dadurch für einen Schulabschluss anstrenge.	.85	.72	.88	2.93 (.99)	.75		
Das Langzeitpraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.80	.63	.90	3.23 (1.01)	.69		

*Anmerkungen.* Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ), Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient ( $KMO$ ); Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Kriterium.

## Anhang B

Tabelle B-1 Themenblöcke und Skalen des Fragebogens zur Hauptuntersuchung zu t1

Themenblöcke	Subskalen/ Items	Extrahierte Faktoren
Startseite	1 Item Codeeingabe	
1.Block:	16 Items	
<b>Soziodemografischen Angaben</b>	11 Items mindestens	
2.Block:	4 Items	Fach Deutsch
<b>Schulische Fähigkeiten in den Unterrichtsfächern</b>	4 Items	Fach Mathematik
	3 Items	Fach Englisch
3.Block:	3 Items Einstieg	
<b>Element Potenzialanalyse</b>	<b>Persönliche Erfahrung</b>	
	5 Items	Potenzialerfassung
	4 Items	Ergebnisbezogene Kommunikationspartner
	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>	
	5 Items	Bedeutsamkeit und
	1 Item	Kommentar Potenzialanalyse
	4 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
4.Block:	4 Items Einstieg	
<b>Element Berufsfelderkundung</b>	<b>Praktikumsplatzsuche</b>	
	4 Items	
	<b>Strategie der Suche</b>	
	6 Items	
	<b>Berufsbezogene Erfahrung</b>	
	3 Items	Berufsspezifika
	3 Items	Berufswahlbezogene Kommunikation
	<b>Persönliche Erfahrung</b>	
	4 Items	Nutzen schulischer Kompetenzen
	3 Items	Soziale Fertigkeiten
	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>	
	5 Items	Bedeutsamkeit und
	1 Item	Kommentar Berufsfelderkundung
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
5.Block:	3 Items Einstieg	
<b>Element Portfolioinstrument</b>	<b>Persönliche Erfahrung</b>	
	3 Items	Arbeitsgrundlage
	3 Items	Gesprächsgrundlage
	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>	
	4 Items	Bedeutsamkeit und
	1 Item	Kommentar Portfolioinstrument
	4 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
6.Block:	3 Items Einstieg	
<b>Element Schülerbetriebspraktikum</b>	<b>Praktikumsplatzsuche</b>	
	4 Items	
	<b>Strategie der Suche</b>	
	5 Items	
	<b>Berufsbezogene Erfahrung</b>	
	4 Items	Berufsspezifika
	4 Items	Berufswahlbezogene Kommunikation
	<b>Persönliche Erfahrung</b>	
	3 Items	Nutzen schulischer Kompetenzen
	3 Items	Soziale Fertigkeiten
	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b>	
	5 Items	Bedeutsamkeit und
	1 Item	Kommentar Schülerbetriebspraktikum
	3 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	

Themenblöcke	Subskalen/ Items	Extrahierte Faktoren
7. Block: <b>Element Berufseinstiegs- begleitung</b>	3 Items Einstieg <b>Persönliche Erfahrung</b> 4 Items 4 Items <b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 6 Items 1 Item	Kommunikationspartner Schulische Unterstützung Bedeutsamkeit und Kommentar Berufseinstiegsbegleitung
	4 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
8. Block: <b>Element Langzeitprakti- kum</b>	4 Items Einstieg <b>Praktikumsplatzsuche</b> 4 Items <b>Strategie der Suche</b> 5 Items <b>Berufsbezogene Erfahrung</b> 3 Items 3 Items <b>Persönliche Erfahrung</b> 3 Items 3 Items <b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items 1 Item	Berufsspezifika Berufsbezogene Kommunikation Nutzen schulischer Kompetenzen Soziale Fertigkeiten Bedeutsamkeit und Kommentar Langzeitpraktikum
	4 Items, wenn nicht teilgenommen wurde	
9. Block: <b>Vergleich der schulischen Angebote</b>	1 Item mit max. 6 Antworten Anzahl der Antworten ist abhängig von der Anzahl der bewerteten Elemente (Filterfunktion) 2 Items zu besonderen Berufsorientierungsangeboten in der Schule	
10. Block: <b>Angaben zum beruflichen Werdegang</b>	<b>Ausbildungsplatz</b> 5 Items <b>oder</b> <b>Werdegang ohne Ausbildung</b> 4 Items	
Endseite		

## Anhang B

Tabelle B-2 Themenblöcke und Skalen des Fragebogens zur Hauptuntersuchung zu t2

Themenblöcke	Subskalen/ Items	Extrahierte Faktoren
Startseite	<b>Codeeingabe</b> 1 Item	
1. Block: <b>Soziodemografischen Angaben</b>	3 Items	
2. Block: <b>Berufliche Maßnahme aktuell</b>	<b>Aktuelle (beruflichen) Maßnahme</b> 1 Item <b>Praktikumserfahrungen oder Ausbildung</b> 3 Items <b>Schulabschluss</b> 2 Items	
3. Block: <b>Übergang Schule – Beruf I</b>	<b>Persönliche Erfahrung im Übergang</b> 5 Items <b>Unterstützung im Übergang</b> 7 Items	
4. Block: <b>Element Potenzialanalyse</b>	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items	Bedeutsamkeit der Potenzialanalyse
5. Block <b>Element Berufsfelderkundung</b>	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items	Bedeutsamkeit der Berufsfelderkundung
6. Block: <b>Element Portfolioinstrument</b>	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 4 Items	Bedeutsamkeit des Portfolioinstrumentes
7. Block: <b>Element Schülerbetriebspraktikum</b>	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items	Bedeutsamkeit des Schülerbetriebspraktikums
8. Block: <b>Element Berufseinstiegsbegleitung</b>	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 6 Items	Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsbegleitung
9. Block: <b>Element Langzeitpraktikum</b>	<b>Bedeutsamkeit des Angebotes</b> 5 Items	Bedeutsamkeit des Langzeitpraktikums
10. Block: <b>Vergleich der schulischen Angebote</b>	1 Item mit max. 6 Antworten Anzahl der Antworten ist abhängig von der Anzahl der bewerteten Elemente (Filterfunktion))	
11. Block: <b>Übergang Schule – Beruf II</b>	<b>Berufliche Zielsetzung</b> 8 Items	
12. Block: <b>Entwicklungsaufgabe Beruf</b>	<b>Einstellung zum Berufsleben</b> 10 Items	
13. Block: <b>Angaben zum beruflichen Werdegang</b>	<b>Anschluss August</b> 2 Items (Filterfunktion) <b>Ausbildungsplatz</b> 6 Items <b>oder</b> <b>Werdegang ohne Ausbildung</b> 3 Items	
14. Block <b>Kommentar zum Berufsorientierungsprozess</b>	<b>Letzter Kommentar zum Berufsorientierungsprozess</b> (freiwillig) 1 Item	
Endseite		

## Anhang C

Tabelle C-1 Ergebnisübersicht der exploratorischen Faktorenanalyse sowie der Item- und Skalenanalyse für den Fragebogen zur Berufsorientierung mit der Gesamtstichprobe des ersten Messzeitpunktes (t1)

<b>Faktor / Item</b>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M$ ( $SD$ )	$r_{it}$	$KMO$	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b>Schulische Fähigkeiten, Kompetenzen im Fach Deutsch</b>			.78	2.76 (.50)		.78	13.76%
Im Lesen deutscher Texte sind meine Leistungen...	.64	.59	.75	2.94 (.68)	.54		
In der deutschen Rechtschreibung sind meine Leistungen...	.77	.63	.71	2.60 (.61)	.61		
Im Schreiben von längeren, deutschen Texten sind meine Leistungen...	.85	.73	.70	2.64 (.67)	.62		
Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Deutsch...	.78	.60	.73	2.86 (.63)	.57		
<b>Schulische Fähigkeiten, Kompetenzen im Fach Mathematik</b>			.82	2.70 (.60)		.78	21.67%
Im Lösen von Problemen in Mathe sind meine Leistungen...	.85	.75	.73	2.70 (.74)	.73		
Im Kopfrechnen sind meine Leistungen...	.82	.73	.75	2.52 (.76)	.69		
Im Zeichnen in Mathe bin ich...	.63	.40	.86	2.84 (.72)	.43		
Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Mathematik...	.87	.76	.73	2.74 (.76)	.74		
<b>Schulische Fähigkeiten, Kompetenzen im Fach Englisch</b>			.90	2.42 (.81)		.78	34.57%
Im Lernen von Vokabeln im Fach Englisch bin ich...	.81	.77	.90	2.45 (.90)	.75		
Im Lesen von englischen Texten bin ich...	.93	.85	.87	2.38 (.89)	.80		
Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Englisch...	.95	.88	.81	2.43 (.86)	.86		
<b>Potenzialanalyse – Potenzialfassung</b>			.84	2.84 (.66)		.85	40.63%
Durch die Potenzialanalyse wurden mir meine sozialen Fähigkeiten bewusst.	.81	.66	.80	2.78 (.76)	.66		
Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine fachlichen Stärken aus der Schule bewusst.	.78	.58	.81	2.72 (.81)	.60		
Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine persönlichen Stärken bewusst.	.86	.71	.78	2.88 (.82)	.55		
Durch die Potenzialanalyse wurden mir meine Schwächen bewusst.	.82	.65	.79	2.99 (.86)	.46		
Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine handwerklichen Fähigkeiten bewusst.	.61	.48	.83	2.87 (.97)	.33		
<b>Potenzialanalyse – Ergebnisbezogene Kommunikationspartner</b>			.60	2.74 (.70)		.85	14.48%
Über die Ergebnisse der Potenzialanalyse konnte ich mit meinen Lehrern sprechen.	.47	.41	.53	2.85 (.92)	.37		
Mit meinem Berufsberater habe ich über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen.	.76	.57	.47	2.78 (1.09)	.45		
Über die Ergebnisse der Potenzialanalyse habe ich mit meinen Eltern gesprochen.	.71	.46	.57	2.96 (1.01)	.57		
Mit den Sozialarbeitern an der Schule habe ich über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen.	.62	.44	.53	2.37 (1.14)	.53		

