



Evaluation der Umsetzung schuli- scher und außerschulischer Maß- nahmen zur Entwicklung von Be- rufswahlkompetenz in der SEK I

Abschlussbericht





EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

prognos
Wir geben Orientierung.

Prognos AG

Evaluation der Umsetzung
schulischer und außerschulischer
Maßnahmen zur Entwicklung von
Berufswahlkompetenz in der SEK I

Abschlussbericht

Stand: März 2021

Ansprechpartner/-innen Prognos AG

Julian Lenz
Kristina Stegner

Unter Mitarbeit von

Johanna Okroi
Dierk Bogena
Lisa-Marie Bröker
Alina Ostkamp

In Kooperation mit

Dr. Benjamin Dreer
(Universität Erfurt)

Im Auftrag des

Ministeriums für Bildung, Jugend und
Sport des Landes Brandenburg

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis	7
0 Kurzzusammenfassung des Gesamtberichts	1
1 Ausgangslage: Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg	9
1.1 Strategischer Kontext der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg	9
1.2 Ziele der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg	9
1.3 Angebots- und Umsetzungsstrukturen der Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg	11
2 Ziele und Vorgehen der Evaluation	16
2.1 Inhaltliche Ausrichtung der Evaluation	16
2.2 Methodisches Design der Evaluation	18
3 Schulische Strukturen im Bereich Berufs- und Studienorientierung	32
3.1 Strategische und konzeptionelle Verankerung	32
3.2 Personelle Verankerung	35
3.3 Kooperationen und Netzwerke	38
4 Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen.....	42
4.1 Stand und Entwicklung der Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen	42
4.2 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenzen	50
5 Rolle und Kompetenzen der Lehrkräfte zur Unterstützung der Entwicklung von Berufswahlkompetenz	69
5.1 Relevanz und Dimensionen der Kompetenzen der Lehrkräfte zur Unterstützung der Entwicklung von Berufswahlkompetenz	69
5.2 Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Kompetenzen bei Lehrkräften	78
6 Zielerreichung und Wirkungen der INISEK-I-Förderung im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF).....	86
6.1 Berufs- und Studienorientierung im Kontext des ESF Brandenburg	86
6.2 Zielerreichung nach Indikatoren	91
6.2.1 Finanzindikator.....	92
6.2.2 Output-Indikator	92
6.2.3 Ergebnisindikator	94
6.3 Beitrag der INISEK-I-Förderung zur Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I.....	96
6.4 Umsetzung der Querschnittsziele.....	97
7 Gesamtbewertung und Empfehlungen	105

7.1	Übergreifende Bewertung der Aktivitäten zur Förderung der Berufswahlkompetenz in Brandenburg.....	105
7.2	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der BO-Aktivitäten.....	110
8	Literaturverzeichnis.....	115
9	Anhang	119
9.1	Ergebnisse der Befragung der BO-Ansprechpersonen.....	119
9.2	Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte	126
9.3	Ergebnisse der Befragung der Schüler/-innen	138

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rücklauf der Befragung der Schüler/-innen in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21	23
Tabelle 2: Rücklauf der Befragung der Lehrkräfte in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21	24
Tabelle 3: Rücklauf der Befragung der BO-Ansprechpersonen in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21	24
Tabelle 4: Ausrichtung der Fallstudienwellen.....	30
Tabelle 5: Inhaltliche Ausrichtung der Facetten der Berufswahlkompetenz	46
Tabelle 6: Kompetenzeinschätzungen	47
Tabelle 7: Entwicklung der Berufswahlkompetenz.....	49
Tabelle 8: Berufswahlkompetenzen nach Jahrgangsstufe	50
Tabelle 9: Teilnahme an INISEK I nach Trägerschaft der Schulen	89
Tabelle 10: Teilnahme an INISEK I nach Schulformen.....	90
Tabelle 11: Teilnahme an INISEK-I-Fortbildung für Lehrkräfte	91
Tabelle 12: ESF-Mittel.....	92
Tabelle 13: Output-Indikator.....	93
Tabelle 14: Ergebnisindikator.....	94
Tabelle 15: Verankerung der Querschnittsziele auf den Ebenen der INISEK-I-Förderung	103
Tabelle 16: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zu personellen Zuständigkeiten.....	119
Tabelle 17: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zu Strukturen und Prozessen	120
Tabelle 18: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zum BO-Angebot	120
Tabelle 19: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zu Kooperationen	123
Tabelle 20: Einschätzung der BO-Ansprechpersonen zu Qualifizierungsangeboten	125
Tabelle 21: Einschätzungen der Lehrkräfte zu Rahmenbedingungen und Einstellungen zur Berufsorientierung	126
Tabelle 22: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Anwendung von Berufsorientierung.....	128
Tabelle 23: Einschätzungen der Lehrkräfte zu Kenntnissen und Kompetenzen im Bereich Berufsorientierung.....	130
Tabelle 24: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Genese von Wissen im Bereich Berufsorientierung.....	132
Tabelle 25: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert von Qualifizierungsangeboten für die Kompetenzentwicklung	133

Tabelle 26: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert von BO-Aktivitäten für die Kompetenzentwicklung	134
Tabelle 27: Status quo der Berufswahl	138
Tabelle 28: Berufswahlkompetenz	139
Tabelle 29: Bewertung von BO-Maßnahmen.....	143

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ziele der Berufs- und Studienorientierung des Landes Brandenburg.....	11
Abbildung 2: Strukturen der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg.....	15
Abbildung 3: Analysedimensionen der Evaluation	17
Abbildung 4: Methodisches Design der Evaluation.....	18
Abbildung 5: Erhebung der Berufswahlkompetenz	19
Abbildung 6: Längsschnittdesign.....	21
Abbildung 7: Geschichtete Schulauswahl im Überblick	22
Abbildung 8: Status quo der Berufswahl	43
Abbildung 9: Status quo der Berufswahl nach Jahrgangsstufe	44
Abbildung 10: Entwicklung des Status quo der Berufswahl	45
Abbildung 11: Theoretisches Modell zur Zusammenhangsanalyse.....	51
Abbildung 12: Entwicklung von Bedingungs- und Handlungswissen nach Geschlecht.....	52
Abbildung 13: Entwicklung von Konzeptwissen nach Schulform	53
Abbildung 14: Mehrwert von Elterngesprächen	54
Abbildung 15: Entwicklung von Bedingungs- und Handlungswissen nach Elterngesprächen .	55
Abbildung 16: Mehrwert der Thematisierung von BO-Themen im Unterricht	57
Abbildung 17: Entwicklung von Eigenverantwortung nach Input aus dem Unterricht.....	58
Abbildung 18: Mehrwert durch den individuellen Austausch mit Lehrkräften	59
Abbildung 19: Entwicklung von Selbstwissen und Zielklarheit nach Teilnahme an Praxislernen	60
Abbildung 20: Detailbewertung des Praxislernens.....	61
Abbildung 21: Mehrwert von betrieblichen Einblicken.....	62
Abbildung 22: Detailbewertung der Potenzialanalyse.....	64
Abbildung 23: Detailbewertung der INISEK-I-BWK-Projekte	65
Abbildung 24: Einstellung der Lehrkräfte zur Berufs- und Studienorientierung in der täglichen Arbeit	71
Abbildung 25: Integration von Berufs- und Studienorientierung in den Arbeitsalltag.....	72
Abbildung 26: Einschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich Berufs- und Studienorientierung	74
Abbildung 27: Einschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung	75

Abbildung 28: Einschätzung der Lehrkräfte zur Integration der BO in den Unterricht an unterschiedlichen Schulformen	77
Abbildung 29: Einschätzung der Lehrkräfte, wie Fachwissen im Bereich Berufs- und Studienorientierung erlangt wurde	80
Abbildung 30: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert von Qualifizierungsangeboten für die Kompetenzentwicklung	82
Abbildung 31: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert der Beteiligung an BO-Angeboten für die Kompetenzentwicklung	84

Abkürzungsverzeichnis

ANOVA	Analysis of Variance (univariate Varianzanalyse)
BO-Konzept	Schuleigenes Konzept zur Berufs- und Studienorientierung
BO-Koordinator/-in	Lehrkraft, die mit der Koordinierung der Berufs- und Studienorientierung beauftragt ist
BStO	Berufs- und Studienorientierung
BUSS	Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulaufsicht in Brandenburg
BWK-Projekte	Projekte zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESF-OP	Operationelles Programm des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ILB	Investitionsbank des Landes Brandenburg
INISEK I	Initiative Sekundarstufe I
IOS	Initiative Oberschule
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
M	Mittelwert
MANOVA	Multivariate Analysis of Variance (multivariate Varianzanalyse)
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
MWAE	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie
N.s.	Nicht signifikant
PXL-Projekte	Praxislernprojekte
SD	Standardabweichung
SK-Projekte	Projekte zur Stärkung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen
ThüBOM	Thüringer Berufsorientierungsmodell
Stiftung SPI	Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“
W-A-T	Wirtschaft-Arbeit-Technik

0 Kurzzusammenfassung des Gesamtberichts

Ausgangslage

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für junge Menschen ein entscheidender Schritt auf dem Weg in eine erfolgreiche und individuell passfähige berufliche Karriere. Gleichzeitig stehen viele Schüler/-innen bei der Entscheidung über ihren nachschulischen Werdegang vor großen Herausforderungen angesichts vielfältiger Anschlussoptionen und schwer zu antizipierender Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt.

Im Land Brandenburg werden daher unterschiedliche Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung umgesetzt, um junge Menschen bei ihrer Berufswahl zu unterstützen. Mit einer systematisch aufeinander aufbauenden, praxisorientierten und individuellen Angebotsstruktur sollen die Schüler/-innen gefördert werden, Berufswahlkompetenzen zu entwickeln und eine realistische Entscheidung für ihre berufliche Biografie zu treffen. Berufs- und Studienorientierung ist dabei als ein Prozess über mehrere Schuljahre angelegt, der sich zusammensetzt aus kontinuierlichen Maßnahmen, wie der Behandlung von BO-Aspekten im Unterricht und dem Austausch zwischen Fachkräften oder Eltern und Schüler/-innen einerseits sowie spezifischen BO-Aktivitäten andererseits. Diese BO-Aktivitäten zielen unter anderem darauf ab, direkte Einblicke in die betriebliche Praxis zu ermöglichen, die eigenen Stärken und Potenziale kennenzulernen oder den Berufswahlprozess zu dokumentieren.

Die durch den ESF (Europäischer Sozialfonds) geförderte „Initiative Sekundarstufe I“ (INISEK I) fördert eine Vielzahl inhaltlich unterschiedlicher Projekte, die das Portfolio zur Berufs- und Studienorientierung an den Brandenburger Gesamt-, Ober- und Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ ergänzt. Dazu zählen sowohl Projekte zur Stärkung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen sowie Projekte, die direkt auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen (BWK-Projekte) abzielen. Ein spezifischer Ansatz sind zudem Praxislernprojekte (PXL-Projekte).¹

Ziele und Vorgehen der Evaluation

Übergreifendes Ziel der Evaluation war es, die Umsetzungsstrukturen und Wirkungen der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg zu untersuchen. Im Zentrum stand die Analyse der Berufswahlkompetenzentwicklung der Schüler/-innen – insbesondere wurde der Einfluss verschiedener persönlicher und schulischer Faktoren auf diese Entwicklung untersucht. Entsprechend des Bewertungsplans des Operationellen Programms des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds (ESF-OP) liegt ein spezifischer Fokus der Evaluation auf dem Beitrag der ESF-Förderung für die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen.² Neben den Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen wurden auch die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Förderung von Berufswahlkompetenz sowie schulische Ressourcen im Bereich Berufs- und Studienorientierung analysiert. Die Analyse diente als Grundlage zur Ableitung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg.

Die Evaluation kombinierte quantitative und qualitative Ansätze. Um die Entwicklung der Berufswahlkompetenz im Längsschnitt betrachten zu können, erstreckte sich der Erhebungszeitraum über die Schuljahre 2017/18 bis 2020/21. Ursprünglich war vorgesehen, die Befragungen jeweils

¹ Es gibt sowohl Praxislernprojekte in Betrieben wie auch in Werkstätten. Praxislernen in Betrieben entspricht dem Ansatz nach den Praxislernklassen, wie sie in Brandenburg auch außerhalb der INISEK-I-Förderung umgesetzt werden. Das fächerübergreifende Unterrichtskonzept verbindet Lernen im (Fach-)Unterricht mit außerschulischen, praktischen Lernorten, wie Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oder sozialen sowie öffentlichen Einrichtungen. Praxislernen in Werkstätten knüpft an die Werkstatttage an.

² Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2018), S. 17

im Frühjahr durchzuführen. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen musste der letzte Erhebungszeitpunkt jedoch auf den Beginn des Schuljahrs 2020/21 verschoben werden. Die quantitativen Befragungen wurden im Online-Format an 46 Schulen (Oberschulen, Gesamtschulen und Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“) durchgeführt. Die Schulen wurden entlang festgelegter Kriterien ausgewählt. Die Befragungen richteten sich an drei Zielgruppen: Schüler/-innen der Sekundarstufe I (in den Jahrgangsstufen 7 bis 10), Lehrkräfte und BO-Ansprechpersonen. Ergänzend zu den umfassenden quantitativen Erhebungen wurden zehn qualitative Fallstudien durchgeführt. Zentrales Erkenntnisinteresse der Fallstudien war es, ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, welche Faktoren zu verlässlichen und bedarfsgerechten Strukturen der Berufs- und Studienorientierung an den Schulen beitragen. Darüber hinaus wurden die qualitativen Zugänge genutzt, um die Befunde der quantitativen Erhebungen weiterführend einzuordnen.

Schulische Strukturen

Die Berufs- und Studienorientierung war an allen 46 betrachteten Schulen als ein wichtiges schulorganisatorisches Thema verankert. Die strategische Unterstützung durch die Schulleitung war dabei ein wichtiger Erfolgsfaktor. Schuleigene Konzepte zur Berufs- und Studienorientierung (BO-Konzepte) waren an allen untersuchten Schulen als konzeptionelle Grundlage der Berufs- und Studienorientierung eingeführt. Die Befunde deuten jedoch darauf hin, dass Aufbau und konkrete Inhalte der BO-Konzepte zwischen den Schulen stark variierten. Auch scheint das Potenzial des Instruments für die Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung teilweise noch nicht voll ausgeschöpft zu sein. Schließlich nutzten die Schulen eher selten standardisierte Verfahren für die Qualitätssicherung und Evaluation ihrer BO-Aktivitäten – häufiger wurden zu diesem Zweck informelle Rückmeldungen im Kollegium eingeholt.

Die personellen Zuständigkeiten für Berufs- und Studienorientierung waren an den Schulen klar geregelt. Die Lehrkräfte, die die Koordinierung der Berufs- und Studienorientierung übernehmen (BO-Koordinatoren/-innen), waren als zentrale Ansprechpersonen für die Berufs- und Studienorientierung – sowohl schulintern als auch in der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern – etabliert. Die BO-Arbeit erforderte ein hohes persönliches Engagement einzelner Personen. Inwiefern die Aufgaben der BO-Koordination auf einzelne oder mehrere Lehrkräfte verteilt waren, unterschied sich zwischen den Schulen. Für eine nachhaltige Berufs- und Studienorientierung jedoch war die Verteilung der Zuständigkeiten auf mehrere Personen ein zentraler Erfolgsfaktor. An einigen Schulen wurde zudem die ergänzende individuelle Begleitung von Schüler/-innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen hervorgehoben.³

In der externen Zusammenarbeit verfügten die betrachteten Schulen über gute Netzwerke mit Kooperationspartnern der Berufs- und Studienorientierung. Förderlich für diese Kooperationen waren vor allem die unterschiedlichen BO-Aktivitäten an den Schulen. Die enge Abstimmung zu deren Umsetzung intensiviert die Beziehungen mit bestehenden Partnern und gab Impulse, um neue Partner zu gewinnen. Zentrale Kooperationspartner der Schulen waren Betriebe und die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Diese Zusammenarbeit mit externen Partnern leistete häufig einen Beitrag zur Weiterentwicklung der internen schulischen Strukturen der Berufs- und Studienorientierung. Für die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern waren vor allem zentrale Ansprechpersonen auf beiden Seiten und deren personelle Kontinuität wichtige Erfolgsfaktoren.

³ Dabei handelte es sich im Untersuchungszeitraum um die Berufseinstiegsbegleitungen. Diese wurden einschließlich bis zum Schuljahr 2018/19 neben Mitteln der Bundesagentur für Arbeit zu 50 Prozent aus Mitteln des ESF des Bundes finanziert. Mit dem Ende der ESF-Förderperiode 2014-2020 und dem Ablauf der Kofinanzierung wird die Berufseinstiegsbegleitung im Land Brandenburg zurzeit nicht mehr umgesetzt.

Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen

Je weiter die Schüler/-innen in ihrer Schullaufbahn fortgeschritten waren, desto häufiger hatten sie eine Vorstellung davon, was sie nach der zehnten Jahrgangsstufe machen wollten. Betrachtet man den Status quo der Berufswahl im Längsschnitt, so hatten vier von zehn Schüler/-innen zu jedem der drei Befragungszeitpunkte eine Vorstellung von ihrem weiteren beruflichen Weg. 40 Prozent erlebten Phasen der Unsicherheit, waren aber zu Beginn der zehnten Jahrgangsstufe zu einer Berufswahlentscheidung gekommen. Von den 20 Prozent, die zu Beginn der zehnten Jahrgangsstufe noch keine Berufswahlentscheidung getroffen hatten, hatte knapp die Hälfte zu keinem Zeitpunkt der Befragung eine Entscheidung gefällt. Damit blieb knapp jede/r zehnte Schüler/-in über den gesamten Befragungszeitraum ohne Vorstellung möglicher beruflicher Perspektiven.

Betrachtet man die einzelnen Facetten der Berufswahlkompetenz, so fühlten sich die Schüler/-innen am kompetentesten darin, ihre eigenen Stärken und Schwächen (Selbstwissen) einzuschätzen sowie ihre Berufs- und Lebensziele (Zielklarheit) zu benennen. Vergleichsweise gering war hingegen ihr Konzeptwissen, also ihr Informationsstand zu Ausbildungsmöglichkeiten und Berufen. In diesem Bereich entwickelten sich die Schüler/-innen jedoch im Laufe der Sekundarstufe I besonders stark. Auffällig ist, dass die Schüler/-innen ihre Berufswahlkompetenzen insbesondere gegen Ende der Sekundarstufe I ausbauten. Belastung und Unsicherheit war die einzige Facette der Berufswahlkompetenz, für die sich keine signifikante Entwicklung im Zeitverlauf feststellen ließ. Die Mehrheit der Schüler/-innen empfand Belastung und Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl, und das auf weitestgehend stabilem Niveau von Jahrgangsstufe 7 bis Jahrgangsstufe 10. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass das Näherücken eines einschneidenden Umbruchs, wie der Abgang aus der allgemeinbildenden Schule grundsätzlich mit einem hohen Belastungs- und Unsicherheitsempfinden verbunden ist. Die quantitativen Befunde liefern keine Anhaltspunkte für einen Einfluss der Corona-Pandemie auf das Empfinden von Belastung und Unsicherheit – die entsprechenden Werte waren zum dritten Messzeitpunkt im Spätsommer 2020 ohne Auffälligkeiten im Vergleich zu den Vorjahren. Auch für die weiteren Kompetenzfacetten gibt es keine Hinweise auf einen Einfluss der Pandemie.

Interventionen, die kontinuierlich über den gesamten Berufswahlprozess stattfanden, hatten einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz. Dazu zählt zum einen ein qualitativ hochwertiger Input zu Ausbildung und Berufen im Unterricht und zum anderen ein guter Austausch mit den Eltern zum Thema Berufswahl. Sowohl aus der Befragung der Lehrkräfte als auch aus den Fallstudiengesprächen geht hervor, dass Themen der Berufs- und Studienorientierung nicht flächendeckend in den Unterricht integriert wurden. Eine wichtige Voraussetzung für diese Integration, sind entsprechende Kompetenzen der Lehrkräfte (siehe Textabschnitt zur Rolle und Kompetenzen der Lehrkräfte). Ansätze für Elternarbeit im Bereich der Berufs- und Studienorientierung waren an allen Schulen etabliert. Eine Herausforderung war es allerdings, die Eltern möglichst flächendeckend durch die Angebote zu erreichen.

Die spezifischen BO-Aktivitäten stehen ebenfalls in Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufswahlkompetenzen. Besonders längerfristige Aktivitäten mit hohem Praxisbezug leisteten einen Beitrag zum Kompetenzaufbau. Vor diesem Hintergrund zeigte sich insbesondere das Praxislernen als wirksames Format, sowohl in den statistischen Analysen als auch in den Einschätzungen der Schüler/-innen, Lehrkräfte und BO-Ansprechpersonen. Praxislernen in Betrieben wurde dabei besonders positiv bewertet. Die Einschätzungen der Schüler/-innen, schulischen Akteure sowie weiterer Fachkräfte lieferten zudem Hinweise auf einen konkreten Mehrwert der INISEK-I-BWK Projekte für den Gesamtprozess der Berufswahl. Die Lehr- und Fachkräfte schätzten diese Projekte vor allem aufgrund ihrer methodischen und inhaltlichen Flexibilität. Statistisch konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahme an

einem INISEK-I-BWK-Projekt und der Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schüler/-innen nachgewiesen werden.⁴ Eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit der BO-Aktivitäten war die Vor- und Nachbereitung im sowie die Verknüpfung mit dem Unterricht. Bei Praxislernklassen war dies bereits konzeptionell verankert. Die Einbettung in den Unterricht von INISEK-I-BWK-Projekten erfolgte noch sehr unterschiedlich.

Rolle und Kompetenzen der Lehrkräfte

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte bewertete die Berufs- und Studienorientierung als wichtiges Thema für ihre Schüler/-innen. Die Einstellungen der Lehrkräfte variierten stärker, wenn es um dessen konkrete Bedeutung für den eigenen Arbeitsalltag ging. Entsprechend heterogen waren auch die Angaben zur Integration von Berufs- und Studienorientierung in den eigenen Unterricht. Unterschiede zeigten sich vor allem zwischen den Schulformen und dem fachlichen Bezug zur Berufs- und Studienorientierung. Lehrkräfte an Gesamtschulen behandelten nach eigenen Angaben Aspekte der Berufs- und Studienorientierung seltener in ihrem Unterricht. Gleiches galt für Lehrkräfte, die Fächer mit weniger direkten Bezugspunkten zur Berufs- und Studienorientierung unterrichten, wie zum Beispiel Kunst, Musik oder Fremdsprachen.

Insgesamt verfügte ein Großteil der Lehrkräfte nach eigener Einschätzung über ausreichende Kenntnisse und Kompetenzen, um die Schüler/-innen im Berufswahlprozess zu begleiten. Allerdings schätzten die Lehrkräfte ihre Kompetenzen geringer ein, wenn es um die konkrete Gestaltung des eigenen Unterrichts oder weiterer Lerngelegenheiten ging. Wie kompetent sich Lehrkräfte im Bereich der Berufs- und Studienorientierung fühlten, variierte ebenfalls zwischen den Schulformen und der fachlichen Nähe zum Thema.

Für einen Großteil der Lehrkräfte war vor allem der informelle Austausch relevant, um Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung zu entwickeln. Statistisch zeigte sich hier ein signifikant positiver Zusammenhang: Lehrkräfte, die in einem engen informellen Austausch mit der BO-Ansprechperson standen, bewerteten ihre Kompetenzen höher als Lehrkräfte, die nicht in einem solchen Austausch standen. Zur informellen Wissensvermittlung verfolgten die in den Fallstudien betrachteten Schulen entsprechend ihrer spezifischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Ansätze. Feste Austauschformate zum Thema Berufs- und Studienorientierung bestanden nicht an allen Schulen. Insgesamt berichteten einige der schulischen Gesprächspartner/-innen von Herausforderungen dabei, alle Lehrkräfte für das Thema zu erreichen, vor allem, wenn diese die Berufs- und Studienorientierung als wenig relevant für ihre eigene Arbeit einschätzten.

Formale Angebote, wie Fortbildungen oder Handreichungen, waren für die Breite der Lehrkräfte nach eigenen Angaben weniger relevant. Dies spiegelte sich auch in der Teilnahme an solchen Angeboten wider – in der Regel nahmen Lehrkräfte mit spezifischen Funktionen im Bereich Berufs- und Studienorientierung die Angebote in Anspruch. Wenn Lehrkräfte jedoch an Fortbildungen teilnahmen, hatte dies einen Mehrwert für ihre Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung. Unabhängig von Fortbildungen oder dem Austausch zur Wissensvermittlung spielte die konkrete Auseinandersetzung mit der Berufs- und Studienorientierung im Sinne eines „Learning by Doing“ – etwa im Unterricht oder durch die Begleitung von BO-Aktivitäten – eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte.

