

Evaluation des Modellvorhabens
zur Erprobung von

Reflexionsgesprächen

in der Beruflichen Orientierung
in Schleswig-Holstein

Abschlussbericht

07/2023



Prof. Dr. Thorsten Bührmann
Femke Dumstrei, M.A.
Lea Kahl, M.Ed.
Magdalena Oppermann, M.A.

Übersicht

Zusammenfassung des Evaluationsberichts

1. Gegenstand und Ziel der Evaluation.....	7
1.1 Gegenstand der Evaluation: <i>Reflexionsgespräch</i>	8
1.2 Zielstellung der Evaluation: <i>Evaluationsfragen</i>	10
2. Methodische Vorgehensweise.....	11
2.1 Quantitative Befragung der Schüler:innen.....	11
2.2 Qualitative Befragung der Schüler:innen.....	14
2.3 Qualitative Befragung der Fachkräfte.....	15
2.4 Auswertungsinstrumente.....	16
2.4.1 Statistische Verfahren zur Auswertung der quantitativen Daten	
2.4.2 Inhaltsanalytische Verfahren zur Auswertung der qualitativen Daten	
2.4.3 Hinweise zur Ergebnisdarstellung	
3. Erleben und Bewertung des Reflexionsgesprächs.....	19
3.1 Positive Gesamteinschätzung.....	19
3.2 Positiv-angespannte Atmosphäre.....	22
3.3 Beziehung, Wertschätzung und Kommunikation als zentrale Elemente des Instruments.....	24
3.4 Grundmotivation als Voraussetzung.....	26
4. Wirkungen und Ergebnisse des Reflexionsgesprächs.....	28
4.1 Förderung der Berufswahlkompetenz.....	28
4.1.1 Förderung von Selbstreflexion (29)	
4.1.2 Förderung von Motivation (35)	
4.1.3 Zusammenfassende Betrachtung hinsichtlich der Wirkungen des Reflexionsgesprächs (42)	

4.2	Flexible Prozessorientierung und -begleitung.....	44
4.2.1	Von „BO-Bedeutungslosigkeit“ zu „BO-Ideenlosigkeit“ (45)	
4.2.2	Von „BO-Ideenlosigkeit“ zu „BO-Ideen/grobe Richtung“ (47)	
4.2.3	Von „BO-Ideen/grobe Richtung“ zu „BO-Wünsche/konkrete Richtung“ (47)	
4.2.4	Von „BO-Wünsche/konkrete Richtung“ zu „Festlegung Wunschberuf und Berufsalternativen“ (48)	
4.3	Ergebnisse für die Gestaltung des individuellen Orientierungsprozesses.....	49
4.3.1	Neuer Blick auf die eigenen Stärken (50)	
4.3.2	Eintauchen in Berufe und Berufsfelder (54)	
4.3.3	Aktivierung zur Gestaltung des eigenen beruflichen Orientierungsprozesses (57)	
5.	Fazit und Weiterentwicklungsmöglichkeiten.....	59

Anlagen

Übersicht der Fragen an die Schülerinnen und Schüler

Übersicht Stichprobe

Detailergebnisse t1: Übersicht Einzelindikatoren

Detailergebnisse t2: Übersicht Einzelindikatoren

Detailergebnisse: Übersicht Skalen nach Regionen

Abkürzungsverzeichnis:

BO – Berufsorientierung

RFG – Reflexionsgespräch

BIBB - Bundesinstitut für Berufliche Bildung

SuS – Schüler:innen

IG – Interventionsgruppe

VG – Vergleichsgruppe

Zusammenfassung des Evaluationsberichts

Was ist der Gegenstand dieses Berichtes?

Dieser Bericht stellt die zentralen Ergebnisse der Evaluation, des für die berufliche Orientierung in drei Modellregionen in Schleswig-Holstein erprobten Instruments Reflexionsgespräch (RFG), dar. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, welche Effekte das RFG auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen haben kann und wie das Instrument von den Jugendlichen und von den Fachkräften in seiner Umsetzung erlebt bzw. eingeschätzt wird.

Welche Daten liegen der Evaluation zugrunde?

Den dargestellten Ergebnissen liegen 1249 (t1) und 1059 (t2) quantitative Datensätze einer Längsschnittfragebogenerhebung an 27 Schulen zugrunde. In dieser Befragung erfolgte eine Messung eines eingegrenzten Ausschnitts der Berufswahlkompetenz sowie eine allgemeine Bewertung des Instruments. Es wurden sowohl Schüler:innen befragt, die am RFG teilgenommen haben (Interventionsgruppe), als auch zum Vergleich a) Schüler:innen, die an einer Potenzialanalyse sowie b) Schüler:innen, die weder an der Potenzialanalyse noch an einem RFG teilgenommen haben (Vergleichsgruppe). Zusätzlich erfolgte eine vertiefende qualitative Befragung von 65 Schüler:innen, die am RFG teilgenommen haben sowie von 12 pädagogischen Fachkräften, die die RFGs durchgeführt haben. In diesen Interviews erfolgten detaillierte Rekonstruktionen der subjektiven Deutungen über die Wirkungen des Reflexionsgesprächs im Rahmen der Erprobungsphase.

Wie erleben und bewerten die Schüler:innen und die Fachkräfte das Instrument?

Das Reflexionsgespräch wird aus allen Perspektiven insgesamt als sinnvoller Baustein der beruflichen Orientierung bewertet. Sowohl die Schüler:innen als auch die Fachkräfte schreiben diesem Instrument eine hohe Bedeutsamkeit im beruflichen Orientierungsprozess zu.

Die Schüler:innen erleben in diesem Instrument eine neue Erfahrung, die bereits im Vorfeld eine positiv-angespannte Atmosphäre erzeugt: Ein 60-minütiges persönliches Gespräch mit einer fachlich versierten pädagogischen Fachkraft, in dem der/die Schüler:in mit ihren (beruflichen) Interessen, Vorstellungen und den darauf bezogenen Fä-

higkeiten und Stärken im Mittelpunkt steht. In diesem Einzelsetting wurden kommunikative Erfolge von Seiten der Fachkraft erzielt, sodass die Schüler:innen sich öffnen konnten und eine intensive inhaltliche Arbeit möglich wurde.

Damit wird zugleich die Person der Fachkraft zum zentralen Wirkfaktor bei diesem BO-Instrument: Aus Sicht der Schüler:innen hängt der Nutzen vor allem davon ab, wie sehr es gelingt, eine dialogische und wertschätzende Gestaltung des Gesprächs umzusetzen, bei der man sich für die persönlichen Themen „öffnet“. Neben einer offenen und urteilsfreien Haltung gegenüber den Jugendlichen wurde positiv erlebt und bewertet, dass sie ausführlich von sich erzählen konnten, die Fachkraft sich auf ihre Vorstellungen und Ideen eingelassen und diese auch verstanden sowie in Maßen kommentiert hat. Etwa Zweidrittel der Schüler:innen bestätigen im Fragebogen, dass genau dies der Fall war.

Es braucht allerdings eine Grundmotivation und -bereitschaft bei den Jugendlichen, um das Potential des dialogischen Prozesses entfalten zu können. Die qualitativen Befragungsdaten deuten darauf hin, dass das Instrument bei den Schüler:innen an seine Grenzen kommt, die eine verfestigte De-Motivation gegenüber Schule und allen damit zusammenhängenden Maßnahmen haben. Und es kommt an Grenzen bei Schüler:innen, die eine sehr verfestigte, eindimensionale berufliche Vorstellung haben und von daher grundsätzlich keinen Nutzen in den BO-Maßnahmen zur Erweiterung der Perspektive sehen. Beides lässt sich durch das RFG nicht auflösen.

Welchen Einfluss hat das RFG auf die Berufswahlkompetenz?

Insgesamt betrachtet lässt sich bei den Schüler:innen, die an der Erprobung des RFG teilgenommen haben, bezogen auf die *Selbstreflexion* ein eindeutiger Anstieg feststellen. D.h. es kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie die Selbsteinschätzung bezüglich passender Berufe durch den persönlichen Austausch mit einer pädagogischen Fachkraft gesteigert wurden. Beachtet werden muss hierbei, dass die zweite Fragebogenerhebung zeitlich nach dem RFG sowie der Berufsfelderprobung liegt, sodass auch die Berufsfelderprobung als solche einen Effekt auf die *Selbstreflexion* der Schüler:innen haben kann.

Bezogen auf die *Motivation* (d.h. das Interesse an dem Thema Berufswahl und das Wecken von Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Gestaltung des beruflichen Orientierungsprozesses) ergibt sich ein gemischtes Bild. In den Subdimensionen *Emotion*

zur *Berufswahl* und *Betroffenheit* sinken die Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt, jedoch sind diese Werte höher als die Mittelwerte in den benannten Subdimensionen der Vergleichsgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Ein ähnlicher Effekt zeigte sich auch in der Interventionsstudie Potenzialanalyse (ISPA, 2020¹), was die Vermutung nahelegt, dass die Motivation und Betroffenheit für und von der Berufswahl kurz vor der Durchführung einer Maßnahme am höchsten ist (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 34 ff).

In den Vergleichsgruppen sinken im gleichen Zeitraum alle Werte. Die Interventionsgruppen haben zu t2 in sieben von acht Teilzielen höhere Mittelwerte als die Vergleichsgruppen, obwohl diese mit höheren Ausgangswerten gestartet sind. Die Vergleiche zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe deuten darauf hin, dass zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten *degenerative Prozesse* in den untersuchten Dimensionen der Berufswahlkompetenz bei den Jugendlichen stattgefunden haben, die das RFG in Teilen aufzufangen vermag. Dies trifft insbesondere auf die Teilziele *Emotionen zur beruflichen Orientierung* und *Betroffenheit* zu – das Reflexionsgespräch scheint in diesen Bereichen sicherzustellen, dass selbst in einer Phase, in der die Motivation in Teilen abnimmt, diese bis zu einem gewissen Grad aufrechterhalten wird.

Welche Bedeutung hat das RFG für den beruflichen Orientierungsprozess?

Der Stand im beruflichen Orientierungsprozess stellt sich heterogen in der Schüler:innenschaft dar. Es lassen sich fünf verschiedene Stadien identifizieren, denen sich die einzelnen Schüler:innen zuordnen lassen: (1) *BO-Bedeutungslosigkeit*, (2) *BO-Ideenlosigkeit*, (3) *BO-Ideen/grobe Richtung*, (4) *BO-Wünsche/ konkrete Richtung*, (5) *Festlegung Wunschberuf und Berufsalternativen*. Bei nahezu allen befragten Jugendlichen gab es Entwicklungen und Veränderungen bezogen auf die fünf benannten Orientierungsstadien. Der individuelle berufliche Orientierungsprozess verläuft dabei nicht in allen Fällen linear von Stadium zu Stadium, sondern prozesshaft und umfasst auch „Rückschritte“, Dopplungen und Vertiefungen.

¹ Sommer, J. & Rennert, C. (2020): Endbericht der Begleitung zur Interventionsstudie Potentialanalyse (ISPA).

In seiner Ausgestaltung als stärken- und ressourcenorientiertes sowie dialogisch angelegtes Verfahren ist es dem RFG in der Erprobung gelungen, bei jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem einzelnen Schüler am individuellen Stadium der Orientierung anzuknüpfen und jede:n von ihnen einen Schritt im individuellen beruflichen Orientierungsprozess voranzubringen.

Es lassen sich dabei drei übergreifende Wirkungen benennen, die zu einer hilfreichen Unterstützung der dynamischen Bewegungssequenzen geführt und vermutlich der Abnahme in der Berufswahlkompetenz entgegengewirkt haben:

(1) Das RFG hat einen *neuen Blick auf die eigenen Stärken* bewirkt: Bei den Jugendlichen in den Stadien der BO-Bedeutungslosigkeit und BO-Ideenlosigkeit gab es eine bewusst verarbeitete Wahrnehmung der eigenen Stärken, welche in dieser intensiven Form ggf. auch als „erstmalig“ wahrgenommen worden ist – selbst wenn sie vorher bereits an entsprechenden BO-Angeboten teilgenommen haben. Damit verbunden geht eine Stärkung des Selbstwertgefühls und eine Steigerung der Gestaltungskompetenz bezogen auf den eigenen beruflichen Orientierungsprozess einher. Bei Jugendlichen in den Stadien BO-Ideen und BO-Wünsche mit hohen Ausprägungen im Selbstwissen erfolgte eine Verdichtung der Kompetenzen, sodass die Schüler:innen gestärkter in ihren weiteren beruflichen Orientierungsprozess gehen.

(2) Das RFG hat, durch informative Inhalte zu einzelnen Berufsbildern und dem vorgenommenen Abgleich, ein *Eintauchen in Berufe und Berufsbilder* ermöglicht sowie ein Nachdenken darüber eröffnet, inwieweit Tätigkeiten und Anforderungen eines Berufes mit den eigenen Kompetenzen zusammenpassen. Dies hat den Jugendlichen dabei geholfen, einen realistischen und nachvollziehbaren Blick auf die eigenen Stärken und auf die erforderlichen Kompetenzen der Berufe zu entwickeln. Neben der Stärkung des Selbstkonzepts wurden in vielen Fällen auch Konsequenzen für Weiterentwicklungen in den einzelnen Kompetenzbereichen gezogen.

(3) Das RFG führt zu einer *Aktivierung* und verhilft den Jugendlichen dabei, den beruflichen Orientierungsprozess als ihren eigenen zu sehen. Es werden Eigenständigkeit und Selbstverantwortung gefördert. Einen besonderen Stellenwert nimmt hier die abschließende Ergebnissicherung ein.

Welches Fazit lässt sich aus der Erprobung des RFG ziehen?

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei dem RFG, so wie es in den Modellregionen umgesetzt wurde, um ein sinnvolles und praktikables Instrument der beruflichen Orientierung handelt. Es gelingt, in strukturierter Weise an den jeweiligen beruflichen Orientierungsprozesspunkten der Jugendlichen anzuknüpfen und diese dementsprechend in einem für sie bedeutsamen Schritt im beruflichen Orientierungsprozess voranzubringen. Es wird eine Aktivierung und Steigerung der Selbstverantwortung erreicht. Das Instrument RFG sollte daher verstetigt werden.

Ein Ansatz zur Verbesserung stellt die Sicherstellung einer unmittelbaren Weiterführung der angestoßenen Prozesse dar bzw. die Umsetzung in weitere Handlungsschritte bei den Jugendlichen. Diesbezüglich sollte die ergebnissichernde Abschlussphase im RFG eine höhere Bedeutung (v.a. auch zeitlich) erhalten. Ein Teil der Jugendlichen ist mit dem Transfer der Erkenntnisse in konkrete Handlungsschritte überfordert und benötigt Unterstützung. Ein anderer Teil wiederum wünscht sich zum Abschluss konkretere Informationen über Berufsbilder bzw. Unterstützung bei der Strategieentwicklung, wo und wie er:sie sich diese im Weiteren erschließen kann. Der zeitliche Abstand zu der sich im Gesamtprozess anschließenden Berufsfelderprobung erscheint hier zu groß. Wichtig wären an dieser Stelle unmittelbare Impulse zur Weiterführung, die z.B. auch durch Lehrkräfte, Berufsberatungen sowie Coaching-Fachkräfte gegeben werden könnten. Hierfür erscheint eine Kurzschulung dieser Fachkräfte empfehlenswert, um eine Sensibilisierung und Information über das Instrument und die in diesem Bericht zusammengestellten Wirkungen sicherzustellen.

1. Gegenstand und Ziel der Evaluation

Mit dem Schuljahr 2020/2021 hat Schleswig-Holstein an allen Gemeinschaftsschulen den Stärken-Parcours zur beruflichen Orientierung eingeführt. Ziel dieser Maßnahme ist es, zum Start in die intensive Phase der beruflichen Orientierung einen handlungs- und stärkenorientierten Impuls zum Entdecken von Stärken und Interessen für alle Schüler:innen sicherzustellen.

In diesem Zusammenhang wurde in drei Modellregionen (Nordfriesland, Neumünster, Steinburg) ein neuentwickeltes BO-Instrument Reflexionsgespräch (RFG) erprobt,

welches sich an alle Schüler:innen in diesen Regionen richtete, die in den Schuljahren 2021/2022 (Jg. 7) und 2022/2023 (Jg. 8) am *Berufsorientierungsprogramm des BMBF* (BOP) teilgenommen haben. Die Evaluation bezieht sich auf die Erprobung dieses Instruments.

1.1 Gegenstand der Evaluation: *Reflexionsgespräch*

Bei der zu evaluierenden Maßnahme des RFG handelt es sich um ein individuelles 1-stündiges Gespräch zwischen einer pädagogischen Fachkraft und jeweils einem Schüler bzw. einer Schülerin. Das Gespräch erfolgt zeitlich zwischen dem Stärken-Parcours und der Berufsfelderprobung (siehe Abbildung 1). Dabei sollen Anchlüsse zu beiden Instrumenten erfolgen: Das Aufgreifen der Ergebnisse des Stärken-Parcours und die Vorbereitung der Berufsfelderprobung. Es werden Erfahrungen und Ergebnisse der bis dahin absolvierten beruflichen Orientierung erörtert und ausgewertet sowie konkrete Ziele und Konsequenzen für die nachfolgende Berufsfelderprobung und das Praktikum erarbeitet.

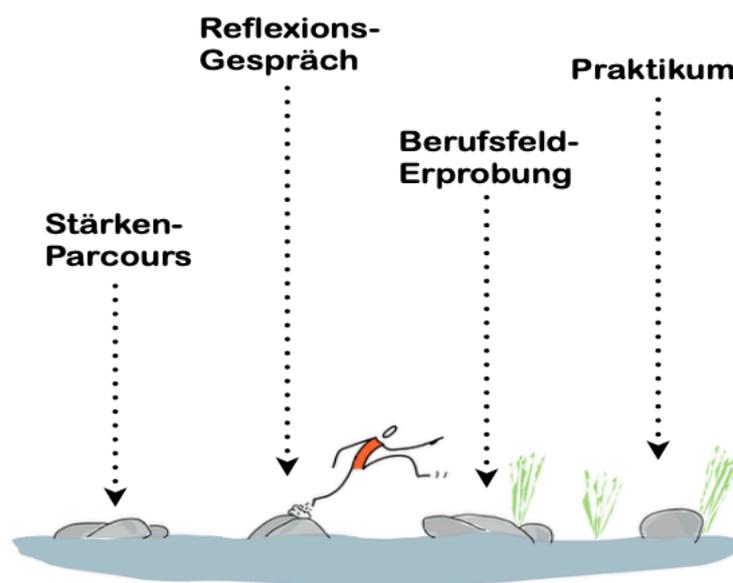


Abbildung 1: Schritte der beruflichen Orientierung aus dem Begleitheft

Das Gespräch folgt einer Standardstruktur bestehend aus drei kürzeren Einstiegsphasen, zwei längeren Phasen im Hauptteil und einer Abschlussphase. Es beginnt (1) mit einem Warm-Up, um den/die Schüler:in für das Gespräch zu öffnen, einer (2) Orientierung über die Gesprächsstruktur und (3) der Schaffung eines Anschlusses zu den

bisherigen Erfahrungen in der beruflichen Orientierung, insbesondere dem Stärken-Parcours. Der Hauptteil beginnt (4) mit einer Reflexion der Fähigkeiten, Interessen und Hobbys der Schüler:innen, der Ausarbeitung ihrer Stärken und anschließend (5) der Auswahl der Jugendlichen ihrer präferierten Berufsfelder, Tätigkeiten oder berufsbezogenen Interessen. Diese werden in Verbindung mit ihren Stärken gebracht, sodass durch die Fachkraft Bezüge zu der nachfolgenden Berufsfelderprobung hergestellt werden. Das Gespräch schließt mit einer (6) ergebnissichernden Phase ab, in der die Schüler:innen zu individuellen Fragestellungen, Zielen und nächsten Schritten geleitet werden (siehe Abbildung 2).

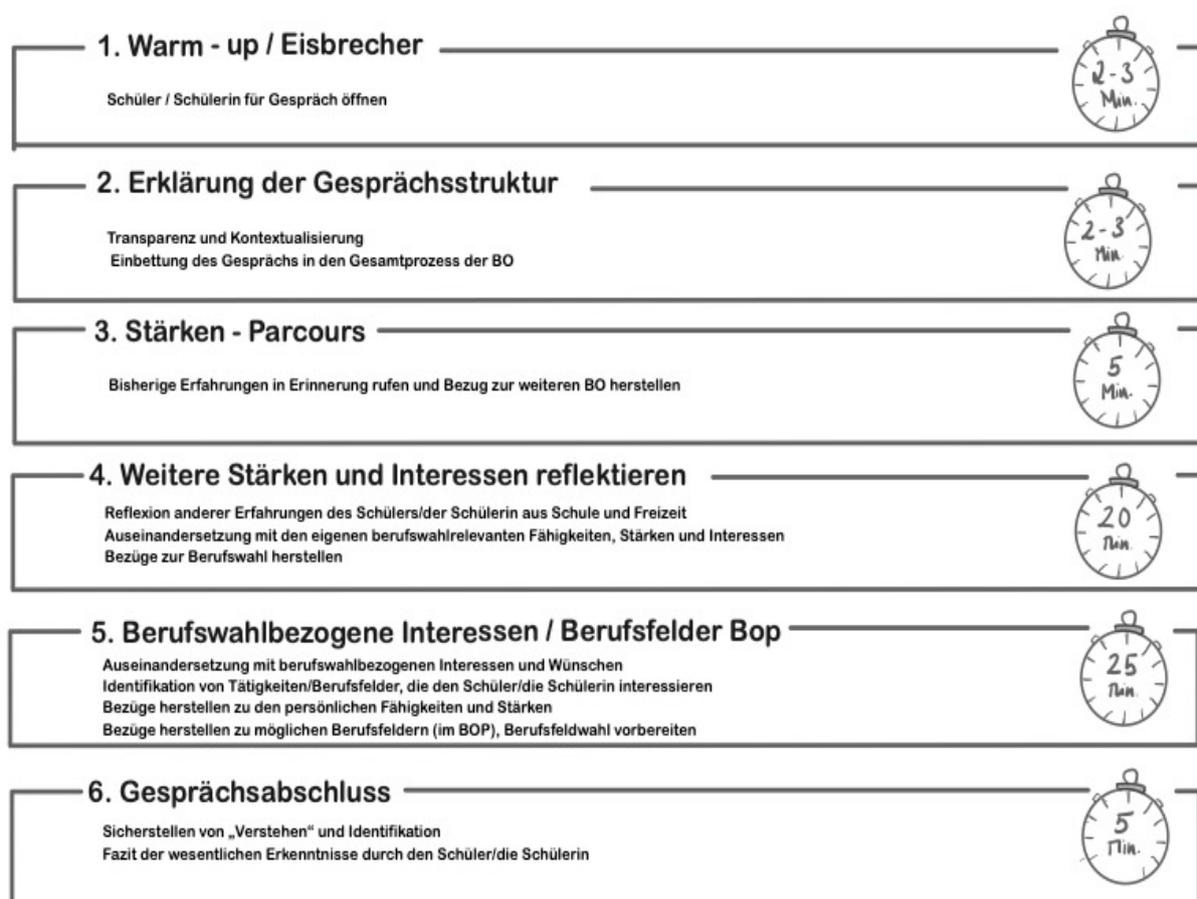


Abbildung 2: Standardstruktur des Reflexionsgesprächs

Das Vorgehen, Beispielfragen/-formulierungen und ergänzende Materialien (Arbeitsblätter, Berufe-Karten) sind in einem Leitfaden ausführlich beschrieben. Zur Dokumentation zentraler Ergebnisse des Gesprächs erhalten die Schüler:innen ein Begleitheft.

Die Durchführung der Gespräche erfolgt durch geschultes pädagogisches Fachpersonal externer Bildungseinrichtungen. Es erfolgte eine ganztägige Fortbildung zur Durchführung der Gespräche. Diese Fortbildung sowie das Gesprächskonzept und das Begleitheft wurden vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) konzipiert. Inhalte der Fortbildung waren die Reflexion der bisherigen Erfahrungen mit Schüler:innengesprächen dieser Art sowie die Vorstellung des Gesprächsleitfadens und der zu verwendenden Materialien. Einzelne Gesprächssequenzen wurden zudem im Peer-Verfahren erprobt. Die vom BIBB konzipierten Materialien wurden unter Einbeziehung der Erfahrungen und Meinungen der beteiligten Akteur:innen angepasst.