<i>Faktor / Item</i>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M$ ( $SD$ )	$r_{it}$	$KMO$	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b>Potenzialanalyse – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.82	2.90 (.70)		.82	61.88%
..., weil ich mich danach für einen Schulabschluss angestrengt habe.	.62	.39	.86	2.66 (.91)	.48		
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.76	.58	.82	2.87 (.88)	.62		
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	.84	.71	.79	3.05 (.89)	.72		
..., weil ich einen guten Überblick über meine Fähigkeiten erhalten habe.	.83	.69	.80	2.99 (.89)	.69		
..., war insgesamt wichtig für meinen Berufsorientierungsprozess.	.85	.73	.78	2.91 (.92)	.74		
<b>Berufsfelderkundung – Berufliche Erfahrung – Berufsspezifika</b>			.68	3.24 (.64)		.77	20.73%
Ich konnte die Aufgaben, die zu den Berufen gehören, kennenlernen.	.81	.64	.58	3.40 (.70)	.50		
Mit den Kollegen in den Betrieben konnte ich mich über die Berufe austauschen.	.64	.57	.62	2.94 (.96)	.62		
Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	.85	.68	.55	3.39 (.78)	.55		
<b>Berufsfelderkundung – Berufliche Erfahrung – Berufswahlbezogene Kommunikation</b>			.81	2.55 (.91)		.77	46.91%
Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit den Betreuern in den Betrieben besprochen.	.80	.72	.73	2.57 (1.11)	.66		
Ob ein Beruf aus den Berufsfeldern zu mir passt, habe ich mit meinen Betreuern in den Betrieben besprechen können.	.88	.74	.73	2.48 (1.03)	.67		
Ich konnte mich mit meinen Betreuern in den Betrieben über meine beruflichen Wünsche austauschen.	.85	.71	.75	2.58 (1.07)	.64		
<b>Berufsfelderkundung – Persönliche Erfahrung – Nutzen schulischer Kompetenzen</b>			.68	3.06 (.59)		.79	14.93%
An den Berufsfelderkundungstagen habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	.48	.41	.62	2.95 (.80)	.45		
Ich brauchte in den Betrieben meine schulischen Fähigkeiten.	.53	.48	.59	2.88 (.83)	.49		
Ich habe durch die Berufsfelderkundungstage gelernt, wie wichtig schulische Fähigkeiten sind.	.79	.66	.55	3.30 (.73)	.57		
Die Berufsfelderkundungstage haben mir gezeigt, dass ich noch an meinen schulischen Fähigkeiten arbeiten muss.	.83	.60	.68	3.10 (.88)	.36		
<b>Berufsfelderkundung – Persönliche Erfahrung – Soziale Fertigkeiten</b>			.75	3.39 (.59)		.79	44.53%
Ich habe gerne mit den Kollegen im Betrieb zusammen gearbeitet.	.61	.52	.78	3.20 (.84)	.52		
Ich konnte mir bei anderen Personen Hilfe holen, wenn ich unsicher war.	.92	.78	.62	3.52 (.63)	.64		
Ich konnte meinen Vorgesetzten akzeptieren.	.85	.71	.63	3.46 (.73)	.62		
<b>Berufsfelderkundung – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.80	2.99 (.63)		.82	55.08%
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.75	.57	.75	2.96 (.86)	.59		
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	.70	.49	.77	2.74 (.87)	.53		
..., weil ich gute Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten habe.	.73	.54	.76	3.06 (.83)	.57		
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	.71	.51	.77	3.12 (.76)	.54		
Die Berufsfelderkundung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.81	.65	.73	3.06 (.96)	.66		

<i>Faktor / Item</i>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M (SD)$	$r_{it}$	<i>KMO</i>	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b>Berufswahlpass – Gesprächsgrundlage</b>							
Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit Sozialarbeitern über meine Berufswahl spreche.	.93	.79	.77	2.40 (1.00)	.68		
Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit meinem Berufsberater über meine Berufswahl spreche.	.90	.82	.69	2.48 (1.02)	.58		
Wenn ich über meine Berufswahl spreche, nutze ich den Berufswahlpass.	.69	.68	.82	2.19 (.95)	.63		
<b>Berufswahlpass – Gesprächsgrundlage</b>							
Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit Sozialarbeitern über meine Berufswahl spreche.	.93	.79	.77	2.40 (1.00)	.68	.80	21.63%
Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit meinem Berufsberater über meine Berufswahl spreche.	.90	.82	.69	2.48 (1.02)	.58		
Wenn ich über meine Berufswahl spreche, nutze ich den Berufswahlpass.	.69	.68	.82	2.19 (.95)	.63		
<b>Berufswahlpass – Nutzen des Angebotes</b>							
Mit dem Berufswahlpass kann ich mich über Berufsfelder informieren.	.92	.82	.85	2.84 (.87)	.79		
Mit dem Berufswahlpass kann ich mich über Berufe informieren.	.93	.84	.84	2.91 (.95)	.81		
Im Berufswahlpass finde ich wichtige Informationen zur Berufswahl.	.87	.82	.86	2.97 (.85)	.78		
<b>Berufswahlpass – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>							
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	.88	.78	.88	2.68 (.93)	.78		
..., weil ich weitere berufliche Schritte planen konnte.	.90	.80	.88	2.70 (.87)	.81		
..., um mir Gedanken zu meinem Berufswahlprozess zu machen.	.89	.78	.88	2.68 (.96)	.79		
Der Berufswahlpass war insgesamt wichtig für meinen Berufsorientierungsprozess.	.88	.77	.88	2.77 (.95)	.79		
<b>Schülerbetriebspraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufsspezifika</b>							
Ich konnte praktisch und beruflich am Arbeitsplatz tätig werden.	.84	.65	.63	3.27 (.78)	.55		
Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	.73	.59	.64	3.45 (.79)	.53		
Im Praktikum konnte ich die Bedingungen des Berufsfeldes kennenlernen (Arbeitszeit, Umgebung, Öffnungszeiten, etc.).	.81	.63	.63	3.54 (.76)	.55		
Ich weiß, welchen Schulabschluss ich brauche, um in dem Beruf oder Berufsfeld zu arbeiten.	.44	.39	.71	3.21 (1.00)	.42		
<b>Schülerbetriebspraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufswahlbezogene Kommunikation</b>							
Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit meinen Betreuern im Betrieb besprochen.	.74	.60	.73	2.67 (1.10)	.60	.82	13.57%
Ob der Beruf zu mir passt, bespreche ich auch mit meinen Betreuern im Praktikum.	.85	.65	.73	2.88 (1.05)	.60		
Ich konnte mich mit meinen Betreuern im Praktikum über meinen Berufswunsch austauschen.	.87	.75	.67	2.83 (1.02)	.72		
Im Schülerbetriebspraktikum konnte ich erfahren, was man in dem Beruf verdient.	.64	.45	.80	2.87 (1.11)	.47		

<i>Faktor / Item</i>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M$ ( $SD$ )	$r_{it}$	<i>KMO</i>	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b>Schülerbetriebspraktikum – Persönliche Erfahrung – Nutzen schulischer Kompetenzen</b>			.81	2.96 (.74)		.80	52.17%
Im Schülerbetriebspraktikum habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	.81	.70	.76	2.95 (.86)	.64		
Ich brauchte im Schülerbetriebspraktikum meine schulischen Fähigkeiten.	.94	.80	.70	2.84 (.89)	.70		
Meine schulischen Kompetenzen waren im Schülerbetriebspraktikum wichtig.	.77	.70	.76	3.09 (.87)	.64		
<b>Schülerbetriebspraktikum – Persönliche Erfahrung – Soziale Fertigkeiten</b>			.76	3.50 (.64)		.80	18.17%
Ich kam mit meinem Vorgesetzten gut zurecht.	.87	.70	.69	3.57 (.75)	.58		
Ich habe mich gerne mit den Kollegen ausgetauscht	.82	.71	.64	3.35 (.84)	.62		
Wenn ich im Schülerbetriebspraktikum etwas nicht wusste, habe ich meine Kollegen angesprochen.	.74	.63	.70	3.57 (.75)	.57		
<b>Schülerbetriebspraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.81	3.00 (.67)		.83	57.48%
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	.79	.63	.76	2.96 (.88)	.64		
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	.67	.45	.80	2.85 (.96)	.51		
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	.76	.57	.77	2.80 (1.00)	.60		
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	.78	.60	.77	3.18 (.76)	.62		
Das Schülerbetriebspraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.79	.62	.76	3.24 (.83)	.64		
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Kommunikationspartner</b>			.88	3.55 (.62)		.73	46.19%
Mit der Berufseinstiegsbegleitung kann ich über alles im Berufswahlprozess sprechen.	.87	.77	.84	3.55 (.73)	.74		
Die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt mich beim Schreiben von Bewerbungen.	.76	.66	.87	3.52 (.75)	.67		
Die Berufseinstiegsbegleitung spricht mit mir über mögliche Praktikums- und Ausbildungsstellen.	.89	.76	.84	3.61 (.68)	.76		
Die Berufseinstiegsbegleitung spricht mit mir über meine Berufswahl.	.90	.78	.83	3.55 (.66)	.78		
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Schulische Unterstützung</b>			.85	2.99 (.81)		.73	26.50%
In einigen Fächern unterstützt mich die Berufseinstiegsbegleitung.	.85	.82	.76	2.97 (.96)	.80		
Die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt mich beim Lernen.	.91	.82	.76	3.14 (.96)	.81		
Die Berufseinstiegsbegleitung hilft mir, meine Leistungen in der Schule zu verbessern.	.82	.65	.84	3.44 (.83)	.62		
Ich erhalte Nachhilfeunterricht von der Berufseinstiegsbegleitung.	.75	.55	.87	2.41 (1.11)	.58		
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.89	3.31 (.64)		.87	73.02%
..., weil sie mir Möglichkeiten gezeigt hat, mich beruflich beraten zu lassen.	.76	.58	.88	3.45 (.75)	.65		
..., weil sie mich in meinem Berufswahlprozess insgesamt unterstützen konnte.	.87	.76	.86	3.39 (.74)	.79		
..., weil ich ihre Unterstützung auch nach der Schulzeit brauchen werde.	.87	.75	.92	3.18 (.91)	.78		
..., weil ich mit dieser Unterstützung über meine Stärken nachdenken konnte.	.84	.71	.87	3.38 (.74)	.76		
..., weil sie mich unterstützt hat, für meinen Schulabschluss zu lernen.	.65	.42	.90	3.06 (.89)	.54		
Die Berufseinstiegsbegleitung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.90	.81	.86	3.45 (.71)	.83		