Zielerreichung und Wirkungen der INISEK-I-Förderung im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF)

Das ESF-OP stellte für die Förderperiode (2014–2020) insgesamt 29.371.000 € für INISEK I bereit. Zum 30.09.2020 waren diese Mittel fast vollständig bewilligt (99 %), rund vier Fünftel davon wurden bereits ausgezahlt. Sowohl Bewilligung wie auch Auszahlung der Mittel liegen

⁴ Zur Einordnung dieses Befunds ist die inhaltliche und methodische Heterogenität der INISEK-I-BWK-Projekte sowie die teilweise sehr kurze Interventionsdauer zu beachten.

damit im Plan. Auch beim Output- und Ergebnisindikator konnten die Zielwerte erfüllt bzw. übertroffen werden. In Kombination mit anderen Maßnahmen leisteten die durch INISEK I geförderten Schulprojekte einen Beitrag zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz. Die Schüler/-innen wurden dadurch in die Lage versetzt, eine fundierte Entscheidung über ihren weiteren Berufsweg zu treffen. Die Entwicklung einer solchen beruflichen Perspektiven kann zu einem Motivationsschub für die Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I führen und damit zur Erreichung des spezifischen Ziels beitragen.⁵

Ein Großteil der förderfähigen Schulen im Land Brandenburg setzte mindestens ein INISEK-I-Schulprojekt um. Im Berichtszeitraum haben jeweils gut 80 Prozent aller Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, Gesamtschulen sowie Oberschulen im Land an INISEK I teilgenommen. Die Anzahl der teilnehmenden Schulen blieb über den Berichtszeitraum stabil. Dies lässt darauf schließen, dass INISEK I ein fester Bestandteil der außerschulischen Unterstützungsangebote an diesen Schulen ist. Weiterhin ist davon auszugehen, dass eine gewisse Sättigung in der Verbreitung erreicht wurde.

INISEK I fördert neben den Projekten für die Schüler/-innen auch Fortbildungen für Lehrkräfte. Von 2016 bis 2020 gab es laut ESF-Monitoring 264 Teilnahmen an INISEK-I-geförderten Fortbildungen. Pro Jahr ergibt sich daraus ein Durchschnitt von 53 Teilnahmen.⁶

Die in den Programmdokumenten verankerten Anforderungen stellten auf den verschiedenen Ebenen des Antragsverfahrens sicher, dass die ESF-Querschnittsziele berücksichtigt und Maßnahmen umgesetzt wurden, die zur Erreichung der Querschnittsziele beitragen sollten. Das Querschnittsziel „Gleichstellung von Männern und Frauen“ wurde auf allen Ebenen der Programmumsetzung berücksichtigt. Der Anteil weiblicher Teilnehmender an INISEK I in den Berichtsschuljahren 2017/18 und 2018/19 lag zwischen 44 und 50 Prozent – dies entspricht in etwa der Schüler/-innenstruktur an den geförderten Schulen. Darüber hinaus adressieren auch die Lehrkräftefortbildungen dieses Querschnittsziel, indem die Teilnehmenden z. B. für geschlechtliche Rollenbilder im Kontext der Berufs- und Studienorientierung sensibilisiert werden. Auch das Querschnittsziel „Chancengerechtigkeit“ wird auf allen Ebenen der Programmumsetzung berücksichtigt. Explizit werden Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ mit der Förderung durch INISEK I adressiert, die diese auch stark in Anspruch nehmen. Auf diese Weise können Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen beim Lernen zielgerichtet bei ihrer Berufswahl unterstützt werden. Das Querschnittsziel „Nachhaltige Entwicklung“ spielt auf Ebene der Richtlinie, der Maßnahme und den Einzelprojekten im Vergleich zu den anderen Querschnittszielen aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Förderung eine eher untergeordnete Rolle. In einigen spezifischen Projekten wurde das Thema Nachhaltigkeit jedoch explizit adressiert. Dabei ging es vor allem um Einblicke in verschiedene grüne Berufsfelder.

Weiterführende Informationen zur Zielerreichung und zu den Wirkungen der INISEK-I-Förderung im Rahmen des ESF sind in Kapitel 6 dargestellt.

Gesamtbewertung und Empfehlungen

Das Land Brandenburg hat mit seinen BO-Aktivitäten ein umfassendes Maßnahmenpaket etabliert, welches die Schüler/-innen grundsätzlich zielführend in ihrem Berufswahlprozess unterstützt. Die Kombination aus einem Grundgerüst standardisierter Elemente und ausreichend Flexibilität für die individuellen schulischen Bedarfe war dabei ein wichtiger Erfolgsfaktor. Die Schu-

⁵ Die Förderung soll zu dem spezifischen Ziel CSZ1 „Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I“ beitragen (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (n.d.), S. 29).

⁶ Hinweis: Das ESF-Monitoring erfasst die Anzahl an Teilnahmen, aber nicht die dahinterliegenden Personen. Mitunter können mehrere Teilnahmen auf die gleiche Person zurückgeführt werden. Daher lassen die Daten des ESF-Monitorings keinen Rückschluss auf die Anzahl der Lehrkräfte zu, die die Fortbildung in Anspruch genommen haben. (Quelle: ILB (n.d.))

len schätzten in diesem Zusammenhang insbesondere die INISEK-I-BWK-Projekte aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Vielfalt.

Die Schulen hatten weitestgehend funktionierende Strukturen zur Umsetzung ihrer Berufs- und Studienorientierung etabliert. Eine wichtige Rolle spielten vor allem die BO-Koordinatoren/-innen sowie externe Kooperationspartner. Unterstützend wirkten zudem die landesweiten Trägerstrukturen, wie die INISEK-I-Regionalpartner.

Maßnahmen und Strukturen leisteten im Ergebnis einen wesentlichen Beitrag zum Erreichen des zentralen Ziels der Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg – die Schüler/-innen bei der Entwicklung von Berufswahlkompetenz und einer fundierten Berufswahlentscheidung zu unterstützen (siehe Abschnitt zu Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen).

Insgesamt trugen kontinuierliche Interventionen, wie die Behandlung von Aspekten der Berufs- und Studienorientierung im Unterricht oder Gespräche mit Eltern, besonders zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schülern/-innen bei. Unter den spezifischen BO-Aktivitäten hat sich zudem das Praxislernen statistisch als effektive Maßnahme erwiesen. Das Praxislernen in Betrieben bewerteten die Schüler/-innen dabei als besonders hilfreich. Die Erfolgsfaktoren des Praxislernens in Betrieben liefern daher Anknüpfungspunkte, in welche Richtung die anderen BO-Aktivitäten, insbesondere die INISEK-I-BWK-Projekte weiterentwickelt werden können. Dazu zählen neben den praktischen Einblicken in die betriebliche Arbeitswelt die Verknüpfung von Projekt und Unterrichtsinhalten sowie die regelmäßige Durchführung über einen längeren Zeitraum.



Empfehlungen: Maßnahmenpaket insgesamt beibehalten und Erfolgsfaktoren des Praxislernens zur Weiterentwicklung der BO-Aktivitäten nutzen

- **Bestehendes Maßnahmenpaket beibehalten:** Anknüpfung an gute Erfahrungen und Weiterentwicklung innerhalb des Förderrahmens
- **INISEK-I-BWK-Projekte stärker in den Unterricht einbetten:** Verknüpfung über den Unterricht im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (W-A-T) hinaus; Skizzierung der Verknüpfung mit dem Unterricht in der Bedarfsanalyse; konsequentere Vor- und Nachbereitung der Projekte im Unterricht
- **Zeitlichen Rahmen der INISEK-I-BWK-Projekte prüfen:** Ausrichtung auf zeitlich umfangreichere Projekte; Ausweitung der Antragsstellung auf einen mehrjährigen Zeitraum

Um die BO-Aktivitäten zu einem stimmigen Gesamtprozess zu strukturieren, lieferte das BO-Konzept einen wichtigen Beitrag. Auf individueller Ebene der Schüler/-innen nutzten die meisten Schulen den Berufswahlpass, um den Berufswahlprozess zu dokumentieren. Beide Instrumente waren an den Schulen weitestgehend etabliert, allerdings wurden deren Potenzial noch nicht voll ausgeschöpft.



Empfehlungen: Potenziale von BO-Konzept und Berufswahlpass besser ausschöpfen

- **Stärkere Sensibilisierung zur Nutzung von BO-Konzept und Berufswahlpass:** Benennung von Ansätzen zur Vor- und Nachbereitung im BO-Konzept; aktive Nutzung des Berufswahlpasses zur Vor- und Nachbereitung

Nicht nur vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Unterrichts spielten die Lehrkräfte eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schülern/-innen. Auch wenn die befragten Lehrkräfte insgesamt die Berufs- und Studienorientierung ihrer Schüler/-innen als ein wichtiges Thema betrachteten, besteht noch Handlungsbedarf bei der regelmäßigen Berücksichtigung der Berufs- und Studienorientierung im schulischen Alltag. Um die Schüler/-innen professionell in ihrem Berufswahlprozess zu begleiten, benötigen die Lehrkräfte die entsprechenden Kompetenzen. Für die Breite der Lehrkräfte hatten informelle Informations- und Austauschprozesse an den Schulen eine wesentlich höhere Bedeutung für ihren Kompetenzerwerb als formale Angebote der Lehrerausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung.

Eine wichtige Grundvoraussetzung für den Auf- und Ausbau von Kompetenzen war zudem, dass die Lehrkräfte einen inhaltlichen Bezug zwischen ihrer fachlichen Arbeit und der Berufs- und Studienorientierung sahen. Um die Berufs- und Studienorientierung flächendeckend im gesamten Kollegium zu etablieren, scheint es daher förderlich, für alle Lehrkräfte möglichst viele Berührungspunkte zu dem Thema zu schaffen.



Empfehlungen: Lehrkräftekompetenzen für eine stärkere Integration von BStO (Berufs- und Studienorientierung) in den Unterricht fördern

- **Sensibilisierung der Lehrkräfte für eigene Rolle in der BStO:** Berührungspunkte zum Thema Berufs- und Studienorientierung, z.B. durch Verknüpfung von spezifischen Aktivitäten mit dem Unterricht, stärken; Team-Teaching mit erfahreneren Lehrkräften
- **Unterstützung engagierter Lehrkräfte durch die Schulleitung fördern:** Sensibilisierung der Schulleitung, dem Thema Raum zu geben und engagierte Lehrkräfte zu unterstützen
- **Methodenbaukästen zur Unterstützung der Lehrkräfte:** Existierende Angebote wie die Handreichung Berufs- und Studienorientierung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)⁷ in der Breite stärker verankern
- **Gelegenheiten zum niedrigschwelligen Austausch etablieren:** Unterstützung der Schulen, Gelegenheiten zum Austausch wie Jour Fixe, Mentoren/-innen-Programme oder im Rahmen von Lehrer/-innenkonferenzen zu etablieren; Multiplikatoren/-innen-Funktion der BO-Koordinatoren/-innen stärken

⁷ Vgl. LISUM (2018)

Der konstruktive Austausch mit den **Eltern** leistete im Vergleich ebenfalls einen großen Beitrag für die Entwicklung der Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen. Für eine erfolgreiche Berufs- und Studienorientierung ist es daher wichtig, die Eltern in diesen Prozess mit einzubeziehen. Auch wenn es bereits unterschiedliche Ansätze zur Elternarbeit an den betrachteten Schulen gab, bleibt es eine Herausforderung, die Eltern flächendeckend mit diesen Angeboten zu erreichen.



Empfehlungen: Niedrigschwellige Angebote der Elternarbeit etablieren

- **Angebote der Elternarbeit niedrigschwellig aufstellen:** Berufs- und Studienorientierung als Thema zu unterschiedlichen Anlässen platzieren; Austausch zwischen den Schulen zur Elternarbeit fördern
- **Eltern bei ihrer Aufgabe im Berufswahlprozess unterstützen:** Wenn Eltern nicht flächendeckend erreicht werden können, zusätzliche Angebote wie z.B. Elterncoachings machen

Insgesamt haben die Analysen zur Entwicklung einzelner Kompetenzbereiche gezeigt, dass vor allem auf der sozial-emotionalen Ebene noch Bedarf besteht, die Schüler/-innen im Berufswahlprozess zu unterstützen. Ein größerer Teil der Schüler/-innen empfand über den gesamten Befragungszeitraum Belastung und Unsicherheit bei der Berufswahl. Ein kleinerer Teil der Schüler/-innen konnte über den gesamten betrachteten Zeitverlauf keine berufliche Perspektive entwickeln. Für diese Zielgruppe sind daher individuelle Zugänge, die stärker auf die sozial-emotionale Ebene der Schüler/-innen abzielen, vielversprechend. Solche Zugänge werden durch das bestehende Maßnahmenpaket bislang nur bedingt adressiert. Für die individuelle Begleitung von Schüler/-innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen auf der sozial-emotionalen Ebene haben externe Fachkräfte eine besondere Bedeutung.