Für die Evaluation wurde die Durchführung der RFG gemäß der Standardstruktur durch die Fachkräfte dokumentiert und Besonderheiten im Ablauf vermerkt. Die Auswertung dieser Bögen hat ergeben, dass in allen Gesprächen die Standardstruktur umgesetzt wurde und es keine, für die Evaluation relevanten, Besonderheiten gab. Die Interviews mit den Fachkräften bestätigten diesen Eindruck: Sowohl die Schulung als auch der Gesprächsleitfaden haben zu einem relativ gleichbleibenden und vergleichbaren Ablauf der Gespräche auf struktureller Ebene geführt. Der für die Evaluation entwickelte Dokumentationsbogen wurde zudem von den Fachkräften als hilfreiche Checkliste, vor allem auch im Rahmen der Selbstreflexion und -evaluation, erlebt.

Es wurden mehrheitlich folgende zusätzliche Materialien im RFG eingesetzt: Der Steckbrief, die Kompetenz- bzw. Stärkenkarten, die Berufe-Karten, das Begleitheft und je nach Träger die Berufsfelder-Wahlzettel. Die Stärkenkarten aus dem Stärken-Parcours lagen in vielen Fällen aus organisatorischen Gründen nicht vor, so dass der vorgesehene Einbezug in den Gesprächen vielfach in Form einer mündlichen Rekonstruktion der dort benannten Stärken erfolgte.

1.2 Zielstellung der Evaluation: *Evaluationsfragen*

Die externe Evaluation soll aus dem Projekt bzw. aus der Erprobung der RFG Erfahrungen und Erkenntnisse zusammentragen, die Aufschluss darüber geben, welche Effekte das RFG auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen nehmen kann und wie das Instrument sowohl von den Jugendlichen als auch von den Fachkräften in seiner Umsetzung im Rahmen der Erprobung erlebt bzw. eingeschätzt wird.

Es geht zum einen um Effekte bezogen auf die Vorbereitung der Anschlussmaßnahme der Berufsfelderprobung: Welche Effekte ergeben sich hinsichtlich der Vorbereitung der Schüler:innen auf ihre Berufsfelderprobung? Inwieweit gelingt durch das RFG eine bessere Einschätzung eigener Stärken und Interessen in dieser frühen Phase der beruflichen Orientierung? Welche Bezüge werden für die möglichst passenden Berufsfelder hergestellt?

Zum anderen geht es um Effekte, die sich auf einer allgemeineren Ebene auf die grundsätzliche Berufswahlkompetenz der Jugendlichen beziehen: Welche Entwicklungen lassen sich auf die im Modell enthaltenen Subdimensionen der Berufswahlkompetenz (siehe Kapitel 2.1, Abbildung 3) bei den Jugendlichen feststellen?

Auf Basis der Evaluationsergebnisse sollen Schlussfolgerungen für den zukünftigen Einsatz des Instruments RFG gezogen werden. Es soll insbesondere auch ein Vergleich zu dem bisher eingesetzten Instrument der Potenzialanalyse ermöglicht werden. Es liegen diesbezüglich bereits Vorannahmen vor, die sich aus den Ergebnissen der *Interventionsstudie Potenzialanalyse* (ISPA: Sommer/Rennert 2020) ableiten lassen. Diese vom BIBB konzipierte Studie wurde von der InterVal GmbH im experimentellen Design in Bayern im Schuljahr 2018/2019 durchgeführt und diente dieser Evaluation als Vorlage.

2. Methodische Vorgehensweise

Die Beantwortung der Evaluationsfragen erfolgte im Wesentlichen durch eine quantitative und qualitative Befragung der Schüler:innen. Zusätzlich wurde mittels qualitativer Interview- und Diskussionsverfahren die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte, welche die Reflexionsgespräche durchgeführt haben, sowie der Geschäftsführungen der durchführenden Träger einbezogen.

2.1 Quantitative Befragung der Schüler:innen

Die quantitative Befragung erfolgte als Längsschnittuntersuchung, bei der Schüler:innen zu zwei Erhebungszeitpunkten mittels eines Online-Fragebogens befragt wurden.

Die Befragung erfolgte in

- a) einer Interventionsgruppe, in der alle Schüler:innen befragt wurden, die im Rahmen des Modellprojektes an dem RFG teilgenommen haben (n= 939, 21 Schulen²) sowie
- b) einer Vergleichsgruppe, in der Schüler:innen befragt wurden, die entweder eine Potenzialanalyse statt RFG vor der Berufsfelderprobung durchlaufen haben oder Schüler:innen, die weder an der Potenzialanalyse noch an einem RFG teilgenommen haben zwischen Stärken-Parcours und Berufsfelderprobung (n = 310, 6 Schulen³).

In allen Gruppen erfolgte

- 1) eine Erhebung t1 zur Erfassung der Ausgangslage: Diese erfolgte zwischen dem Stärken-Parcours und dem RFG / der Potenzialanalyse bzw. zeitgleich bei den Schüler:innen, bei denen nach dem Stärken-Parcours weder die Potenzialanalyse noch das RFG durchgeführt wurde,
- 2) eine Erhebung t2 zur Erfassung der Veränderungen unmittelbar (max. 4 Tage) nach der Berufsfelderprobung.

Der Zeitraum zwischen den beiden Befragungen t1 und t2 betrug im Durchschnitt 8 bis 12 Wochen. Das eingesetzte Befragungsinstrument basiert auf einem bereits geprüften Diagnoseinstrument zur Erfassung ausgewählter Zieldimensionen jugendlicher Berufswahlkompetenz, die in besonderem Maße durch das RFG gefördert werden sollen. Dieses Instrument kam bereits in der ISPA (vgl. Kap. 1) zum Einsatz. Der Fragebogen wurde nach einer Pilotierung in einer Beispielklasse an einer der teilnehmenden Schulen in Schleswig-Holstein (Durchführung April 2022) final an die Stichprobe in Norddeutschland angepasst. Im Einzelnen wurden in dieser Evaluation folgende Dimensionen der Berufswahlkompetenz erfasst:

² Interventionsgruppen aufgeteilt nach Regionen: a) Erster Erhebungszeitpunkt (t1): Kreis Nordfriesland (NF) 241 SuS; Kreis Neumünster (NMS) 119 SuS; Kreis Steinburg (IZ) 555 SuS; b) Zweiter Erhebungszeitpunkt (t2): NF 300 SuS; NMS 42 SuS; IZ 461 SuS.

³ a) Vergleichsgruppen mit Potentialanalyse in Kreis Dithmarschen (HEI): erster Erhebungszeitpunkt (t1) 217 SuS; zweiter Erhebungszeitpunkt (t2) 152 SuS; b) Vergleichsgruppe ohne Potenzialanalyse und ohne RFG in Kreis Plön und Rendsburg-Eckernförde (PLÖ): t1 87 SuS, t2 73 SuS

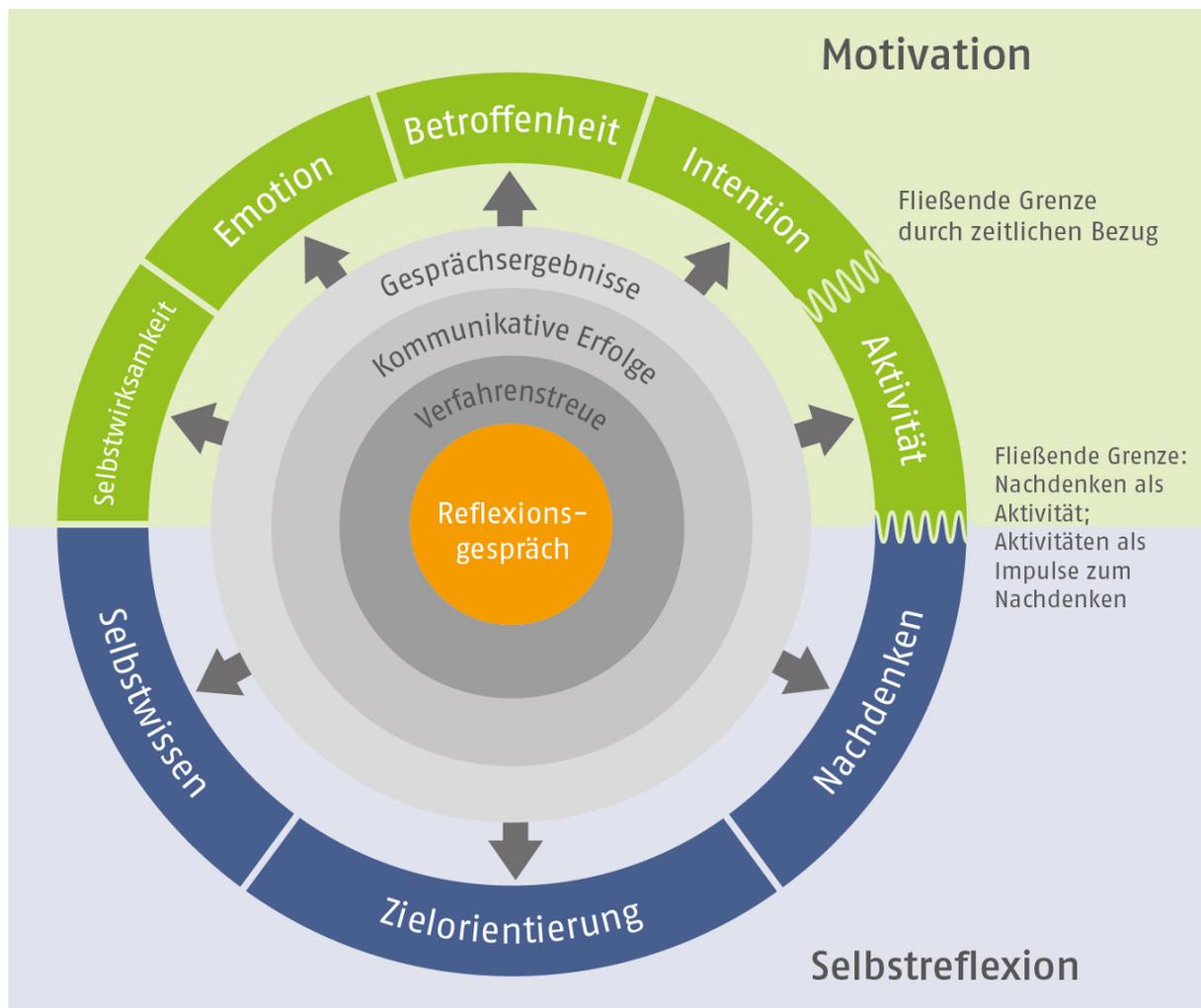


Abbildung 3: Berufliche Orientierung, Kunert & Sommer, BWP 2/2023

Zusätzlich wurden persönliche Daten erfasst, die eine Zuordnung zu der jeweiligen Modellregion ermöglichen.

Zu t2 wurden evaluative Fragen zum Instrument selbst ergänzt: Kommunikative Erfolge; Reflexion von Stärken/Schwächen; Schnittstellen zur Berufsfelderprobung; Rolle des RFG in gesamter beruflicher Orientierung; Bewertung des RFG als Baustein der beruflichen Orientierung.

Die Befragung wurde in den Interventionsgruppen zu t1 durch die pädagogischen Träger an den jeweiligen Schulen durchgeführt. Bei der Vergleichsgruppe erfolgten die Befragungen entweder durch den pädagogischen Träger, welcher dort die Potenzialanalyse durchgeführte oder wurden von den Schulen selbst angeleitet, wenn keine weitere BO-Maßnahme durch den Träger nach dem Stärken-Parcours stattgefunden hat.

Alle Befragungen erfolgten als Online-Befragung und wurden an Tablets oder PCs ausgefüllt. Der Zeitraum der Befragung orientierte sich an den jeweiligen regionalen Zeitpunkten der Durchführung des Dreischrittes Stärken-Parcours – Reflexionsgespräch – Berufsfelderprobung. Diese variierte sehr stark voneinander, sodass der Gesamtzeitraum der Befragung von 23.05.2022 bis 15.05.2023 lief. Alle Personen vor Ort (Fachkräfte der Träger und Lehrer:innen), die die Befragungen anleiteten, erhielten eine persönliche Einweisung sowie ein Manual zur Durchführung der Befragungen.

Insgesamt liegen in der Interventionsgruppe 939 Datensätze zu t1 und 830 Datensätze zu t2 vor. Damit wurden rund 80% der Schüler:innen aus der Interventionsgruppe erfasst (geplante Teilnahme von N = 1176 Schüler:innen).

In der Vergleichsgruppe liegen zum ersten Messzeitpunkt (t1) 310 Datensätze und zum zweiten Messzeitpunkt (t2) 229 Datensätze vor, die vollständig in die Auswertung einbezogen wurden. Eine detaillierte Darstellung zur Zusammensetzung der Stichprobe findet sich im Anhang.

2.2 Qualitative Befragung der Schüler:innen

Ergänzend erfolgte eine qualitative Befragung ausgewählter Schüler:innen zur Vertiefung und qualitativen Validierung der Ergebnisse. Mit 57 Schüler:innen von 8 Schulen aus den Modellregionen erfolgte eine detaillierte Rekonstruktion der subjektiven Deutungen über die Wirkungen des Reflexionsgesprächs in Form von Einzelinterviews (Dauer: ca. 20-30 Minuten). Die Interviews wurden unmittelbar nach den Reflexionsgesprächen geführt und fanden vor Ort in der Schule statt.

Mit 8 weiteren Schüler:innen wurden zusätzlich Interviews nach der Berufsfelderprobung geführt. Aufgrund der eintretenden Sättigung der Ergebnisse wurde die Befragung hier vorzeitig beendet: Anders als ursprünglich vermutet, erbrachte dieser Befragungszeitpunkt keine neuen Erkenntnisse zur Beantwortung der Evaluationsfragen.

Methodisch kamen sog. *Konstruktinterviews* zum Einsatz. Es handelt sich um eine spezielle Form qualitativer Interviews, die in fokussierter Weise die subjektiven Ziele, Diagnose- und Erklärungshypothesen sowie Strategien, die aus der Teilnahme an

dem RFG resultieren bzw. als Wirkung diesem Instrument von den Jugendlichen zugeschrieben werden, erfassen. Die in diesem Zusammenhang genannten zentralen Konstrukte, d.h. übergreifende Aspekte, die wiederholt im Interviewgespräch vorkommen, werden mit Hilfe spezieller Nachfragetechniken, den sog. *Explikationstechniken* (Erfragen verdeckter Informationen, Fokussierung, Strukturierung, Ansprechen von Widersprüchen etc.) vertieft, um so die subjektiven Deutungen und Bewertungen der befragten Personen möglichst präzise zu erfassen.

Es wurden folgende Themenbereiche vertiefend betrachtet:

- Rückblick auf den bisherigen beruflichen Orientierungsprozess
- Atmosphäre und Empfinden während des RFG
- Nutzen und Wirkungen des RFG
- Konsequenzen und Ergebnisse des RFG
- Schüler:innen-Feedback und Verbesserungshinweise zum RFG

2.3 Qualitative Befragung der Fachkräfte

Um die Kontextbedingungen angemessen zu erfassen und eine Außenperspektive zu erhalten, wurden zusätzlich Konstruktinterviews mit 12 pädagogischen Fachkräften durchgeführt, die in zentraler Weise in die Durchführung der RFG und/oder der Berufsfelderprobung eingebunden gewesen waren. In diesen Interviews wurden Eindrücke und Besonderheiten zur jeweiligen Vorbereitung, Durchführung und Einbindung in weiterführende Prozesse erfasst. Diese Interviews wurden persönlich und vor Ort beim Träger durchgeführt.

Der Einbezug der Perspektive, der im Prozess involvierten pädagogischen Fachkräfte war notwendig, um zum einen für den Fragenbereich der organisatorischen Ebene aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen. Zum anderen wurden hierdurch die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Jugendlichen mit den Wahrnehmungen und Einschätzungen der Fachkräfte im Sinne einer multiperspektivischen Validierung abgeglichen. Diese Daten wurden als Kontextinformationen für die Analyse und Interpretation der Schüler:innenbefragungen genutzt.

Zum Abschluss des Projektes erfolgte eine Ergebnissrückspiegelung und ausführliche Diskussion sowie gemeinsame Interpretation der Daten bzgl. der abzuleitenden praktischen Handlungskonsequenzen. Hierbei waren die Geschäftsführungen sowie ausgewählte Fachkräfte beteiligt. Die Diskussion wurde aufgezeichnet und ist in die weitere Interpretation der Daten eingeflossen.

2.4 Auswertungsinstrumente

Sowohl die quantitativ als auch qualitativ erhobenen Daten wurden systematisch aufbereitet und kriteriengeleitet ausgewertet. Die angewendeten Verfahren werden im Folgenden erläutert.

2.4.1 Statistische Verfahren zur Auswertung der quantitativen Daten

Die Wirkungen der RFG wurden mithilfe von zweimaligen quantitativen Erhebungen zum Niveau der *Selbstreflexion* und *Motivation* (vgl. Kapitel 2.1, Abbildung 3: Modell der Berufswahlkompetenz) der Schüler:innen aus den Interventions- und Vergleichsgruppen erfasst. Die in diesem Bericht dargestellten Ergebnisse basieren auf komplexen, statistischen Analysen von umfassenden Datensätzen, die aus verschiedenen Perspektiven vorgenommen wurden. Zum besseren Verständnis der Perspektivunterschiede werden nachfolgend die zentralen Analyse-Konzepte beschrieben:

- Die grundlegendste Perspektive auf die Daten ist die **Verteilung** aller Angaben zu einem bestimmten Messzeitpunkt (t1 oder t2). Diese werden über prozentuale Angaben, Mittelwerte und Streuungsmaße (vor allem Standardabweichungen) beschrieben. Die Standardabweichung beschreibt die Streubreite der Werte eines Merkmals rund um dessen Mittelwert. Eine kleinere Standardabweichung gibt an, dass die gemessene Ausprägung eines Merkmals eher nahe um den Mittelwert liegt, bei einer größeren Standardabweichung ist das Gegenteil der Fall. Für normalverteilte Merkmale gilt, dass innerhalb einer Standardabweichung nach oben und unten vom Mittelwert rund 68% aller Antwortwerte liegen.
- **Vorher-Nachher-Analysen** dienen dem Vergleich von Verteilungen bzw. Mittelwerten einer Verteilung im Zeitverlauf, z.B. wenn sich die Handlungsintention und das Selbstwissen von der ersten bis zur zweiten Befragung erhöhen. Untersucht wird dabei eine Veränderung im Zeitverlauf bzw. eine Differenz erster Ordnung (Differenz der Skalenmittelwerte aus den Befragungen zu t1 und t2).

- **Einfache Gruppenvergleiche**, z.B. mit welcher Motivation Schüler:innen aus Neumünster in das Reflexionsgespräch starten im Vergleich zu Schüler:innen aus Nordfriesland, gelten ebenfalls als Differenzen erster Ordnung (Differenz der Skalenmittelwerte von Schüler:innen aus Neumünster und Schüler:innen aus Nordfriesland).
- **Difference-in-Differences-Analysen** sind Vergleiche zweiter Ordnung. Sie kombinieren Vorher-Nachher-Analysen mit Gruppenvergleichen. Hier kann z.B. die unterschiedliche Entwicklung verschiedener Interventionsgruppen untereinander oder die Entwicklung aller Interventionsgruppen mit einer oder beiden Vergleichsgruppen verglichen werden.

Die aufgezählten Perspektiven ermöglichen eine deskriptive Betrachtung der Daten. Ob die beobachteten Unterschiede signifikant sind, also auf tatsächliche Unterschiede in der Population zurückgeführt werden können, wurde mit inferenzstatistischen Verfahren, wie gepaarten oder ungepaarten T-Tests überprüft. Die Datenanalyse erfolgte dabei mit dem Statistikprogramm IBM SPSS.

Die fachliche Plausibilität der Ergebnisse und deren Indikation für die tatsächliche Handlungspraxis wurden durch die qualitative Interviewerhebungen der Schüler:innen zu ihrem Erleben und ihrer Bewertung der RFG sowie über Einschätzungen der Fachkräfte zu ebendiesem Gelingen der RFG geprüft.

2.4.2 Inhaltsanalytische Verfahren zur Auswertung der qualitativen Daten

Als Grundlage für die Auswertung der qualitativen Interviews wurden diese unter Verwendung von f4Transkript in normales Schriftdeutsch übertragen. Die Transkripte wurden mittels der strukturierend-evaluativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an die Verfahrensschritte nach Kuckartz (2018)⁴ und unter Verwendung von f4Analyse ausgewertet. Mit dieser Methode wurden die zentralen Informationen mit Hilfe eines Kategoriensys-

⁴ Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz, 4. Aufl.

tems aus dem Datenmaterial herausgefiltert und in eine strukturierte sowie komprimierte Darstellung gebracht. Zentraler Bezugspunkt zur Bestimmung der relevanten Informationen sind die Fragestellungen der Untersuchung sowie die subjektiven Zuschreibungen der Befragten: Auf Ebene der Hauptkategorien erfolgte demnach eine deduktive Kategorienbildung auf Basis der von außen gesetzten Frage- und Zielstellung der Evaluation. Auf Ebene der Unterkategorien hingegen eine induktive Kategorienbildung, die sich aus den subjektiven Erzählungen und Relevanzen der Befragten ergab.

In einem weiteren Schritt erfolgte die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsstandes sowie weiterer theoretischer Konzepte. Der theoretische Zugang erfolgte in dieser Evaluation über das Thema der beruflichen Orientierung. Eine entsprechende evaluative Einordnung der Ergebnisse erfolgt in einem jeweiligen Fazit zu jedem Kapitel.

2.4.3 Hinweise zur Ergebnisdarstellung

In den folgenden Kapiteln erfolgt eine komprimierte Darstellung derjenigen Ergebnisse, die für die Beantwortung der Evaluationsfragen eine besondere Relevanz haben. Es handelt sich bei der Darstellung um eine interpretative Verdichtung, bei der die quantitativen und qualitativen Ergebnisse i.d.R. gemeinsam betrachtet wurden. Als Gütekriterium wurde die interpretative Argumentationsabsicherung angewendet: Alle auf dem Deckblatt benannten Verfasser:innen haben ihre Deutungen in einem gemeinsamen Interpretationsprozess eingebracht und argumentativ anhand des Materials vertreten. Dies erfolgte u.a. im Rahmen von zwei halbtägigen Auswertungs- und Interpretationswerkstätten, bei denen das Gesamtmaterial betrachtet wurde.

Zur Veranschaulichung und als Beleg der Ergebnisse werden zum einen Daten und Diagramme angeführt, die auf den statistischen Analysen der quantitativen Daten beruhen. Zum anderen werden Originalaussagen aus den Interviews der befragten Schüler:innen und Fachkräfte eingebunden. Diese Interviewzitate haben einen exemplarischen Charakter. Die Zitate wurden – falls erforderlich – sprachlich so verändert, dass kein Rückschluss auf die interviewte Person möglich ist. Die inhaltliche Aussagekraft ist dabei unverändert erhalten geblieben.

Aussagen von Schüler:innen sind im Beleg mit einem S gekennzeichnet, Aussagen der Fachkräfte mit einem F, Fragen der Interviewer:innen mit einem I. In der Belegführung finden sich zudem Angaben darüber, wo genau im Transkript sich die Aussage finden lässt. Besonders prägnante Zitate wurden in farbige Kästen (blau = Schüler:innen-Perspektive; orange = Fachkräfte-Perspektive) an den Anfang eines Kapitels gesetzt und dienen dort als anschauliche Einleitung.

Es wurde sich um eine allgemeinverständliche Darstellung bemüht, in der auf zu detaillierte Erläuterungen der zugrunde liegenden statistischen und inhaltsanalytischen Auswertungs- und Analyseprozesse verzichtet wurde.

3. Erleben und Bewertung des Reflexionsgesprächs

Sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews gab es Fragen, durch die das subjektive Erleben des RFG als Instrument des beruflichen Orientierungsprozesses und die daraus resultierenden Erkenntnisse für dessen weitere Entwicklung erfasst wurden. In den Interviews mit den Schüler:innen standen die Atmosphäre, der wahrgenommene Nutzen und die Wirkungen sowie die Gesamteinschätzung und -einordnung in den individuellen beruflichen Orientierungsprozess im Fokus. In den Interviews mit den Fachkräften wurde diesbezüglich die Außenperspektive eingeholt. In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Ergebnisse hierzu zusammenfassend dargestellt.