<i>Faktor / Item</i>	$\lambda$	$h^2$	Cronbachs- $\alpha$	$M$ ( $SD$ )	$r_{it}$	$KMO$	<i>Kaiser-Kriterium</i>
<b>Langzeitpraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufsspezifika</b>			.76	3.46 (.60)		.77	20.52%
Die Aufgaben, die zu dem Beruf / Berufsfeld im Langzeitpraktikum gehörten, konnte ich umfassend kennenlernen.	.81	.67	.70	3.45 (.71)	.57		
Ich konnte praktisch und beruflich am Arbeitsplatz tätig werden.	.93	.78	.62	3.45 (.68)	.65		
Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	.69	.62	.72	3.49 (.78)	.56		
<b>Langzeitpraktikum – Berufliche Erfahrung – Berufswahlbezogene Kommunikation</b>			.88	2.91 (.92)		.77	54.00%
Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit meinen Betreuern im Betrieb besprochen.	.88	.79	.84	2.97 (.96)	.76		
Ob der Beruf zu mir passt, bespreche ich auch mit meinen Betreuern im Langzeitpraktikum.	.94	.85	.79	2.91 (1.04)	.81		
Ich konnte mich mit meinen Betreuern im Langzeitpraktikum über meinen Berufswunsch austauschen.	.86	.76	.86	2.84 (1.07)	.74		
<b>Langzeitpraktikum – Persönliche Erfahrung – Nutzen schulischer Kompetenzen</b>			.85	3.01 (.76)		.76	51.48%
Im Langzeitpraktikum habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	.90	.79	.77	3.00 (.86)	.74		
Ich brauchte im Langzeitpraktikum meine schulischen Fähigkeiten.	.90	.80	.76	2.91 (.90)	.76		
Meine schulischen Kompetenzen waren im Langzeitpraktikum wichtig.	.80	.71	.84	3.11 (.86)	.66		
<b>Langzeitpraktikum – Persönliche Erfahrung – Soziale Fertigkeiten</b>			.85	3.60 (.61)		.76	24.79%
Ich konnte gut mit anderen zusammen arbeiten.	.88	.77	.78	3.58 (.70)	.71		
Ich konnte Hilfe holen, wenn ich unsicher war.	.89	.77	.78	3.61 (.69)	.71		
Ich kam mit meinem Vorgesetzten gut zurecht.	.82	.74	.79	3.59 (.71)	.71		
<b>Langzeitpraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			.86	3.12 (.75)		.81	64.27%
..., weil ich dadurch weitere berufliche Schritte planen konnte.	.84	.71	.81	3.17 (.91)	.74		
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	.78	.61	.84	2.94 (1.03)	.65		
..., um über meine Stärken nachzudenken.	.83	.68	.82	3.19 (.83)	.71		
..., weil ich mich dadurch für einen Schulabschluss anstrenge.	.75	.57	.85	2.98 (1.00)	.62		
Das Langzeitpraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	.80	.64	.83	3.30 (.89)	.67		

*Anmerkungen.* Wertebereich der Variablen jeweils 1 (*trifft überhaupt nicht zu*), 2 (*trifft kaum zu*), 3 (*trifft eher zu*), 4 (*trifft voll zu*). Faktorladung ( $\lambda$ ), Kommunalitäten ( $h^2$ ), Mittelwert ( $M$ ), Standardabweichung ( $SD$ ), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ), *Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient* ( $KMO$ ); Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Kriterium.

## Anhang D

Tabelle D-1 Ergebnisübersicht zu den Item-Mittelwerten, der internen Konsistenz und der Itemtrennschärfe aus der Hauptuntersuchung zu t2

Faktor / Item	M (SD)	Cronbachs $\alpha$	$r_{it}$
<b>Übergang Schule – Beruf I</b>			
Ich habe mich auf die Zeit nach der Klasse 10 sehr gefreut.	3.23 (.83)	.17	.18
In der Förderschule wurde ich auf die Zeit, die danach kam, gut vorbereitet.	2.88 (.91)	.22	.12
Den Einstieg in das Arbeitsleben zu finden, ist für mich insgesamt eine große Lebensaufgabe.	3.31 (.76)	.28	.05
Der Abschied von der Förderschule hat mir Sorgen bereitet.	2.11 (1.13)	.36	.01
Ich kam in meinem neuen beruflichen Umfeld schnell zurecht.	3.14 (.98)	.04	.29
<b>Unterstützung im Berufswahlprozess</b>			
Lehrer der Förderschule	2.84 (1.07)	.54	.26
Eltern	3.34 (.93)	.50	.35
Ansprechpartner in den Betrieben (in den Praktika)	2.73 (1.13)	.50	.36
Lehrer und Ansprechpartner in der Berufsschule	2.55 (1.22)	.47	.41
Weitere Ansprechpartner in meiner derzeitigen Maßnahme	3.00 (1.07)	.46	.44
Freunde	2.31 (1.12)	.53	.27
<b>Potenzialanalyse – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	2.75 (1.02)	.80	.62
..., weil ich mich danach für einen Schulabschluss angestrengt habe.	2.45 (.99)	.84	.50
..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	2.99 (.97)	.77	.73
..., weil ich einen guten Überblick über meine Fähigkeiten erhalten habe.	3.03 (.90)	.80	.63
Die Potenzialanalyse war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	2.83 (.94)	.78	.68
<b>Berufsfelderkundung – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	2.87 (.94)	.78	.76
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	2.72 (.95)	.86	.49
..., weil ich gute Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten habe.	3.24 (.80)	.83	.61
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	3.09 (.81)	.81	.69
Die Berufsfelderkundung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	3.03 (.89)	.79	.74
<b>Berufswahlpass – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	2.70 (1.03)	.94	.87
..., weil ich weitere berufliche Schritte planen konnte.	2.68 (1.00)	.94	.87
..., um mir Gedanken zu meinem Berufswahlprozess zu machen.	2.77 (1.05)	.93	.88
Der Berufswahlpass war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	2.79 (1.01)	.93	.89
<b>Schülerbetriebspraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	2.91 (1.06)	.80	.45
..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	3.30 (.72)	.74	.61
..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	3.27 (.86)	.70	.72
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	3.11 (1.04)	.78	.49
Das Schülerbetriebspraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	3.43 (.73)	.72	.68
<b>Berufseinstiegsbegleitung – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
..., weil sie mir Möglichkeiten gezeigt hat, mich beruflich beraten zu lassen.	3.45 (.77)	.90	.84
..., weil sie mich in meinem Berufswahlprozess insgesamt unterstützen konnte.	3.32 (.83)	.89	.88
..., weil ich ihre Unterstützung auch nach der Schulzeit brauchen werde.	2.94 (1.21)	.90	.80
..., weil ich mit dieser Unterstützung über meine Stärken nachdenken konnte.	3.16 (.86)	.91	.73
..., weil sie mich unterstützt hat, für meinen Schulabschluss zu lernen.	2.74 (1.13)	.91	.72
Die Berufseinstiegsbegleitung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	3.32 (.95)	.91	.75

Faktor / Item	M (SD)	Cronbachs $\alpha$	$r_{it}$
<b>Langzeitpraktikum – Bedeutsamkeit des Angebotes</b>			
..., weil ich dadurch weitere berufliche Schritte planen konnte.	3.13 (.95)	.84	.78
..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	3.06 (.98)	.86	.67
..., um über meine Stärken nachzudenken.	3.28 (.90)	.82	.84
..., weil ich mich dadurch für einen Schulabschluss anstrenge.	2.94 (1.09)	.91	.50
Das Langzeitpraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	3.35 (.87)	.83	.82
<b>Vergleich der schulischen Maßnahmen</b>			
Die Potenzialanalyse war besonders wichtig.	2.77 (1.03)	.74	.84
Die Berufsfelderkundung war besonders wichtig.	2.99 (.93)	.72	.89
Der Berufswahlpass war besonders wichtig.	2.63 (1.05)	.79	.62
Das Schülerbetriebspraktikum war besonders wichtig.	3.49 (.71)	.85	.17
Die Berufseinstiegsbegleitung war besonders wichtig.	3.45 (.89)	.82	.51
Das Langzeitpraktikum war besonders wichtig.	3.50 (.82)	.81	.51
<b>Übergang Schule – Beruf II</b>			
Ich habe in meiner derzeitigen Maßnahme meinen Berufswunsch weiter verfolgt.	3.13 (1.06)	.71	.68
In meiner aktuellen Maßnahme habe ich viel über meinen zukünftigen Beruf gelernt.	3.09 (.94)	.73	.62
Ich habe mich schon in der Förderschule für einen beruflichen Weg entschieden.	2.93 (1.16)	.77	.39
Ich habe mich erst letztes Jahr für eine berufliche Tätigkeit entschieden.	2.59 (1.12)	.78	.34
In meiner aktuellen Maßnahme erhalte ich viel Unterstützung, um meinen Berufswunsch zu verwirklichen.	3.15 (.10)	.74	.54
Die beruflichen Angebote in der Förderschule waren wichtig, um eine berufliche Entscheidung zu treffen.	2.90 (.96)	.74	.55
Ich hätte gerne an mehr Angeboten in der Förderschule teilgenommen, um mich beruflich zu entscheiden.	2.53 (1.07)	.78	.33
Ich werde wichtige Ziele (Teilziele), in meiner aktuellen Maßnahme bis zum Sommer erreichen.	3.28 (.78)	.76	.43
<b>Entwicklungsaufgabe Beruf</b>			
Ein Beruf gehört zum Leben.	3.81 (.51)	.60	.36
Mir ist es sehr wichtig, mein zukünftiges berufliches Leben zu planen.	3.61 (.70)	.59	.39
Es wird sich auch ohne Ausbildung eine Arbeitsstelle finden.	2.21 (1.08)	.67	.12
Ich brauche eine abgeschlossene Ausbildung, um eine Arbeit zu finden.	3.35 (.83)	.62	.24
Ich möchte einen Beruf finden, um Anerkennung von anderen zu bekommen.	2.86 (1.11)	.63	.27
Einen Beruf zu finden, der zu meinen Fähigkeiten passt, ist mir sehr wichtig.	3.61 (.68)	.58	.47
Ich möchte einen Beruf finden, in dem man viel Geld verdient.	3.24 (.75)	.63	.22
Ich weiß, dass ich meine beruflichen Ziele erreichen kann.	3.43 (.73)	.59	.39
Es ist mir wichtig einen Beruf zu finden, in dem ich glücklich bin.	3.81 (.48)	.59	.48
Für mein zukünftiges Leben ist mir eine Arbeitsstelle wichtig.	3.81 (.42)	.59	.51

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft kaum zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll zu). Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), korrigierte Itemtrennschärfe ( $r_{it}$ ).