Empfehlungen: Schüler/-innen mit großen Unterstützungsbedarfen besonders begleiten

- **Individuelle Begleitung für Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarf gewährleisten:** Schüler/-innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen identifizieren; verstärkte Begleitung durch pädagogische Fachkräfte auf individueller und sozial-emotionaler Ebene

1 Ausgangslage: Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg

1.1 Strategischer Kontext der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für junge Menschen ein entscheidender Schritt auf dem Weg in eine erfolgreiche und individuell passfähige berufliche Karriere. Gleichzeitig stehen viele Schüler/-innen bei der Entscheidung über ihren nachschulischen Werdegang vor großen Herausforderungen angesichts vielfältiger Anschlussoptionen und schwer zu antizipierender Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt.

Bund, Länder und regionale Akteure haben in den letzten Jahren zahlreiche Programme umgesetzt und Initiativen ergriffen, um junge Menschen bei ihrer Berufswahl zu unterstützen. Hinzu kommt eine günstige Entwicklung am Ausbildungsmarkt. Dieser hat sich in den vergangenen Jahren tendenziell zu einem Bewerber/-innenmarkt entwickelt: Während im Jahr 2017 noch 1,46 unbesetzte Berufsausbildungsstellen auf jeweils eine/-n Bewerber/-in kamen,⁸ betrug der Wert 2019 für Brandenburg 1,57.⁹ Die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden wirtschaftlichen und arbeitsmarktlichen Folgen könnten diese Aussichten wieder etwas trüben. Für das Jahr 2020 zeigte sich in Brandenburg bereits, dass der Anteil an Personen, die in eine Ausbildung einmünden, im Vergleich zum Vorjahr um 2,3 Prozent gesunken ist. Gleichzeitig stieg der Anteil an Personen, die auch nach Ende September 2020 weiterhin nach einem Ausbildungsplatz suchten, um 3,6 Prozent.¹⁰ Weiterhin konnten Ergebnisse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) für die gesamte Bundesrepublik verdeutlichen, dass 35 Prozent der befragten Ausbildungsbetriebe aufgrund der Corona-Pandemie einen erschwerten Ausbildungsprozess hatten. 20 Prozent gaben ursprünglich geplante Besetzungen von Ausbildungsstellen sogar auf.¹¹

Um junge Menschen in dieser herausfordernden Übergangsphase zu unterstützen, setzt das Land Brandenburg auf verschiedenen Ebenen an. Bereits im Jahr 2015 wurde das Konzept Übergang Schule – Beruf verabschiedet, welches den Fokus auf die Qualitätsentwicklung und den individuellen Zuschnitt der Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung legt. Dieses sieht unter anderem vor, eine Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung¹² als strategischen Handlungsrahmen zu entwickeln. Die Landesstrategie wurde im Jahr 2016 implementiert. Die Verwaltungsvorschriften¹³ zur Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung sollen außerdem zu einer stärkeren Standardisierung der schulischen Aktivitäten beitragen. Zusammen mit dem Schulgesetz bildet diese den rechtlichen Rahmen für die Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg. Ergänzend zu dieser Rahmensetzung haben der Bund, das Land Brandenburg und die Bundesagentur für Arbeit die Verantwortlichkeiten der drei Partner für die Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung in einer Bund-Länder-BA-Vereinbarung zur Initiative Bildungsketten¹⁴ niedergeschrieben.

1.2 Ziele der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg

Strategisches Ziel des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) ist es, den gesamten Prozess der Berufs- und Studienorientierung über die verschiedenen Jahrgangsstufen zu strukturieren und zu systematisieren sowie verstärkt auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der einzelnen Schüler/-innen anzupassen. Auf diese Weise sollen Mädchen und Jungen gleicher-

⁸ Vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019)

⁹ Vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2018)

¹⁰ Vgl. Oeynhaus, S., Milde, B., Ulrich, J. G. et al. (2020)

¹¹ Vgl. Bellmann, L., Fitzenberger, B., Gleiser, P. et al. (2020)

¹² Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016a)

¹³ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016b)

¹⁴ Vgl. Bund-und-Länder-BA-Vereinbarung (2016)

maßen befähigt werden, am Ende ihrer Schulzeit eine Berufswahlentscheidung treffen zu können, die einerseits an ihren Fähigkeiten, Neigungen und Interessen orientiert ist, andererseits aber auch die Anforderungen und Perspektiven im gewählten Berufsfeld in den Blick nimmt. Neben gleichen Bildungs- und Teilhabechancen für alle Jugendlichen soll die Berufs- und Studienorientierung langfristig auch den Übergang von der Schule in den Beruf und die Ausbildungsfähigkeit junger Menschen verbessern sowie die Schulabbrecherquote senken.¹⁵

Damit dies erreicht werden kann, spielen die Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen eine wichtige Rolle. Die Verbesserung dieser Kompetenzen spiegeln sich in den operativen Zielen für die Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg wider: Junge Menschen sollen in die Lage versetzt werden, eine zielgenaue Berufswahlentscheidung zu treffen. Dazu sollen die Schüler/-innen ihre Stärken, Neigungen und Interessen realistisch einschätzen können. Auch für geschlechertypisiertes Verhalten bei der Berufswahl sollen die Schüler/-innen sensibilisiert werden. Schließlich bedeutet die Entwicklung von Berufswahlkompetenz, dass Schüler/-innen befähigt werden, den Übergang von der Schule in den Beruf selbstständig zu organisieren und auf die entsprechenden berufswahlbezogenen Anforderungen vorbereitet zu sein.¹⁶

Lehrkräfte haben einen relevanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler/-innen.¹⁷ Deswegen zielen die Aktivitäten und Strukturen zur Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg darauf ab, die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Förderung von Berufswahlkompetenzen zu verbessern. So sollen Lehrkräfte in Brandenburg berufswahlrelevantes Wissen erwerben und Fähigkeiten zur Unterstützung des Berufswahlprozesses ihrer Schüler/-innen aufbauen. Dafür sollen Lehrkräfte unter anderem berufswahlrelevante Themen und Inhalte in ihren Fachunterricht integrieren – quer über alle Unterrichtsfächer hinweg.¹⁸ Um Geschlechter-Stereotype bei der Berufswahl mit den Schülern/-innen reflektieren zu können, sollen auch Lehrkräfte für diese sensibilisiert werden.

Die Schule bildet den organisationalen Rahmen, in dem Lehrkräfte Berufs- und Studienorientierung gestalten und die Schüler/-innen Berufswahlkompetenzen entwickeln. Daher zielt die Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg darauf ab, die schulischen Strukturen und Kapazitäten für Berufs- und Studienorientierung zu stärken. Hierfür soll die Berufs- und Studienorientierung eng mit der Schulentwicklung verzahnt und in den Schulalltag integriert werden. An diesen Prozessen sollten möglichst alle Lehrkräfte an der Schule beteiligt werden. Nicht nur die interne Zusammenarbeit, auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren soll gestärkt und verlässlich aufgestellt werden.¹⁹

Ein Überblick zu den Zielen der Berufs- und Studienorientierung des Landes Brandenburg zeigt Abbildung 1:

¹⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016a)

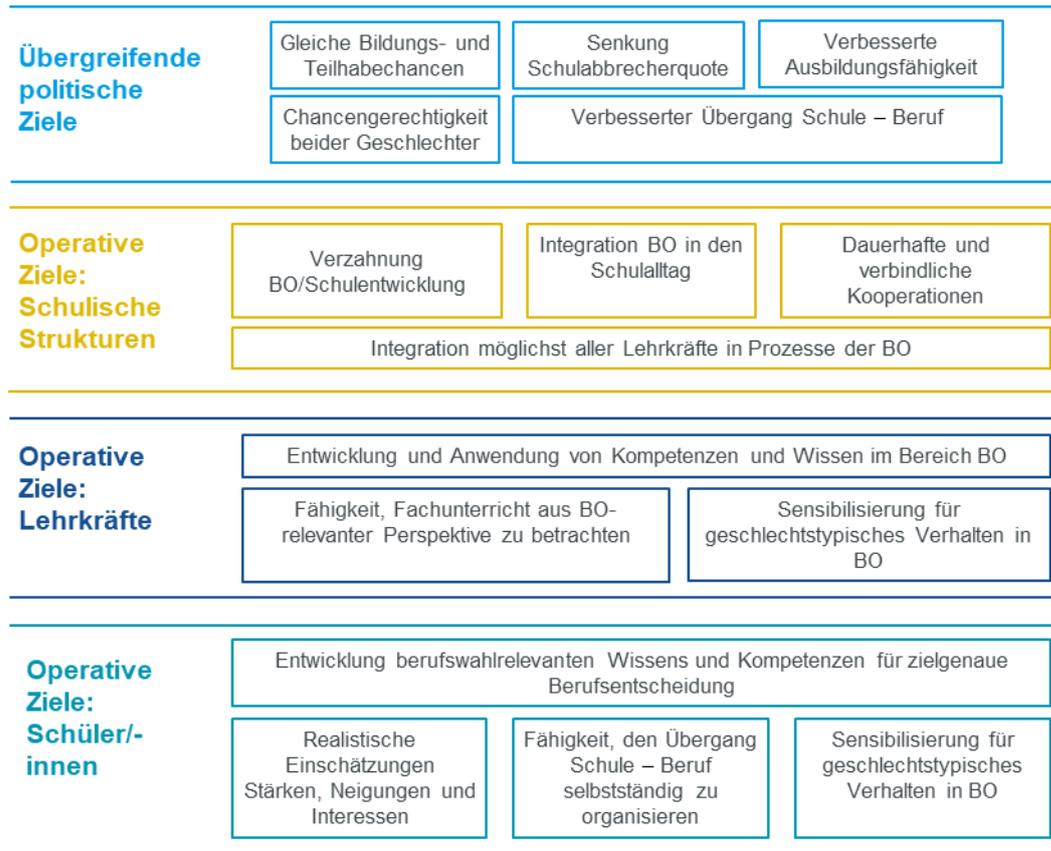
¹⁶ Vgl. ebenda

¹⁷ Vgl. Dreer, B. (2013)

¹⁸ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016a)

¹⁹ Vgl. ebenda

Abbildung 1: Ziele der Berufs- und Studienorientierung des Landes Brandenburg



Quelle: MBJS (2016a), MBJS (2017), Präsentation zur Landesstrategie Berufs- und Studienorientierung des MBJS, eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

1.3 Angebots- und Umsetzungsstrukturen der Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg

Entsprechend der oben beschriebenen Ziele werden im Land Brandenburg unterschiedliche Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung in den einzelnen Jahrgangsstufen angeboten. Konzeptionelle Grundlage bildet dafür das Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) (siehe Kapitel 2.2).

Mit einer systematisch aufeinander aufbauenden, praxisorientierten und individuellen Angebotsstruktur sollen die Schüler/-innen dabei unterstützt werden, Berufswahlkompetenz zu entwickeln und damit eine realistische Entscheidung zu treffen. Die Berufs- und Studienorientierung wird dabei als ein Prozess erachtet, der sich über mehrere Schuljahre erstreckt. Dieser Prozess wird durch kontinuierliche Maßnahmen wie den Austausch zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler/-innen sowie spezifische BO-Aktivitäten gestaltet. Dazu gehören erstens solche Aktivitäten, bei denen die Schüler/-innen einen direkten Einblick in die betriebliche Praxis bekommen:

- **Betriebsbesichtigungen und -erkundungen:** Um bereits relativ früh die betriebliche Arbeitswelt kennenzulernen, sind Betriebsbesichtigungen und -erkundungen ein Instrument, welches die Schulen in Brandenburg freiwillig zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 8 umsetzen können. Diese finden in der Regel als halb- oder eintägige Exkursionen statt.
- **Zukunftstag für Mädchen und Jungen:** Einmal im Schuljahr findet in Brandenburg der Zukunftstag statt. In diesem Rahmen können Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 7 bis

10 einen Tag die Arbeit eines Betriebes näher kennenlernen. Schulen können den Zukunftstag auch als Projekttag oder Schulveranstaltung für eine oder mehrere Jahrgangsstufen umsetzen.²⁰

- **Praxislernen:** Das fächerübergreifende Unterrichtskonzept „Praxislernen“ verbindet Lernen im (Fach-)Unterricht mit außerschulischen Lernorten – in Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oder sozialen sowie öffentlichen Einrichtungen. Im Rahmen des Praxislernens erhalten die Schüler/-innen im Unterricht konkrete Lernaufgaben, welche sie an den Praxislernorten lösen. Schulen können Praxislernen in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 umsetzen.²¹ Praxislernen kann kontinuierlich über einen längeren Zeitraum umgesetzt.
- **Schülerbetriebspraktika:** Für alle Schüler/-innen verpflichtend ist ein zwei- bis dreiwöchiges Schülerbetriebspraktikum in der Jahrgangsstufe 9. Ergänzend kann an Oberschulen, Gesamtschulen sowie Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ auch ein weiteres Schülerbetriebspraktikum in der Jahrgangsstufe 10 durchgeführt werden.²²