3.1 Positive Gesamteinschätzung

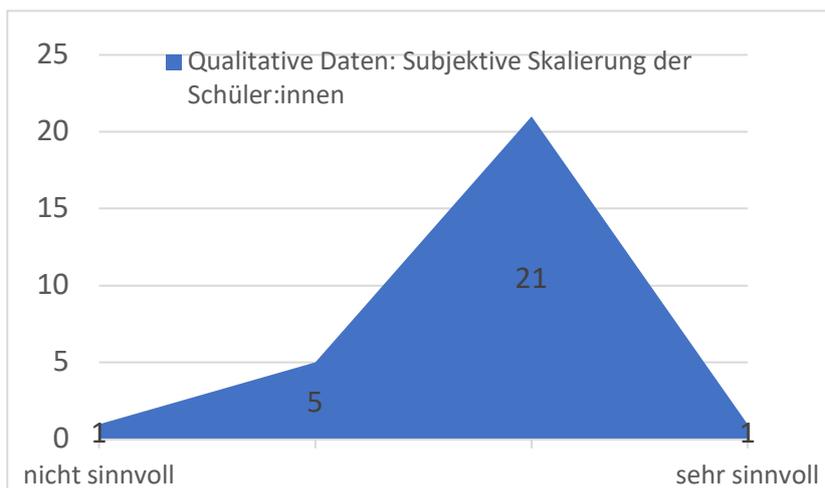
Das RFG wird aus allen Perspektiven insgesamt als sinnvoller Baustein zur Unterstützung der beruflichen Orientierung bewertet. Sowohl die Schüler:innen als auch die Fachkräfte schreiben diesem Instrument eine hohe Bedeutsamkeit im individuellen beruflichen Orientierungsprozess zu.

Im Rahmen der qualitativen Befragung haben die Schüler:innen und die Fachkräfte auf einem Kontinuum zwischen 0 (nicht sinnvoll) und 10 (sehr sinnvoll) eine zusammenfassende Bewertung des Instrumentes vorgenommen. Mehr als zwei Drittel der Schüler:innen geben Werte zwischen 7 bis 10, also im deutlich positiven Bereich, an.

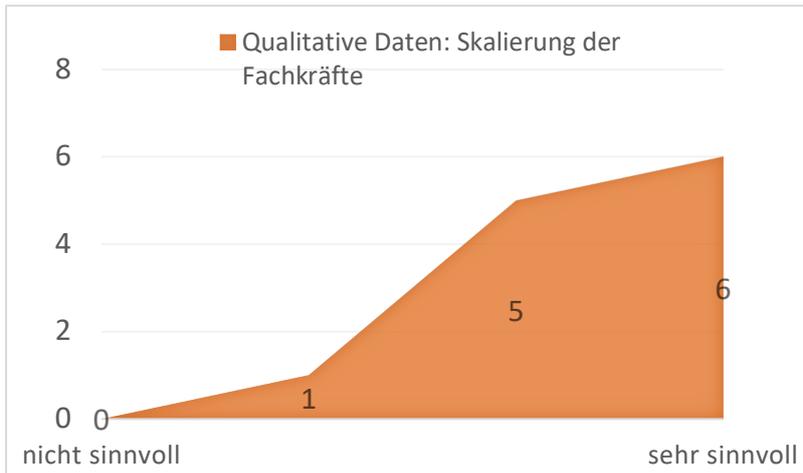
Die hohen Werte werden damit begründet, dass ein konkreter Nutzen aus dem Gespräch gezogen werden konnte (vgl. hierzu ausführlicher Kap. 4).

Unter den Fachkräften dominiert eine hohe Begeisterung für das Instrument bezogen auf den Nutzen für die Jugendlichen. In den Fällen, bei denen es geringe *Punktabzüge* gab, wurden diese mit den organisatorischen Herausforderungen begründet.

Zu beachten ist hierbei, dass es in den qualitativen Daten – und den nachfolgenden Abbildungen – weniger um den genauen numerischen Wert oder exakte prozentuale Anteile geht, sondern um die grobe Einordnung und die damit in Verbindung gebrachten subjektiven Bewertungsfaktoren. Diese wurden in der Analyse genutzt, um eine Gewichtung der benannten Wirkungen im Hinblick auf deren subjektive Bedeutsamkeit für die Jugendlichen vornehmen zu können. Hierfür bietet die in den Diagrammen veranschaulichte Verteilung der Bewertungen eine Rahmung. Bewusst wurde auf eine exakte Angabe der Werte verzichtet, um dem Kontinuum der qualitativen Bewertung gerecht zu werden.



„Eine 7, weil das Gespräch mir Spaß gemacht hat. Man konnte seine Stärken trotzdem herausfinden, als auch die sozialen Kompetenzen. War halt relativ gut und man hatte trotzdem Informationen und Input bekommen, worüber man nachdenken konnte und sich dann auch weiterbilden konnte“ (S30, Pos. 45)



„Zehn, weil es einfach Qualitätszeit ist mit der Möglichkeit, sich über sich selber noch mal Gedanken zu machen, mit dem Fokus auf: Wo kann eine Reise hingehen? Egal ob das jetzt was mit Beruf oder mit Leben überhaupt zu tun hat.“ (F7, Pos. 228)

Diese positive subjektive Skalierung durch die Schüler:innen bestätigt sich in der Fragebogenerhebung: Die Sinnhaftigkeit des Reflexionsgesprächs als Baustein der beruflichen Orientierung wird von über 70% der Befragten positiv bewertet:

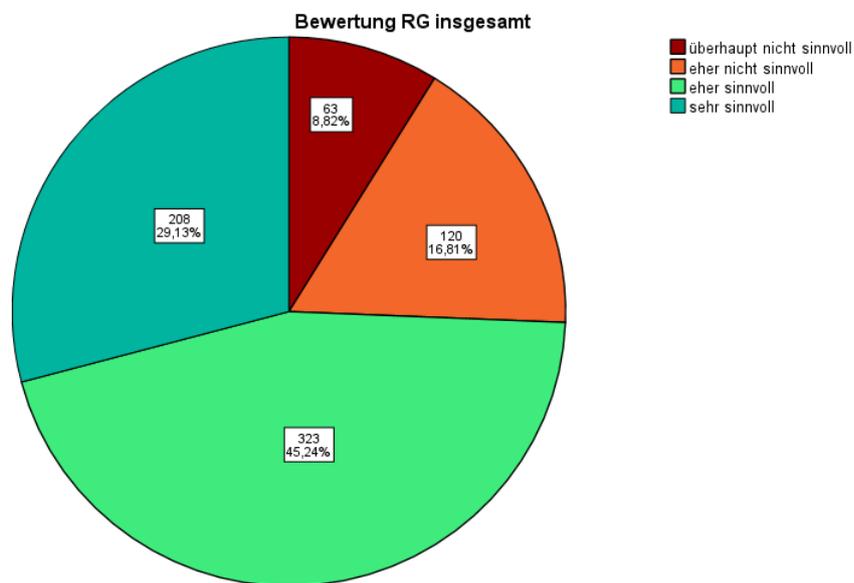


Abbildung 4: Bewertung des RFG durch die Schüler:innen (IG, t2) über die Frage: „Wie sinnvoll ist aus deiner Sicht das RFG als Baustein der Berufsorientierung?“, N = 714 SuS, MW: 2,95, SD: .9.

Im Folgenden werden nun die Faktoren ausführlicher dargestellt, die für die Jugendlichen eine hohe Bedeutsamkeit einnehmen und als Gründe für ihre zumeist *positiven* Bewertungen angeführt wurden.

3.2 Positiv-angespannte Atmosphäre

Ein 60-minütiges persönliches Gespräch mit einer:m fachlich versierten Pädagog:in, in dem alleine der/die Schüler:in mit ihren (beruflichen) Interessen, Vorstellungen und den darauf bezogenen Fähigkeiten und Stärken im Mittelpunkt steht – dies

„Also war eigentlich eine ganz entspannte Atmosphäre. War relativ lustig, trotzdem auch fachlich bezogen.“ (S30, Pos. 37)

haben die Schüler:innen als neue Erfahrung in ihrem beruflichen Orientierungsprozess erlebt. Diese neue Erfahrung erzeugte im Vorfeld Aufregung und Anspannung, einige wenige Schüler:innen wurden von den Fachkräften sogar als ängstlich und gehemmt erlebt. Insgesamt kann dies als Anzeichen gedeutet werden, dass dieses BO-Instrument von Beginn an von den Jugendlichen ernstgenommen und mit einer Bedeutsamkeit belegt wurde.

Den Fachkräften ist es dann vor Ort gelungen, diese Anspannung durch eine offene und zugewandte Gesprächsführung in eine energetisierende Wirkung zu überführen: Die Schüler:innen haben sich während des RFG wohlfühlt und es hat dem größten Teil von ihnen Spaß bereitet.

„Also am Anfang war ich sehr nervös und hatte auch ein bisschen Angst. Weil ich wusste ja nicht, was auf mich zu kommt. Ich war die allererste von allen. Aber ich wurde immer ruhiger halt und wurde dann am Ende ganz normal und konnte sein, wie ich bin. Und habe einfach die ganzen Fragen ehrlich und normal beantwortet.“ (S2, Pos. 11)

Die Atmosphäre des RFG wird innerhalb der Fragebogenerhebung entsprechend insgesamt positiv bewertet: Etwa Zweidrittel der Schüler:innen geben jeweils an, dass sie ausführlich von sich erzählen konnten, das Gefühl hatten, dass die Fachkraft sie versteht und dass sie sich während des RFG wohlfühlt haben (siehe Abb. 5).

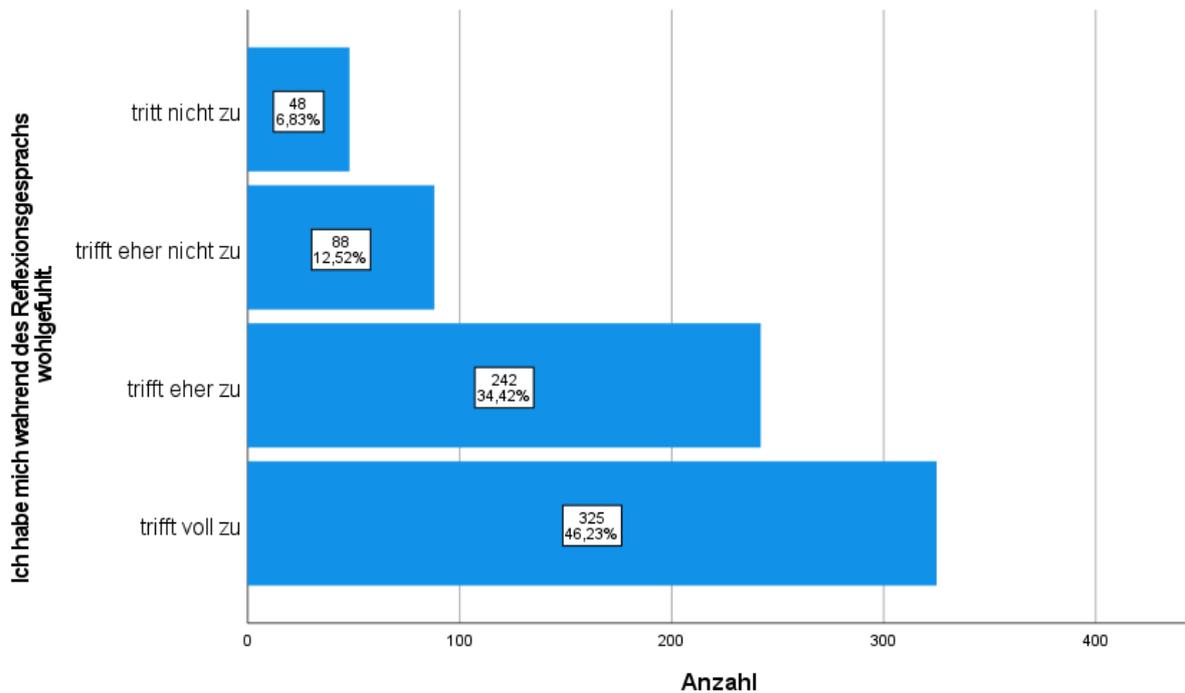


Abbildung 5: Quantitative Erhebung (IG; t2) zur Frage, wie die Schüler:innen das RFG erlebt haben, $N = 703$, $MW: 3,20$, $SD: .91$

Die Analyse der qualitativen Daten hat diesbezüglich deutlich werden lassen, dass sich die Struktur und der zugrundeliegende Gesprächsleitfaden bewährt haben, um eine ziel- und ergebnisorientierte Atmosphäre zu schaffen. Diese Kombination aus Spaß, Wohlfühlen und zielgerichtetem Arbeiten hat Emotionen ausgelöst, die in vielen Fällen eine wache und präzise Erscheinung der Jugendlichen hervorgerufen hat und von diesen als förderlich erlebt wurde. Dies entweder, um sich ernsthaft mit dem Thema der beruflichen Orientierung auseinanderzusetzen oder, wenn dies bereits der Fall war, um neue Ideen anzustoßen.

In den Fällen (19%), in denen die Atmosphäre negativ bewertet wurde und sich die Schüler:innen eher nicht oder überhaupt nicht wohlfühlten, hängt dies vor allem damit zusammen, dass sie das Gefühl hatten, nicht ausführlich von sich erzählen zu können und dass die Fachkraft sie nicht verstanden hat. Damit wird die große Bedeutung der Beziehungsgestaltung, der Wertschätzung sowie die Art der Kommunikation deutlich. Dies wird im Folgenden ausführlicher betrachtet.

3.3 Beziehung, Wertschätzung und Kommunikation als zentrale Elemente des Instruments

Ein besonderer Wirkfaktor des RFG – vor allem zur Abgrenzung gegenüber der Potenzialanalyse – liegt in der Veränderung des Betreuungsschlüssels, sodass eine Einzelbetreuung möglich wird. In diesem Einzelsetting wurden kommunikative Erfolge von Seiten der Fachkraft erzielt, sodass die Schüler:innen sich öffnen konnten und eine inhaltliche Arbeit möglich wurde. Damit wird zugleich die Person der Fachkraft zum zentralen

"Viele Schüler, so fast alle Schüler haben sich wertgeschätzt gefühlt. Sie fühlen sich ernst genommen. In einem persönlichen Gespräch das Ganze zu machen, ist eine andere Geschichte, als wenn es immer nur im Gruppenraum gemacht wird, wo es ein bisschen untergeht. Es wird die einzelne Person gezielt angesprochen und sie wird gefragt. Es wird nicht irgendwas erzählt, sondern sie wird gefragt und die eigene Meinung soll sich widerspiegeln. Und insofern finde ich das sehr sinnvoll, weil es ja um die Zukunft der Kids geht, die jedes Einzelnen und nicht das, was vielleicht andere denken." (F3, Pos. 58)

Wirkfaktor bei diesem Instrument: Aus Sicht der Schüler:innen hängt der Nutzen vor allem davon ab, wie sehr es gelingt, eine dialogische und wertschätzende Gestaltung des Gesprächs umzusetzen, bei der man sich für die persönlichen Themen *öffnet*. Neben einer offenen und urteilsfreien Haltung gegenüber den Jugendlichen wurde positiv erlebt und bewertet, dass sie ausführlich von sich erzählen konnten, die Fachkraft sich auf ihre Vorstellungen und Ideen eingelassen und diese auch verstanden sowie in Maßen kommentiert hat.

„Ich habe mich sehr wohl gefühlt. Also die Person war sehr nett und ich war auch sehr offen, weil ich wusste, okay jetzt kann ich grade ganz offen über meinen Traumberuf reden ohne das jetzt jemand sagt, dass passt doch gar nicht zu dir oder ne bla bla, wie es die Familie zum Beispiel immer wieder macht, weil sie etwas anderes von mir erwartet. Da konnte ich mich halt ganz öffnen der Person gegenüber, dass war sehr schön. (S21, Pos. 12)

„Das ist so wie früher, sich mit seinem Opa zu unterhalten, der einfach mal andere Gedanken reingebracht hat. So ist es jetzt ein Gespräch mit jemandem, der selber Berufserfahrung mitbringt, der Fachwissen mit reinbringt, der sich auf junge Leute in dem Alter einstellen kann. Und das ist eine gute Sache. [...] die jungen Leute gehen wirklich zwei Zentimeter größer aus den meisten Gesprächen wieder raus und was will man mehr.“ (F7, Pos. 228)

Etwa Zweidrittel der Schüler:innen bestätigen im Fragebogen, dass genau dies in hohem Maße der Fall war (siehe Abb. 6 und 7):

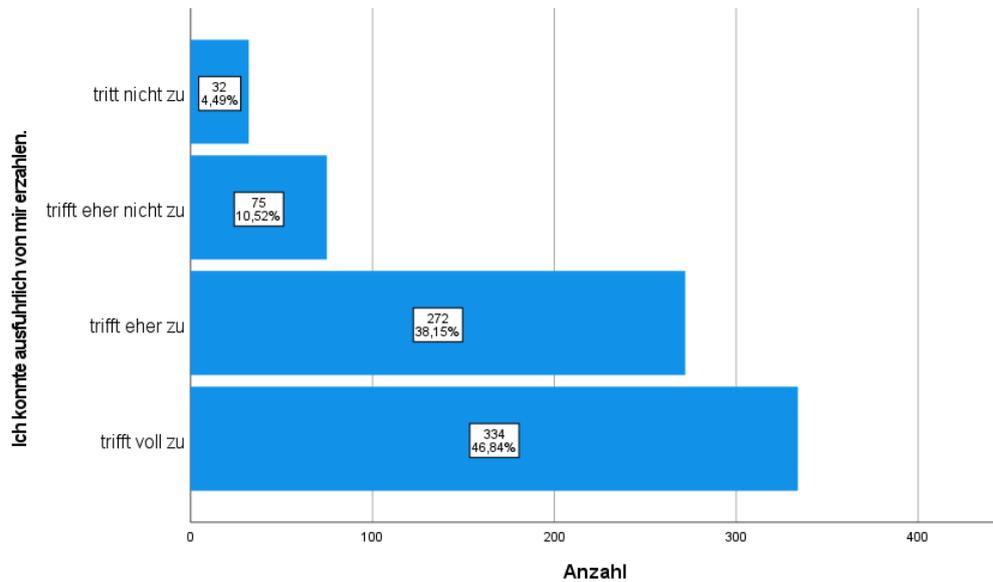


Abbildung 6: Quantitative Erhebung (IG; t2) zu Bewertung kommunikativer Erfolge des RFG durch die Schüler:innen (I), N = 713, MW: 3,27, SD: .82; N (ohne Angabe) = 20 Schüler:innen.

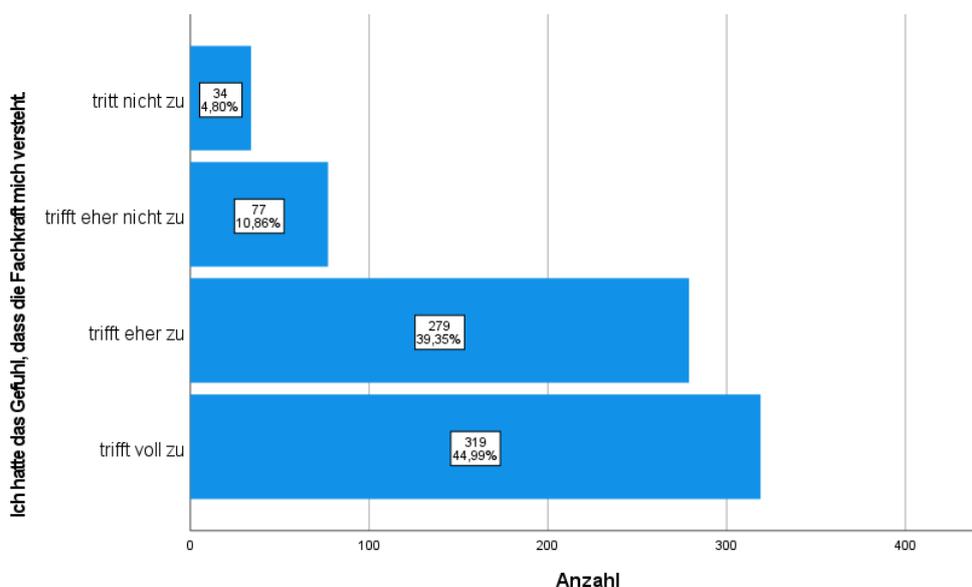


Abbildung 7: Quantitative Erhebung (IG; t2) zu Bewertung kommunikativer Erfolge des RFG durch die Schüler:innen (II), N = 709, MW: 3,25, SD: .83; N (ohne Angabe) = 24 Schüler:innen.

3.4 Grundmotivation als Voraussetzung

Aus den Interviews wird deutlich, dass es eine Grundmotivation und -bereitschaft bei den Jugendlichen braucht, um das Potential des dialogischen Prozesses entfalten zu können. In den Fällen, in denen die Atmosphäre und der Nutzen des Gesprächs gering bewertet wurde,

„Schüler:innen, die von Anfang an eher so mit dieser Haltung: Boa eigentlich gar kein Bock drauf, reingekommen sind. Das war auch immer ziemlich schwer, die dann irgendwie zu catchen.“ (F2, Pos. 26).

war der Beziehungsaufbau besonders herausfordernd und in einzelnen Fällen nicht gelungen. In diesen Fällen zeigten die Jugendlichen von vorneherein innere Widerstände, die sich durch das einstündige Gespräch nicht oder nur mit erhöhtem Aufwand auflösen ließen. Aus den Interviews konnten hierzu drei Gründe herausgearbeitet werden:

(1) Die Schüler:innen nehmen das RFG als eine von außen aufgezwungene Maßnahme wahr, die keinen persönlichen Nutzen für sie haben kann und/oder es besteht eine grundsätzliche De-Motivation gegenüber Schule:

I: „Und wie war dann das RFG für dich?“

S: „Langweilig.“

I: „Kannst du das erklären?“

S: „Nee.“ I: „Hattest du keine Lust auf die Themen, weil du dich noch nicht mit BO auseinandergesetzt hast, oder keine Lust dich überhaupt damit auseinanderzusetzen?“ S: Beides.

I: [...] „oder hast du auch eh nicht so Lust auf Schule, und deswegen ist das auch einfach eh nicht so dein Thema gerade?“

S: „Ich habe keine Lust auf Schule, [...] weil Schule einfach scheiße ist.“

I: [...] „Du hast gar keinen Bock auf das Gespräch gerade, ne?“

S: „Nee.“

I: „Und du hattest auch gar keinen Bock auf das RFG, ne?“

S: „Nee.“ (S54, Pos. 30)

(2) Schüler:innen erwarteten teilweise keinen persönlichen Nutzen aus dem RFG, wenn sie bereits sehr festgelegt auf einen Berufswunsch waren. Die Fachkraft musste dann sensibel auf die Jugendlichen eingehen und ihnen nahelegen, dass das RFG dabei helfen kann, ihre Berufsperspektive zu erweitern und „noch mal nach links und rechts [zu] gucken“ (F1, Pos. 48).

„Also eine 10 hätte es nicht werden können, weil ich ja schon vorher informiert war und das meiste davon war ja halt Wiederholung. Deswegen hätte es keine 10 werden können, weil zwischendurch war es manchmal langweilig.“ (S6, Pos. 32)

(3) Herausfordernd waren Schüler:innen mit sozialen Hemmungen und Ängsten aufgrund des Einzelsettings mit einer fremden Person. Diese Ängste resultierten z.T. aus vorangegangenen Frustrationserfahrungen mit derartigen Gesprächen – diese mussten erst im Laufe des Gesprächs revidiert werden:

„Ja aber ich bin nicht so, wie soll ich das jetzt freundlich ausdrücken? Ich mag das jetzt nicht so sehr mit fremden Menschen so indirekt zu reden, weil ich schlechte Erfahrungen dadurch gesammelt habe. Aber mich stört sowas nicht, ist ja jetzt wie in der Schule. (S17, Pos. 112)

"Die meisten konnte man tatsächlich noch ganz gut catchen, also auch die, die eher schüchtern waren. Ich habe immer versucht, ein bisschen lockerer zu werden und so diese Anspannung zu nehmen und habe dann auch über jeden Beruf und ganz locker gesprochen, auch ein bisschen Privates einfließen lassen. Und da hatte ich das Gefühl, dass die immer offener wurden und entspannter auch im Gespräch. Aber nicht bei allen." (F2, Pos. 40)

Nicht bei allen Jugendlichen, die eines dieser Merkmale aufwiesen, verlief das Gespräch negativ. Einen großen Einfluss hierauf hatten die Vorbereitung und Art der Informationsvermittlung durch die Schule. Diese war vor allem dann erfolgreich, wenn ein hoher Grad an Kommunikation und Abstimmung zwischen Träger, Schule, Lehrenden, Fachkräften und Schüler:innen stattgefunden hatte. In diesen Fällen berichten sowohl Schüler:innen als auch Fachkräfte davon, dass es gelungen ist, bereits im Vorfeld Ängste und Widerstände abzubauen, die Bedeutung des RFG zu verstehen und dieses als *lebenswegbereicherndes* Angebot anzusehen. Auch die organisatorische Einbindung in den Unterrichtsalltag hat hierauf einen Einfluss: In den Fällen, in denen parallel zum RFG weiterhin regulärer Unterricht stattfand, hat dies gerade bei den hier betrachteten Schüler:innen zu besonderem Stress geführt, da der Anschluss an den Unterricht sehr schwer fiel.