## Anhang E

Tabelle E-1 Berufswünsche oder Berufsfelder, in denen sich die SuS zu t1 eine berufliche Zukunft vorstellen können

	Mädchen $n_{t1} = 83$	Jungen $n_{t1} = 118$	Mädchen $n_{t2} = 33$	Jungen $n_{t2} = 47$
Beiköchin, Beikoch	2	3	1	
Verkäuferin, Verkäufer	15	11	2	3
Altenpflegerin, Altenpfleger	8	5	2	2
Erzieherin, Erzieher	8	1	2	
Büroassistentin	2			
Informatik		6		
Garten – Landschaftsbau	2	6		4
Floristin	1			
Forstwirt		1		
Friseurin, Friseur	5	1	1	
Lagerist		3		
Bei einem Abfuhrunternehmen (Müllmann)		1		1
Hörgeräteakustiker				1
Tierarzhelferin, Tierarzhelfer	2	1		
Maler und Lackiererin, Maler und Lackierer	1	10	1	
Schneiderin	1			
Tischlerin, Tischler, Schreiner	1	5	1	1
2-Rad Mechaniker		1		
Berufskraftfahrer		1		1
Berufsfeuerwehrmann		2		1
Karosseriebauer		2		
Elektrotechniker		1		
Mechatroniker		1		
KFZ-Mechatroniker		5		
Maschinen Anlagen Führer		3		
Fachkraft für Metalltechnik				1
Dachdecker		1		
Fahrzeugpfleger				1
Im Bereich Gesundheit und Soziales	8			1
Im Bereich Hauswirtschaft	4		4	
Im Bereich der Landwirtschaft	1	2		2
Im Bereich Kunst	2			
Etwas mit Tieren	3	1		1
Im Bereich Handwerk		2		
Im Bereich Holz				1
Im Bereich mit Metall		5		
Im Bereich KFZ		4		1
Im Bereich Technik				1
Im Bereich Bau (Tiefbau)		1		
Im Bereich Industrie			1	
Keine Angabe	9	19	5	4

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurde weitgehend der Erstwunsch. Bei den SuS, die keine und/ oder eine sehr unspezifische Angabe gemacht haben, wurde die unspezifische Angabe des Berufsfeldes verwendet. Diese wurden in der Folge dem hellgrauen Bereich zugeteilt. Es wurden die Berufsbezeichnungen ausgewiesen, die von den SuS selber genannt wurde.

## Anhang E

Tabelle E-2 Berufswünsche oder Berufsfelder, in denen die SuS eine Ausbildung absolvieren

Ausbildung im folgenden Berufen oder Berufsfeldern t1 und t2	Mädchen <i>n</i> <sub>t1</sub> = 8	Jungen <i>n</i> <sub>t1</sub> = 15	Mädchen <i>n</i> <sub>t2</sub> = 13	Jungen <i>n</i> <sub>t2</sub> = 20
Köchin, Koch	1			1
Hauswirtschaft			1	
Restaurantfachfrau	1			
Bäcker		1		1
Assistenz für Ernährung und Versorgung			1	
Erzieher				1
Altenpflegerin	2		1	
Verkäuferin, Verkäufer	3	2	3	1
Elektriker		1		
Friseurin			1	
Garten-Landschaftsbau		2	1	1
Floristin	1			
Forstwirt				1
Landwirt				1
Fachkraft für Lager und Logistik		1		1
Fachpraktiker für Holzverarbeitung				1
Schreiner		1		1
Zimmermann				1
Dachdecker		2		
Maler und Lackierer				2
Metallbau		1	1	2 (1)
Maschinen Anlageführer				3
Schlosser		1		
Stahlbetonbauer		1		
Reifenhändler		1		1
KFZ Mechatroniker				1
Keine Angabe		1	4	

*Anmerkungen.* Die kursiven Ziffern und die Ziffer in der Klammer betreffen die Befragten, die unmittelbar nach der Schulzeit eine Ausbildung abgeschlossen haben. Die nicht kursiv gesetzten Ziffern betreffen die Befragten, denen zur zweiten Erhebung einen Ausbildungsplatz zugesagt wurde. Es wurden die Bezeichnungen ausgewiesen, die von den SuS selber genannt wurden.

Anhang F

Fragebogen des ersten Messzeitpunktes in der Papierversion



Fakultät II

Professur für Entwick-  
lungswissenschaft und  
Förderpädagogik

---

# **Der Berufsorientierungsprozess aus Sicht von Schülerinnen und Schülern im Land Nordrhein-Westfalen Erhebung zum Messzeitpunkt I**

Carina Hübner  
(Dipl. Päd. und abgeordnete Lehrkraft)

UNIVERSITÄT SIEGEN  
Adolf- Reichwein- Str.2a  
Raum AR- NB 129  
D- 57068 Siegen  
T +49-(0)-271-740 3651  
E-Mail: [carina.huebner@uni-siegen.de](mailto:carina.huebner@uni-siegen.de)

## Willkommen zu unserem Fragebogen über Deine Berufswahl!

- In dem vorliegenden Fragebogen wirst Du **um verschiedene Angaben** gebeten.
- Dies ist **kein Test**, es gibt also keine falschen Antworten.
- Uns interessiert **Deine persönliche Meinung**.
- Lies Dir die Aussagen in Ruhe durch und beantworte bitte jede Frage.
- **Wenn Du etwas nicht verstehst, kannst Du gerne nachfragen.**

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf verschiedene Erfahrungen und Einschätzungen zu Deinem Berufsorientierungsprozess. Zum Beispiel welche Erfahrungen Du in den verschiedenen Praktika gemacht hast, oder wie für Dich der Umgang mit dem Berufswahlpass war.

Gib bitte für jede Aussage an, in welchem Maße der jeweilige Aspekt aus Sicht Deines Berufswahlprozesses zutrifft.

Wir möchten Dir im Fragebogen die Lesbarkeit der Aussagen erleichtern.

Aus diesem Grund verwenden wir nur die männliche Form in den Aussagen. Damit sind aber auch weibliche Personen (Lehrerinnen, Mitschülerinnen, Sozialarbeiterinnen, etc.) gemeint.

- **Bevor Du starten kannst, gib bitte Deinen Code an.**

Schreibe alle Buchstaben klein. Schreibe bitte nicht Deinen Namen in die Spalte.

**1****Sozioökonomische Daten**

1. **Wie alt bist Du?** 15  16  17  18

2. **Ich bin**

ein Mädchen

ein Junge

3. **Welchen Schulabschluss möchtest Du gerne bis zum Sommer erreichen?**

Hauptschulabschluss 9  Hauptschulabschluss 10a  Hauptschulabschluss 10b

Schulabschluss im Bildungsgang Lernen  andere Antwort (notiere kurz): \_\_\_\_\_

4. **Wo wohnst Du?**

Bei beiden leiblichen Eltern  Bei meiner leiblichen Mutter

Bei meinem leiblichen Vater  Bei Pflegeeltern  Im Kinderheim

Andere Antwort (notiere kurz): \_\_\_\_\_

5. **Welche Staatsangehörigkeit hast Du?**

Bei doppelter Staatsangehörigkeit kreuze beides an.

deutsche  türkische  polnische  russische

italienische  griechische  kroatische  syrische

serbische  Sonstige (notiere kurz): \_\_\_\_\_

6. **Bist Du in Deutschland geboren?**

ja  nein, sondern in (notiere kurz): \_\_\_\_\_

7. **Ist Deutsch die erste Sprache, die Du als Kind gelernt hast?**

ja  ja, gemeinsam mit einer anderen Sprache  nein

**8. Falls Du auch eine andere Muttersprache als Deutsch hast, welche Sprache ist das?**türkisch       polnisch       russisch       italienisch griechisch       kroatisch       arabisch       serbisch französisch       kurdisch       persisch 

Sonstige (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**9. Hat Deine Mutter gerade eine Arbeitsstelle?**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deine Pflegemutter.

ja       nein       weiß nicht **10. Welche Tätigkeit oder welchen Beruf übt sie aus?****Benenne nicht den konkreten Betrieb, sondern nur ihre Tätigkeit!****Zum Beispiel Verkäuferin, Krankenschwester, etc.**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deine Pflegemutter.

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**11. Hat dein Vater gerade eine Arbeitsstelle?**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deinen Pflegevater.

ja       nein       weiß nicht **12. Welche Tätigkeit oder welchen Beruf übt er aus?****Benenne nicht den konkreten Betrieb, sondern nur seine Tätigkeit!****Zum Beispiel Bäcker, Metallarbeiter, etc.**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deinen Pflegevater.

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**13. Hat deine Mutter einen Beruf gelernt oder eine Berufsausbildung gemacht?**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deine Pflegemutter.

ja       nein       weiß nicht

**14. Welche Berufsausbildung hat Sie?**

**Benenne nicht den konkreten Betrieb, sondern nur ihre Ausbildung!**

**Zum Beispiel Sekretärin, Kinderpflegerin, etc.**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deine Pflegemutter.

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**15. Hat Dein Vater einen Beruf gelernt oder eine Berufsausbildung gemacht?**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deinen Pflegevater.

ja       nein       weiß nicht

**16. Welche Berufsausbildung hat Dein Vater?**

**Benenne nicht den konkreten Betrieb, sondern nur ihre Ausbildung!**

**Zum Beispiel Schreiner, Malermeister, etc.**

Wenn Du bei Deiner Pflegefamilie lebst, beantworte die Frage bitte für Deinen Pflegevater.