Neben diesen unterschiedlichen Praxiserfahrungen werden für die Schüler/-innen in Brandenburg weitere Elemente angeboten, um ihre Berufswahl zu unterstützen. Dazu zählen vor allem die folgenden Maßnahmen und Angebote:

- **Berufswahlpass:** Alle allgemeinbildenden Schulen und Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten – außer Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ – sind seit dem Schuljahr 2016/17 dazu verpflichtet, für Schüler/-innen ab der Jahrgangsstufe 7 den Berufswahlpass einzuführen. Mit diesem Instrument dokumentieren die Schüler/-innen alle Aktivitäten in ihrem Berufswahlprozess.²³
- **Potenzialanalyse:** Mit dem Schuljahr 2017/18 wurde die Potenzialanalyse flächendeckend für alle weiterführenden allgemeinbildenden Schulen sowie Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ etabliert. Die Potenzialanalyse richtet sich an Schüler/-innen im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 7 bzw. im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 8. Im Rahmen der Potenzialanalyse sollen die Neigungen, Interessen und Fähigkeiten der Schüler/-innen erhoben werden, um darauf aufbauend den weiteren Berufswahlprozess zu planen.²⁴ Die Potenzialanalyse wird bei einem Träger in der Regel innerhalb eines Schultages umgesetzt und soll im Unterricht vor- und nachbereitet werden.²⁵
- **Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit:** In ihrem Berufswahlprozess sowie beim Übergang von der Schule in den Beruf werden junge Menschen zudem von den Berufsberatern/-innen der BA unterstützt. Sie beraten die Schüler/-innen etwa bei der Wahl eines passenden Berufs und vermitteln Ausbildungsplätze.²⁶
- **Schülerfirmen:** Integriert in den Fachunterricht (z. B. im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik) oder als eigene AG können Schüler/-innen sich in Schülerfirmen selbst in wirtschaftlichem Handeln und Denken ausprobieren. Schülerfirmen sind wie ein kleines Unternehmen organisiert. In diesem Rahmen betreiben Schüler/-innen beispielsweise eine

²⁰ Vgl. Zukunftstag Brandenburg (2020)

²¹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021b)

²² Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021c)

²³ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021d)

²⁴ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021e)

²⁵ Vgl. Messerschmidt, J., Stern, D. & Heufelder, J. (2020)

²⁶ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2021)

Schulcafeteria oder organisieren ein Schulfest.²⁷ An Schülerfirmen können Schüler/-innen grundsätzlich ab der Jahrgangsstufe 6 teilnehmen.²⁸ Schülerfirmen finden regelmäßig und über einen längeren Zeitraum statt.

- **Weitere (regionale) Maßnahmen:** Über die genannten Elemente hinaus werden in Brandenburg insbesondere auf regionaler Ebene noch eine Vielzahl weiterer Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung etwa von Bildungsträgern und Kammern angeboten. Dies können z. B. Bewerbungstrainings, Speeddatings oder Tage der offenen Tür sein.

Mit der ESF-geförderten **Initiative Sekundarstufe I (INISEK I)** wurde in Brandenburg außerdem ein Programm geschaffen, unter dessen Dach eine Vielzahl ergänzender Projekte zur Berufs- und Studienorientierung umgesetzt wird (für eine Einordnung in das ESF-OP sowie weitere Informationen zur Förderung im Rahmen des ESF siehe Kapitel 6). Grundsätzlich kann zwischen Projekten zur Stärkung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen (SK-Projekte) sowie Projekten zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz (BWK-Projekte) unterschieden werden. Eine spezifische Form bilden zudem Praxislernprojekte (PXL-Projekte), welche ebenfalls zur Förderung der Berufswahlkompetenzen dienen. Dazu gehören Praxislernprojekte in Betrieben sowie das Praxislernen in Werkstätten. Im Rahmen von Praxislernen in Betrieben werden Projekte gefördert, die konzeptionell den Praxislernklassen entsprechen, die auch außerhalb von INISEK I umgesetzt werden (siehe oben). Praxislernen in Werkstätten knüpft an die Werkstatttage an. Die Schüler/-innen verbringen mehrere Tage bei einem Werkstattträger und können dort unterschiedliche Berufe ausprobieren. Vor dem Hintergrund der Zielstellung der Evaluation (siehe Kapitel 2.1) fokussierten die Analysen auf die INISEK-I-BWK- und -PXL-Projekte.

Strategisch verantwortlich für die Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg ist das MBSJ. Als oberste Schulbehörde im Land Brandenburg entwickelt das MBSJ den rechtlichen und strategischen Rahmen, um die Berufs- und Studienorientierung an den brandenburgischen Schulen umzusetzen. Dabei arbeitet das MBSJ eng mit weiteren Akteuren zusammen. Dazu zählt zunächst auf Landesebene das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie (MWAE). Als zuständiges Ministerium für die Mittelverwaltung des Europäischen Sozialfonds (ESF) ist das MWAE unter anderem bei der Finanzierung von Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung aus dem ESF eingebunden. Die Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit verantwortet die Berufsberatungen der regionalen Agenturen für Arbeit und beteiligt sich auf Grundlage von § 48 SGB III auch an der Finanzierung von Berufsorientierungsmaßnahmen. In Brandenburg wird vor diesem Hintergrund vor allem das durch INISEK-I-geförderte Praxislernen in Werkstätten kofinanziert. Die Kammern und die Unternehmensverbände Berlin-Brandenburg e. V. unterstützen in ihrer Funktion als Vertretung der regionalen Wirtschaft vor allem beim Kontakt zu den Betrieben, setzen zum Teil aber auch eigene, ergänzende Maßnahmen um. Als Vertreter der Arbeitnehmerseite arbeitet das Land mit dem DGB Bezirk Berlin-Brandenburg zusammen – etwa im Rahmen des Netzwerks SCHULEWIRTSCHAFT (siehe unten).

Des Weiteren wurden unterschiedliche Akteure vom MBSJ damit beauftragt, die Aktivitäten in der Berufs- und Studienorientierung auf der operativen Ebene zu koordinieren. Diese Akteure agieren als Schnittstelle zwischen dem MBSJ auf der strategischen Ebene und den Akteuren auf der Umsetzungsebene wie Schulen oder Projektträger und koordinieren unterschiedliche Maßnahmen der Berufs- und Studienorientierung.

Die beim Netzwerk Zukunft – Schule und Wirtschaft für Brandenburg e. V. angesiedelte Koordinierungsstelle Praxislernen unterstützt, indem sie Schulen dabei berät, Praxislernen umzusetzen, und Fortbildungen und Workshops zum Praxislernen durchführt.²⁹ Außerdem bietet das

²⁷ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021a)

²⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (n. d.)

²⁹ Vgl. Netzwerk Zukunft (2021)

Netzwerk Zukunft auch Fortbildungen zum Berufswahlpass sowie im Rahmen von INISEK I an. Auch setzt das Netzwerk Zukunft eigene, schulübergreifende Angebote zur Elternarbeit wie Informationsveranstaltungen um. Neben weiteren Angeboten unter anderem zur Elternarbeit steuert das Netzwerk Zukunft das Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT Berlin-Brandenburg. Im Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT kooperieren Vertreter/-innen der regionalen Schulen und der Wirtschaft miteinander, um die Berufs- und Studienorientierung praxisnah zu gestalten. Schließlich betreut das Netzwerk Zukunft die Auszeichnung von Schulen mit dem Berufswahl-SIEGEL „Schule mit hervorragender Berufs- und Studienorientierung“ sowie von Unternehmen mit besonderem Engagement in der Berufs- und Studienorientierung.

Die Koordination der Durchführung der Potenzialanalyse liegt bei kobra.net, Kooperation in Brandenburg gGmbH, als weiterem Akteur auf der operativ-kordinierenden Ebene. Dazu wurde bei kobra.net die Projektstelle Potenzialanalyse Brandenburg eingerichtet. Diese ist sowohl für den formalen Ausschreibungs- und Vergabeprozess, die Finanzsteuerung und das Monitoring als auch für die Unterstützung und Beratung der Schulen und außerschulischen Partner verantwortlich.³⁰ Bei kobra.net ist außerdem die Servicestelle Schülerfirmen angesiedelt. Diese berät Schulen bei der Einführung und Umsetzung von Schülerfirmen und organisiert entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote.³¹ Die im Rahmen der INISEK-I-geförderten Aktivitäten koordiniert kobra.net als Regionalpartner West in den Schulamtsbezirken Brandenburg an der Havel und Neuruppin. Als Regionalpartner Ost ist die Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“ (Stiftung SPI) für die Koordinierung von INISEK I in den Schulamtsbezirken Cottbus und Frankfurt (Oder) aktiv. Die INISEK-I-Regionalpartner setzen neben der Projektkoordination auch Fortbildungen für Lehrkräfte im Rahmen von INISEK I um (siehe auch Kapitel 6).

Gerade wenn es darum geht, förderliche Strukturen für die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen zu schaffen und Lehrkräfte zu befähigen, die Schüler/-innen in ihrem Berufswahlprozess zu begleiten, spielen nachgeordnete schul- und bildungspolitische Behörden in Brandenburg eine weitere wichtige Rolle.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) ist als pädagogisches Landesinstitut ein zentraler Akteur für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte – auch im Bereich Berufs- und Studienorientierung. Um die Lehrkräfte dabei zu unterstützen, Aspekte der Berufs- und Studienorientierung in ihrem Arbeitsalltag umzusetzen, hat das LISUM auch die Handreichung Berufs- und Studienorientierung herausgegeben. Diese beinhaltet neben Unterrichtsbeispielen für einzelne Fächer auch Hinweise zur Umsetzung struktureller Aspekte (z. B. BO-Konzept, Kooperationen mit externen Partnern) sowie einzelner BO-Aktivitäten.³²

Unterstützung erhalten Schulen und Lehrkräfte außerdem durch das Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulaufsicht in Brandenburg (BUSS). In diesem Rahmen werden in den einzelnen Schulamtsbezirken sogenannte BUSS-Berater/-innen eingesetzt. Dabei handelt es sich um Lehrkräfte, die eine bestimmte Anzahl von Schulen in ihrem Schulamtsbezirk betreuen. Neben BUSS-Beratern/-innen für Fragen der Schulentwicklung sowie für einzelne Fächer gibt es in jedem Schulamtsbezirk auch BUSS-Berater/-innen, die spezifisch für den Bereich Berufs- und Studienorientierung zuständig sind.³³ Diese beraten die Schulen zu Fortbildungsbedarfen im Bereich Berufs- und Studienorientierung und bieten selbst Fortbildungen für Schulen an. Aus Interviews mit den BUSS-Beratern/-innen geht hervor, dass diese nicht nur übergreifend Fortbildungen anbieten, sondern teilweise auch Module umsetzen, die spezifisch auf die Schulen zugeschnitten sind. Einige BUSS-Berater/-innen berichten, dass sie Schulen auch zu bestimmten Fragen der Berufs- und Studienorientierung beraten – z. B., wenn es um das Schülerbetriebspraktikum oder Praxislernen geht.

Damit sind zentrale Angebote der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg, die

³⁰ Vgl. Kobra.net (2021a)

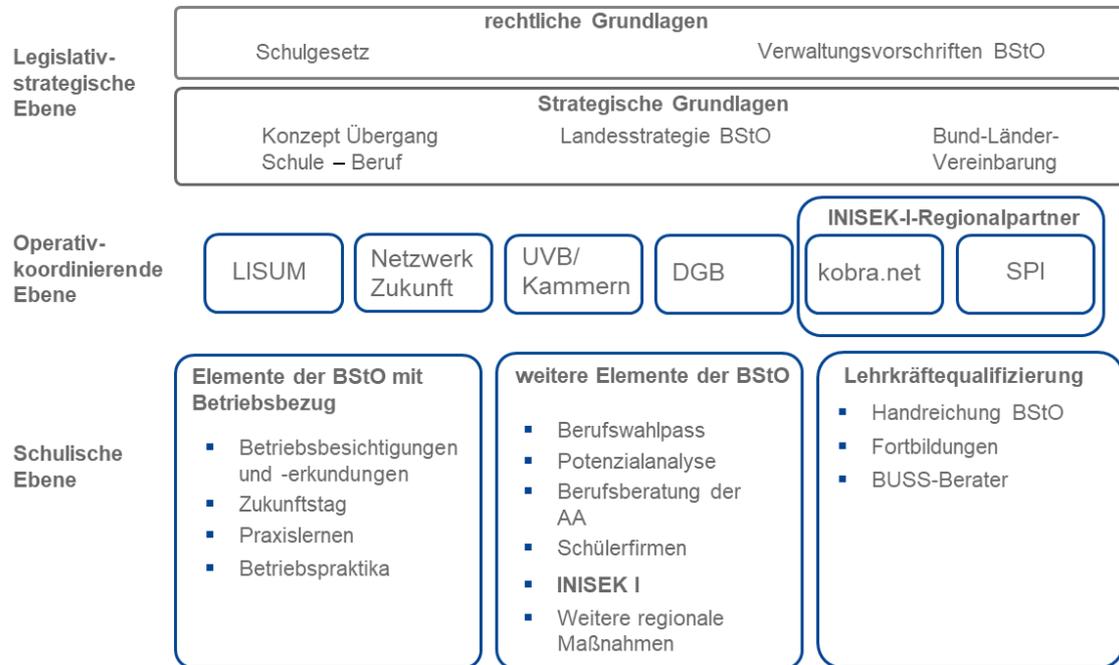
³¹ Vgl. Kobra.net (2021b)

³² Vgl. LISUM (2018)

³³ Vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg (n.d.)

einerseits für das MBSJ die operative Koordination der Maßnahmen übernehmen und andererseits Schulen, Projektträger und weitere Akteure bei der Umsetzung der Maßnahmen begleiten und unterstützen, mit einer Struktur unterlegt (vgl. Abbildung 2). Diese Strukturen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Umsetzung und auch auf die Ergebnisse der BO-Aktivitäten.