„Ich glaube, was auf jeden Fall der Fall ist, dass diese Freiwilligkeit, das ist schon ein Unterschied. Wir hatten jetzt gerade davor eine Schule, die, wo viele das nicht wollten, die einfach benannt wurden und die das einfach nicht wollten. Und das ist halt diese Unfreiwilligkeit, das macht schon was aus.“ I: „Also das da einfach auch die Motivation fehlt, ein Stück weit.“ F: „Genau. Es dauert länger, sie abzuholen, dass Sie sich dann doch für das Gespräch interessieren.“ (F5, Pos. 63-65)

„[...] in xxx und in xxx und da haben die Coaches aus den einzelnen Schulen / Die haben das dementsprechend gut vorbereitet. Also das muss ich wirklich sagen, so die Räume waren da, die Räume waren vorbereitet und wir sind dann nur noch in die Klassen gegangen und haben gesagt: So, wer möchte jetzt mitkommen und dann haben sich die einzelnen Schüler gemeldet, weil die Schüler halt auch von den Coaches und den Lehrern gut vorbereitet wurden auf das, was sie da erwartet.“ (F7, Pos. 6)

I: „Und wie hast du dich während des Reflexionsgesprächs gefühlt?“ B: „Also ein bisschen komisch. Weil man jetzt erst merkt, dass das Berufsleben, sozusagen immer näherkommt. Weil dann ist das so / Ich weiß nicht wie ich das beschreiben soll. Es fühlt sich halt komisch an. Das man bald nicht mehr in die Schule geht, sozusagen. Und was kommt dann. Das war jetzt so plötzlich, das Gespräch. Da wurden wir nicht darauf vorbereitet.“ (S6, Pos. 6-7)

4. Wirkungen und Ergebnisse des Reflexionsgesprächs

Ziel der Evaluation ist es, empirisch abgesicherte Daten und Hinweise über Effekte des RFG auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen zu erfassen. Diesbezüglich wird im Folgenden drei Fragen nachgegangen:

- Welchen Einfluss hat das RFG auf einzelne Dimensionen der Berufswahlkompetenz der Jugendlichen?
- Welche Rolle kann das Instrument im persönlichen beruflichen Orientierungsprozess der Jugendlichen einnehmen?
- Wie werden die Anschlüsse hinsichtlich vorangegangener und nachfolgender Instrumente der beruflichen Orientierung wahrgenommen?

4.1 Förderung der Berufswahlkompetenz

Die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf erfordert spezifische Kompetenzen, die den Schüler:innen nicht immer in ihrer Bedeutung bewusst

sind. Um die Wirkungen auf diese Kompetenzen zu erfassen, wurde neben der subjektiven Sicht der Schüler:innen zudem ein standardisiertes Messinstrument zur Erfassung spezifischer Dimensionen der Berufswahlkompetenz eingesetzt:

„Berufswahlkompetenz ist als Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten zu sehen, die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in lebenslang wiederkehrenden berufsbiographisch relevanten Situationen zu bewähren“ (Diesel-Lange et al. 2013, 286).

In Anlehnung an die ISPA (Sommer & Rennert, 2020) wurden ausgewählte Dimensionen der Berufswahlkompetenz betrachtet, auf deren Förderung das RFG in besonderer Weise abzielt:

- Anregungen der Schüler:innen zur *Selbstreflexion*, mit den Subdimensionen *Selbstwissen, Zielorientierung* und *Nachdenken*
- Förderung von Interesse und die *Motivation*, sich mit Berufswahlfragen auseinanderzusetzen, mit den Subdimensionen *berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit, Emotionen zur beruflichen Orientierung, Aktivität, Handlungsintention* und *Betroffenheit*

4.1.1 Förderung von Selbstreflexion

Der Erprobung des BO-Instruments RFG liegt die Annahme zugrunde, dass hierdurch eine Anregung zur *Selbstreflexion*, im Sinne einer Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen bzw. mit der Selbsteinschätzung, durch den persönlichen Austausch mit einer pädagogischen Fachkraft, erfolgt. Bei der Operationalisierung von *Selbstreflexion* wurde ein besonderes Gewicht auf eine systematische, ergebnisorientierte Vorgehensweise der *Selbstreflexion* gelegt, die zu neuen Einsichten und verhaltensbezogenen Ergebnissen führt. Dies grenzt sich vom kreisenden Grübeln ab. Konkret wurden für diese Dimension drei Subdimensionen untersucht (Sommer & Rennert, 2020, S. 15f):

- In der Subdimension *Nachdenken* wurde erfasst, in welchem Maße die Schüler:innen über verschiedene Teilbereiche der Berufswahl nachdenken.

- In der Subdimension *Zielorientierung* wurde erfasst, in welchem Maße die Schüler:innen nächste Schritte innerhalb ihres persönlichen beruflichen Orientierungsprozesses kennen.
- In der Subdimension *Selbstwissen* wurde erfasst, in welchem Maße die Schüler:innen Stärken und Schwächen von sich benennen können und wissen, welche Berufe u.a. aufgrund dessen zu ihnen passen würden.

In Tabelle 1 und Tabelle 2 sind diese drei Subdimensionen der *Selbstreflexion* zu beiden Messzeitpunkten (t1 und t2) der drei Interventionsgruppen und der zwei Vergleichsgruppen aufgeführt. In den Tabellen 3 und 4 sind die Ergebnisse der zwei Vergleichsgruppen gesondert voneinander aufgeführt. Die Mittelwerte der Subdimensionen basieren auf Einzelaussagen (Items), bei denen die Schüler:innen im Rahmen der quantitativen Befragungen auf einer vierstufigen Likert-Skala ankreuzen konnten, inwieweit sie diesen jeweils zustimmen.⁵

Tabellarische Gesamtübersicht der Ergebnisse

Skala	N (t1)	MW (t1)	SD (t1)	N (t2)	MW (t2)	SD (t2)
Nachdenken	939	2,72	.80	830	2,72	.88
Zielorientierung	939	2,61	.78	830	2,68	.82
Selbstwissen	939	2,85	.84	830	2,89	.93

Quelle: alle IG zu t1 und t2 (Stand der Daten 31.05.23)

Tabelle 1: Subdimensionen zur Selbstreflexion in den Interventionsgruppen (IG) zu t1 und t2.⁶

⁵ 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

⁶ Eine komplette Darstellung der Ergebnisse aufgeteilt nach Regionen findet sich im Anhang.

Skala	N (t1)	MW (t1)	SD (t1)	N (t2)	MW (t2)	SD (t2)
Nachdenken	310	2,86	.70	229	2,68	.86
Zielorientierung	310	2,71	.72	229	2,61	.87
Selbstwissen	310	2,89	.79	229	2,84	.89

Quelle: alle VG zu t1 und t2 (Stand der Daten 31.05.23)

Tabelle 2: Subdimensionen zur Selbstreflexion in den Vergleichsgruppen (VG) zu t1 und t2.

Skala	N (HEI)	MW (HEI)	SD (HEI)	N (PLÖ)	MW (PLÖ)	SD (PLÖ)
Nachdenken	217	2,90	.66	87	2,76	.77
Zielorientierung	217	2,80	.62	87	2,54	.84
Selbstwissen	217	2,93	.72	87	2,85	.89

Quelle: beide VG zu t1 (Stand der Daten 31.05.23)

Tabelle 3: Subdimensionen zur Selbstreflexion aufgeteilt nach Vergleichsgruppen (VG) zu t1.

Skala	N (HEI)	MW (HEI)	SD (HEI)	N (PLÖ)	MW (PLÖ)	SD (PLÖ)
Nachdenken	152	2,77	.83	73	2,58	.85
Zielorientierung	152	2,68	.79	73	2,51	.94
Selbstwissen	152	2,91	.80	73	2,77	1.00

Quelle: beide VG zu t2 (Stand der Daten 31.05.23)

Tabelle 4: Subdimensionen zur Selbstreflexion aufgeteilt nach Vergleichsgruppen (VG) zu t2.

Ausgangslage zu t1

Zusammenfassend zeigt sich, dass in allen Gruppen insgesamt betrachtet eine hohe Ausprägung der *Selbstreflexion* vorliegt, die befragten Schüler:innen geben im Mittel in allen Subdimensionen „trifft eher“ oder „trifft voll zu“ an.

Im Vorfeld der Intervention wählen in den Interventionsgruppen die Schüler:innen am wenigsten häufig die Antwortmöglichkeiten „trifft voll“ oder „trifft eher zu“ in der Subdimension *Zielorientierung*. Etwas höhere Zustimmungen gibt es zu den Items der Subdimension *Nachdenken*, die z.B. darauf abzielen, inwieweit die Schüler:innen sich bereits Gedanken darüber gemacht haben, „was sie später werden“ wollen. Am positivsten bewerten die Schüler:innen der Interventionsgruppen die Einzelaussagen der Subdimension *Selbstwissen*, die u.a. darauf abzielen, dass die Befragten wissen, „welche Art von Tätigkeiten und Aufgaben [ihnen] Spaß mach[en]“. (vgl. Einzelindikatoren der Subskala *Selbstwissen*, Anhang, Tab. 5; vgl. Tab. 1).

Innerhalb der Interventionsgruppen hat der Kreis Steinburg (IZ) zum ersten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zum Kreis Neumünster (NMS) und Kreis Nordfriesland (NF) in allen Subdimensionen höhere Ausgangswerte. In den Subdimensionen *Zielorientierung* und *Selbstwissen* sind diese Mittelwertsunterschiede zudem statistisch signifikant.

In den Vergleichsgruppen zeigt sich zum Messzeitpunkt t1 ein ähnliches Bild; so hat die Subdimension *Selbstwissen* im Vergleich die höchsten Zustimmungswerte, gefolgt von *Selbstreflexion* und *Zielorientierung* (vgl. Tab. 2). Innerhalb der Vergleichsgruppen gibt es wiederum einen signifikanten Mittelwertsunterschied in der Subdimension *Zielorientierung*; hier startet die Vergleichsgruppe mit Potenzialanalyse (Kreis Dithmarschen, HEI) mit höheren Ausgangswerten als die Vergleichsgruppe ohne Potenzialanalyse (Kreis Plön, PLÖ; vgl. Tab. 3 und 4).

Auffällig bei der Betrachtung der Mittelwerte zum Messzeitpunkt t1 ist, dass die Vergleichsgruppen insgesamt in allen Subdimensionen höhere und homogenere Ausprägungen von *Selbstreflexion* aufweisen als die Interventionsgruppen. Die Unterschiede zwischen IG und VG zum Messzeitpunkt t1 sind in den Teilzielen *Nachdenken* und *Zielorientierung* zudem signifikant.

Eine mögliche Erklärung ist, dass bei den Vergleichsgruppen aus organisatorischen Gründen (hohe Bereitschaft zur Mitwirkung als Vergleichsgruppe) insbesondere auf solche Regionen und Schulen zurückgegriffen wurde, in denen die pädagogischen Träger über große Erfahrungen im Bereich der beruflichen Orientierung verfügen und besonders gut mit dem Schulbereich sowie der Agentur für Arbeit zusammenarbeiten. Die Interventionsgruppen wurden in Gebieten mit flächendeckendem BOP eingesetzt, sodass eine reibungslose Implementierung der Erprobung des RFG in den Ablauf des BOP sichergestellt werden konnte.

Veränderungen von t1 zu t2

Die Entwicklung der Subdimensionen *Zielorientierung* und *Selbstwissen* in den Interventionsgruppen verläuft positiv, wobei es zu einem Anstieg der Standardabweichung kommt und somit die Gruppen nach dem RFG insgesamt eine heterogenere Ausprägung aufweisen als zuvor. In der Ausprägung der Subdimension *Nachdenken* zeigt sich keine Veränderung zum Messzeitpunkt t2, jedoch ist auch hier ein Zuwachs der Streuung zu verzeichnen.

Im Vergleich der Interventionsgruppen (NF, NMS, IZ) untereinander zeigt sich, dass die Region Nordfriesland im Bereich *Selbstreflexion* in allen Subdimensionen die stärkste positive Entwicklung verzeichnet. Im Vergleich zu Neumünster sind die Mittelwertsunterschiede zudem in allen Subdimensionen statistisch signifikant.

Ein anderes Bild zeigt sich in Bezug auf die Vergleichsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt: Die Mittelwerte aller Subdimensionen von *Selbstreflexion* nehmen ab und die Standardabweichung aller Teilziele steigt (vgl. Tab. 2). Im Vergleich der beiden Vergleichsgruppen miteinander zeigt sich, dass die Mittelwerte der drei Subdimensionen ebenfalls innerhalb beider Gruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ab- sowie die Standardabweichungen zunehmen. Allerdings zeigt sich ebenso wie zum Messzeitpunkt 1, dass die Vergleichsgruppe mit Potenzialanalyse trotzdem über eine höhere Ausprägung der untersuchten Subdimensionen von *Selbstreflexion* verfügt (vgl. Tab. 3 und 4).

Die Daten vom zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen, dass es zwischen den Interventions- und Vergleichsgruppen im Unterschied zu t1 keine signifikanten Mittelwertunterschiede in den drei Subdimensionen von *Selbstreflexion* mehr gibt. Innerhalb der Interventionsgruppen lässt sich demnach ein Zuwachs an Berufswahlkompetenz im Bereich der *Selbstreflexion* verzeichnen, sodass sie sich an das vormals höhere Niveau der Vergleichsgruppen angeglichen haben.

Insgesamt spricht die vergleichsweise Entwicklung in den Interventionsgruppen (Anstieg) und Vergleichsgruppen (Abnahme) dafür, dass das Instrument RFG eine Förderung der beschriebenen Subdimensionen hervorruft bzw. eine scheinbar eher übliche Abnahme der untersuchten Subdimensionen von *Selbstreflexion* in dieser Alters- und Orientierungsphase abmildert. In allen Gruppen erfolgt eine Zunahme der Heterogenität, so dass zu vermuten ist, dass sich die Jugendlichen zunehmend unterschiedlich entwickeln bzgl. der Kompetenz Selbstreflexion. Gerade hier scheint ein individuelles, personenzentriertes Unterstützungsangebot besonders sinnvoll, um auf das jeweilige Kompetenzniveau angemessen reagieren zu können.

Methodische Anmerkung

Zum ersten Messzeitpunkt t1 wurde die Nullhypothese (H_0) mit einem Alpha-Niveau von 20% getestet, da eine gleiche Ausgangslage von Interventions- und Vergleichsgruppen unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten eine notwendige Voraussetzung darstellt. Innerhalb praktischer Forschungsfelder lässt sich dies jedoch häufig nicht gewährleisten. So unterscheiden sich auch hier die Interventions- und Vergleichsgruppen zum ersten Messzeitpunkt signifikant voneinander. Die Mittelwertunterschiede sind jeweils zugunsten der Vergleichsgruppe. Aufgrund dessen erfolgte eine Anpassung der zu testenden Wunsch-Hypothese zum Messzeitpunkt t2: Zum zweiten Messzeitpunkt wird - anders als bei Interventionen dieser Art üblich - nicht die Alternativhypothese (H_1) getestet, mit dem Wunsch, dass sich Interventions- und Vergleichsgruppe unterscheiden, sondern wiederum die Nullhypothese (H_0) mit dem Wunsch, dass es keinen Unterschied mehr zwischen den Interventions- und Vergleichsgruppen zu t2 gibt.

4.1.2 Förderung von Motivation

Ein zweites Ziel des RFG besteht in der Motivationsförderung, d.h. es soll ein gesteigertes Interesse für das Thema Berufswahl erreicht werden sowie ein Bewusstmachen der persönlichen Bedeutsamkeit des Themas und das Wecken der Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Gestaltung des beruflichen Orientierungsprozesses. Die *Motivation*, sich mit Berufswahlfragen auseinanderzusetzen, wurde in fünf Subdimensionen operationalisiert (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 15f):

- In der Subdimension *berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit* wurde diesbezüglich erfasst, in welchem Maße sich die Schüler:innen zutrauen, Hürden auf dem Weg zu ihrem Wunschberuf zu meistern.
- In der Subdimension *Emotionen zur beruflichen Orientierung* wurde erfasst, in welchem Maße die Schüler:innen Freude an der Auseinandersetzung mit Themen der beruflichen Orientierung haben.
- In der Subdimension *Betroffenheit* wurde erfasst, wie die Schüler:innen Handlungsziele bezüglich ihrer Berufswahl bewerten.
- In der Subdimension *Handlungsintentionen* wurde erfasst, in welchem Maße die Schüler:innen nächste Schritte auf dem Weg zu ihrem Wunschberuf planen.
- In der Subdimension *Aktivität* wurde erfasst, in welchem Maße die Schüler:innen bereits Schritte im Zusammenhang mit ihrer eigenen beruflichen Orientierung unternommen haben.

In Tabelle 5 und Tabelle 6 sind die fünf Subdimensionen der *Motivation* zu beiden Messzeitpunkten (t1 und t2) der drei Interventionsgruppen und der zwei Vergleichsgruppen aufgeführt. Des Weiteren sind die Ergebnisse der Vergleichsgruppen gesondert voneinander zu beiden Messzeitpunkten in den Tabellen 7 und 8 abgebildet. Die Mittelwerte der Subdimensionen basieren auf Einzelaussagen (Items), zu denen die Schüler:innen im Rahmen der quantitativen Befragungen auf einer vierstufigen Likert-Skala ankreuzen konnten, inwieweit sie diesen jeweils zustimmen.⁷

⁷ 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Tabellarische Gesamtübersicht der Ergebnisse

Skala	N (t1)	MW (t1)	SD (t1)	N (t2)	MW (t2)	SD (t2)
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	939	2,94	.75	830	2,96	.80
Emotionen zur beruflichen Orientierung	939	2,98	.72	830	2,94	.74
Aktivität	939	2,59	.81	830	2,66	.84
Handlungsintention	939	2,56	.73	830	2,60	.84
Betroffenheit	939	3,07	.74	830	3,02	.87
Quelle: alle IG zu t1 und t2 (Stand der Daten 31.05.23)						

Tabelle 5: Subdimensionen zur Motivation in den Interventionsgruppen (IG) zu t1 und t2.⁸

Skala	N (t1)	MW (t1)	SD (t1)	N (t2)	MW (t2)	SD (t2)
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	310	3,03	.64	229	2,89	.81
Emotionen zur beruflichen Orientierung	310	3,03	.57	229	2,86	.71
Aktivität	310	2,76	.71	229	2,63	.87

⁸ Eine vollständige Darstellung der Ergebnisse aufgeteilt nach Regionen findet sich im Anhang.

Handlungsin- tention	310	2,69	.66	229	2,62	.89
Betroffen- heit	310	3,10	.64	229	3,00	.81
Quelle: alle VG zu t1 und t2 (Stand der Daten 31.05.23)						

Tabelle 6: Subdimensionen zur Motivation in den Vergleichsgruppen (VG) zu t1 und t2.

Skala	N (HEI)	MW (HEI)	SD (HEI)	N (PLÖ)	MW (PLÖ)	SD (PLÖ)
Berufs- wahlbezo- gene Selbstwirk- samkeit	217	3,07	.56	87	2,94	.79
Emotionen zur berufli- chen Ori- entierung	217	3,07	.52	87	2,92	.65
Aktivität	217	2,83	.64	87	2,58	.82
Hand- lungsin- tention	217	2,76	.59	87	2,57	.73
Betroffen- heit	217	3,11	.62	87	3,12	.68
Quelle: beide VG zu t1 (Stand der Daten 31.05.23)						

Tabelle 7: Subdimensionen zur Motivation aufgeteilt nach Vergleichsgruppen (VG) zu t1.

Skala	N (HEI)	MW (HEI)	SD (HEI)	N (PLÖ)	MW (PLÖ)	SD (PLÖ)
Berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit	152	2,96	.76	73	2,80	.83
Emotionen zur beruflichen Orientierung	152	2,93	.67	73	2,75	.78
Aktivität	152	2,75	.79	73	2,47	.94
Handlungsintention	152	2,69	.78	73	2,50	1.03
Betroffenheit	152	3,07	.77	73	2,92	.85
Quelle: beide VG zu t2 (Stand der Daten 31.05.23)						

Tabelle 8: Subdimensionen zur Motivation aufgeteilt nach Vergleichsgruppen (VG) zu t2.

Ausgangslage zu t1

In allen Subdimensionen des zweiten Bestandteils der untersuchten Berufswahlkompetenz zeigt sich, dass die Vergleichsgruppen insgesamt in allen fünf Subdimensionen höhere und homogenere Ausprägungen aufweisen als die Interventionsgruppen. Es zeigt sich zudem, dass insgesamt bereits alle Gruppen über eine relativ hohe Ausprägung der Subdimensionen von *Motivation* verfügen: Der überwiegende Teil der befragten Schüler:innen gibt im Mittel in allen Subdimensionen „trifft eher“ oder „trifft voll zu“ an.

Die Einzelindikatoren der Subdimension *Betroffenheit*, z.B. dass es den Schüler:innen „wichtig ist zu klären, für welche Berufe [sie sich, d. Verf.] eignen“ werden, wurde von den Schüler:innen, die Teil der Interventionsgruppe waren, am häufigsten mit „trifft voll“

oder „trifft eher zu“ bewertet.⁹ Es schließen sich eine insgesamt hohe Ausprägung der Subdimensionen *berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit* und *Emotionen zur beruflichen Orientierung* an. Die Schüler:innen bewerten also Aussagen darüber, dass sie es sich zutrauen, bestimmte Hürden auf dem Weg zu ihrem Wunschberuf zu meistern sowie Aussagen hinsichtlich ihrer Freude an der Auseinandersetzung mit Themen der späteren Berufswahl, insgesamt mit höheren Werten auf der Likert-Skala.

Die Subdimensionen *Aktivität* und *Handlungsintention* sind in den Interventionsgruppen zum Ausgangszeitpunkt am wenigsten stark ausgeprägt, d.h., die Schüler:innen stimmen Aussagen darüber, welche Schritte sie bereits unternommen oder welche sie in Bezug auf ihre berufliche Orientierung planen, im Vergleich etwas weniger stark zu.

Im Vergleich der Interventionsgruppen untereinander startet auch in diesem Bereich der Kreis Steinburg im Vergleich mit den Regionen Nordfriesland und Neumünster in allen Subdimensionen mit höheren Ausgangswerten. Im Bereich *Motivation* sind diese zum ersten Erhebungszeitpunkt statistisch nicht signifikant.

Der Vergleich dieser Ausgangslage mit den Vergleichsgruppen zeigt ein ähnliches Ergebnis, wie bereits im Zusammenhang mit den Subdimensionen von *Selbstreflexion* (vgl. Kapitel 4.1.1): Die Schüler:innen weisen in allen Subdimensionen höhere Ausgangswerte auf und diese verfügen über ein geringeres Maß an Streuung. D.h., auch hier zeigt sich, dass die Vergleichsgruppen insgesamt mit einer bereits stärker ausgeprägten Motivation in die Intervention starteten als die Interventionsgruppen und die Unterschiede zwischen den Schüler:innen insgesamt weniger stark ausgeprägt sind.

Die parallele Betrachtung der beiden Vergleichsgruppen untereinander wiederum zeigt, dass die Schüler:innen der Gruppe mit Potenzialanalyse aus dem Kreis Dithmarschen in allen Subdimensionen höhere Mittelwerte aufweisen und über eine homogenere Ausprägung der Subdimensionen verfügen als die Vergleichsgruppe ohne Potenzialanalyse aus dem Kreis Plön (vgl. Tab. 7). Die Mittelwertsunterschiede in den Subdimensionen *Emotionen zur beruflichen Orientierung*, *Aktivität* und *Handlungsintention* sind zudem statistisch signifikant.

⁹ Zur Operationalisierung der Subdimension *Betroffenheit* vgl. Tabelle im Anhang.

Die Mittelwertunterschiede zwischen den Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1 sind in allen Teilzielen von *Motivation* bis auf *Betroffenheit* statistisch signifikant. D.h. diese Unterschiede in den Ausprägungen zwischen den Gruppen lassen sich nicht bloß auf Zufallseffekte zurückführen. Aufgrund dieser Ausgangslage wird, wie zu den Subdimensionen von *Selbstreflexion* beschrieben, zu Messzeitpunkt t2 statt der Alternativhypothese, die Nullhypothese getestet, um zu untersuchen, ob sich die Interventionsgruppen an das höhere Niveau der Vergleichsgruppen angeglichen haben.