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

## 2    Einschätzung der schulischen Kompetenzen

**Bitte schätze Deine Fähigkeiten und Leistungen in den folgenden Fächern ein.**

	sehr schwach (1)	schwach (2)	stark (3)	sehr stark (4)
a) Im Lesen deutscher Texte sind meine Leistungen....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) In der deutschen Rechtschreibung sind meine Leistungen....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Im Schreiben von längeren, deutschen Texten sind meine Leistungen....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Im Lösen von Problemen in Mathe sind meine Leistungen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Im Kopfrechnen sind meine Leistungen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Deutsch....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Im Lernen von Vokabeln im Fach Englisch bin ich...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Im Zeichnen in Mathe bin ich....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Mathematik...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Im Lesen von englischen Texten bin ich...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Insgesamt sind meine Leistungen im Fach Englisch ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Maßnahmen im Berufsorientierungsprozess an Deiner Schule

Die folgenden Fragen beziehen sich auf verschiedene Maßnahmen, die Dir für Deine Berufswahl an Deiner Schule angeboten wurden. Bitte gehe jeweils alle Fragen sorgsam durch und beantworte sie nach Deiner Einschätzung.

### 3

## Potenzialanalyse

Mit der Potenzialanalyse in der 8. Klasse (manchmal auch 9. und 10. Klasse) werden Neigungen und Fähigkeiten eines jeden Schülers festgestellt. Die Ermittlung wird meistens außerhalb der Schule, an ein bis zwei Tagen von einem anderen Träger, durchgeführt. Stärken und Fähigkeiten werden in dieser Maßnahme mit Hilfe von Testverfahren und praktischen Tätigkeiten nachgewiesen. Im Anschluss folgt oft ein Gespräch mit den Eltern, oder die Schüler erhalten einen Bericht über ihre Ergebnisse. Diese sollen sie bei der beruflichen Orientierung unterstützen.

**1. Wurde Dir in Deiner Schule ein Termin zur Ermittlung Deiner Fähigkeiten (Potenzialanalyse) angeboten?**

ja       nein       weiß nicht

andere Antwort (notiere kurz):

---

**2. Hast Du daran teilgenommen?**

ja       nein       weiß nicht       zum Teil

andere Antwort (notiere kurz):

---

**3. In welcher Klasse wurde Dir die Potenzialanalyse angeboten?**

Mehrere Antworten sind möglich.

Klasse 8       Klasse 9       Klasse 10

**4. Hättest Du gerne an der Potenzialanalyse teilgenommen? (Filterfrage)**

ja       nein       weiß nicht

andere Antwort (notiere kurz):

---

**5. Warum hättest Du nicht an der Maßnahme teilnehmen wollen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**6. Wie würdest Du Deine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit der Potenzialanalyse bewerten?**

Bitte entscheide Dich bei jedem Aspekt für eine der Antworten.

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Durch die Potenzialanalyse wurden mir meine sozialen Fähigkeiten bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine fachlichen Stärken aus der Schule bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Über die Ergebnisse der Potenzialanalyse konnte ich mit meinen Lehrern sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine persönlichen Stärken bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mit meinem Berufsberater habe ich über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Durch die Potenzialanalyse wurden mir meine Schwächen bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Mit Hilfe der Potenzialanalyse wurden mir meine handwerklichen Fähigkeiten bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Über die Ergebnisse der Potenzialanalyse habe ich mit meinen Eltern gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Mit den Sozialarbeitern an der Schule habe ich über die Ergebnisse der Potenzialanalyse gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?**

Die Potenzialanalyse war für mich wichtig, weil...

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich mich danach für einen Schulabschluss angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich einen guten Überblick über meine Fähigkeiten erhalten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Potenzialanalyse war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Möchtest Du abschließend zum Angebot der Potenzialanalyse noch etwas sagen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

## 4

## Berufsfelderkundung

Mit den Berufsfelderkundungstagen sind drei Praktikumstage gemeint, die in 3 verschiedenen Berufsfeldern durchgeführt werden (z.B. in einem Handwerksbetrieb, im sozialen und im kaufmännischen Bereich). Sie finden in der Regel in der 8. Klasse statt.

Die Schüler gehen an einem Tag in einen Betrieb, um sich ein Berufsfeld anzuschauen und an den folgenden zwei Tagen in andere Betriebe. Es ist auch möglich, die einzelnen Tage bei einem Träger durchzuführen, der außerbetrieblich junge Menschen ausbildet. Manchmal werden sie auch mit den Girls- oder Boys Days verknüpft.

**1. Wurden Dir in Deiner Schule Berufsfelderkundungstage angeboten?**

ja                       nein                       weiß nicht

andere Antwort (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**2. Hast Du daran teilgenommen?**

ja                       nein                       weiß nicht                       zum Teil

andere Antwort (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**3. In welcher Klasse wurden die Berufsfelderkundungstage angeboten?**

An dieser Stelle sind mehrere Antworten möglich. Kreuze an!

Klasse 8       Klasse 9       Klasse 10

**4. Welche Berufe oder Berufsfelder hast Du Dir angeschaut?**

Nenne nicht den Betriebsnamen, sondern nur das Berufsfeld/ Beruf. Zum Beispiel: Schreinerei, Kindergarten, Finanzamt ...

Notiere kurz!

1. Berufsfelderkundungstag: \_\_\_\_\_

2. Berufsfelderkundungstag: \_\_\_\_\_

3. Berufsfelderkundungstag: \_\_\_\_\_

**5. Hättest du gerne an der Berufsfelderkundung teilgenommen? (Filterfrage)**

ja                       nein                       weiß nicht

**6. Warum hättest Du nicht an den Berufsfelderkundungstagen teilnehmen wollen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**7. Wer hat den Praktikumsplatz für die Berufsfelderkundungstage ausgesucht?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich selber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Meine Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mein Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Andere Personen haben mir den Platz für die Berufsfelderkundung ausgesucht. Notiere kurz: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Wie wurden die Praktikumsplätze für die Berufsfelderkundung ausgesucht?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Über eine Online-Datenbank	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Weil ich den Betrieb kannte, habe ich mich einfach dort gemeldet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Durch den Hinweis meiner Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Durch den Hinweis meiner Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Durch eine Suche im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Andere Antwort (notiere kurz): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Wie würdest Du Deine berufsbezogenen Erfahrungen an den Berufsfelderkundungstagen bewerten?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich konnte die Aufgaben, die zu den Berufen gehören, kennenlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mit den Kollegen in den Betrieben konnte ich mich über die Berufe austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu den Berufen /Berufsfeldern gehörten, kennen gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit meinen Betreuern in den Betrieben besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ob ein Beruf aus den Berufsfeldern zu mir passt, habe ich mit meinen Betreuern in den Betrieben besprechen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich konnte mich mit meinen Betreuern in den Betrieben über meine beruflichen Wünsche austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Wie würdest Du Deine persönlichen Erfahrungen der Berufsfelderkundungstage bewerten?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) An den Berufsfelderkundungstagen habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich habe gerne mit den Kollegen im Betrieb zusammen gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich brauchte in den Betrieben meine schulischen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich konnte mir bei anderen Personen Hilfe holen, wenn ich unsicher war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich konnte meinen Vorgesetzten akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich habe durch die Berufsfelderkundungstage gelernt, wie wichtig schulische Fähigkeiten sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Die Berufsfelderkundungstage haben mir gezeigt, dass ich noch an meinen schulischen Fähigkeiten arbeiten muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 11. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?

Die Berufsfelderkundung war für mich wichtig,...

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich gute Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Berufsfelderkundung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 12. Möchtest Du abschließend zum Angebot der Berufsfelderkundung noch etwas sagen?

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**Berufswahlpass – Lebensordner – Portfolioinstrument**

Mit dem **Berufswahlpass** ist ein Heft oder Ordner gemeint, mit dessen Hilfe (Klasse 8-10) die berufliche Wahl überdacht werden soll. In diesem findet man Unterlagen, die einem zeigen wie man sich bewirbt oder Ideen für ein Praktikum entwickelt. Oft werden darin auch die Praktikumsbescheinigungen und Rückmeldungen aus dem Praktikum abgeheftet. In den Schulen erfüllt diese ‚Aufgabe‘ oft der Berufswahlpass, der den Prozess von der Klasse 8-10 unterstützen soll. Er dient auch als Gesprächsgrundlage mit dem Berufsberater.

**1. Wurde Dir in Deiner Schule ein Berufswahlpass zum Überdenken Deines Berufswahlprozesses angeboten?**

ja       nein       weiß nicht

**2. Arbeitest Du mit dem Berufswahlpass/ Lebensordner?**

ja       nein       weiß nicht       manchmal

andere Antwort (notiere kurz):

---

**3. In welcher Klasse hast Du den Berufswahlpass bearbeitet?**

Der Berufswahlpass soll Dich über mehrere Jahre begleiten. Daher kannst Du hier mehrfach ankreuzen.

Klasse 8       Klasse 9       Klasse 10

**4. Hättest Du gerne einen Berufswahlpass genutzt? (Filterfrage)**

ja       nein       weiß nicht

**5. Warum hättest Du keinen Berufswahlpass haben wollen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**6. Wie würdest Du Deine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit dem Berufswahlpass bewerten?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit Sozialarbeitern über meine Berufswahl spreche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich nutze den Berufswahlpass, wenn ich mit meinem Berufsberater über meine Berufswahl spreche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mit dem Berufswahlpass kann ich mich über Berufsfelder informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mit dem Berufswahlpass kann ich mich über Berufe informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Im Berufswahlpass finde ich wichtige Informationen zur Berufswahl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Wenn ich über meine Berufswahl spreche, nutze ich den Berufswahlpass.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?**

**Der Berufswahlpass/ Lebensordner war für mich wichtig,...**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich weitere berufliche Schritte planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., um mir Gedanken zu meinem Berufswahlprozess zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Der Berufswahlpass war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Möchtest Du abschließend zum Angebot des Berufswahlpasses noch etwas sagen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**6****Schülerbetriebspraktikum**

Ein Schülerbetriebspraktikum ist ein 2-3 wöchiges Praktikum in einem Betrieb. Es findet meistens ab der 8. oder 9. Klasse 1x im Schuljahr statt.