Abbildung 2: Strukturen der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg



Quelle: Präsentation zur Landesstrategie Berufs- und Studienorientierung des MBSJ, eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

Für die zentralen Ziele der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg – die Förderung von Berufswahlkompetenzen bei den Schülern/-innen und den damit verbundenen Voraussetzungen auf Ebene der Schulen und Lehrkräfte – wurden auf der übergreifenden Ebene entsprechende Angebots- und Umsetzungsstrukturen geschaffen. Die Ziele sowie die Angebots- und Umsetzungsstrukturen der Berufs- und Studienorientierung bildeten den Ausgangspunkt der Evaluation. Vor diesem Hintergrund fokussierte die Evaluation darauf, inwieweit die Ziele der Berufs- und Studienorientierung erreicht wurden und wie die unterschiedlichen BO-Aktivitäten dazu beitrugen. Im folgenden Kapitel 2 werden die inhaltlichen Fragestellungen sowie das gewählte methodische Vorgehen ausführlich vorgestellt.

2 Ziele und Vorgehen der Evaluation

2.1 Inhaltliche Ausrichtung der Evaluation

Übergreifendes Ziel der Evaluation ist es, die Umsetzungsstrukturen und Wirkungen der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg zu untersuchen. Im Zentrum steht die Analyse der Berufswahlkompetenzentwicklung der Schüler/-innen. Dabei wird der Einfluss verschiedener persönlicher und schulischer Faktoren auf diese Entwicklung untersucht. Die Analyse dient als Grundlage zur Ableitung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg.

Entsprechend der Ziele der Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg (siehe Kapitel 1.2) setzt die Evaluation auf mehreren Ebenen an: Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen, Kompetenzen der Lehrkräfte zur Förderung von Berufswahlkompetenz sowie schulische Ressourcen im Bereich Berufs- und Studienorientierung. Daraus ergeben sich für die Evaluation folgende Fragestellungen:

- Wo stehen die **Schüler/-innen** im Hinblick auf ihre Berufswahlkompetenz und wie entwickeln sie sich?
- Wo stehen die **Lehrkräfte** im Hinblick auf ihre Kompetenzen zur Förderung dieser Berufswahlkompetenzen und wie entwickeln sie sich im Evaluierungszeitraum?
- Wie sind die Schulen **strukturell und organisatorisch** im Bereich Berufs- und Studienorientierung aufgestellt und wie entwickeln sich diese im Evaluierungszeitraum?

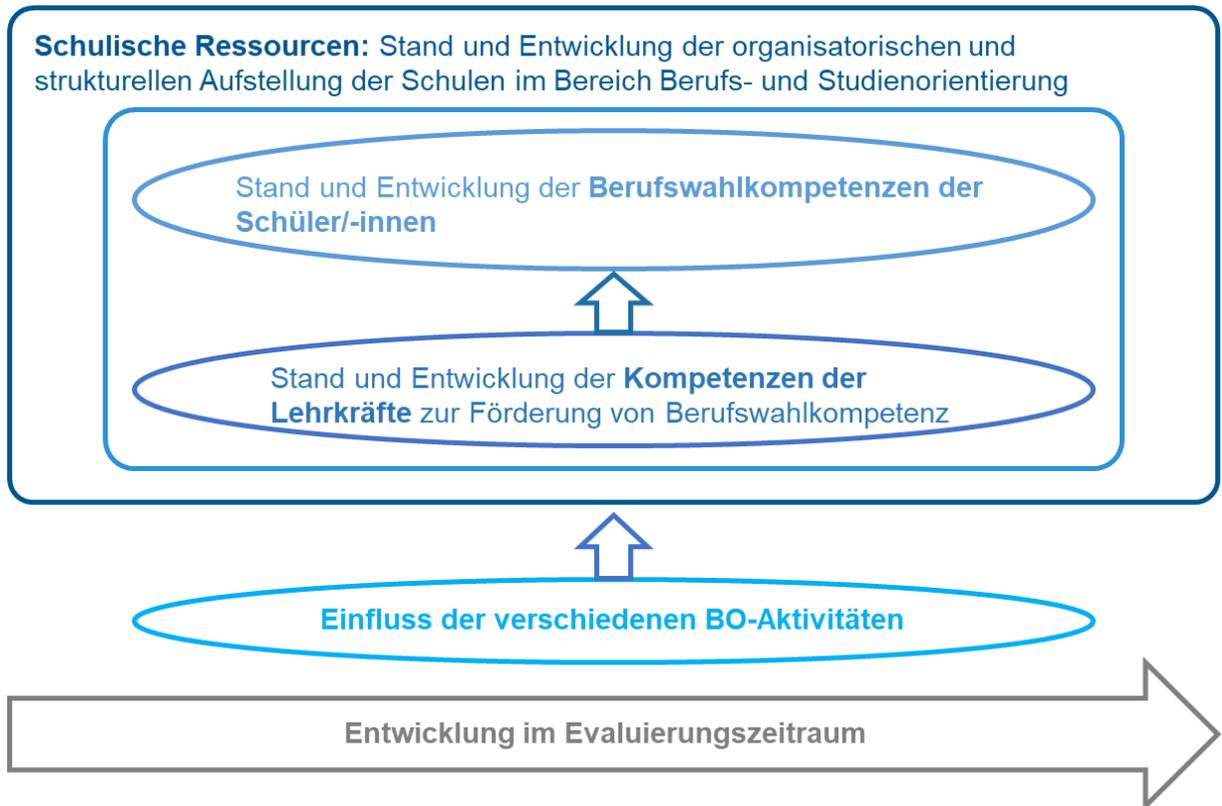
Des Weiteren wird herausgearbeitet, welche Faktoren die Entwicklung von Kompetenzen und Strukturen der Berufswahl bzw. der Berufs- und Studienorientierung beeinflussen.

Für eine Bewertung der Ausrichtung der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg ist besonders ausschlaggebend, welchen Einfluss die Elemente der Berufs- und Studienorientierung auf die beobachteten Entwicklungen haben. Entsprechend des Bewertungsplans des Operationellen Programms des Landes Brandenburg für den ESF liegt dabei ein spezifischer Fokus auf dem Beitrag der ESF-Förderung zur Entwicklung der Berufswahlkompetenzen.³⁴

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Dimensionen nicht unabhängig voneinander sind. So bildet die organisatorische und strukturelle Aufstellung der Schulen zur Berufs- und Studienorientierung den Rahmen für die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen und Lehrkräfte. Zudem ist die Entwicklung der Lehrkräftekompetenzen als Voraussetzung für die Förderung der Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen zu sehen. Entsprechend wird im Rahmen der Evaluation untersucht, inwiefern die Kompetenzen der Schüler/-innen und der Lehrkräfte sowie die schulischen Strukturen der Berufs- und Studienorientierung einander bedingen. Abbildung 3 zeigt die Analysedimension der Evaluation sowie deren Zusammenhänge im Überblick:

³⁴ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2018), S. 17

Abbildung 3: Analysedimensionen der Evaluation

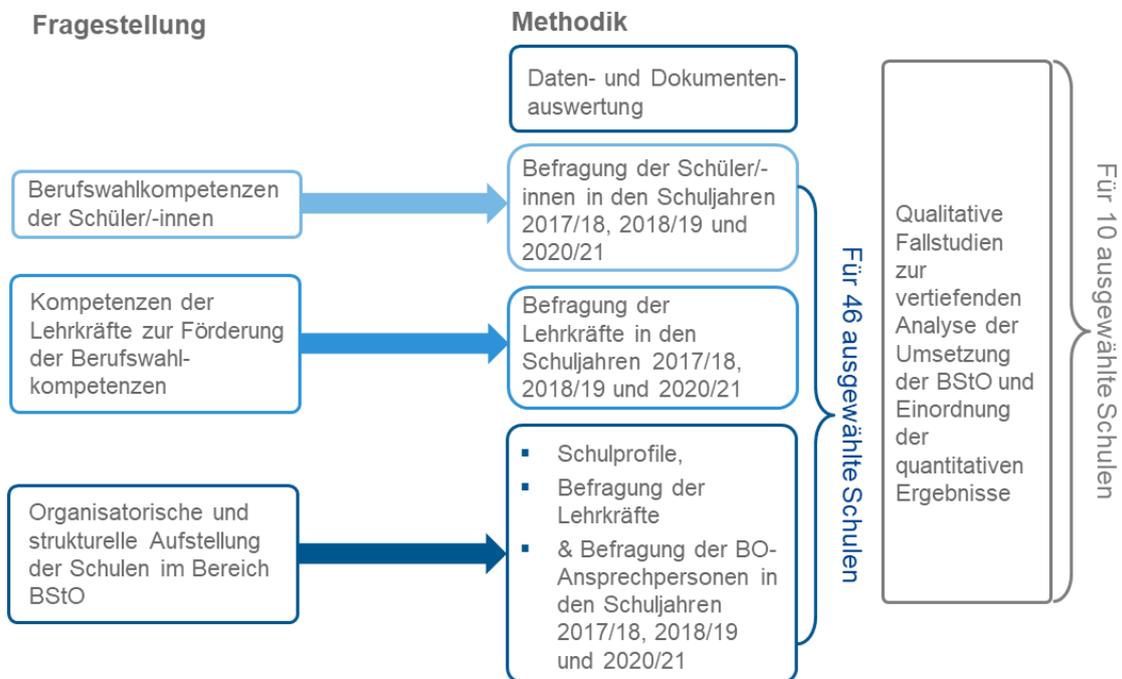


Quelle: Eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

2.2 Methodisches Design der Evaluation

Für die Evaluation wurden sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze miteinander kombiniert. Um die Entwicklung der Berufswahlkompetenz im Längsschnitt betrachten zu können, erstreckte sich der Erhebungszeitraum über drei Jahre. Abbildung 4 zeigt das methodische Design im Überblick:

Abbildung 4: Methodisches Design der Evaluation



Quelle: Eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

Daten und Dokumentenauswertung

Um die flächendeckende Umsetzung von INISEK I zu erfassen, wurden statistische Sekundärdaten der INISEK-I-Regionalpartner sowie der ESF-Verwaltungsbehörde ausgewertet. Diese lieferte Informationen zur Inanspruchnahme von INISEK I an den Schulen, zur Teilnahme der Schüler/-innen sowie zur Umsetzung der unterschiedlichen Projekttypen. Daneben bilden die Daten die Grundlage zur Analyse der finanziellen, Input- und Output-Indikatoren der ESF-Förderung.