Veränderungen von t1 zu t2

Die Entwicklung der Subdimensionen der *Motivation* zum zweiten Messzeitpunkt (t2) in den Interventionsgruppen zeigt einen Anstieg der Mittelwerte in den Subdimensionen *berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit*, *Handlungsintention* und *Aktivität*. Die Streuung der Mittelwerte nimmt in diesen Subdimensionen zu. Dies lässt darauf schließen, dass das Instrument die Schüler:innen in den aufgeführten Teilbereichen der Berufswahlkompetenz gezielt fördert und sie sich nach der Teilnahme an dem RFG gestärkter fühlen, Hürden auf dem Weg zu ihrem Wunschberuf zu meistern sowie erste Schritte hin zum Wunschberuf zu planen und bereits umzusetzen. In den Subdimensionen *Emotionen zur beruflichen Orientierung* und *Betroffenheit* gibt es zwischen den Erhebungszeitpunkten eine Abnahme der Mittelwerte und ebenfalls einen Anstieg der Streuung (vgl. Tab. 3). Möglicherweise führt die intensive Beschäftigung mit der Berufswahl während des RFG sowie im Anschluss daran während der Berufsfelderprobung dazu, dass die Schüler:innen sich in Bezug auf ihre Berufswahl so sicher fühlen, dass sie Aussagen wie, „es ist mir wichtig, zu klären, welche beruflichen Möglichkeiten zu mir passen“ weniger stark zustimmen. Sie haben hierzu, das verdeutlichen die qualitativen Ergebnisse (vgl. Kap. 4.2), im RFG bereits ausführliche Antworten erarbeitet. Durch diese intensive Beschäftigung mit Fragen der Berufswahl kann es so zu einer Abnahme der Freude an der Auseinandersetzung mit eben diesen Themen kommen. Zusätzlich dazu zeigte sich in der ISPA, dass die *Motivation* am stärksten direkt vor und nach einer jeweiligen Intervention ausgeprägt ist und die Werte in der follow-up Befragung mit etwas Abstand sinken (Sommer & Rennert, 2020, S. 36). Ein ähnlicher Effekt kann bei der untersuchten Stichprobe in Schleswig-Holstein eingetreten sein, da die zweite Befragung mit etwas zeitlichem Verzug zur Durchführung des RFG stattfand.

Ein Vergleich der Interventionsgruppen nach den unterschiedlichen Regionen zeigt, dass die Entwicklung der Subdimensionen im Kreis Nordfriesland am stärksten positiv verlaufen: Zum ersten Erhebungszeitpunkt weist die Gruppe in Kreis Steinburg in allen Subdimensionen höhere Mittelwerte auf als in Nordfriesland; zum zweiten Erhebungszeitpunkt weist die Interventionsgruppe in Nordfriesland in allen Subdimensionen höhere Mittelwerte auf als die Gruppe aus Kreis Steinburg. Des Weiteren zeigt der gruppeninterne Vergleich, dass sich die Schüler:innen aus dem Kreis Nordfriesland in allen Subdimensionen von *Motivation* der Berufswahlkompetenz zum zweiten Erhebungszeitpunkt verbessert haben. In den Subdimensionen *berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit* und *Emotionen zur beruflichen Orientierung* sind die Mittelwertsunterschiede zwischen Nordfriesland und Steinburg zudem statistisch signifikant.

Die vergleichende Betrachtung der Regionen und die Unterschiede in den Ergebnissen deutet darauf hin, dass die Wirkungen bezogen auf die *Motivationsförderung* von weiteren Bedingungen abhängen: So erfolgte in Neumünster eine gezielte Auswahl besonders leistungsschwacher Schüler:innen als Teilnehmende an dem RFG, wobei zugleich aus organisatorischen Gründen (Personalwechsel beim Träger) die Einbettung in den beruflichen Orientierungsprozess der Schule in Form von Abstimmungen mit Lehrkräften nicht in gewohnter Weise erfolgte. Genau dies scheint jedoch bei dieser Zielgruppe besonders wichtig zu sein, um positive Wirkungen hinsichtlich der Motivation durch das RFG zu erzielen - diesen Schluss legt der Vergleich der Ergebnisse zwischen den Regionen Neumünster und Nordfriesland nahe

Die Schüler:innen der Vergleichsgruppen weisen im internen Vergleich zum Messzeitpunkt t2 in allen Teilzielen niedrigere Mittelwerte auf als zu t1. Zudem steigt die Streuung der Mittelwerte in allen Subdimensionen, was darauf schließen lässt, dass die Schüler:innen ohne RFG keine gezielte Förderung in den Teilzielen von *Motivation* erhalten und die Gruppenmitglieder in der Ausprägung ihrer Berufswahlkompetenz heterogener wird.

Diese Vermutung stützt der Vergleich der Entwicklungen zwischen den Interventions- und Vergleichsgruppen. Die Interventionsgruppen weisen zum Messzeitpunkt t2 in vier der fünf Teilziele der *Motivation* einen höheren Mittelwert sowie niedrigere Streuungs-

maße (Standardabweichungen) auf. Nur in der Subdimension *Handlungsintention* weisen die Vergleichsgruppen zum zweiten Messzeitpunkt (t2) einen höheren Mittelwert auf.

Im direkten Vergleich der Gruppen ohne RFG (Vergleichsgruppen) zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein signifikanter Mittelwertsunterschied in der Subdimension *Aktivität*; wobei die Vergleichsgruppe mit Potenzialanalyse (Kreis Dithmarschen) hierbei höhere Werte aufweist. Da auch innerhalb der Vergleichsgruppen die Mittelwerte insgesamt von t1 zu t2 abnehmen, kann angenommen werden, dass auch bei den Teilnehmenden der Vergleichsgruppen der beschriebene „degenerative Effekt“ stattfindet, der in der Subdimension *Aktivität* von der Potenzialanalyse abgefangen zu werden scheint.

Methodische Anmerkungen

Die Prüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2 auf Signifikanz zeigt, dass es signifikante Mittelwertsunterschiede in der Subdimension *Motivation/Emotionen zur beruflichen Orientierung* gibt. Wie oben beschrieben, wird zum zweiten Messzeitpunkt, anders als bei Interventionen dieser Art üblich, die Nullhypothese getestet, da die Vergleichsgruppen in der Ausgangslage in vier von fünf Teilzielen der *Motivation* signifikant höhere Mittelwerte aufwiesen. Der Wunsch zu t2 ist also, dass die Interventionsgruppen sich durch das RFG an das höhere Niveau der Vergleichsgruppen angeglichen haben und es keine signifikanten Mittelwertsunterschiede mehr gibt. Der signifikante Mittelwertsunterschied in der benannten Subdimension könnte darauf hindeuten, dass durch das systematische Reflektieren und die selbstständige Dokumentation der Gesprächsergebnisse, die emotionale Betroffenheit im aktuellen Bewusstsein der Schüler:innen abnimmt.

4.1.3 Zusammenfassende Betrachtung hinsichtlich der Wirkungen des Reflexionsgesprächs

Insgesamt betrachtet lässt sich innerhalb der Interventionsgruppen zwischen den beiden Messzeitpunkten bezogen auf die *Selbstreflexion* ein Anstieg der mittleren Ausprägungen in zwei von drei Subdimensionen feststellen. Im Bereich *Nachdenken* bleibt der Mittelwert gleich. Bezogen auf die *Motivation* ergibt sich ein gemischtes Bild: In

drei Subdimensionen (*berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit, Aktivität, Handlungsintention*) nimmt die mittlere Ausprägung zu. In den Subdimensionen *Emotionen zur beruflichen Orientierung* und *Betroffenheit* sinken die Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt. Interessant hierbei ist, dass im Vergleich dazu in beiden Vergleichsgruppen, sowohl mit (Kreis Dithmarschen) als auch ohne Potenzialanalyse (Kreis Plön), die Mittelwerte in allen acht Subdimensionen von *Motivation* und *Selbstreflexion* zum zweiten Erhebungszeitpunkt niedriger sind als zum ersten. Die Vergleichsgruppe mit Potenzialanalyse aus dem Kreis Dithmarschen ist in die Intervention mit der höchsten Ausprägung aller Gruppen in sieben der acht Subdimensionen gestartet. Zwar nehmen die Werte innerhalb dieser Gruppe ebenso wie die Mittelwerte in der Vergleichsgruppe ohne Potenzialanalyse alle zum zweiten Messzeitpunkt ab, sie sind jedoch teilweise zum zweiten Messzeitpunkt immer noch höher als die Gesamtmittelwerte aller Interventionsgruppen (vgl. Tab. 1-8).

Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass das BO-Instrument RFG, wie intendiert, die Schüler:innen in der Mehrheit (fünf von acht) der untersuchten Subdimensionen von Berufswahlkompetenz fördert. Das RFG scheint zudem eine stärkere Förderung der untersuchten Subdimensionen hervorzurufen als das BO-Instrument Potenzialanalyse, da alle Mittelwerte der acht Subdimensionen innerhalb dieser Vergleichsgruppe (Kreis Dithmarschen) zum zweiten Erhebungszeitpunkt abnehmen. Dennoch scheint auch die Potenzialanalyse einen auf den bereits beschriebenen „degenerativen Prozess“ abmildernde Wirkung zu haben; so zeigt sich, dass die Vergleichsgruppe ohne jegliche Intervention zwischen Stärken-Parcours und Berufsfelderprobung (Kreis Plön) die stärkste Abnahme der Mittelwerte in den acht Subdimensionen von Berufswahlkompetenz verzeichnet (vgl. Tab. 1-8).

Das Auffangen ebendieses Prozesses trifft insbesondere auf die Subdimensionen *Emotionen zur beruflichen Orientierung* und *Betroffenheit* zu – das RFG scheint in diesen Bereichen sicherzustellen, dass sich auch in einer Phase, in der die Motivation in Teilen abnimmt, diese bis zu einem gewissen Grad aufrechterhalten wird. Als alternative Interpretation wäre zu prüfen, ob es eine spezifische Wirkung des RFG ist, dass durch die systematische Selbstreflexion und die Sicherung der Ergebnisse, diese im aktuellen emotionalen Bewusstsein in den Hintergrund treten kann. Damit wären die Sicherung und Dokumentation der Ergebnisse ein zentraler Aspekt des RFG.

Des Weiteren nimmt das Maß an Streuung vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt sowohl in den Interventions- als auch in den Vergleichsgruppen zu. Das könnte dafür sprechen, dass die Zeitspanne zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten eine kritische Dauer darstellt, in der es neben dem beschriebenen degenerativen Prozess, zusätzlich zu einer stärkeren Aufspaltung zwischen stärkeren und schwächeren Schüler:innen kommt. Im Intergruppenvergleich nimmt die Streuung innerhalb der Interventionsgruppen weniger stark zu als innerhalb der Vergleichsgruppen – auch im gesonderten Vergleich zu der Gruppe mit Potenzialanalyse (Kreis Dithmarschen). Dies spricht dafür, dass das RFG es vermag, ein stärkeres Auseinanderdriften der hier betrachteten Dimensionen des Berufswahlkompetenzniveaus (*Selbstreflexion* und *Motivation*) innerhalb der Schüler:innen aufzufangen, auch in höherem Maße als das Instrument der Potenzialanalyse.

Diese Ergebnisinterpretationen dienen als Ausgangslage für die Analyse der qualitativen Daten, deren Ergebnisse im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4.2 Flexible Prozessorientierung und -begleitung

Die Ausgangslage der qualitativen Daten ist es, ergänzend zur standardisierten Erfassung spezifischer Dimensionen der Berufswahlkompetenz – also den konzeptionell angestrebten Zielen des RFG – diejenigen Wirkungen zu erfassen, die aus Sicht der Jugendlichen als besonders bedeutsam in dieser Phase der beruflichen Orientierung eingeschätzt werden. Die von den Jugendlichen beschriebenen Ergebnisse und Wirkungen hängen in hohem Maße davon ab, in welcher Phase ihres individuellen beruflichen Orientierungsprozesses sie sich befinden.

Die Analyse der qualitativen Interviewdaten lässt diesbezüglich eine besondere Stärke des RFG deutlich werden: In seiner Ausgestaltung als stärken- und ressourcenorientiertes sowie dialogisch angelegtes Verfahren bietet es die Möglichkeit, bei jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem einzelnen Schüler am individuellen Stadium der beruflichen Orientierung anzuknüpfen und jede:n von ihnen im individuellen Prozess einen Schritt voranzubringen. Es lassen sich diesbezüglich fünf verschiedene Stadien identifizieren: *BO-Bedeutungslosigkeit*, *BO-Ideenlosigkeit*, *BO-Ideen/grobe Richtung*, *BO-Wünsche/konkrete Richtung*, *Festlegung Wunschberuf und Berufsalternativen*. Bei na-

hezu allen¹⁰ befragten Jugendlichen gab es Entwicklungen und Veränderungen bezogen auf diese Orientierungsstadien – selbst dann, wenn zu Beginn Widerstände bestanden oder eher negative Gesamtbewertungen gegenüber dem Instrument RFG vorgenommen wurden.

Diese Entwicklungen – und damit verbunden die individuellen Wirkungen des RFG – sollen mit dem folgenden Schaubild veranschaulicht und strukturiert werden:

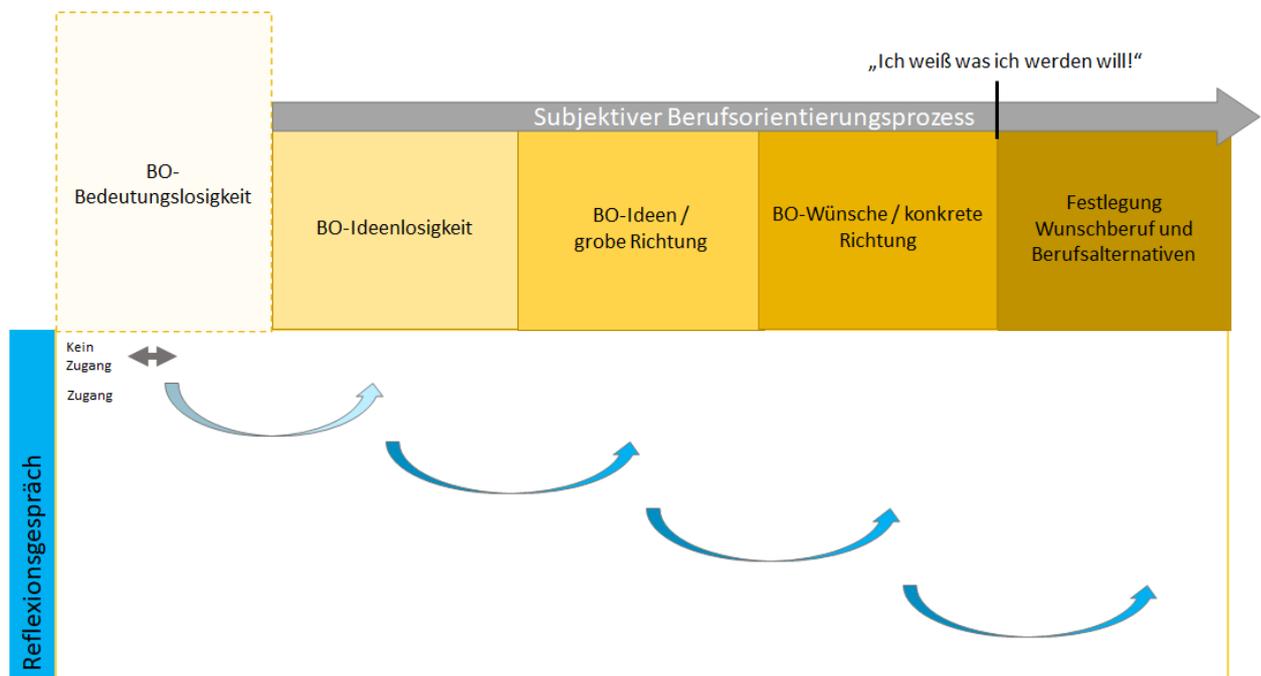


Abbildung 8: Subjektiver BO-Prozess mit RFG

4.2.1 Von „BO-Bedeutungslosigkeit“ zu „BO-Ideenlosigkeit“

Einige Schüler:innen haben sich, der eigenen Wahrnehmung nach, bis zum RFG in keiner Weise zielgerichtet und bewusst mit ihrer eigenen beruflichen Orientierung auseinandergesetzt, selbst wenn sie an entsprechenden Instrumenten und Angeboten zur beruflichen Orientierung (z.B. Stärken-Parcours) teilgenommen haben. Sie haben bis-

¹⁰ Es gab lediglich einen Fall, in dem schulische und private Frustrationserfahrungen zu einer derart verfestigten Perspektivlosigkeit und Lethargie geführt hatten, dass sie in diesem hohen Ausmaß durch das RFG nicht aufgebrochen werden konnten.

her keine kognitive und vor allem emotionale Verknüpfung zwischen ihrer eigenen Person, ihrer Zukunft und dem Thema der beruflichen Orientierung hergestellt – es hat für sie keine subjektive Bedeutsamkeit in ihrer aktuellen Lebensgestaltung.

In diesen Fällen hat das RFG als Anstoß gewirkt, sich mit grundlegenden Fragen zur beruflichen Orientierung zu beschäftigen. Dies funktioniert dadurch, dass das RFG als Event an sich bereits motiviert und die in Kapitel 3.2 erläuterte angespannte-positive Atmosphäre erzeugt. Und diese dann in einen intensiven Arbeits- und Reflexionsprozess überführt wird, dem der/die Jugendliche sich aufgrund der persönlichen Gesprächssituation nur schwer entziehen kann. Die Verknüpfung der eigenen Stärken und Interessen der Schüler:innen mit den Fähigkeiten der Berufsausübung, die in einem dialogischen Prozess gemeinsam erarbeitet werden, fungiert hier häufig als Initialmoment der Kopplung des Selbst mit dem Thema der beruflichen Orientierung (vgl. Dimension *Motivation* im Modell der Berufswahlkompetenz).

S: „Ich mache mir eigentlich ziemlich oft Gedanken darüber, was ich dann mal später werden will, und wie ich denn damit anfangen soll.“

I: „Okay. Hattest du das schon vor dem RFG gemacht?“

S: „Nee, das ist erst seit dem/ danach fängt das erst an, so richtig doll auch lange darüber nachzudenken.“

I: „Also würdest du sagen, dass das RFG dir überhaupt erst einen Anstoß gegeben hat, dich damit auseinanderzusetzen?“

S: „Ja.“ (S2-12, Pos.10)

Das Ergebnis des Gesprächs kann dennoch vordergründig zunächst negativ erscheinen: Es besteht Orientierungslosigkeit oder Ideenlosigkeit. Die Fachkräfte und auch die Jugendlichen selbst charakterisieren den Gesprächsverlauf in diesen Fällen als chaotisch, sprunghaft und desorganisiert.

Aber: Auch wenn das RFG in diesem Stadium den Jugendlichen zu keiner konkreten Orientierung bzw. neuen Ideen verholfen hat und nicht in allen Fällen die inhaltlichen Ansprüche der Standardstruktur in vollem Umfang erfüllt, so hat es den Jugendlichen in diesen Fällen dennoch den Anstoß gegeben, sich emotional und kognitiv in den beruflichen Orientierungsprozess zu begeben.

4.2.2 Von „BO-Ideenlosigkeit“ zu „BO-Ideen/grobe Richtung“

Viele Schüler:innen haben sich im Vorfeld des RFG bereits ein wenig mit Fragen der beruflichen Orientierung auseinandergesetzt, haben aber noch keine Verknüpfung zwischen ihrer Person und einer Berufsvorstellung oder -richtung hergestellt. Sie sind distanziert und eher in einer Zuschauer:innenrolle. Die konsequente, auf subjektiven Logiken aufbauende Stärken-

und Interessenorientierung im RFG, hat in diesen Fällen dazu verholfen, dass die Jugendlichen erste Ideen bis hin zu einer groben beruflichen Richtung für sich entdeckt haben. Auch hier werden die Gesprächsverläufe in der Tendenz eher als chaotisch, sprunghaft und desorganisiert beschrieben, allerdings gelingt es einfacher als im vorangegangenen Stadium, am Ende eine Bündelung der Reflexionserkenntnisse vorzunehmen.

I: „Ah okay und was ist das, was du gerne werden würdest?“

S: „Also auf einmal war es einmal Erzieher, weil ich zu Hause auch so etwas mache und auf drei Kinder aufpasse oder auch auf die Freundinnen. Oder Polizist, aber das ist auch schwerer/ da muss man einen guten Abschluss haben. Tischler war da auch noch, weil dann kann ich zu Hause meine eigenen Sachen machen wie Betten zum Beispiel, dann muss man das nicht kaufen, nur die Materialien.“

I: „Das heißt, du hast so ein bisschen eine Orientierung bekommen, was du alles machen könntest?“

S: „Ja. Aber noch chaotisch.“ (S25, Pos. 21-24)

4.2.3 Von „BO-Ideen/grobe Richtung“ zu „BO-Wünsche/konkrete Richtung“

Ein großer Anteil der befragten Schüler:innen hatte vor dem RFG bereits erste Berufsideen bis hin zu Vorstellungen über eine grobe Berufsrichtung, die sie interessiert. Das RFG hat in diesen Fällen dabei unterstützt, diese ersten Ideen zu konkretisieren.

„[...] wie wenn man so eine Straße lang fährt und dann ist da so eine Gabelung. Die eine Gabelung führt zu dem einen Beruf und die andere zu dem anderen. Aber man kann sich nicht so entscheiden und das Reflexionsgespräch hat geholfen zu schauen, welchen Weg man jetzt nehmen will. Das ist ja auch eine ziemlich wichtige und große Entscheidung, welchen Weg man denn gehen will und wer man sein möchte.“ (S30, Pos. 81)

Einen besonderen Mehrwert des Gesprächs sahen die Schüler:innen in der Verknüpfung und dem Abgleich der eigenen Stärken und Interessen mit den erforderlichen Fähigkeiten für konkrete Berufe. Dieses Vorgehen hat ihnen Sicherheit gegeben, die

richtige Entscheidung zu treffen. Das Aufzeigen weiterer, bisher nicht bedachter Alternativen fand in diesem Stadium i.d.R. nicht statt, da es von den Jugendlichen eher als verunsichernd und kontraproduktiv erlebt wurde. Die Analyse der Gesprächsverläufe zeigt jedoch, dass diese oft als sehr strukturiert und zielorientiert erlebt wurden.

4.2.4 Von „BO-Wünsche/konkrete Richtung“ zu „Festlegung Wunschberuf und Berufsalternativen“

Ebenfalls ein großer Anteil der befragten Schüler:innen gab an, bereits vor dem RFG sehr konkrete Ideen oder z.T. bereits einen konkreten Berufswunsch zu haben. In dem RFG ist es in diesen Fällen gelungen, einer zu frühzeitigen Verfestigung und Einengung auf einen einzigen Berufswunsch entgegenzuwirken. Solche, in dieser frühen

„Weil es ist ja auch gut, wenn man sich auf nur eine Sache einigt, aber man sollte auch zum Beispiel, wenn das mit der Polizei nicht klappt, schon wenigstens einen Plan B haben. Auch was Gutes. Ich könnte jetzt natürlich versuchen Polizist zu werden, aber wenn das dann nicht funktioniert, und ich mir vorher keine Gedanken gemacht habe, dann könnte es schwierig werden. Ich muss ja auch wieder erst nochmal gucken: Was könnte zu mir passen? Was gefällt mir? Ich finde es einfach nur wichtig sich einen Plan B vorher zu machen“ (S3, Pos. 25)

Phase der beruflichen Orientierung durchaus üblichen Minimierungen der Optionen steigern zwar einerseits die Motivation und Aktivität, führen jedoch im weiteren Verlauf in vielen Fällen zu Frustrationen, wenn der Wunschberuf nicht erreicht werden kann und keine Alternativen zur Verfügung stehen.

In den Gesprächen ist es in diesen Fällen insgesamt gelungen, die Berufsperspektive zu erweitern und mit den Jugendlichen alternative Optionen in Betracht zu ziehen, einen *Plan B* zu gestalten, falls die ursprüngliche Idee des Wunschberufes nicht umsetzbar ist. Allerdings führten die damit einhergehenden Frustrationserfahrungen häufig zu leichten Widerständen und „Punktabzügen“ in der Bewertung der Atmosphäre des RFG durch die Jugendlichen, aufgrund einer als zu stark empfundenen Lenkung durch die Fachkraft. Dies war vor allem dann der Fall, wenn Jugendliche das Gefühl hatten, ihnen solle der Traumberuf „ausgeredet“ werden und sie „müssen“ weitere Berufsperspektiven in Betracht ziehen. In der nachfolgenden Reflexion, die im Rahmen der Interviews stattfand, konnten die Jugendlichen dann jedoch häufig erkennen, dass eine

Erweiterung der Berufsperspektiven strategisch nicht ungünstig ist – wie das exemplarische Zitat zu Beginn des Kapitels verdeutlicht. Die Gesprächsverläufe des RFG werden in diesen Fällen als sehr strukturiert und zielorientiert erlebt.

4.3 Ergebnisse für die Gestaltung des individuellen beruflichen Orientierungsprozesses

Das vorangegangene Kapitel hat deutlich werden lassen, dass die jeweiligen Wirkungen des RFG davon abhängen, in welchem Stadium sich die/der teilnehmende Jugendliche befindet. Eine vertiefte Analyse der Interviews hat sichtbar werden lassen, dass der individuelle berufliche Orientierungsprozess dabei nicht in allen Fällen linear verläuft, sondern prozesshaft und somit Rückschritte, Verschleifungen und Vertiefungen möglich sind. Dies wird in Abbildung 9 verdeutlicht.