**1. Hast Du an einem Schülerbetriebspraktikum teilgenommen?**

ja                       nein                       weiß nicht                       zum Teil

andere Antwort (notiere kurz):

---

**2. In welcher Klasse wurde Dir das Schülerbetriebspraktikum angeboten?**

Du konntest das Praktikum in mehreren Schuljahren machen, daher sind an dieser Stelle mehrere Antworten möglich.

Klasse 8       Klasse 9       Klasse 10

**3. Welche Betriebe hast Du Dir angeschaut?**

**Nenne nicht den Betriebsnamen, sondern nur das Berufsfeld/ Beruf. Zum Beispiel: Metallbau, Krankenhaus, Verkauf- Kleidung,...**

Notiere kurz:

1. Schülerbetriebspraktikum \_\_\_\_\_

2. Schülerbetriebspraktikum \_\_\_\_\_

3. Schülerbetriebspraktikum \_\_\_\_\_

**4. Hättest Du gerne am Schülerbetriebspraktikum teilgenommen? (Filterfrage)**

ja                       nein                       weiß nicht

**5. Warum hättest Du kein Schülerbetriebspraktikum machen wollen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

6. Wer hat den Praktikumsplatz für das letzte Schülerbetriebspraktikum ausgesucht?

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Meine Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Meine Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Andere Personen haben mir den Praktikumsplatz für das letzte Schülerbetriebspraktikum ausgesucht. Notiere kurz: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wie wurde der Praktikumsplatz für das letzte Schülerbetriebspraktikum ausgesucht?

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Weil ich den Betrieb kannte, habe ich mich einfach dort gemeldet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Durch den Hinweis meiner Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Durch den Hinweis meiner Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Durch eine Suche im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Andere Antwort (notiere kurz): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Wie würdest Du Deine berufsbezogenen Erfahrungen im letzten Schülerbetriebspraktikum bewerten?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich konnte praktisch und beruflich am Arbeitsplatz tätig werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit Betreuern im Betrieb besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Im Praktikum konnte ich die Bedingungen des Berufsfeldes kennenlernen (Arbeitszeit, Umgebung, Öffnungszeiten, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ob der Beruf zu mir passt, bespreche ich auch mit meinen Betreuern im Praktikum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich weiß, welchen Schulabschluss ich brauche, um in dem Beruf oder Berufsfeld zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich konnte mich mit meinen Betreuern im Praktikum über meinen Berufswunsch austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Im Schülerbetriebspraktikum konnte ich erfahren, was man in dem Beruf verdient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Wie würdest Du Deine persönlichen Erfahrungen im letzten Schülerbetriebspraktikum bewerten?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Im Schülerbetriebspraktikum habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich brauchte im Schülerbetriebspraktikum meine schulischen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Meine schulischen Kompetenzen waren im Schülerbetriebspraktikum wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich kam mit meinem Vorgesetzten gut zu recht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich habe mich gerne mit den Kollegen ausgetauscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Wenn ich im Schülerbetriebspraktikum etwas nicht wusste, habe ich meine Kollegen angesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu? Das Schülerbetriebspraktikum war für mich wichtig,...**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich danach weitere berufliche Schritte planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Das Schülerbetriebspraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Möchtest Du abschließend zum Angebot des Schülerbetriebspraktikums noch etwas sagen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**Berufseinstiegsbegleitung (kurz: BerEb)**

Mit der Berufseinstiegsbegleitung ist eine Person gemeint, die die Schüler unterstützt, die berufliche Orientierung zu finden, den Hauptschulabschluss zu erwerben, Bewerbungen zu schreiben, einen Ausbildungsplatz zu suchen etc.

Die Person ist keine Lehrerin und kein Berufsberater. Sie kommt von einem außerschulischen Träger und begleitet die ihr zugewiesenen Schüler mindestens von der 10. Klasse in der Schule bis zu einem Jahr nach der Schulzeit.

**1. Wurde Dir in Deiner Schule eine Berufseinstiegsbegleitung angeboten?**

ja                       nein                       weiß nicht

**2. Hast Du das Angebot der Berufseinstiegsbegleitung angenommen?**

ja                       nein

**3. In welcher Klasse wurde Dir die Berufseinstiegsbegleitung angeboten?**

Klasse 9                       Klasse 10

**4. Wärest Du gerne von der Berufseinstiegsbegleitung unterstützt worden? (Filterfrage)**

ja                       nein                       weiß nicht

**5. Warum hättest Du keine Berufseinstiegsbegleitung haben wollen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**6. Wie würdest Du Deine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit der Berufseinstiegsbegleitung bewerten?**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Mit der Berufseinstiegsbegleitung kann ich über alles im Berufswahlprozess sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt mich beim Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Berufseinstiegsbegleitung unterstützt mich beim Schreiben von Bewerbungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Die Berufsbegleitung hilft mir, meine Leistungen in der Schule zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) In einigen Fächern unterstützt mich die Berufseinstiegsbegleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Die Berufseinstiegsbegleitung spricht mit mir über meine Berufswahl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich erhalte Nachhilfeunterricht von der Berufseinstiegsbegleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Die Berufseinstiegsbegleitung spricht mit mir über mögliche Praktikums- oder Ausbildungsstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?**

Die Berufseinstiegsbegleitung war für mich wichtig,...

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil sie mir Möglichkeiten gezeigt hat, mich beruflich beraten zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil sie mich in meinem Berufswahlprozess insgesamt unterstützen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich ihre Unterstützung auch nach der Schulzeit brauchen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich mit dieser Unterstützung über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ..., weil sie mich unterstützt hat, für meinen Schulabschluss zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Die Berufseinstiegsbegleitung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Möchtest Du abschließend zum Angebot der Berufseinstiegsbegleitung noch etwas sagen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**8****Langzeitpraktikum**

Ein Langzeitpraktikum findet an einem Tag in der Schulwoche über ein halbes oder ganzes Schuljahr hinweg in einem Betrieb statt. An den anderen Tagen gehen die Schüler in die Schule. Meistens wird es ab der Klasse 9 oder 10 angeboten.

**1. Wurde Dir in Deiner Schule die Möglichkeit eines Langzeitpraktikums angeboten?**

ja                   nein                   weiß nicht

**2. Hast Du an einem Langzeitpraktikum teilgenommen?**

ja                   nein                   weiß nicht                   zum Teil

andere Antwort (notiere kurz):

---

**3. In welcher Klasse wurde Dir das Langzeitpraktikum angeboten?**

Du konntest das Praktikum in mehreren Schuljahren machen, daher sind an dieser Stelle mehrere Antworten möglich.

Klasse 8       Klasse 9       Klasse 10

**4. Welche Berufe oder Berufsfelder hast Du Dir angeschaut?**

**Nenne nicht den Betriebsnamen, sondern nur das Berufsfeld/ Beruf. Zum Beispiel: Lager, Bauernhof, Straßenbau,...**

Notiere kurz:

1. Langzeitpraktikum \_\_\_\_\_

2. Langzeitpraktikum \_\_\_\_\_

3. Langzeitpraktikum \_\_\_\_\_

5. **Hättest Du gerne ein Langzeitpraktikum mitgemacht?** (Filterfrage)

ja       nein       weiß nicht

6. **Warum hättest Du kein Langzeitpraktikum machen wollen?**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

7. **Wer hat den Praktikumsplatz für das letzte Langzeitpraktikum ausgesucht?**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Meine Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Meine Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eine andere Person hat mir den Platz für das letzte Langzeitpraktikum ausgesucht. Notiere kurz: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. **Wie wurde der Praktikumsplatz für das letzte Langzeitpraktikum ausgesucht?**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Weil ich den Betrieb kannte, habe ich mich einfach dort gemeldet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Durch den Hinweis meiner Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Durch den Hinweis meiner Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Durch eine Suche im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) andere Antwort (notiere kurz): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Wie würdest Du Deine berufsbezogenen Erfahrungen im letzten Langzeitpraktikum bewerten?**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Die Aufgaben, die zu dem Beruf / Berufsfeld im Langzeitpraktikum gehörten, konnte ich umfassend kennenlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich konnte praktisch und beruflich am Arbeitsplatz tätig werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich habe die Arbeitsmaterialien und Werkzeuge, die zu dem Beruf /Berufsfeld gehören kennen gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich habe die Entscheidung meiner weiteren beruflichen Wahl mit meinen Betreuern im Betrieb besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ob der Beruf zu mir passt, bespreche ich auch mit meinen Betreuern im Langzeitpraktikum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich konnte mich mit den meinen Betreuern im Langzeitpraktikum über meinen Berufswunsch austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Wie würdest Du Deine persönlichen Erfahrungen im letzten Langzeitpraktikum bewerten?**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Im Langzeitpraktikum habe ich meine schulischen Stärken nutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich konnte gut mit anderen zusammen arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich brauchte im Langzeitpraktikum meine schulischen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich konnte Hilfe holen, wenn ich unsicher war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Meine schulischen Kompetenzen waren im Langzeitpraktikum wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich kam mit meinem Vorgesetzten gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 11. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?

Das Langzeitpraktikum war für mich wichtig,...

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich dadurch weitere berufliche Schritte geplant habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., um über meine Stärken nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich mich dadurch für einen Schulabschluss anstrenge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Das Langzeitpraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 12. Möchtest Du abschließend zum Angebot des Langzeitpraktikums noch etwas sagen?

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

## 9

## Vergleich der schulischen Angebote

Jetzt sollst Du die Maßnahmen, an denen Du teilgenommen hast, noch einmal bewerten.