Quantitative Befragungen

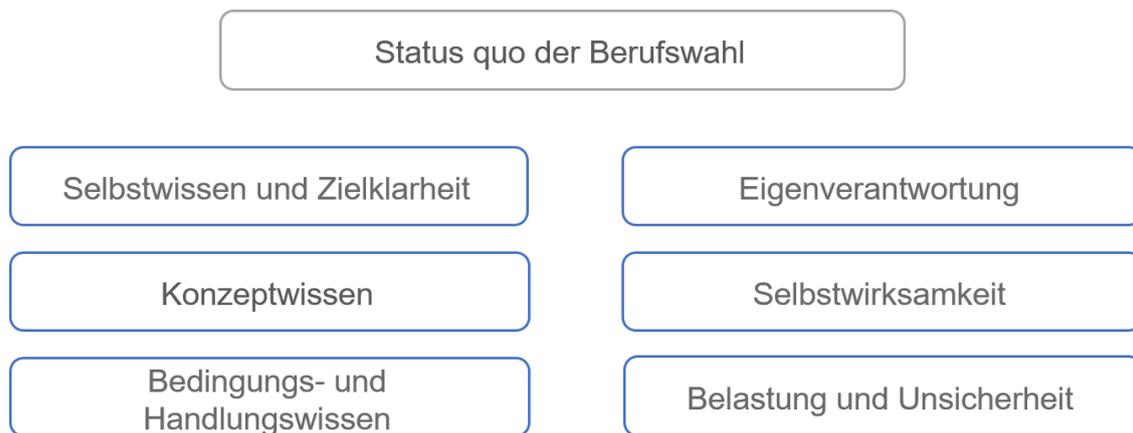
Zielgruppen und Inhalte der quantitativen Befragungen

Die quantitativen Befragungen der Evaluation richteten sich an insgesamt drei Zielgruppen:

Erstens wurden alle **Schüler/-innen** befragt, die an den 46 ausgewählten Schulen die Sekundarstufe I besuchten. Die Schülerbefragung diente in erster Linie der Erhebung der Berufswahlkompetenz. Weiterhin wurde die Teilnahme an Maßnahmen und Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung abgefragt. Um die statistischen Zusammenhänge zwischen den BO-Aktivitäten und der Kompetenzentwicklung spiegeln zu können, wurden die Schüler/-innen zudem um eine subjektive Einschätzung zum Mehrwert der Aktivitäten für ihre Kompetenzentwicklung gebeten. Um die Befragungsergebnisse besser einordnen zu können, wurden zudem personenbezogene Merkmale, wie das Geschlecht, die Jahrgangsstufe, das Alter und der Migrationshintergrund der Schüler/-innen erfasst.

Die Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen wurde anhand von getesteten Kompetenzskalen erhoben, die auf Grundlage des Thüringer Berufsorientierungsmodells (ThüBOM) entwickelt wurden³⁵. Das ThüBOM enthält umfassende theoretische Kompetenz- und Implementationsmodelle zur Berufswahl. In Anlehnung an diese Modelle liegen Selbstauskunftsskalen vor, mit denen der Stand der bisherigen Reflexion des eigenen Berufswunsches gemessen werden kann.³⁶ Die Skalen orientieren sich an den im ThüBOM dargelegten Kompetenzaspekten Wissen, Motivation und Handlung.³⁷ Aus allen drei Bereichen wurden Facetten zur Berufswahlkompetenz erhoben – diese sind in Abbildung 5 benannt.

Abbildung 5: Erhebung der Berufswahlkompetenz



Quelle: Eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

Die verschiedenen Facetten der Berufswahlkompetenz wurden jeweils durch mehrere Items operationalisiert. Die einzelnen Items sind als Aussagen formuliert, wie beispielsweise („Ich weiß schon eine Menge über meinen Wunschberuf“). Die Schüler/-innen gaben auf einer Viererskala an, inwiefern sie diesen Aussagen zustimmen.

Für die subjektiven Einschätzungen zum Mehrwert der BO-Aktivitäten in Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung wurden ebenfalls die Selbstauskunftsskalen des ThüBOM herangezogen. Je nach Zielstellung der BO-Aktivitäten wurden geeignete Items aus dem ThüBOM ausgewählt und als Grundlage für die subjektiven Einschätzungen zum Mehrwert genutzt. So konnte der Mehrwert der BO-Aktivitäten von den Schülern/-innen differenziert für verschiedene Kompetenzaspekte eingeordnet werden.

Zweitens wurden alle **Lehrer/-innen** befragt, die an den ausgewählten Schulen in der Sekundarstufe I unterrichteten. Ziel der Lehrkräftebefragung war es, die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Förderung der Berufswahlkompetenzen ihrer Schüler/-innen zu erheben. Zu diesem Zweck dienten bereits etablierte Kompetenzskalen zur Orientierung.^{38 39 40} Neben der Kompetenzebene fand auch die Umsetzungsebene im Rahmen der Lehrkräftebefragung Berücksichtigung – z. B. wurden Fragen zur Integration von BO-Themen in den Fachunterricht mit aufgenommen. Außerdem wurde erfasst, über welche Wege Lehrkräfte Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung erworben haben. Wie die Schüler/-innen wurden auch die Lehrkräfte zu ihrer Beteiligung an BO-Aktivitäten sowie zu deren Mehrwert für ihre Kompetenzentwicklung

³⁵ Vgl. Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010a)

³⁶ Diese wurden von Prof. Hany in Zusammenarbeit mit Prof. Kracke, Prof. Driesel-Lange und Dr. Schindler in den Jahren 2011 und 2012 entwickelt und in den letzten Jahren in Fortsetzung des ThüBOM-Projekts an der Universität Jena weitergeführt und normiert.

³⁷ Vgl. Kaak et al. (2013)

³⁸ Vgl. Pfäffli, M. & Bacher, R. (2007)

³⁹ Vgl. Dreer, B. & Kracke, B. (2013)

⁴⁰ Vgl. Dreer, B. (2013)

befragt. Übergeordnet wurden die Lehrkräfte darüber hinaus noch um eine Einschätzung zur organisatorischen Einbettung der Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule gebeten.

Drittens wurden die **BO-Ansprechpersonen**⁴¹ der ausgewählten Schulen befragt, um deren subjektive Einschätzung zur organisatorischen und strukturellen Aufstellung ihrer Schule im Bereich Berufs- und Studienorientierung einzuholen. In ergänzenden Schulprofilen wurden wesentliche objektive Daten zur Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung an den ausgewählten Schulen zusammengetragen. Diese Daten wurden ebenfalls bei den zuständigen BO-Ansprechpersonen abgefragt.

Umsetzung der quantitativen Befragungen

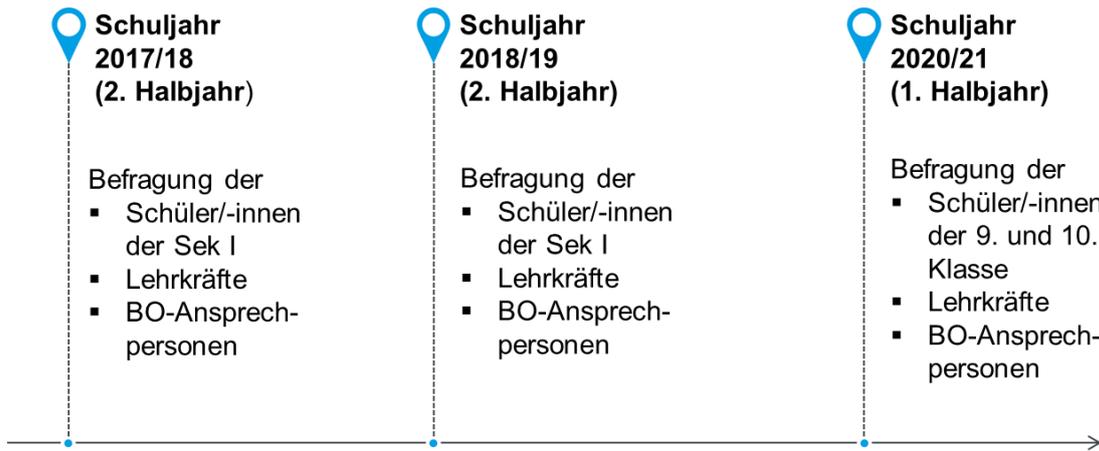
Um den organisatorischen Aufwand für die Schulen möglichst gering zu halten und so einen möglichst hohen Rücklauf zu gewährleisten, wurden im Vorfeld der Befragungen umfangreiche Informationspakete an die Schulen geschickt. Daneben konnten die Schulen mögliche Fragen oder Anliegen während des gesamten Befragungszeitraums an eine zentrale E-Mail-Adresse oder feste telefonische Ansprechpersonen richten. Dieses Angebot wurde von einer Mehrheit der Schulen in Anspruch genommen. Auf diese Weise konnten die Schulen auch während der Durchführung der Befragungen bestmöglich unterstützt und der Aufwand möglichst gering gehalten werden.

Alle quantitativen Erhebungen waren im Online-Format angelegt. Die Schüler/-innen nahmen an der Befragung im Klassenverband in Computerräumen der Schulen unter Aufsicht der dafür instruierten Lehrkräfte teil. Die Lehrkräfte und BO-Ansprechpersonen konnten die Befragungen individuell ausfüllen. Die Lehrkräfte erhielten dafür ein Informationsschreiben mit beigefügtem Link, durch den sie auf die Befragung zugreifen konnten. Die BO-Ansprechpersonen wurden direkt per E-Mail mit einem individuellen Zugangslink adressiert.

Die Evaluation ist im **Längsschnitt** angelegt und umfasst drei Befragungswellen. Ursprünglich war vorgesehen, die Schüler/-innen und Lehrkräfte zwischen März und Mai in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 sowie 2019/20 zu befragen. Durch die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie konnte die dritte Befragungswelle im Schuljahr 2019/20 nicht wie geplant umgesetzt werden. Die Erhebung wurde stattdessen zu Beginn des Schuljahres 2020/21 nachgeholt. Zudem wurden beim dritten Messzeitpunkt nicht mehr die Schüler/-innen aller Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I befragt, sondern nur noch die Jahrgangsstufen 9 und 10. Die Beschränkung auf die Jahrgangsstufen, die für die Messung der Kompetenzentwicklung besonders relevant sind, sollte eine zu starke Belastung der Schulen unter den herausfordernden Umständen während der Pandemie vermeiden. Auch bei der Befragung der BO-Ansprechpersonen kam es in der dritten Befragungswelle pandemiebedingt zu kleineren Verzögerungen. BO-Ansprechpersonen, die im Schuljahr 2019/20 die Befragung nicht ausgefüllt hatten, konnten dies im Schuljahr 2020/21 nachholen (vgl. Abbildung 6).

⁴¹ In der Regel handelt es sich dabei um die BO-Koordinator/-innen. Vereinzelt wurde die Befragung auch von Schulleitungen oder stellvertretenden Schulleitungen ausgefüllt, die z. B. aufgrund einer längeren Abwesenheit des/der BO-Koordinators/-in für die Berufsorientierung an der Schule verantwortlich sind.

Abbildung 6: Längsschnittdesign



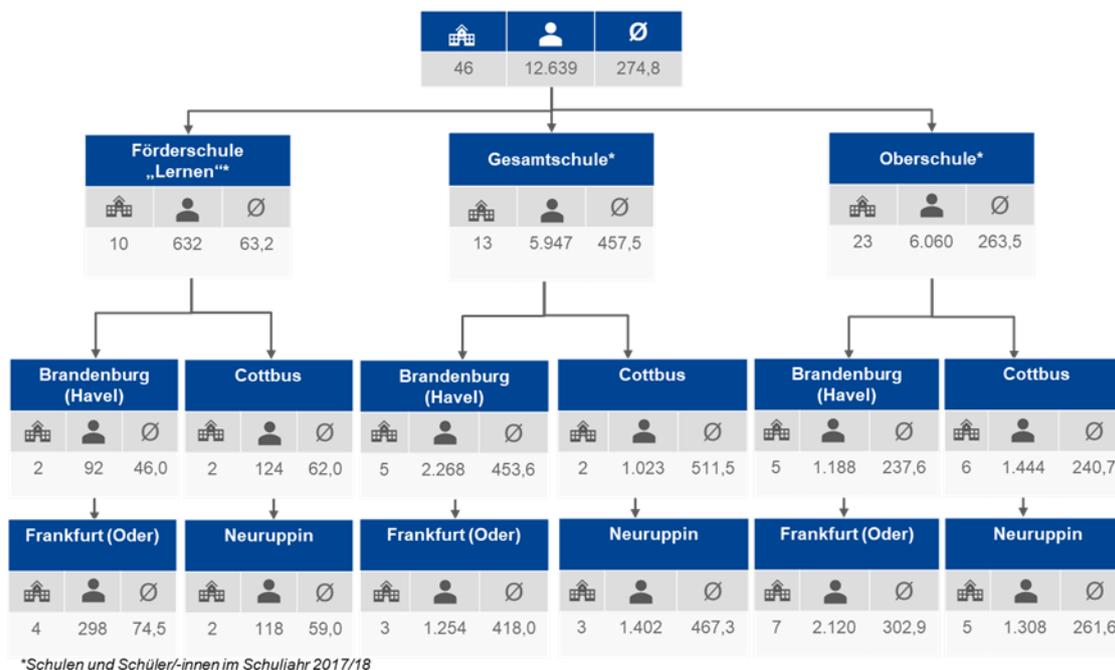
Quelle: Eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

Die quantitativen Befragungen wurden an **einer Auswahl von 46 Brandenburger Ober-, Gesamt- und Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“** durchgeführt. Die Schulen wurden in einem geschichteten Verfahren ausgewählt. Ausgeschlossen wurden Schulen in freier Trägerschaft sowie Schulen mit weniger als 45 Schülern/-innen.⁴² Die Grundgesamtheit der öffentlichen Schulen mit mehr als 45 Schülern/-innen in der Sekundarstufe I umfasste insgesamt 172 Schulen.⁴³ Als Schichtungsmerkmale wurden auf der ersten Ebene Schulform und Schulamtsbezirk berücksichtigt. Dabei wurde darauf geachtet, für jede Schulform insgesamt mindestens acht Schulen und für jede Schulform in jedem Schulamtsbezirk mindestens zwei Schulen auszuwählen. Aufgrund dieser Vorgaben repräsentiert die Schulauswahl nicht exakt die Verteilung der Schulen in der Grundgesamtheit, allerdings wurde sich an dieser orientiert. In einem zweiten Schritt wurde sichergestellt, dass die Merkmale BO-Zertifizierung der Schule, regionale Lage der Schule (Stadt/Land) sowie Teilnahme der Schule an INISEK I in ihren Ausprägungen jeweils ausreichend in der Stichprobe vertreten sind. Schließlich wurde geprüft, dass es für verschiedene Kontextvariablen keine Verzerrungen in der Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit gibt. Damit wurde vermieden, dass beispielsweise unverhältnismäßig große Schulen oder Schulen aus Kommunen mit überdurchschnittlich hohen Schulabbrecherquoten in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Abbildung 7 stellt das Vorgehen zur Schulauswahl schematisch dar.