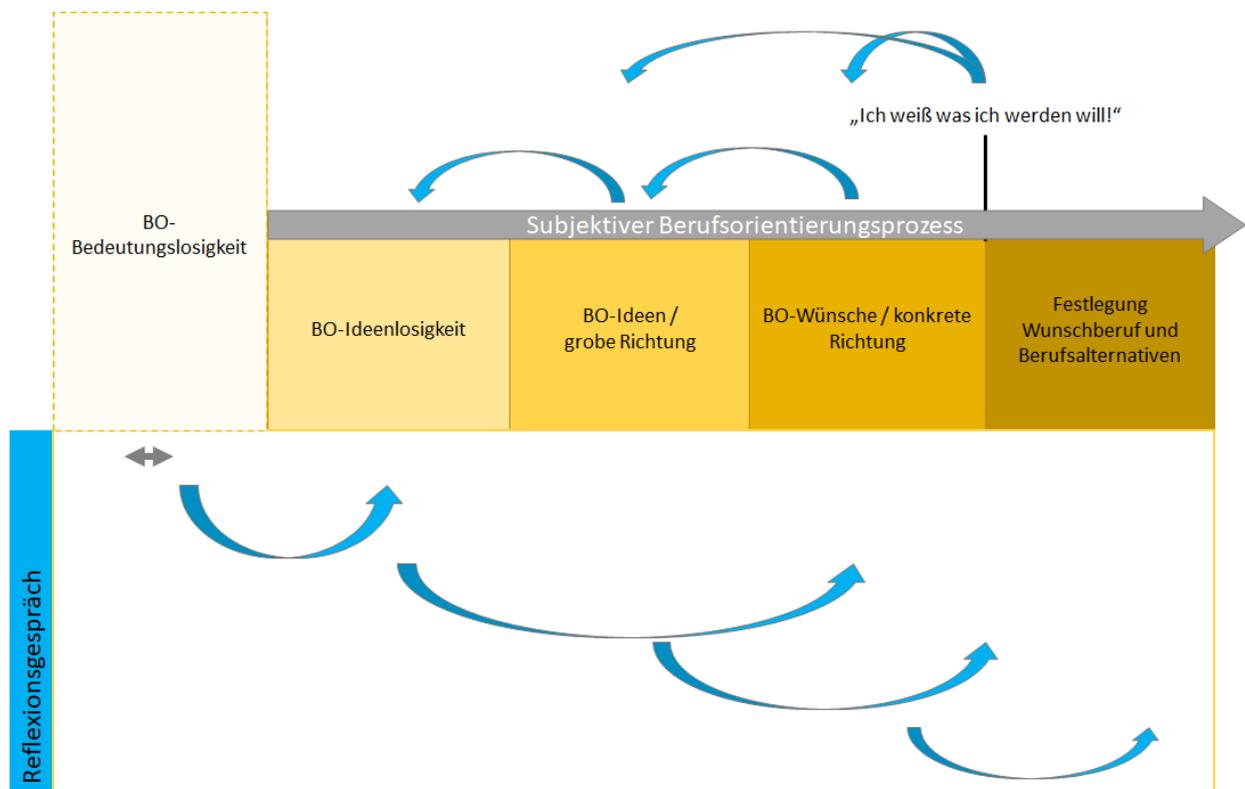


Abbildung 9: Subjektiver BO-Prozess mit RG – Dynamisch

Solche dynamischen Bewegungssequenzen sind ein typisches Merkmal von komplexen, sehr einschneidenden und bedeutsamen Übergangsprozessen im Lebenslauf der Jugendlichen. Hiermit lassen sich auch die Abnahme der Mittelwerte bezogen auf die Berufswahlkompetenz erklären, wenn beispielsweise Erfahrungen des Scheiterns und der Frustration bei einem verfestigten Wunschberuf nicht individuell aufgearbeitet werden: Dies kann zu einem zeitweiligen motivationalen Ausstieg aus dem beruflichen Orientierungsprozess führen und zu einer starken Verunsicherung bezüglich der eigenen Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Die zu t2 gleichzeitig gestiegenen Streuungswerte deuten darauf hin, dass eben solche markanten Verläufe in dem hier betrachteten Zeitraum innerhalb der Gesamtheit der Jugendlichen stattgefunden haben.

Die qualitativen Daten wurden vor diesem Hintergrund dahingehend analysiert, welche übergreifenden Wirkungen sich bestimmen lassen, um diese dynamischen Bewegungssequenzen hilfreich zu unterstützen und einen Rückgang der Berufswahlkompetenz zu vermeiden. Diese werden im Folgenden dargestellt.

4.3.1 Neuer Blick auf die eigenen Stärken

Einer der höchsten Zustimmungswerte in der Fragebogenerhebung findet sich bei den Aussagen, dass das RFG Sicherheit darüber gegeben hat, was die eigenen Stärken und Schwächen sind (MW: 2,89, SD: 1.04). In den qualitativen Interviews wird deutlich, dass insbesondere die Fokussierung auf die Stärken für die Jugendlichen sehr bereichernd war. Dabei lassen sich zwei Ausprägungen des dadurch erzielten „neuen“ Blickes benennen:

„Es wurde mir halt einfach alles klar, was mir halt vorher nicht bewusst war, so richtig von mir. Zum Beispiel meine Stärken und so.“ (S14, Pos. 66)

(1) Die Jugendlichen haben eigene Stärken konkret wahrnehmen und auf sich beziehen können. Dies war vor allem dann der Fall, wenn die Jugendlichen bisher keine bewusste Ausein-

„Also am meisten gebracht hat es, ich habe gemerkt, dass ich sehr viel kann.“ (S3, Pos. 33)

setzung mit Fragen der beruflichen Orientierung vorgenommen haben oder sich im Stadium der Ideenlosigkeit befanden. In diesen Fällen lag der Nutzen vor allem auch

auf der Stärkung des Selbstwertgefühls, was wiederum zu einer Steigerung der Gestaltungskompetenz bezogen auf den beruflichen Orientierungsprozess führt. Dies stellt eine Grundlage dafür dar, den weiteren Prozess aktiv zu gestalten.

I: „Und waren da vielleicht auch neue Stärken bei, die dir vorher vielleicht gar nicht so bewusst waren?“

S: Ja schon. Also zum Beispiel kochen oder so. Das kann ich auch gut aber habe nicht so wirklich drüber nachgedacht.“ (S18, Pos. 57-58)

„Also der war ganz lieb, ganz süß und sagte, ich habe gar keine Stärken. Mein Einstieg war: ‚Weißt du vielleicht schon was du für Stärken hast?‘ und er sagte dann aber, ähm ne, ich hab gar keine Stärken. Und dann habe ich gesagt okay, vielleicht finden wir deine Stärken jetzt raus und dann hat er diesen Steckbrief ausgefüllt und dann kam raus, das seine Mama alleinerziehend ist. Er noch zwei kleine Geschwister, um die er sich kümmert, während die Mama arbeiten ist. Die arbeitet abends. Das er alles macht. Dass er den Haushalt macht, mit den kleineren Geschwistern die Hausaufgaben macht, Essen für alle kocht. Ich war total von den Socken und hab dann gedacht okay, deine Stärke ist, du kannst kochen, du bist verantwortungsbewusst, du kannst dich super anscheinend ja um deine Geschwister kümmern [...] Es war und das sind eigentlich fast nur solche positiven Beispiele.“ (F4, Pos. 26)

(2) Die Jugendlichen haben neben bereits bewussten Stärken zusätzlich neue Stärken für sich erschlossen. Dies war häufig dann der Fall, wenn Jugendliche bereits erste BO-Ideen oder eine grobe Richtung hatten oder schon BO-Wünsche oder eine konkrete Richtung bezogen auf Berufe haben (vgl. Kap. 4.2). Auch wenn die Schüler:innen bereits über ein hohes Selbstwissen verfügten, hat das RFG zu einer zusätzlichen Verdichtung der Kompetenzen geführt, sodass die Schüler:innen gestärkter in ihren weiteren beruflichen Orientierungsprozess gehen können.

„Also einmal meine Stärken. [...] Weil ich jetzt ziemlich viele Stärken kennengelernt habe. Dann meine Freizeit. Weil ich ja auch aufgeschrieben habe, was ich so in meiner Freizeit mache. Und das war dann halt auch schön, nochmal alles zusammen zu sehen, was ich denn halt so machen und so. Weil da waren dann auch Punkte dabei, wo dann auch wieder Stärken mit drin waren. Und ja. Und noch meine Zukunft, weil die wusste ich ja eigentlich schon. Und da konnte man da dann auch noch einmal darüber reden, was viel Spaß macht.“ (S2, Pos. 29)

„Also eigentlich, dass ich weiß, dass ich was kann / Also Motivation jetzt habe, zu machen, was ich machen möchte. Weil vorher wollte ich mich eigentlich nicht trauen, das nachzufragen. Aber jetzt, da ich weiß, dass ich die Stärken dazu habe, möchte ich es versuchen.“ (S16, Pos. 36)

Verhältnis zwischen Stärken-Parcours und Reflexionsgespräch

Der vorab durchgeführte Stärken-Parcours hat das Ziel, durch ein handlungsorientiertes Angebot, den Jugendlichen einen stärkenorientierten Impuls zum Einstieg in die berufliche Orientierung zu geben. Dies ähnelt in Teilzielen dem RFG, findet jedoch auf der praktischen Handlungsebene statt. Im Stärken-Parcours werden die Stärken zudem von außen (von den Fachkräften) zugeteilt. Im RFG hingegen reflektieren die Jugendlichen *zusammen mit* den Fachkräften ihre Stärken.

Ein Bezug und eine Verknüpfung zwischen den Ergebnissen des Stärken-Parcours und dem Anliegen des RFG wurde nur dann hergestellt, wenn das RFG zeitlich unmittelbar an den Stärken-Parcours anschloss. Je größer der zeitliche Abstand, umso schwerer fiel es den Schüler:innen, einen Bezug zwischen beiden BO-Instrumenten herzustellen. Die Fachkräfte erlebten den im Gesprächsleitfaden in Schritt 3 vorgesehenen Einstieg mit den Stärkenkarten des Stärkenparcours daher als sehr ambivalent: Der Stärken-Parcours sollte am Anfang des RFG aufgegriffen werden, um als Gesprächsauftakt oder als Ice Breaker zu fungieren. In vielen Fällen erforderte dies jedoch bereits ein tieferes Einsteigen in die Erarbeitung von Stärken – vor allem dann, wenn die Stärkenkarten nicht vorlagen. Die Rekonstruktion der Ergebnisse des Stärken-Parcours wurde damit in diesen Fällen zu einem zeitaufwendigen Unterfangen, welches die Fachkräfte sehr unter Stress setzte und zugleich als kontraproduktiv für einen leichten Gesprächseinstieg erlebt wurde – eben nicht als Ice Breaker.

"Also das stand ja auch schon in der Schulung, dass es [Organisation RFG] ein ganz, ganz kleinen Teil ausmachen soll. Aber selbst das kannst du jetzt, gerade wenn es ein halbes Jahr her ist, kannst du es weglassen." (F7, Pos. 40)

"Schwierigkeit war da, dass teilweise die Schüler, also ihre Stärkenkarten aus dem Stärkenparcours leider nicht hatten." (F4, Pos. 24)

Die positiv-angespannte Atmosphäre (Kap. 3.2.), die mit dem RFG einhergeht, führt dazu, dass die Schüler:innen sehr darauf konzentriert sind, sich in die Gesprächssituation des RFG einzufinden. Es fällt ihnen in diesem Moment grundsätzlich schwer, Verknüpfungen mit anderen BO-Instrumenten vorzunehmen, was dem Einnehmen einer Meta-Perspektive bedürfte. Diese Erfahrungsberichte decken sich mit den quantitativen Ergebnissen. So stimmen die Schüler:innen am wenigsten der Aussage zu, dass das RFG ihnen dabei geholfen hat, „darüber nachzudenken, wie [ihre, d. Verf.]

Erfahrungen im Stärken-Parcours mit weiteren Maßnahmen der beruflichen Orientierung zusammenhängen“ (MW: 2,71, SD 1.11).

Als eine Schwierigkeit wurde von einzelnen Fachkräften beschrieben, dass der Stärken-Parcours von den Schüler:innen nicht in allen Fällen als sinnvoll erlebt wurde.

„Im Stärken-Parkours ja klar, die wurden auch übertragen aber wie gesagt, die hat man halt eher geschenkt bekommen.“ (S30, Pos. 63)

„Das ist mir an manchen Schulen tatsächlich aufgefallen, dass viele reinkamen mit der Haltung: Boa was sollte dieser Stärken-Parcours eigentlich? Also ein witziger Tag, aber gebracht hat es mir nichts.“ (F2, Pos. 36)

Eine negative Einschätzung bezogen auf das Instrument Stärken-Parcours wird dann vorgenommen, wenn es nicht gelungen ist, den Jugendlichen den Sinn des Verfahrens und der Verteilung von Stärkenpunkten zu vermitteln. In den Fällen, in denen die Jugendlichen angeben, dass sie nicht verstanden haben, warum sie welche Stärke im Stärken-Parcours erhalten haben und sich dadurch nicht ernst genommen gefühlt haben, erschwerte der Anschluss über den Stärken-Parcours den Zugang zum/r Jugendlichen und wirkte sich negativ auf die Motivation für das RFG aus. Sowohl einzelne Schüler:innen als auch einige Fachkräfte berichteten davon, dass in diesen Fällen ein Widerstand gegenüber dem RFG erzeugt wurde, durch die Befürchtung, dass hier eine ähnliche negative Erfahrung gemacht wird.

S: „Aber die Stempel wurden da gefühlt an jeden verteilt, ich glaube das war einfach nicht so streng bewertet. Also da muss besser geguckt werden weil man da auch eigentlich nur rum stehen und hast da so einen Aufkleber für bekommen.“ I: „Okay das heißt du hast das Gefühl, dass du deine Stärken nicht unbedingt richtig verdient hast?“ S: „Also man weiß nicht richtig ob man sie verdient hat, weil jeder sie eigentlich bekommen hat und es gab keinen der von einer Sachen keinen Aufkleber hatte.“ (S30, Pos. 5-7)

4.3.2 Eintauchen in Berufe und Berufsfelder

In der Fragebogenerhebung stimmten 72,5% der Schüler:innen der Aussage voll oder eher zu, dass das RFG ihnen geholfen hat, über die eigenen beruflichen Wünsche nachzudenken (MW 2,87, SD 1.02). In den qualitativen Interviews berichten alle

„Das Beste war eigentlich, welche Berufe Spaß machen würden.“ (S20, Pos. 18)

Schüler:innen davon, dass neben der Förderung des Selbstwissens über die eigenen Stärken und Interessen, vor allem auch informative Inhalte zu einzelnen Berufsbildern und der vorgenommene Abgleich, inwieweit Tätigkeiten und Anforderungen eines Berufes mit den eigenen Kompetenzen zusammenpassen, hilfreich waren. Jugendliche im Stadium *BO-Ideenlosigkeit* haben hierdurch Ideen entwickelt – die erläuterten Berufsbilder dienten hier in erster Linie der Veranschaulichung. Jugendliche mit ersten groben Ideen konnten diese präzisieren und konkretisieren. Jugendliche mit bereits sehr klaren Vorstellungen im Stadium *BO-Wünsche* konnten diese dahingehend überprüfen, inwieweit ihre Wünsche realistisch sind. Sie fühlten sich meist bestärkt in ihren Berufswünschen.

In beiden Fällen wurde von den Schüler:innen eine erhöhte Erwartungshaltung bezogen auf die Fachinformation gelegt: Sie wollten möglichst detaillierte und umfangreiche Informationen über konkrete Berufe erhalten.

„Ja also man hat von den Berufen generell mehr gelernt. Als KFZ-Mechaniker bist du ja nicht nur am Reparieren, sondern du musst ja auch viele Sachen berechnen, du musst sauber machen und so etwas halt. Man lernt mehr darüber was den Beruf ausmacht“ (S30, Pos. 47)

Diesem Anspruch, im Sinne einer fachlich-inhaltlichen Berufsberatung, konnten die Fachkräfte nicht immer gerecht werden. Entsprechend werden von einigen wenigen Schüler:innen in den Interviews Bedarfe nach ausführlicheren Informationen und Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich des Wunschberufes sowie Praktikumsmöglichkeiten formuliert.

„Also das ein bisschen mehr vielleicht ums Praktikum / und genau mehr so hier in der Nähe einfach. Also zum Beispiel Firmen in der Nähe vorschlagen.“ (S10, Pos. 72)

„Also, ich habe ja schon eine Idee was ich werden möchte, und das wäre vielleicht besser gewesen hätten wir darüber noch mehr gesprochen. Und wenn man darüber dann nochmal gesprochen hätte, was man dann so nochmal machen muss, dass man sich sozusagen mehr auf den Beruf konzentriert, den man schon im Kopf hat. Und dass man darüber auch mehr spricht.“ (S6, Pos. 66)

In der Phase des beruflichen Orientierungsprozesses, in dem das RFG angesiedelt ist, ist eine fachlich-inhaltliche Berufsberatung jedoch nicht der intendierte Zweck. Dieser besteht allenfalls darin, unterschiedliche Erwartungen abzugleichen und für weiterführende Informationen ein weiteres Gespräch anzudenken. Die Beispiele zeigen, dass das RFG eine gute Motivation für solch ein Folgegespräch erzeugen kann – aber eben zum Teil bei den Schüler:innen auch andere Erwartungen weckt.

In allen Fällen wurde von den Schüler:innen als Wirkung beschrieben, dass das Eintauchen in Berufe und Berufsfelder sowie der Kompetenzabgleich dabei geholfen haben, einen realistischen und nachvollziehbaren Blick auf die eigenen Stärken und auf erforderliche Kompetenzen für die jeweiligen Berufe zu entwickeln. Neben der Stärkung des Selbstkonzepts wurden in vielen Fällen auch Konsequenzen für Weiterentwicklungen in einzelnen Kompetenzbereichen gezogen. Auch resultierten in einzelnen Fällen Rückschleifen im persönlichen beruflichen Orientierungsprozess (ggf. einhergehend mit abnehmenden Werten in der Berufswahlkompetenz), wenn z.B. durch den Kompetenzabgleich konkrete oder erste Ideen „zerschlagen“ wurden und Jugendliche wieder in ein Stadium der *BO-Ideenlosigkeit* eingetreten sind.

Verhältnis zwischen Reflexionsgespräch und Berufsfelderprobung

In diesem Zusammenhang ergibt sich eine Schnittstelle zu dem sich anschließenden BO-Instrument der Berufsfelderprobung. Ziel im RFG ist es, hierauf vorzubereiten und eine zielgerichtete Auswahl der dort angebotenen Berufsfelder zu unterstützen.

Inwieweit dies gelungen ist, wurde mit einer Subskala innerhalb der Fragebogenerhebung erfasst, deren Aussagen die Schüler:innen auf einer vierstufigen Likert-Skala zustimmen konnten.

Einzelindikator	N	MW	SD
Es hat mir geholfen, passende Berufsfelder für die Berufsfelderprobung zu finden.	733	2,80	1.01
Es hat mir geholfen, zu klären, was ich gerne in der Berufsfelderprobung ausprobieren und lernen möchte.	733	2,88	.99
Es hat mir geholfen, mich auf die Berufsfelderprobung vorzubereiten.	733	2,77	1.04
Es hat mir geholfen, die Berufsfelderprobung gut für mich zu nutzen.	733	2,83	1.04
Es war insgesamt hilfreich für die Teilnahme an der Berufsfelderprobung.	733	2,93	1.07

Tabelle 9: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Schnittstellen vom Reflexionsgespräch zur Berufsfelderprobung

Insgesamt weist die entwickelte Skala zu Schnittstellen zwischen dem RFG und der Berufsfelderprobung eine hohe Zustimmungsrates der Schüler:innen auf (Gesamtmittelwert: 2,84, SD: .90), d.h. die Mehrheit der Befragten wählt bei den Items „trifft eher“ oder „trifft voll zu“ aus. Innerhalb der Skala hat das Item, „es war insgesamt hilfreich für die Teilnahme an der Berufsfelderprobung“, das höchste Maß an Zustimmung durch die befragten Schüler:innen erhalten; es weist einen Mittelwert von 2,93 auf. Die am wenigsten stärkste Zustimmung hat das Item erhalten, dass das RFG den Schüler:innen dabei geholfen hat, sich „auf die Berufsfelderprobung vorzubereiten“ (vgl. Tab. 2). Das Ergebnis, unter Berücksichtigung der vergleichsweise hohen Streuung, deutet darauf hin, dass das RFG generell eine sinnvolle Hilfe für Schüler:innen darstellt, sich in beruflichen Kontexten einzufinden, jedoch die spezifische Passung zwischen RFG und individueller Berufsfelderprobung nicht immer gegeben war. Ein Grund hierfür findet sich in den qualitativen Daten: Es konnte nicht jeder im RFG erarbeitete Wunschberuf in einem entsprechenden Berufsfeld der Berufsfelderprobung abgebildet werden. Dies führe in Einzelfällen zu Frustrationen.

„Also man konnte ja wählen. Und das was bei mir am ähnlichsten war, mit Grundschullehrerin, da war jetzt nicht so viel. Das konnte man dann halt nicht machen. Und das fand ich ein bisschen schade. Und jetzt musste ich halt etwas nehmen, wo ich weiß, dass ich das nicht werden möchte, aber das ist halt so das ähnlichste.“ (S2, Pos. 38)

4.3.3 Aktivierung zur Gestaltung des eigenen Orientierungsprozesses

Als dritte übergreifende Wirkung lässt sich die Erhöhung der Gestaltungskompetenz herausstellen: Das RFG verhilft den Jugendlichen, den beruflichen Orientierungsprozess als ihren eigenen zu sehen; es werden Eigenständigkeit und Selbstverantwortung gefördert.

Als besonders wichtig wird in diesem Zusammenhang sowohl von den Schüler:innen als auch von den Fachkräften die ergebnissichernde Abschlussphase des Gesprächs erlebt. Vor allem dann, wenn den Schüler:innen hier der Raum und die Zeit gegeben werden, eigenständig ihre individuellen Fragestellungen, Ziele und nächsten Schritten zu formulieren. Dies erfordert allerdings i.d.R. mehr als die im Konzept vorgesehenen 5 Minuten: Insbesondere die Schüler:innen, die sich in den ersten beiden Stadien des beruflichen Orientierungsprozesses befanden, waren mit diesem Schritt überfordert und benötigten Unterstützung durch die Fachkräfte. Für die Jugendlichen waren hier folgende Fragen besonders relevant: Wo möchte ich hin? Was ist mein nächster Schritt? Worauf möchte ich in der Berufsfelderprobung achten? Wo kann ich mich für ein Praktikum bewerben?

„Ja, ich werde auf jeden Fall erst einmal einen Praktikumsplatz suchen und wahrscheinlich dann irgendwann auch mal arbeiten gehen, denke ich. Und durch das Gespräch wurde mir jetzt auch klar, welches Praktikum ich am besten nehmen sollte.“ (S14, Pos. 100)

„Ich sollte versuchen, die Sache, also Sachen, die ich ja gelernt habe, einzusetzen, um mein neues Ziel zu erreichen. Ich möchte ja eine Ausbildung machen, bei dem, was ich gewählt habe. Und da möchte ich auch hingehen und denen meine Stärken zeigen.“ (S16, Pos. 68)

Zusätzlich enthielt der Fragebogen Items, die auf die Einbettung des RFG in den gesamten Prozess der beruflichen Orientierung der Jugendlichen abzielen. Der Gesamtmittelwert dieser Skala liegt bei 2,65 auf (SD: .78), also auf einem vergleichsweise mittleren Niveau.

Einzelindikator	N	Mittelwert	Standardabweichung
Es hat mein Interesse erhöht, mich mit Fragen der Berufswahl zu beschäftigen.	733	2,77	1.03
Es hat mir geholfen, darüber nachzudenken, was die nächsten Schritte in meinem Berufswahlprozess sein müssen.	733	2,75	1.00
Es hat mir geholfen, darüber nachzudenken, wie ich benötigte Unterstützung bekommen kann.	733	2,66	1.05
Ich habe daraus Schlüsse für meine berufliche Zukunft gezogen.	733	2,69	1.06

Tabelle 10: Mittelwerte der Einzelindikatoren zur Einbettung des Reflexionsgesprächs in den gesamten Berufsorientierungsprozess (Auswahl)

Auch hieran wird deutlich, dass insbesondere die eingangs dargestellte Selbstverantwortung und damit in erster Linie Haltungen und Einstellungen gefördert werden. Konkrete Handlungen resultieren hieraus nur in einzelnen Fällen. Diese umfassen Gespräche mit der Familie, dem sozialen Umfeld sowie den Freund:innen und Klassenkamerad:innen, über die das neu erworbene Wissen über Stärken, Interessen und Berufswünsche nach außen getragen werden.