1. Welche Maßnahme war für Dich in Deinem Berufsorientierungsprozess besonders wichtig?

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Die Potenzialanalyse war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Berufsfelderkundung war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Der Berufswahlpass war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Das Schülerbetriebspraktikum war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Berufseinstiegsbegleitung war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Das Langzeitpraktikum war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Gab es noch eine Maßnahme, die nur an Deiner Schule angeboten wird und die für Deine Berufswahl wichtig war? Zum Beispiel eine Schülerfirma oder eine AG, etc.

ja                       nein

3. Welche Maßnahme war es? Zum Beispiel eine Schülerfirma, eine AG, eine Klassenfahrt zur Berufsorientierung, etc.

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**10****Weiterer beruflicher Werdegang****Angaben zum weiteren beruflichen Werdegang**

Nun möchten wir Dir noch ein paar persönliche Fragen zu Deinem weiteren beruflichen Weg stellen.

**1. Weißt Du, wie es beruflich für Dich nach der Schulzeit weiter geht?**

ja                       nein                       weiß nicht

zum Teil (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**2. Hast Du einen Ausbildungsplatz nach der Schulzeit?** Beantworte die Frage auch mit einem ‚nein‘, wenn Du noch keinen sicher zugesagten Platz hast.

ja                       nein

**3. Wo hast Du deinen Ausbildungsplatz?** (Filterfrage)

Nenne den Betrieb (z.B. Malerbetrieb, Altenheim, Großküche, etc.):

\_\_\_\_\_

**4. In welchem Beruf lässt Du Dich ausbilden?**

Nenne den Beruf: \_\_\_\_\_

**5. Ist der Ausbildungsberuf auch Dein Berufswunsch?**

ja                       nein

**6. Wenn Du keinen Ausbildungsplatz in Aussicht hast, liegt es vielleicht daran, dass Du Dich noch beruflich orientieren oder Deinen Schulabschluss nachholen möchtest?**

**Notiere kurz Deinen weiteren beruflichen Weg nach Deiner Schulzeit. Es gibt viele Möglichkeiten.**

Kreuze an, was auf Dich zutrifft.

a) Berufsvorbereitungsmaßnahme- Reha in einem Bildungswerk (BvB)

b) Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg

c) Einjährige Berufsfachschule am Berufskolleg/ Berufsschule

d) Zweijährige Berufsfachschule am Berufskolleg/Berufsschule

e) Fachoberschulreife am Berufskolleg/ Berufsschule

f) Einstiegsqualifizierung – Langzeitpraktikum mit schulischen Modulen (EQ)

g) Sonstige: \_\_\_\_\_

**7. In welchem Berufsfeld/ Beruf möchtest Du mal arbeiten?**

Notiere in kurzen Worten das Berufsfeld oder Deinen Berufswunsch:

---

**Fertig!!!**

**Du hast die Befragung erfolgreich beendet!**

**Vielen Dank für Deine Unterstützung!**

**Copyright: Carina Hübner**

**Fakultät II der Universität Siegen**

Anhang G

Fragebogen des zweiten Messzeitpunktes in der Papierversion

Fakultät II



Professur für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik

---

# **Der Berufsorientierungsprozess aus Sicht von Schülerinnen und Schülern im Land Nordrhein-Westfalen**

## **Erhebung zum Messzeitpunkt II**

Carina Hübner  
(Dipl. Päd. und abgeordnete Lehrkraft)

UNIVERSITÄT SIEGEN  
Adolf-Reichwein-Str.2a  
Raum AR- NB 129  
D- 57068 Siegen  
T +49-(0)-271-740 3651  
E-Mail: [carina.huebner@uni-siegen.de](mailto:carina.huebner@uni-siegen.de)

## Willkommen zu unserem Fragebogen über Deine Berufswahl!

- In dem vorliegenden Fragebogen wirst Du ein letztes Mal **um verschiedene Angaben** gebeten.
- Dies ist **kein Test**, es gibt also keine falschen Antworten.
- Uns interessiert **Deine persönliche Meinung**.
- Lies Dir die Aussagen in Ruhe durch und beantworte bitte jede Frage.
- Wenn Du etwas nicht gut lesen kannst klicke auf das Abspielsymbol und lass Dir die Frage vorlesen.



Die folgenden Aussagen beziehen sich auf verschiedene Erfahrungen und Einschätzungen zu Deinem Berufsorientierungsprozess. Zum Beispiel was Du beruflich im Moment machst und wie Du die Maßnahmen aus Deiner Schulzeit (z. B. das Schülerbetriebspraktikum) bewertest.

Gib bitte für jede Aussage an, in welchem Maße der jeweilige Aspekt aus Sicht Deines Berufswahlprozesses zutrifft.

Wir möchten Dir im Fragebogen die Lesbarkeit der Aussagen erleichtern. Aus diesem Grund verwenden wir nur die männliche Form in den Aussagen. Damit sind aber auch weibliche Personen (Lehrerinnen, Mitschülerinnen, Sozialarbeiterinnen, etc.) gemeint.

- **Bevor Du starten kannst, gib bitte Deinen Code ein!**

Schreibe alle Buchstaben klein. Schreibe bitte nicht Deinen Namen in die Spalte.

<b>1</b>	<b>Soziodemografische Daten</b>
----------	---------------------------------

1. **Wie alt bist Du jetzt?** 15  16  17  18  19

2. **Ich bin**

ein Mädchen

ein Junge

3. **Wo wohnst Du im Moment hauptsächlich (1. Wohnsitz)?**

Bei beiden leiblichen Eltern

Bei meiner leiblichen Mutter

Bei meinem leiblichen Vater

Bei Pflegeeltern

Im Kinderheim

In einer Wohngruppe

Bei meinen Großeltern (Oma und Opa)

In einer berufsvorbereitenden Maßnahme mit Wohnanschluss

Andere Antwort (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**2****Berufliche Maßnahme aktuell****1. In welcher Maßnahme befindest Du Dich gerade?**

- Berufsvorbereitungsmaßnahme Reha (BVB) in einem Bildungswerk
- Ausbildungsvorbereitung (Vollzeit) an einem Berufskolleg
- Einjährige Berufsfachschule am Berufskolleg
- Einstiegsqualifizierung (Langzeitpraktikum in Betrieben mit kleinen schulischen Phasen)
- Ausbildung in einem Betrieb
- Ich habe meine Schulzeit um ein Jahr verlängert
- Zweijährige Berufsfachschule
- Ich bin an einem Berufskolleg und mache die Fachoberschulreife

Andere Antwort: \_\_\_\_\_

**2. Kannst Du bis zum Sommer in Deiner Maßnahme einen Schulabschluss erreichen?**

Ja       Nein       weiß ich noch nicht

Ich bin derzeit in einer Ausbildung       Ich lerne für die Fachoberschulreife

**3. Welchen Schulabschluss kannst Du bis zum Sommer erreichen?**

Hauptschulabschluss 9       Hauptschulabschluss 10a       Hauptschulabschluss 10b

Schulabschluss im Bildungsgang Lernen

andere Antwort (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**4. Hast Du in dem Jahr nach Deiner Schulzeit noch Praktika in Betrieben gemacht?**

Ja       Nein

**5. Wie viele Praktika hast Du gemacht?**

1     2     3     4     5     6

Mehr: \_\_\_\_\_

**6. In welchen Berufsfeldern hast Du ein Praktikum gemacht? Notiere kurz:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**7. Welche Ausbildung machst Du gerade? Notiere kurz: (Filterfrage)**

\_\_\_\_\_

**8. Wann wirst Du mit der Ausbildung fertig sein?**

In einem Jahr

In zwei Jahren

Sonstiges: \_\_\_\_\_

**3****Übergang Schule – Beruf I**

Jetzt sollst Du noch einmal bewerten, wie der Übergang von der Schule in Deine derzeitige Maßnahme war.

**1. Wie war die Zeit im Übergang von der Schule in Deine jetzige Maßnahme?**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich habe mich auf die Zeit nach der Klasse 10 sehr gefreut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) In der Förderschule wurde ich auf die Zeit, die danach kam, gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Den Einstieg in das Arbeitsleben zu finden, ist für mich insgesamt eine große Lebensaufgabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Der Abschied von der Förderschule hat mir Sorgen bereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich kam in meinem neuen beruflichen Umfeld schnell zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Wer hat Dich in Deinem Berufswahlprozess bisher gut unterstützen können?  
Unterstützt haben mich bei Fragen der Berufswahl am meisten...**

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) die Lehrer der Förderschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) meine Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) meine Ansprechpartner in den Betrieben (in den Praktika).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) meine Lehrer und Ansprechpartner in der Berufsschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) weitere Ansprechpartner in meiner derzeitigen Maßnahme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) meine Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Gab es sonst jemanden, der besonders wichtig für Dich im Berufswahlprozess war?**

- Ja. Ich wurde von folgender Person besonders unterstützt: \_\_\_\_\_
- Nein

## Maßnahmen im Berufsorientierungsprozess an Deiner Schule

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die verschiedenen Maßnahmen, die Dir für Deine Berufswahl an Deiner Schule angeboten wurden. Du hast uns im letzten Jahr mitgeteilt, was Du alles gemacht hast. An allen folgenden Angeboten hast Du teilgenommen.

Bitte gehe jeweils alle Fragen sorgsam durch und beantworte sie nach Deiner Einschätzung.

<b>4</b>	<b>Potenzialanalyse</b>
----------	-------------------------

Mit der Potenzialanalyse in der 8. Klasse (manchmal auch 9. und 10. Klasse) werden Neigungen und Fähigkeiten eines jeden Schülers festgestellt. Die Ermittlung wird meistens außerhalb der Schule, an ein bis zwei Tagen von einem anderen Träger, durchgeführt. Stärken und Fähigkeiten werden in dieser Maßnahme mit Hilfe von Testverfahren und praktischen Tätigkeiten nachgewiesen. Im Anschluss folgt oft ein Gespräch mit den Eltern, oder die Schüler erhalten einen Bericht über ihre Ergebnisse. Diese sollen sie bei der beruflichen Orientierung unterstützen.

Du hast bei der Potenzialanalyse mitgemacht. Wenn Du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst.

### 1. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?

Die Potenzialanalyse war für mich wichtig, ...

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich mich danach für einen Schulabschluss angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich meine Stärken entdecken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich einen guten Überblick über meine Fähigkeiten erhalten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die <b>Potenzialanalyse</b> war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5

## Berufsfelderkundung

Mit den **Berufsfelderkundungstagen** sind **3 oder mehrere vereinzelte Praktikumstage** gemeint, die in **3 verschiedenen Berufsfeldern durchgeführt werden** (z.B. in einem Handwerk, Hauswirtschaft, Friseur, Metall oder Pflege...).