S: „Ich habe mit einer Freundin von mir darüber gesprochen, weil die das auch gemacht hat. Da haben wir uns so ein bisschen darüber ausgetauscht ob es bei ihr genauso war und eigentlich war es identisch.

I: Und wenn du jetzt daran denkst, also jetzt ist es ja eine Woche her, hat es bei dir irgendetwas in Gang gesetzt?

S: „Also ich habe da auch noch mit meinen Eltern drüber geredet, weil jetzt zum Beispiel, wie gesagt, wegen diesen Stärken. Ich habe mich halt noch einmal informiert, was ich denn so machen möchte, und danach habe ich dann zum Beispiel noch einmal diesen Stärken-Parcours gemacht. Weil ich da nicht dabei war. (S2, Pos. 12-13)

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass das RFG als Aktivierung in Form eines Gedankenanstoßes in Richtung ihrer beruflichen Orientierung und/oder eines Praktikums wirken kann. Entscheidend für die Festigung und weitere Verfolgung dieser ersten Anstöße durch das RFG ist ein anschließender Austausch mit den Eltern,

der Familie und weiteren Personen aus dem sozialen Umfeld. Auch ein weiteres Aufgreifen der Themen im schulischen Umfeld hat sich als essentiell erwiesen, um die Wirkungen des RFG bei den Schüler:innen nachhaltig aufrechtzuerhalten – dies zeigen die Ergebnisse der follow-up Befragung im Rahmen der ISPA (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 34).

Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Schüler:innen sich innerhalb des Gespräches konkretere Hilfestellungen wünschen, wie sie sich in Zukunft selbstständig darum kümmern können, um Unterstützung hinsichtlich ihrer beruflichen Laufbahn zu erhalten.

5. Fazit und Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei dem RFG, so wie es in den Modellregionen in der Erprobungsphase umgesetzt wurde, um ein sinnvolles und praktikables Instrument der beruflichen Orientierung handelt.

Sowohl die Gesamtbewertung des Instruments (Kap. 3.1.) als auch die Detailbewertungen (Kapitel 3.2 bis 3.4) zeigen eine hohe Akzeptanz des Instruments sowohl auf Seiten der Schüler:innen als auch auf Seiten der Fachkräfte. Die Zustimmungswerte der Schüler:innen bezüglich Sinnhaftigkeit und Nutzen stellen in dieser Höhe durchaus eine Besonderheit dar: Solch hohe Bedeutsamkeitswerte erreichen i.d.R. vor allem solche Maßnahmen, die integraler Bestandteil im Fachunterricht sind, von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden und eine Notenrelevanz haben (z.B. Bewerbungsschreiben im Deutschunterricht). Maßnahmen, die von außerschulischen Trägern durchgeführt werden, erreichen zwar durchaus hohe Werte bezogen auf Faktoren wie „Spaß“, „Abwechslung“ etc., werden aber häufig weniger ernstgenommen und es wird ihnen damit tendenziell eine geringere Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit von Seiten der Schüler:innen zugeschrieben.

Des Weiteren ist es durch das RFG möglich, in strukturierter Weise an den jeweiligen beruflichen Orientierungspunkt der Jugendlichen anzuknüpfen und diese dementsprechend einen für sie bedeutsamen Schritt im Prozess voranzubringen. Die Ver-

bindung der eigenen Stärken und Interessen mit den erforderlichen berufsfeldbezogenen Kompetenzen stellt dabei durchweg das Kernelement dar, das die Jugendlichen einen Schritt weiterbringt. Ein zweites Kernelement ist die prozessbezogene, flexible Ausgestaltung der Gesprächsstruktur: Leichtere Ängste oder Widerstände bei Jugendlichen können aufgefangen werden, wenn die Jugendlichen im Voraus hierüber besser informiert werden, da diese Art eines beruflichen Orientierungsgesprächs für sie weitestgehend eine neue Erfahrung darstellt. Fachkräfte sollten dafür sensibilisiert und gestärkt werden, flexibel an den jeweiligen Prozesspunkt der Jugendlichen anzuknüpfen, der Logik der Jugendlichen zu folgen und die Gesprächsstruktur dahingehend als Unterstützungsprozess und nicht als starren Kernprozess zu verstehen. Genau dies wurde in den hier untersuchten Fällen praktiziert und hat zu den hohen Erfolgen des RFG in der Erprobung geführt.

Genannte Verbesserungsvorschläge von Seiten der Schüler:innen betreffen sehr individuelle Bedarfslagen, wie z.B. Informationen zu Praktika, konkretere Vorstellung von Berufsfeldern etc. Dies verweist darauf, dass zum einen eine Aktivierung und Steigerung der Selbstverantwortung erreicht wurde und zum anderen Prozesse angestoßen wurden, die nun in weiteren Angeboten aufgegriffen werden sollten. Dafür ist insbesondere die Schlussphase des Gesprächs bedeutsam. Diese Phase sollte eine höhere zeitliche Bedeutung im Gespräch erhalten, um so die Dokumentation der zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse durch die Jugendlichen selbst vornehmen zu lassen (mit Unterstützung) sowie die nächsten Schritte detaillierter aufzeigen und konkretisieren zu können. Im Gegenzug lässt sich zum Gesprächseinstieg der inhaltlich vertiefende Anschluss an den Stärken-Parcours in vielen Fällen kürzer halten (vgl. Kap. 4.3.1).

Die Erfahrungen der Fachkräfte bestätigen das Erfordernis, für den Abschluss mehr Raum und Zeit zu nutzen:

"Die letzten drei Fragen, die mir auch immer ziemlich schwer gefallen sind mit den Schülern, weil ich das Gefühl hatte, ja, schreiben wir halt mal auf, weil denen halt so schnell einfach nach dem Gespräch zum Beispiel kein Fazit eingefallen ist. Sie müssen erst mal die ganzen Informationen verarbeiten. Und jetzt noch ein Fazit: Was habe ich jetzt eigentlich mitgenommen? Da waren sie noch gar nicht so weit, hatte ich das Gefühl. Und das habe ich auch aus den Gesprächen von meinen Kollegen mitgenommen, weil ich da auch gefragt habe, wie macht ihr das? Habt ihr da irgendwie einen Trick für? [...] Manche haben nur noch einen Strich drunter gemacht, weil sie das einfach noch nicht benennen konnten." (F2, Pos. 74)

Weitere Anregungen diesbezüglich sind eine bildliche Gestaltung des Abschlusses – „Also, dass es nicht so abstrakt ist, sondern bildlicher [...], einfach so, dass es der Zielgruppe gerecht wird.“ (F5, Pos. 110) – oder aber konkrete Formulierungs-/Frageoptionen als Hilfestellung anzugeben, wie z.B. „Welche Fragen habe ich für die Berufsfelderprobung?“ oder „Welches Praktikum würde ich jetzt machen?“.

Insgesamt rückt damit eine unmittelbare Weiterführung des angestoßenen Prozesses in den Fokus. Der zeitliche Abstand zu der sich in der Prozesskette anschließenden Berufsfelderprobung wird in vielen Fällen zu groß sein, um Antworten für die im Rahmen des RFG entstandenen Fragen und Informationsbedarfe zu gewinnen. Einige Fachkräfte haben daher am Ende des Gesprächs den Jugendlichen noch Informationsoptionen und -strategien mitgegeben, die die Schüler:innen zu weiterführender Recherche über Berufe nutzen könnten:

„Wenn man über die Berufe spricht, dann könnte man eigentlich auch noch mal / Habe ich den auch noch mal geschrieben, wie die Seiten der Agentur für Arbeit heißen [...] Dass die dann auch noch mal zu Hause dann wissen, wo kann ich mich da informieren?“ (F5, Pos. 111-113).

„Und ich würde das nächste Mal tatsächlich auch ein Laptop mitnehmen und es mal kurz anspielen. Weil da sind doch immer wieder Jugendliche dabei. Wir denken immer, die sind alle so fit im Internet und finden alles. Und die sind dann doch ein bisschen ratlos, wenn es so um solche Dinge geht.“ (F7, Pos. 309)

Die Ergebnisse zur Aktivierung (Kap. 4.3.3) machen in diesem Zusammenhang deutlich, wie sinnvoll an dieser Stelle unmittelbare Impulse zur Weiterführung sind, die z.B. auch durch Lehrkräfte, Berufsberatungen sowie Coaching-Fachkräfte gegeben werden könnten. Dies wäre wichtig, um die Wirkungen des RFG bei den Schüler:innen nachhaltig aufrechtzuerhalten und eine Umsetzung in anschließende Handlungen sicherzustellen. Vergleichbares zeigen auch die Ergebnisse der follow-up Befragungen aus der ISPA (vgl. Sommer & Rennert 2020, S. 34).

Hierfür erscheint eine Kurzschulung dieser Fachkräfte empfehlenswert, um eine Sensibilisierung und Information über das Instrument und die in diesem Bericht zusammengestellten Wirkungen sicherzustellen. Genau hier sehen die Fachkräfte derzeit den größten Handlungsbedarf:

„Und zwei Punkte sag ich mal so als Abzug, weil ich einfach glaube, dass für einige Schüler dieser Nutzen insgesamt nicht so groß ist, bzw. in dem Gespräch schon ein hoher Nutzen und sie gehen auch mit dem Hefter raus. Aber wenn die Schule das dann nicht weiter aufgreift, nicht weiter nutzt, immer wieder zum Thema macht, verpufft dieser Nutzen auch einfach [...] sehr schnell. Also man muss immer am Ball bleiben.“ I: „Und was fehlt zur zehn?“ F: „Ja so dieses anschließende. Wir waren jetzt da, wir sind eingestiegen in den Prozess. Aber was passiert dann? Wie wird dieses Reflexionsgespräch dann noch weiter an Schule genutzt? Also eine Weiterverwertung/Weiterverarbeitung der Ergebnisse aus dem Reflexionsgespräch.“ (F6, Pos. 91-95)

„Zu verbessern, das wäre dann tatsächlich, würde ich jetzt sagen, wirklich diese Einbettung in Schule einmal vielleicht auch so, wie es ja auch beim Stärken-Parcours ist, vielleicht auch noch mal so für die Lehrer konkreter werden. Wie kann danach das weiter genutzt werden und dass auch das Schulamt da irgendetwas entwickeln könnte oder das Ministerium?“ (F6-P3, Pos. 117)

Inwieweit und durch welche Maßnahmen konkret sich die nachhaltige Wirkung steigern lässt, wäre jedoch in einer weiteren follow-up Befragung der Schüler:innen sowie einer Befragung der Lehrkräfte genauer zu prüfen. In der vorliegenden Evaluation konnten hierzu lediglich erste Hinweise gewonnen werden.

Anlage

Fragebogen

Übersicht der Fragen an die
Schülerinnen und Schüler

Die Fragen an Schülerinnen und Schüler (Fragebogen)

- **Wie alt bist du?** 13 Jahre / 14 Jahre / 15 Jahre / Älter als 15 Jahre
- **In welche Klasse gehst du?** 7. Klasse / 8. Klasse
- **Welches Geschlecht hast du?** Männlich / weiblich / divers
- **Auf welche Schule gehst du?** Gemeinschaftsschule / Förderzentrum
- Welche der folgenden Aussagen treffen auf dich zu? *trifft auf dich zu? trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - **Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.**
 - **Entscheidungen fallen mir leicht.**
 - **Ich behalte an vielen Dingen Interesse.**
 - **Es ist mir wichtig, an vielen Dingen interessiert zu bleiben.**
 - **Meine Eltern hören mir zu, wenn ich von mir erzählen möchte.**
 - **Meine Eltern sind für mich da, wenn ich ein Problem habe.**
- In welchem Landkreis gehst du zur Schule?
 - **Nordfriesland (Niebüll, Leck, Bredstedt, Südtondern)**
 - **Neumünster**
 - **Steinburg (Itzehoe, Wilster, Horst, Kellinghusen)**
 - **Dithmarschen (Hennstedt, Wesselburen, Burg, Marne)**
 - **Plön (Plön, Lütjenburg)**
 - **Rendsburg**
- **Bist Du aus dem Ausland nach Deutschland zugezogen?** Ja / Nein
- **Wann bist du zugezogen?** *Bevor ich in die Schule kam / Als ich in die Grundschule ging (Klassenstufe 1 bis 4) / Nachdem ich die Grundschule schon beendet hatte*
- **Auf welche der folgenden Schulen gehst du?** *Gemeinschaftsschule Niebüll, Gemeinschaftsschule Leck, Gemeinschaftsschule Bredstedt, Gemeinschaftsschule Südtondern / Freiherr-vom-Stein-Schule, Hans-Böckler-Schule, Gemeinschaftsschule Neumünster Brachenfeld, Gemeinschaftsschule Faldera, Grund- und Gemeinschaftsschule Einfeld, Gustav-Hansen-Schule, Wilhelm-Tanck-Schule / Klosterhof-Schule, Gemeinschaftsschule Wilstermarsch, Wilhelm-Kälber-Schule, Elbschule Glückstadt, Steinburg Schule, Gemeinschaftsschule Kellinghusen, Gemeinschaftsschule am Lehmwohld, Jacob-Struve-Gemeinschaftsschule / Eider-Nordsee-Schule, Gemeinschaftsschule am Hamberg, Reimer-Bull-Gemeinschaftsschule / Schule am Schiffsthal, Gemeinschaftsschule Lütjenburg*
- **In welcher Form hast du am Stärken-Parcours teilgenommen?** *Vor Ort / online, digital / gar nicht / weiß ich nicht*
- **Manche Menschen lassen sich gerne treiben und warten ab, was das Leben ihnen bringt. Anderen Menschen ist es wichtig, ihr Leben frühzeitig zu planen und zu gestalten. Was trifft hier bei dir mit Blick auf deine spätere Berufswahl zu?** *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Es ist mir wichtig ...
 - ... zu klären, welche beruflichen Möglichkeiten ich habe.
 - ... zu klären, welche beruflichen Möglichkeiten zu mir passen.
 - ... zu klären, was mir an meinem Beruf später einmal wichtig sein wird.
 - ... zu klären, welche Berufe mich interessieren.
 - ... zu klären, für welche Berufe ich mich eigne.
 - ... zu klären, was in verschiedenen Berufen verlangt wird.
 - ... zu klären, was ich mit meinem Schulabschluss später einmal anfangen kann.
 - ... zu klären, wie ich meine spätere Berufswahl vorbereiten kann.
 - ... selbst die Verantwortung dafür zu übernehmen, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.

- **Die nächsten Fragen gehen um deine Gefühle bei allem, was mit der Berufswahl zu tun hat.**
Was trifft auf dich zu? *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Ich finde es langweilig, mich mit Fragen zum Beruf zu beschäftigen.
 - Es ist mir unangenehm, an meine spätere Berufswahl und Arbeit zu denken.
 - Es macht mir Spaß, verschiedene Berufe kennen zu lernen.
 - Es macht mir Spaß, mir Gedanken zu machen, was ich später einmal werden könnte.
 - Es macht mir Spaß, andern zuzuhören, wenn sie über ihren Beruf oder über Berufswünsche reden.
 - Es macht mir Spaß, mich damit zu beschäftigen, was ich gut und was ich nicht so gut kann.
 - Es macht mir Spaß, neues auszuprobieren, damit ich erfahre, wo ich gut bin und wo nicht.
 - Es macht mir Spaß, etwas zu üben, das für einen späteren Beruf einmal wichtig sein könnte.
 - Es macht mir Spaß, herauszufinden, was genau mir an einem Beruf gefällt.
 - Es macht mir Spaß, herauszufinden, was genau mir an einem Beruf gefällt.
 - Es macht mir Spaß, bei meinem Wunschberuf zu prüfen, ob er wirklich zu meinen Interessen passt.
- **Was traust du dir zu?** *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Ich traue mir zu ...
 - .. zu beschreiben, wie ich später einmal leben möchte.
 - ... Informationen über Berufe zu finden, die mich interessieren.
 - ... mich so mit Berufen zu beschäftigen, dass ich herausfinde, welcher Beruf der Beste für mich ist.
 - ... aus einer Liste von Berufen die auszuwählen, die für mich in Frage kommen.
 - ... Merkmale von Berufen zu beschreiben, die für mich in Frage kommen.
 - ... zu beschreiben, was ich an verschiedenen Berufen am meisten schätze.
 - ... eine gute Alternative zu finden, wenn ich meinen Wunschberuf nicht bekommen kann.
 - ... einen Betrieb für ein Praktikum in meinem Wunschberuf zu finden.
 - ... ein mir wichtiges Praktikum durchzuhalten, auch wenn es mal frustrierend ist.
 - ... die nächsten Schritte herauszufinden, die ich machen muss, um meinen Wunschberuf zu finden.
- **In welcher Weise hast du dich in letzter Zeit selber mit deiner Berufswahl auseinandergesetzt?**
trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu
 - Ich habe mich im Internet über verschiedene Berufe informiert.
 - Ich habe mich im Internet mit meinem Wunschberuf beschäftigt.
 - Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet, was ich bei der Berufswahl beachten soll.
 - Ich habe mit Eltern, Freunden oder Freundinnen über Berufswünsche geredet.
 - Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet, was ich unternehmen muss, um den zu mir passenden Beruf zu finden.
 - Ich habe meine Freunde oder meine Eltern um ein Feedback zu meinen Stärken und Schwächen gebeten, die für das Berufsleben relevant sein können.
 - Ich habe aktiv mitgearbeitet, als in der Schule etwas zum Thema Beruf gemacht wurde.
 - Ich habe in der Schule zielstrebig für die Noten gearbeitet, die ich für meinen späteren Beruf brauche.
- **Wie viel denkst du über Folgendes nach?** *sehr wenig / eher wenig / eher viel / sehr viel*
 - Darüber, was ich später werden will
 - Darüber, welche Berufe zu mir passen
 - Darüber, was meine Stärken sind und was ich damit in einem Beruf anfangen kann

- Darüber, wie ich mein Verhalten ändern muss, wenn es auf den Beruf zugeht
- Darüber, wie stark ich mich bei der Berufswahl an den Vorstellungen anderer Leute orientiere
- Darüber, wie viel Zeit mir bis zur Wahl eines Berufs bleibt
- Darüber, was ich auf dem Weg zur Berufswahl noch alles für mich klären muss
- Darüber, was es bedeutet, wenn andere Leute mich anders einschätzen als ich mich selbst
- **Wie lange hast du in der letzten Woche insgesamt über deine Berufswahl nachgedacht?**
 - Gar nicht
 - 15 Min
 - 30 Min
 - 1 Std.
 - 5 Std.
 - mehr
- **In welcher Art und Weise gehst du an Fragen der Berufswahl ran?** *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Ich kenne meine nächsten Schritte, die meine Berufswahl vorbereiten.
 - Ich habe einen Plan, wie ich mich mit meinen Stärken und Schwächen weiterentwickeln möchte.
 - Ich denke darüber nach, wie ich mit möglichen Schwierigkeiten auf dem Weg zum Wunschberuf umgehen könnte.
 - Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, denke ich vor allem an solche Berufe, die ich mit meinen Stärken und Schwächen auch erreichen kann.
 - Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, lasse ich meinen Träumen freien Lauf. Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, suche ich einen Mittelweg zwischen dem, was mich interessiert, und dem, was ich erreichen kann.
 - Ich beobachte, ob ich mich dort weiterentwickle, wo ich es mir vorgenommen habe.
 - Wenn ich über meine Stärken und Schwächen nachdenke, berücksichtige ich, wie andere Menschen mich einschätzen, und auch, wie ich mich selbst einschätze.
- **Was wirst du demnächst tun, um auf deinem Weg zum Beruf voranzukommen?** *Trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich dort viel über mich lerne.
 - Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich meinen Wunschberuf teste und überprüfe.
 - Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich wenig Arbeit damit habe.
 - Ich werde mich demnächst intensiv über verschiedene Berufe informieren.
 - Ich habe vor, dort in der Schule besser zu werden, wo es für meinen Wunschberuf wichtig ist.
 - Ich werde demnächst mehrere Leute gezielt nach Informationen über Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten befragen.
 - Ich werde demnächst einen Betrieb, eine weiterführende Schule oder Berufsmesse besuchen, um Informationen zu erhalten, die ich für meine Berufswahl brauche.
 - Ich habe vor, mich gründlich mit allem zu beschäftigen, was für eine gute Berufswahl nötig ist.
 - Ich habe vor, mich näher damit zu beschäftigen, wie andere Menschen meine für das Berufsleben relevanten Stärken und Schwächen einschätzen.
- **Hast du in den vergangenen Wochen an einem Reflexionsgespräch teilgenommen?**
 - Ja.
 - Nein.
 - Weiß nicht.

Die folgenden Fragen drehen sich um das Reflexionsgespräch, das du vor ein paar Wochen geführt hast. Versuche dich bei der Beantwortung so gut es geht, an das Gespräch zu erinnern.

- **Welches Geschlecht hatte die Fachkraft, mit der du das Reflexionsgespräch geführt hast?**
 - Männlich
 - Weiblich
 - Weiß ich nicht mehr
- **Wie hast du das Reflexionsgespräch erlebt?** *Trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Ich konnte ausführlich von mir erzählen.
 - Ich hatte das Gefühl, dass die Fachkraft mich versteht.
 - Ich habe mich während des Reflexionsgesprächs wohlfühlt.
- **Was trifft auf das Reflexionsgespräch zu?** *Trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Es hat mir geholfen, einen neuen Blick darauf zu bekommen, was mir Spaß macht.
 - Es hat mir geholfen, einen neuen Blick darauf zu bekommen, was meine Stärken und Schwächen sind.
 - Es hat mir mehr Sicherheit darüber gegeben, was meine Stärken und Schwächen sind.
 - Es hat mir geholfen, darüber nachzudenken, wie meine Erfahrungen im Stärken-Parcours mit weiteren Maßnahmen der Beruflichen Orientierung zusammenhängen.

In den folgenden Fragen geht es darum, wie hilfreich das Reflexionsgespräch für dein Berufsfelderprobung war.

- **Was trifft auf die Berufsfelderprobung zu?** *Trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Ich konnte für die Berufsfelderprobung Berufsfelder auswählen, die...
 - ... meinen Interessen entsprochen haben.
 - ... zu meinen Stärken gepasst haben.
 - ... zu meinen beruflichen Zielen und Wünschen gepasst haben.
- **Was trifft auf das Reflexionsgespräch zu?** *Trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Es hat mir geholfen, passende Berufsfelder für die Berufsfelderprobung zu finden.
 - Es hat mir geholfen, zu klären, was ich gerne in der Berufsfelderprobung ausprobieren und lernen möchte.
 - Es hat mir geholfen, mich auf die Berufsfelderprobung vorzubereiten.
 - Es hat mir geholfen, dir Berufsfelderprobung gut für mich zu nutzen.
 - Es war insgesamt hilfreich für die Teilnahme an der Berufsfelderprobung.

In den folgenden Fragen geht es nun darum, welche Rolle das Reflexionsgespräch in deiner Beruflichen Orientierung insgesamt eingenommen hat.

- **Was trifft auf das Reflexionsgespräch zu?** *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu*
 - Es hat mein Interesse erhöht, mich mit Fragen der Berufswahl zu beschäftigen.
 - Es hat mir geholfen, über meine beruflichen Wunsch nachzudenken.
 - Es hat mir geholfen, darüber nachzudenken, was die nächsten Schritte in meinem Berufswahlprozess sein müssen.
 - Es hat mir geholfen, darüber nachzudenken, wie ich benötigte Unterstützung bekommen kann.

- Ich habe daraus Schlüsse für meine berufliche Zukunft gezogen.
 - Es hat mir nichts gebracht.
 - **Wie sinnvoll ist aus deiner Sicht das Reflexionsgespräch als Baustein der Berufsorientierung?**
 - Überhaupt nicht sinnvoll
 - Eher nicht sinnvoll
 - Eher sinnvoll
 - Sehr sinnvoll
 - **Gibt es weitere Hinweise oder Anmerkungen, die du zum Reflexionsgespräch machen möchtest?**
-
- **Was weißt du schon über die Wege, die zur Berufswahl führen? *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu***
 - Ich weiß, welche Berufe mir mit meinem Schulabschluss offenstehen.
 - Ich weiß, wie ich mich über die Voraussetzungen für eine bestimmte Ausbildung (oder ein Studium) informieren kann.
 - Ich weiß, wie der Bewerbungsprozess für eine Ausbildung (oder ein Studium) abläuft.
 - Ich weiß, was ich unternehmen muss, um den Beruf zu bekommen, den ich möchte.
 - **Wie gut kennst Du dich selbst bei Dingen aus, die für die Wahl eines Berufs wichtig sind? *trifft nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu***
 - Ich kann Stärken von mir benennen, die von meinen Schulfächern unabhängig sind.
 - Ich weiß, was ich mit meinen Fähigkeiten beruflich anfangen kann.
 - Ich weiß, welche Berufe zu meinen Stärken und Schwächen passen würden.
 - Ich weiß, welche Art von Tätigkeiten und Aufgaben mir Spaß macht.
 - Ich weiß in welcher Umgebung ich gerne arbeiten würde. (Z. B. in der Natur, einer Werkstatt oder im Büro – z. B. eher allein oder unter Leuten)
 - Ich weiß, welche Berufe zu meinen Interessen passen würden.
 - Ich weiß, was mir für mein Leben eher unwichtig ist und was eher wichtig.
 - Ich weiß, welche Berufe zu dem passen würden, was mir im Leben wichtig ist.
 - Ich weiß, womit ich mich mehr beschäftigen müsste, wenn es auf den Beruf zugeht.
 - Ich kann benennen, welche Stärken man in vielen Berufen nutzen kann.
 - **Gibt es weitere Hinweise oder Anmerkungen, die du zu deinem bisherigen Vorgehen hinsichtlich deiner Berufswahl machen möchtest?**
-
- **Gibt es weitere Hinweise oder Anmerkungen dazu, was du dir in Bezug auf deine Berufswahl zutraust oder wovor du Angst hast? _____**
 - **Gibt es weitere Hinweise oder Anmerkungen dazu, was deine zukünftigen Pläne hinsichtlich deiner Berufswahl sind? _____**
 - **Gibt es noch etwas, das du allgemein zu deiner Berufsorientierung ergänzen möchtest? _____**
-

Anlage

Übersicht Stichprobe

Tabelle 1: Fallzahlen und Schwundquoten differenziert nach Erhebungszeitpunkt.

Absolute Fallzahlen		
	t1	t2
Gesamt	1249	1059
Interventionsgruppe gesamt	939	678
Interventionsgruppe IZ	555	461
Interventionsgruppe NF	241	235
Interventionsgruppe NMS	119	42
Vergleichsgruppe 1 (HEI)	217	152
Vergleichsgruppe 2 (PLÖ)	93	77

Anlage

Detailergebnisse t1

Übersicht Einzelindikatoren

Tabelle 1: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Betroffenheit von Berufsorientierung“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Es ist mir wichtig...	939	2,98	.90	310	3,06	.87
... zu klären, welche berufliche Möglichkeiten ich habe.						
... zu klären, welche beruflichen Möglichkeiten zu mir passen.	939	3,03	.99	310	3,08	.88
... zu klären, was mir an meinem Beruf später einmal wichtig sein wird.	939	3,04	1.00	310	3,05	.93
... zu klären, welche Berufe mich interessieren.	939	3,28	1.00	310	3,33	.88
... zu klären, für welche Berufe ich mich eigne.	939	3,04	1.01	310	3,03	.96
... zu klären, was in verschiedenen Berufen verlangt wird.	939	2,94	.98	310	3,01	.88
... zu klären, was ich mit meinem Schulabschluss später anfangen kann.	939	3,27	.98	310	3,25	.92
... zu klären, wie ich meine spätere Berufswahl vorbereiten kann.	939	2,89	1.04	310	2,92	.97
... selbst die Verantwortung zu übernehmen, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.	939	3,20	.97	310	3,22	.92

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 2: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Emotionen/Motivation zur Berufsorientierung“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich finde es langweilig, mich mit Fragen zum Beruf zu beschäftigen.	939	2,02	.98	310	2,06	.92
Es ist mir unangenehm, an meine spätere Berufswahl und Arbeit zu denken.	939	1,57	.88	310	1,69	.92
Es macht mir Spaß, verschiedene Berufe kennenzulernen.	939	3,02	.96	310	3,03	.95
Es macht mir Spaß, mir Gedanken zu machen, was ich später einmal werden könnte.	939	2,97	1.03	310	3,00	.97
Es macht mir Spaß, anderen zuzuhören, wenn sie über ihren Beruf oder ihre Berufswünsche reden.	939	2,69	1.05	310	2,73	.96
Es macht mir Spaß, mich damit zu beschäftigen, was ich gut und was ich nicht so gut kann.	939	2,85	.98	310	2,95	.91
Es macht mir Spaß, Neues auszuprobieren, damit ich erfahre, worin ich gut bin und worin nicht.	939	3,04	.99	310	3,07	.86
Es macht mir Spaß, etwas zu üben, das für einen späteren Beruf einmal wichtig sein könnte.	939	2,97	.98	310	3,06	.92
Es macht mir Spaß, bei meinem Wunschberuf zu prüfen, ob er wirklich zu meinen Interessen passt.	939	3,14	.99	310	3,20	.90
Es macht mir Spaß, herauszufinden, was genau mir an einem Beruf gefällt.	939	3,02	.97	310	3,10	.91

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 3: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich traue mir zu zu beschreiben, wie ich später einmal leben möchte.	939	2,93	1.04	310	3,03	.99
... Informationen über Berufe zu finden, die mich interessieren.	939	3,04	.93	310	3,07	.88
... mich so mit Berufen zu beschäftigen, dass ich herausfinde, welcher Beruf der Beste für mich ist.	939	2,94	.99	310	3,10	.90
... aus einer Liste von Berufen die auszuwählen, die für mich in Frage kommen.	939	2,92	.98	310	3,01	.89
... Merkmale von Berufen zu beschreiben, die für mich in Frage kommen.	939	2,66	.98	310	2,84	.90
... zu beschreiben, was ich an verschiedenen Berufen am meisten schätze.	939	2,69	1.02	310	2,84	.96
... einen Betrieb für ein Praktikum in meinem Wunschberuf zu finden.	939	3,16	1.01	310	3,18	.95
.. die nächsten Schritte herauszufinden, die ich machen muss, um meinen Wunschberuf zu finden.	939	2,95	1.02	310	3,01	.88
... eine gute Alternative zu finden, wenn ich meinen Wunschberuf nicht bekommen kann.	939	2,92	1.04	310	3,01	.89
... ein Praktikum, das mir wichtig ist, durchzuhalten, auch wenn es mal frustrierend (=schwierig/anstrengend) ist.	939	3,22	.98	310	3,26	.89

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 4: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Handlungsintentionen“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich dort viel über mich lerne.	939	2,83	1.04	310	2,87	.99
Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich meinen Wunschberuf teste und überprüfe.	939	3,02	1.04	310	3,08	.97
Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich wenig Arbeit damit habe.	939	1,88	.99	310	2,11	1.01
Ich werde mich demnächst intensiv über verschiedene Berufe informieren.	939	2,46	1.03	310	2,57	1.06
Ich habe vor, in den Bereichen in der Schule besser zu werden, die für meinen Wunschberuf wichtig sind.	939	3,02	1.06	310	3,08	.93
Ich werde Leute nach Informationen über Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten befragen.	939	2,45	1.05	310	2,59	1.07
Ich werde demnächst einen Betrieb, eine weiterführende Schule oder Berufsmesse besuchen, um Informationen zu erhalten, die ich für meine Berufswahl brauche.	939	2,21	1.11	310	2,44	1.04
Ich habe vor, mich gründlich mit allem zu beschäftigen, was für eine gute Berufswahl nötig ist.	939	2,67	1.04	310	2,84	.94
Ich habe vor, mich näher damit zu beschäftigen, wie andere Menschen meine Stärken und Schwächen einschätzen, die für das Berufsleben relevant sind.	939	2,47	1.05	310	2,65	.98

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 5: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Selbstwissen“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich kann Stärken von mir benennen, die von meinen Noten in den Schulfächern unabhängig sind.	939	2,67	1.06	310	2,74	1.01
Ich weiß, was ich mit meinen Fähigkeiten beruflich anfangen kann.	939	2,82	1.04	310	2,82	.99
Ich weiß, welche Berufe zu meinen Stärken und Schwächen passen würden.	939	2,69	1.08	310	2,81	1.00
Ich weiß, welche Art von Tätigkeiten und Aufgaben mir Spaß macht.	939	3,09	1.04	310	3,15	.97
Ich weiß, in welcher Umgebung ich gerne arbeiten würde (z.B. in der Natur, einer Werkstatt oder im Büro).	939	3,08	1.08	310	3,09	1.04
Ich weiß, welche Berufe zu meinen Interessen passen würden.	939	3,03	1.06	310	3,01	.99
Ich weiß, welche Berufe zu dem passen würden, was mir im Leben wichtig ist.	939	2,85	1.08	310	2,85	1.02
Ich kann benennen, welche Stärken man in vielen Berufen nutzen kann.	939	2,52	1.04	310	2,59	1.04
Ich weiß, was mir für mein Leben eher unwichtig ist und was eher wichtig.	939	2,93	1.04	310	2,96	.98
Ich weiß, womit ich mich mehr beschäftigen müsste, wenn es auf den Beruf zugeht.	939	2,86	1.06	310	2,90	1.05

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 6: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Zielorientierung“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich kenne die nächsten Schritte, die meine Berufswahl vorbereiten.	939	2,39	.98	310	2,53	.95
Ich habe einen Plan, wie ich mich mit meinen Stärken und Schwächen weiterentwickeln möchte.	939	2,55	1.03	310	2,62	.98
Ich denke darüber nach, wie ich mit möglichen Schwierigkeiten auf dem Weg zum Wunschberuf umgehen könnte.	939	2,65	1.02	310	2,74	.96
Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, denke ich vor allem an solche Berufe, die ich mit meinen Stärken und Schwächen auch erreichen kann.	939	2,75	1.05	310	2,83	1.01
Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, lasse ich meinen Träumen freien Lauf.	939	2,65	1.15	310	2,73	1.10
Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, suche ich einen Mittelweg zwischen dem, was mich interessiert, und dem, was ich erreichen kann.	939	2,66	1.04	310	2,81	.93
Wenn ich über meine Stärken und Schwächen nachdenke, berücksichtige ich, wie andere Menschen mich einschätzen und auch, wie ich mich selbst einschätze.	939	2,54	1.03	310	2,65	.99
Ich beobachte, ob ich mich dort weiterentwickle, wo ich es mir vorgenommen habe.	939	2,73	1.06	310	2,77	1.01

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 7: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Aktivitäten“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich habe mich im Internet über verschiedene Berufe informiert.	939	2,33	1.16	310	2,58	1.12
Ich habe mich im Internet mit meinem Wunschberuf beschäftigt.	939	2,53	1.21	310	2,79	1.13
Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet, was ich bei der Berufswahl beachten soll.	939	2,79	1.14	310	2,95	1.03
Ich habe mit Eltern, Freunden oder Freundinnen über Berufswünsche geredet.	939	2,97	1.13	310	3,03	1.05
Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet, was ich unternehmen muss, um den zu mir passenden Beruf zu finden.	939	2,63	1.11	310	2,75	1.01
Ich habe meine Freund*innen oder meine Eltern um ein Feedback zu meinen Stärken und Schwächen gebeten, die für das Berufsleben relevant sein können.	939	2,16	1.11	310	2,45	1.04
Ich habe in der Schule zielstrebig für die Noten gearbeitet, die ich für meinen späteren Beruf brauche.	939	2,54	1.03	310	2,62	.93
Ich habe aktiv mitgearbeitet, als in der Schule etwas zum Thema Beruf gemacht wurde.	939	2,78	1.08	310	2,93	.97

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Tabelle 8: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Nachdenken“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Wie viel denkst du über Folgendes nach? Darüber, was ich später werden will.	939	3,06	1.04	310	3,14	.95
Darüber, welche Berufe zu mir passen.	939	2,86	1.07	310	2,98	.98
Darüber, was meine Stärken sind und was ich damit in einem Beruf anfangen kann.	939	2,76	1.04	310	2,85	.96
Darüber, wie ich mein Verhalten ändern muss, wenn es auf den Beruf zugeht.	939	2,70	1.08	310	2,83	1.00
Darüber, wie stark ich mich bei der Berufswahl an den Vorstellungen anderer Leute orientiere.	939	2,37	1.03	310	2,58	.99
Darüber, wie viel Zeit mir bis zur Wahl eines Berufs bleibt.	939	2,78	1.10	310	2,95	1.00
Darüber, was es bedeutet, wenn andere Leute mich anders einschätzen als ich mich selbst.	939	2,53	1.10	310	2,74	1.01
Darüber, was ich auf dem Weg zur Berufswahl noch alles für mich klären muss.	939	2,71	1.05	310	2,81	.95

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t1.

Anlage

Detailergebnisse t2

Übersicht Einzelindikatoren

Tabelle 1: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Betroffenheit von Berufsorientierung“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Es ist mir wichtig... ... zu klären, welche berufliche Möglichkeiten ich habe.	830	2,99	1.04	229	2,93	1.00
... zu klären, welche beruflichen Möglichkeiten zu mir passen.	830	3,02	1.05	229	3,04	.95
... zu klären, was mir an meinem Beruf später einmal wichtig sein wird.	830	2,99	1.07	229	3,01	.97
... zu klären, welche Berufe mich interessieren.	830	3,16	1.05	229	3,12	1.01
... zu klären, für welche Berufe ich mich eigne.	830	2,98	1.11	229	3.03	.99
... zu klären, was in verschiedenen Berufen verlangt wird.	830	2,97	1.03	229	2,89	1.00
... zu klären, was ich mit meinem Schulabschluss später anfangen kann.	830	3,10	1.11	229	3,07	.98
... zu klären, wie ich meine spätere Berufswahl vorbereiten kann.	830	2,91	1.04	229	2,87	1.01
... selbst die Verantwortung zu übernehmen, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.	830	3,03	1.06	229	3,06	.99

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 2: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Emotionen/Motivation zur Berufsorientierung“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich finde es langweilig, mich mit Fragen zum Beruf zu beschäftigen.	830	2,10	1.01	229	2,24	1.01
Es ist mir unangenehm, an meine spätere Berufswahl und Arbeit zu denken.	830	1,78	.98	229	1,96	1.02
Es macht mir Spaß, verschiedene Berufe kennenzulernen.	830	2,99	1.08	229	3,03	.96
Es macht mir Spaß, mir Gedanken zu machen, was ich später einmal werden könnte.	830	2,90	1.03	229	2,81	1.01
Es macht mir Spaß, anderen zuzuhören, wenn sie über ihren Beruf oder ihre Berufswünsche reden.	830	2,72	1.06	229	2,66	1.04
Es macht mir Spaß, mich damit zu beschäftigen, was ich gut und was ich nicht so gut kann.	830	2,89	1.00	229	2,79	.99
Es macht mir Spaß, Neues auszuprobieren, damit ich erfahre, worin ich gut bin und worin nicht.	830	3,02	1.01	229	2,94	1.04
Es macht mir Spaß, etwas zu üben, das für einen späteren Beruf einmal wichtig sein könnte.	830	2,94	1.03	229	2,87	1.04
Es macht mir Spaß, bei meinem Wunschberuf zu prüfen, ob er wirklich zu meinen Interessen passt.	830	3,09	1.02	229	2,98	.99
Es macht mir Spaß, herauszufinden, was genau mir an einem Beruf gefällt.	830	3,00	1.04	229	2,98	1.07

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 3: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „berufswahlbezogene Selbstwirksamkeit“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich traue mir zu zu beschreiben, wie ich später einmal leben möchte.	830	2,97	1.07	229	2,92	1.14
... Informationen über Berufe zu finden, die mich interessieren.	830	2,98	1.01	229	2,93	1.00
... mich so mit Berufen zu beschäftigen, dass ich herausfinde, welcher Beruf der Beste für mich ist.	830	3,00	.98	229	2,96	.94
... aus einer Liste von Berufen die auszuwählen, die für mich in Frage kommen.	830	2,97	1.00	229	2,85	1.03
... Merkmale von Berufen zu beschreiben, die für mich in Frage kommen.	830	2,81	.99	229	2,72	1.02
... zu beschreiben, was ich an verschiedenen Berufen am meisten schätze.	830	2,81	1.02	229	2,79	1.00
... einen Betrieb für ein Praktikum in meinem Wunschberuf zu finden.	830	3,06	1.05	229	2,98	1.01
.. die nächsten Schritte herauszufinden, die ich machen muss, um meinen Wunschberuf zu finden.	830	2,97	1.02	229	2,87	.99
... eine gute Alternative zu finden, wenn ich meinen Wunschberuf nicht bekommen kann.	830	2,87	1.08	229	2,80	1.00
... ein Praktikum, das mir wichtig ist, durchzuhalten, auch wenn es mal frustrierend (=schwierig/anstrengend) ist.	830	3,17	.99	229	3,03	1.03

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 4: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Handlungsintentionen“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich dort viel über mich lerne.	830	2,86	1.13	229	2,76	1.14
Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich meinen Wunschberuf teste und überprüfe.	830	2,97	1.08	229	2,94	1.11
Mein nächstes Praktikum werde ich so wählen, dass ich wenig Arbeit damit habe.	830	2,11	1.12	229	2,17	1.13
Ich werde mich demnächst intensiv über verschiedene Berufe informieren.	830	2,45	1.10	229	2,59	1.11
Ich habe vor, in den Bereichen in der Schule besser zu werden, die für meinen Wunschberuf wichtig sind.	830	2,93	1.09	229	2,87	1.13
Ich werde Leute nach Informationen über Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten befragen.	830	2,54	1.10	229	2,58	1.15
Ich werde demnächst einen Betrieb, eine weiterführende Schule oder Berufsmesse besuchen, um Informationen zu erhalten, die ich für meine Berufswahl brauche.	830	2,34	1.13	229	2,52	1.20
Ich habe vor, mich gründlich mit allem zu beschäftigen, was für eine gute Berufswahl nötig ist.	830	2,68	1.08	229	2,59	1.10
Ich habe vor, mich näher damit zu beschäftigen, wie andere Menschen meine Stärken und Schwächen einschätzen, die für das Berufsleben relevant sind.	830	2,51	1.12	229	2,52	1.14

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 5: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Selbstwissen“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich kann Stärken von mir benennen, die von meinen Noten in den Schulfächern unabhängig sind.	830	2,79	1.12	229	2,71	1.09
Ich weiß, was ich mit meinen Fähigkeiten beruflich anfangen kann.	830	2,83	1.09	229	2,74	1.08
Ich weiß, welche Berufe zu meinen Stärken und Schwächen passen würden.	830	2,80	1.10	229	2,73	1.10
Ich weiß, welche Art von Tätigkeiten und Aufgaben mir Spaß macht.	830	3,02	1.13	229	2,97	1.08
Ich weiß, in welcher Umgebung ich gerne arbeiten würde (z.B. in der Natur, einer Werkstatt oder im Büro).	830	3,03	1.09	229	2,99	1.06
Ich weiß, welche Berufe zu meinen Interessen passen würden.	830	2,99	1.10	229	2,95	1.03
Ich weiß, welche Berufe zu dem passen würden, was mir im Leben wichtig ist.	830	2,90	1.14	229	2,85	1.06
Ich kann benennen, welche Stärken man in vielen Berufen nutzen kann.	830	2,73	1.11	229	2,78	1.03
Ich weiß, was mir für mein Leben eher unwichtig ist und was eher wichtig.	830	2,96	1.11	229	2,88	1.07
Ich weiß, womit ich mich mehr beschäftigen müsste, wenn es auf den Beruf zugeht.	830	2,84	1.14	229	2,85	1.07

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 6: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Zielorientierung“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich kenne die nächsten Schritte, die meine Berufswahl vorbereiten.	830	2,59	1.03	229	2,49	1.06
Ich habe einen Plan, wie ich mich mit meinen Stärken und Schwächen weiterentwickeln möchte.	830	2,65	1.01	229	2,58	1.05
Ich denke darüber nach, wie ich mit möglichen Schwierigkeiten auf dem Weg zum Wunschberuf umgehen könnte.	830	2,70	1.04	229	2,61	1.04
Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, denke ich vor allem an solche Berufe, die ich mit meinen Stärken und Schwächen auch erreichen kann.	830	2,78	1.03	229	2,72	1.05
Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, lasse ich meinen Träumen freien Lauf.	830	2,67	1.15	229	2,68	1.12
Wenn ich über meine Berufswahl nachdenke, suche ich einen Mittelweg zwischen dem, was mich interessiert, und dem, was ich erreichen kann.	830	2,67	1.07	229	2,67	1.06
Wenn ich über meine Stärken und Schwächen nachdenke, berücksichtige ich, wie andere Menschen mich einschätzen und auch, wie ich mich selbst einschätze.	830	2,62	1.05	229	2,55	1.09
Ich beobachte, ob ich mich dort weiterentwickle, wo ich es mir vorgenommen habe.	830	2,76	1.08	229	2,61	1.10

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 7: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Aktivitäten“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Ich habe mich im Internet über verschiedene Berufe informiert.	830	2,39	1.13	229	2,48	1.17
Ich habe mich im Internet mit meinem Wunschberuf beschäftigt.	830	2,60	1.18	229	2,66	1.15
Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet, was ich bei der Berufswahl beachten soll.	830	2,87	1.12	229	2,76	1.11
Ich habe mit Eltern, Freunden oder Freundinnen über Berufswünsche geredet.	830	2,95	1.09	229	2,85	1.08
Ich habe mit meinen Eltern darüber geredet, was ich unternehmen muss, um den zu mir passenden Beruf zu finden.	830	2,70	1.13	229	2,63	1.09
Ich habe meine Freund*innen oder meine Eltern um ein Feedback zu meinen Stärken und Schwächen gebeten, die für das Berufsleben relevant sein können.	830	2,37	1.11	229	2,43	1.15
Ich habe in der Schule zielstrebig für die Noten gearbeitet, die ich für meinen späteren Beruf brauche.	830	2,60	1.05	229	2,53	1.08
Ich habe aktiv mitgearbeitet, als in der Schule etwas zum Thema Beruf gemacht wurde.	830	2,79	1.08	229	2,72	1.04

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Tabelle 8: Mittelwerte der Einzelindikatoren für die Subdimension „Nachdenken“

Einzelindikator	N _{IG}	MW	SD	N _{VG}	MW	SD
Wie viel denkst du über Folgendes nach? Darüber, was ich später werden will.	830	2,95	1.08	229	2,83	1.10
Darüber, welche Berufe zu mir passen.	830	2,79	1.12	229	2,72	1.11
Darüber, was meine Stärken sind und was ich damit in einem Beruf anfangen kann.	830	2,74	1.05	229	2,65	1.04
Darüber, wie ich mein Verhalten ändern muss, wenn es auf den Beruf zugeht.	830	2,66	1.13	229	2,65	1.08
Darüber, wie stark ich mich bei der Berufswahl an den Vorstellungen anderer Leute orientiere.	830	2,47	1.09	229	2,52	1.05
Darüber, wie viel Zeit mir bis zur Wahl eines Berufs bleibt.	830	2,83	1.10	229	2,82	1.08
Darüber, was es bedeutet, wenn andere Leute mich anders einschätzen als ich mich selbst.	830	2,59	1.14	229	2,58	1.12
Darüber, was ich auf dem Weg zur Berufswahl noch alles für mich klären muss.	830	2,73	1.09	229	2,69	1.08

Quelle: Schüler*innen der Interventions- und Vergleichsgruppen zum Messzeitpunkt t2.

Anlage

Detailergebnisse - Übersicht Skalen nach Regionen

Zeitpunkt	t1									t2								
	NF			NMS			IZ			NF			NMS			IZ		
Kennwert	N	MW	SD	N	MW	SD												
Nachdenken	241	2,73	.82	119	2,76	.79	555	2,79	.66	241	2,81	.77	42	2,44	1.05	461	2,77	.83
Zielorientierung	241	2,57	.79	119	2,64	.72	555	2,71	.65	241	2,76	.71	42	2,36	.96	461	2,73	.77
Selbstwissen	241	2,81	.85	119	2,82	.80	555	2,70	.70	241	3,00	.82	42	2,53	1.07	461	2,94	.85

Zeitpunkt	t1									t2								
	NF			NMS			IZ			NF			NMS			IZ		
Kennwert	N	MW	SD															
Selbstwirksamkeit	241	2,95	.73	119	2,93	.73	555	3,03	.58	241	3,11	.64	42	2,78	.82	461	2,97	.73
Emotion	241	2,98	.71	119	2,98	.62	555	3,07	.55	241	3,09	.57	42	2,74	.71	461	2,95	.67
Aktivitäten	241	2,59	.82	119	2,59	.71	555	2,67	.71	241	2,78	.74	42	2,29	.85	461	2,70	.78
Handlungsintention	241	2,54	.73	119	2,60	.67	555	2,63	.61	241	2,66	.75	42	2,43	.99	461	2,65	.77
Betroffenheit	241	3,08	.57	119	3,10	.57	555	3,16	.57	241	3,12	.80	42	2,87	.81	461	3,04	.79