Sie fanden in der Regel in der 8. Klasse statt.

Du bist gemeinsam mit der Klasse und Deinen Lehrern an den Tagen zu einem Anbieter gegangen (CJD Bildungswerk, bei der „Werkkiste“, beim DAA, bei der Diakonie, beim Förderband oder sonstigen Anbietern).

Dort hast Du Dir verschiedene Berufsfelder mit Deinen Lehrern und Klassenkameraden angeschaut. Manchmal werden diese Tage auch mit den Girls- oder Boys Days verbunden.

**Du hast an der Berufsfelderkundung teilgenommen. Wenn Du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst.**

**1. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?**

Die Berufsfelderkundung war für mich wichtig,...

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich weitere berufliche Schritte (Praktika, Gespräche, etc.) planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich gute Einblicke in die verschiedenen Berufsfelder erhalten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die <b>Berufsfelderkundung</b> war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6

## Berufswahlpass

Mit dem **Berufswahlpass** ist ein Heft oder Ordner gemeint, mit dessen Hilfe (Klasse 8-10) die berufliche Wahl überdacht werden soll. In diesem findet man Unterlagen, die einem zeigen wie man sich bewirbt oder Ideen für ein Praktikum entwickelt. Oft werden darin auch die Praktikumsbescheinigungen und Rückmeldungen aus dem Praktikum abgeheftet. In den Schulen erfüllt diese ‚Aufgabe‘ oft der Berufswahlpass, der den Prozess von der Klasse 8-10 unterstützen soll. Er dient auch als Gesprächsgrundlage mit dem Berufsberater.

Du hast den Berufswahlpass gehabt. Wenn Du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst.

1. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?

Der Berufswahlpass/ Lebensordner war für mich wichtig,...

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich weitere berufliche Schritte planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., um mir Gedanken zu meinem Berufswahlprozess zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Der <b>Berufswahlpass</b> war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ein Schülerbetriebspraktikum ist ein 2-3 wöchiges Praktikum in einem Betrieb. Es findet meistens ab der 8. oder 9. Klasse ein- oder zweimal im Schuljahr statt.

**Du hast mindestens ein Schülerbetriebspraktikum gemacht. Wenn Du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst.**

**1. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?**

**Das Schülerbetriebspraktikum war für mich wichtig,...**

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich mich danach für meinen Schulabschluss angestrengt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich danach weitere berufliche Schritte planen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Das Schülerbetriebspraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 8

## Berufseinstiegsbegleitung

**Berufseinstiegsbegleitung (kurz: BerEb)**

Mit der Berufseinstiegsbegleitung ist eine Person gemeint, die die Schüler unterstützt, die berufliche Orientierung zu finden, den Hauptschulabschluss zu erwerben, Bewerbungen zu schreiben, einen Ausbildungsplatz zu suchen etc.

**Die Person ist keine Lehrerin und kein Berufsberater.** Sie kommt von einem außerschulischen Träger und begleitet Dich seit der 10. Klasse und vielleicht auch noch bis zu diesem Sommer.

1. Du wurdest von der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule und auch danach noch begleitet. Wenn Du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?

Die Berufseinstiegsbegleitung war für mich wichtig,...

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil sie mir Möglichkeiten gezeigt hat, mich beruflich beraten zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil sie mich in meinem Berufswahlprozess insgesamt unterstützen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., weil ich ihre Unterstützung auch nach der Schulzeit brauchen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich mit dieser Unterstützung über meine Stärken nachdenken konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ..., weil sie mich unterstützt hat, für meinen Schulabschluss zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Die Berufseinstiegsbegleitung war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ein Langzeitpraktikum findet an einem Tag in der Schulwoche über ein halbes oder ganzes Schuljahr hinweg in einem Betrieb statt. An den anderen Tagen gehen die Schüler in die Schule.

Meistens wird es ab der Klasse 9 oder 10 angeboten.

**Du hast mindestens ein Langzeitpraktikum gemacht. Wenn Du jetzt nochmal kurz darüber nachdenkst.**

**1. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?**

Das Langzeitpraktikum war für mich wichtig,...

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) ..., weil ich dadurch weitere berufliche Schritte geplant habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ..., weil ich mich danach beruflich entschieden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ..., um über meine Stärken nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ..., weil ich mich dadurch für einen Schulabschluss anstrenge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Das Langzeitpraktikum war insgesamt für meinen Berufsorientierungsprozess wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10****Maßnahmen im Vergleich**

Jetzt sollst Du die Maßnahmen, an denen Du teilgenommen hast, noch einmal bewerten.

1. Welche Maßnahme war für Dich in Deinem Berufsorientierungsprozess besonders wichtig?

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Die Potenzialanalyse war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Berufsfelderkundung war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Der Berufswahlpass war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Das Schülerbetriebspraktikum war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Berufseinstiegsbegleitung war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Das Langzeitpraktikum war besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 11      Übergang Schule – Beruf II

1. An dieser Stelle sollst Du den Weg Deiner Entscheidung zur beruflichen Wahl noch einmal bewerten.  
 Mit einer Maßnahme kann z.B. die Schule, eine Ausbildung oder auch eine BVB Reha gemeint sein.

	trifft über- haupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ich habe in meiner derzeitigen Maßnahme meinen Berufswunsch weiter verfolgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) In meiner aktuellen Maßnahme habe ich viel über meinen zukünftigen Beruf gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich habe mich schon in der Förderschule für einen beruflichen Weg entschieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich habe mich erst im letzten Jahr für eine berufliche Tätigkeit entschieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) In meiner aktuellen Maßnahme erhalte ich viel Unterstützung, um meinen Berufswunsch zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Die beruflichen Angebote in der Förderschule waren wichtig, um eine berufliche Entscheidung zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich hätte gerne an mehr Angeboten in der Förderschule teilgenommen, um mich beruflich zu entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ich werde wichtige Ziele (Teilziele), in meiner aktuellen Maßnahme bis zum Sommer erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 12      Entwicklungsaufgabe Beruf

1. Du bist nun schon seit langem mit dem Thema „Berufs- und Arbeitswelt“ beschäftigt. In diesem Block möchten wir von Dir Deine Meinung zum Thema Beruf wissen.

	trifft überhaupt nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)
a) Ein Beruf gehört zum Leben dazu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mir ist es sehr wichtig, mein zukünftiges berufliches Leben zu planen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Es wird sich auch ohne Ausbildung eine Arbeitsstelle finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich brauche eine abgeschlossene Ausbildung, um eine Arbeit zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich möchte einen Beruf finden, um Anerkennung von anderen zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Einen Beruf zu finden, der zu meinen Fähigkeiten passt, ist mir sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich möchte einen Beruf finden, in dem man viel Geld verdient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ich weiß, dass ich meine beruflichen Ziele erreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Es ist mir wichtig einen Beruf zu finden, in dem ich glücklich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Für mein zukünftiges Leben ist mir eine Arbeitsstelle wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Angaben zum weiteren beruflichen Werdegang**

Nun möchten wir Dir noch die letzten Fragen zu Deinem weiteren beruflichen Weg stellen.

**1. Weißt Du, wie es beruflich für Dich ab August weiter geht?**

ja                       nein                       weiß nicht

zum Teil (notiere kurz): \_\_\_\_\_

**2. Hast Du einen Ausbildungsplatz ab August?**

Beantworte die Frage auch mit einem ‚nein‘, wenn Du noch keinen sicher zugesagten Platz hast.

ja                       nein

**3. Wo hast Du deinen Ausbildungsplatz? (Großküche, Schreinerei, Metallbetrieb, etc.)**

Notiere kurz: \_\_\_\_\_

**4. In welchem Beruf lässt Du Dich ausbilden?**

Nenne den Beruf: \_\_\_\_\_

**5. Hast Du früher schon mal ein Praktikum in dem Beruf gemacht, in dem Du Dich ausbilden lässt?**

ja                       nein

**6. Hast Du früher schon mal genau in dem Betrieb, in dem Du ausgebildet wirst, ein Praktikum gemacht?**

ja                       nein

**7. Musst Du für Deine Ausbildung umziehen?**

ja                       nein

**8. Ist der Ausbildungsberuf auch Dein Berufswunsch?**

ja                       nein

**9. Wenn Du keinen Ausbildungsplatz in Aussicht hast, liegt es vielleicht daran, dass Du Dich noch beruflich orientieren oder Deinen Schulabschluss nachholen möchtest?**

**Notiere kurz Deinen weiteren beruflichen Weg nach Deiner Schulzeit. Es gibt viele Möglichkeiten.**

Kreuze an, was auf Dich zutrifft.

- a) Verlängern der Berufsvorbereitungsmaßnahme-Reha in einem Bildungswerk (BvB)
- b) Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg (Vollzeit)
- c) Einjährige Berufsfachschule am Berufskolleg/ Berufsschule
- d) Einstiegsqualifizierung – Langzeitpraktikum in Betrieben mit kleinen mit schulischen Phasen (EQ)
- e) Eine Ausbildung in einem Betrieb
- f) Verlängern der Schulzeit an der Förderschule
- g) Zweijährige Berufsfachschule am Berufskolleg/Berufsschule
- h) Fachoberschulreife am Berufskolleg/ Berufsschule
- i) Ich gehe ohne eine Ausbildung direkt arbeiten
- j) Andere Antwort: \_\_\_\_\_

**10. Wirst Du im Sommer für Deine Ausbildungsmaßnahme oder Arbeit umziehen müssen?**

ja       nein

**11. In welchem Berufsfeld/ Beruf möchtest Du mal arbeiten?**

Notiere in kurzen Worten das Berufsfeld oder Deinen Berufswunsch:

---

**14 | Kommentar zum Berufsorientierungsprozess**

1. Hier hast Du noch einmal die Gelegenheit, noch eigene Gedanken, Anmerkungen oder Wünsche zu Deinem Berufsfindungsprozess aufzuschreiben.
- 

**Fertig!!!**

**Du hast die Befragung erfolgreich beendet!**

**Vielen Dank für Deine Unterstützung!**

**Copyright: Carina Hübner**