⁴² An solchen kleinen Schulen ist von sehr spezifischen Bedingungen auszugehen, die auch Einfluss auf die Umsetzung und Ergebnisse der Berufs- und Studienorientierung nehmen.

⁴³ Die Schülerzahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2017/18.

Abbildung 7: Geschichtete Schulauswahl im Überblick



Quelle: Eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

Rücklauf der quantitativen Befragungen

Insgesamt konnte in allen drei Befragungswellen sowohl für die Befragung der Schüler/-innen als auch die Befragung der BO-Ansprechpersonen ein vergleichsweise hoher **Rücklauf** erzielt werden. Etwas geringer fällt der Rücklauf bei den Lehrkräften aus. Der Rücklauf bildet das Verhältnis zwischen der Grundgesamtheit – also die mit der Befragung adressierte Personengruppe – und der Stichprobe ab. Als Indikator für den Umfang der Stichprobe wurde sowohl die Bruttostichprobe als auch die Nettostichprobe angegeben (vgl. Tabelle 1). Die Bruttostichprobe bezeichnet die Anzahl der Personen, die an den Befragungen teilgenommen haben. Manche Befragungsteilnehmer/-innen haben jedoch keine oder nur sehr wenige inhaltliche Fragen beantwortet. In der Datenbereinigung wurden diese Fälle daher aus dem Datensatz ausgeschlossen. Aus diesem Vorgehen ergibt sich die Nettostichprobe, die entsprechend etwas niedriger ausfällt.

Rücklauf der Schülerbefragung

In den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 haben an den 46 ausgewählten Schulen über 12.600 Schüler/-innen die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7–10) besucht. Davon haben 9.743 (Welle 1) bzw. 8.479 (Welle 2) die Befragung umfassend beantwortet. Daraus ergibt sich ein Rücklauf von 77 Prozent (Welle 1) bzw. 67 Prozent (Welle 2). Zum dritten Messzeitpunkt – im Schuljahr 2020/21 – wurden nur noch die Jahrgangsstufen 9 und 10 befragt. Entsprechend ist die Grundgesamtheit mit 6.600 Schüler/-innen etwa halb so hoch wie zu den anderen beiden Messzeitpunkten. Von den 6.600 Schülern/-innen haben 4.457 (68 %) die Befragung umfassend beantwortet.

Über alle drei Wellen hinweg haben mehr als zwei Drittel der adressierten Schüler/-innen den Fragebogen umfassend beantwortet (vgl. Tabelle 1). Ein Vergleich über die Wellen hinweg macht deutlich, dass der Rücklauf – gemessen an der anteiligen Brutto- wie auch Nettostichprobe – in der zweiten Welle am niedrigsten ausgefallen ist. Die Differenz zwischen der Brutto- und der Nettostichprobe ist bei der letzten Welle am höchsten. Dies liegt daran, dass an einigen Schulen auch Angaben von Schülern/-innen der Jahrgangsstufen 7 und 8 gemacht wurden, die allerdings in Welle 3 nicht mehr adressiert und daher in der Auswertung nicht mehr berücksichtigt wurden.

Tabelle 1: Rücklauf der Befragung der Schüler/-innen in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21

	Welle 1 – Schuljahr 2017/18		Welle 2 – Schuljahr 2018/19		Welle 3 – Schuljahr 2020/21 ⁴⁴	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Grundgesamtheit	12.639	–	12.669	–	6.600	–
Bruttostichprobe	10.250	81 %	8.949	71 %	5.081	77 %
Nettostichprobe	9.743	77 %	8.479	67 %	4.457	68 %

Quelle: Prognos AG, 2021

Während bei der ersten Welle an allen 46 ausgewählten Schulen Schüler/-innen den Fragebogen beantwortet haben, nahmen in der zweiten und dritten Welle jeweils nur 44 Schulen an der Befragung teil. Den restlichen Schulen war die Teilnahme aufgrund technischer Probleme sowie einer Quarantäne-Verordnung nicht möglich.

Rücklauf der Lehrkräftebefragung

Der Rücklauf der Lehrkräftebefragung ist deutlich niedriger als der Rücklauf der Schüler/-innenbefragung. Zum ersten Messzeitpunkt war der Rücklauf mit über 50 Prozent sowohl gemessen an der Brutto- als auch der Nettostichprobe am höchsten. Im Schuljahr 2018/19 und 2020/21 haben dagegen etwas weniger als die Hälfte der Lehrkräfte an der Befragung teilgenommen (vgl. Tabelle 2).

Dieser Trend spiegelt sich auch in der Anzahl der beteiligten Schulen wider. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen Lehrkräfte aus allen 46 ausgewählten Schulen an der Befragung teil. Dies ist bei den beiden späteren Wellen nicht mehr gegeben. Zum zweiten Messzeitpunkt nahmen Lehrkräfte aus 45 Schulen an der Befragung teil, zum dritten Messzeitpunkt aus 42 Schulen.

⁴⁴ Es ist zu beachten, dass in Welle 3 nur die neunten und zehnten Jahrgangsstufen befragt wurden.

Tabelle 2: Rücklauf der Befragung der Lehrkräfte in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21

	Welle 1 – Befragung 2017/18		Welle 2 – Befragung 2018/19		Welle 3 – Befragung 2020/21	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Grundgesamtheit	1.594	–	1.653	–	1.616	–
Bruttostichprobe	952	60 %	700	42 %	817	50 %
Nettostichprobe	870	55 %	671	41 %	695	43 %

Quelle: Prognos AG, 2021

Rücklauf der BO-Ansprechpersonenbefragung

In der Befragung der BO-Ansprechpersonen wurde jeweils eine Person an jeder Schule befragt. Die Grundgesamtheit entspricht demnach den 46 ausgewählten Schulen. Hier verringerte sich im Zeitverlauf der Rücklauf. Während in der ersten Welle 44 von 46 BO-Ansprechpersonen umfassend an der Befragung teilnahmen, waren es im Schuljahr 2018/19 nur 40. Im Schuljahr 2020/21 liegen in der Bruttostichprobe nur 37 Antworten vor. Aufgrund rudimentär beantworteter Fragebögen wurden außerdem vier Fälle in der Datenbereinigung ausgeschlossen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Rücklauf der Befragung der BO-Ansprechpersonen in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21

	Welle 1 – Schuljahr 2017/18		Welle 2 – Schuljahr 2018/19		Welle 3 – Schuljahr 2020/21	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Grundgesamtheit	46	–	46	–	46	–
Bruttostichprobe	44	96 %	41	89 %	37	80 %
Nettostichprobe	44	96 %	40	87 %	33	72 %

Quelle: Prognos AG, 2021

Übertragbarkeit der Aussagen von den Befragungsergebnissen auf Brandenburg

Während bei der Schüler/-innenbefragung – die im Klassenverband stattfand – keine Hinweise auf Selektionseffekte in größerem Umfang vorliegen, können bei der Befragung der Lehrkräfte Effekte der Selbstselektion nicht ausgeschlossen werden. Es ist anzunehmen, dass eher diejenigen Lehrkräfte an der Befragung teilnahmen, denen das Thema Berufs- und Studienorientierung besonders wichtig ist, die eine fachliche Nähe zum Thema haben oder sich innerhalb ihrer Schule stark in der Berufs- und Studienorientierung engagieren.

Wenngleich bei der Schüler/-innenbefragung keine individuellen Selektionseffekte zu erwarten sind, hat die Anlage der Befragung Auswirkungen auf die Gruppe der befragten Schüler/-innen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Stichprobenziehung, bei der in erster Linie die Merkmale Schulform und Schulamtsbezirk berücksichtigt wurden.

In der Verteilung der Schüler/-innen auf die Schulamtsbezirke gibt es zwischen der Grundgesamtheit und der Nettostichprobe wenig Abweichungen – hier kann von einer zufriedenstellenden Repräsentativität ausgegangen werden.

Anders ist es bei der Schulform, da bei der Stichprobenziehung bewusst einige Schulformen überrepräsentiert wurden. Um dennoch Aussagen für Brandenburg insgesamt ableiten zu können, wurde bei der Auswertung ein besonderer Schwerpunkt auf die Differenzierung nach Schulformen gelegt.

Da in der dritten Welle nur noch die Schüler/-innen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe befragt wurden, sind diese in der Gesamtbetrachtung im Querschnitt überrepräsentiert.

Auswertung der quantitativen Befragungen

Die Ergebnisse der quantitativen Befragungen wurden sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt ausgewertet.

Analyse der Befragungsdaten im Querschnitt

Zunächst wurde für alle drei Befragungen eine **Grundauswertung** mit deskriptiv-statistischen Verfahren durchgeführt. Für die Befragungen der Schüler/-innen und der Lehrkräfte wurden die zentralen Lage- und Streuungsmaße⁴⁵ für alle Items der drei Befragungswellen berechnet. Aufgrund der geringen Fallzahl der Befragung der BO-Ansprechpersonen wurden hier lediglich absolute Werte ausgegeben.

⁴⁵ Statistische Lagemaße beschreiben je nach Konzept auf unterschiedliche Weise die Mitte einer Verteilung. Für die Analysen im Rahmen der Evaluation wurden dabei der Median sowie der Mittelwert (arithmetisches Mittel) verwendet. Der Median ist der Wert, welcher genau in der Mitte einer geordneten Verteilung liegt und diese in zwei Hälften teilt. Beim Mittelwert handelt es sich hingegen um einen klassischen Durchschnittswert. Streuungsmaße beschreiben darüber hinaus die Streubreite der einzelnen Messwerte in der Verteilung. Die für die Analysen verwendete Varianz nimmt dabei den Mittelwert als Grundlage und gibt die durchschnittliche quadratische Abweichung der einzelnen Beobachtungswerte vom Mittelwert an.

Die Ergebnisse der Grundauswertung der Schüler/-innen- und Lehrkräftebefragung sind in den Tabellen im Anhang zusammengefasst.

Für die Gesamtschau der Ergebnisse wurde jeweils ein **Querschnittsdatensatz** erstellt, der alle getätigten Angaben über die verschiedenen Wellen hinweg erfasst. So entstand ein Gesamtdatensatz mit 22.679 gültigen Fällen für die Schüler/-innen sowie 2.236 für die Lehrkräfte. Auf der Grundlage dieser Daten lassen sich übergreifende Aussagen zur Berufswahl, unabhängig vom Erhebungszeitpunkt, treffen. Fragestellungen, bei denen der Erhebungszeitpunkt und damit die Entwicklungsperspektive nicht zentral ist, wurden im Querschnitt untersucht. Durch die Aggregation der Datensätze erhöht sich die Fallzahl sowie die Validität der Ergebnisse. Bei der Auswertung der Querschnittsdatensätze kommen sowohl deskriptiv-statistische Verfahren als auch Zusammenhangsanalysen zum Einsatz. Es wurde geprüft, ob die Voraussetzungen zur Durchführung dieser Analysen in den Daten gegeben sind. Abweichungen werden entsprechend berichtet.

i

Verdichtung der Einzelitems der Berufswahlkompetenz

Um robuste und handhabbare Aussagen zur Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen treffen zu können, wurden die Einzelitems der Befragung zu Indizes verdichtet. Diese Verdichtung orientiert sich an der Struktur des ThüBOM. Ziel ist es, Aussagen auf Ebene der verschiedenen Facetten oder Konstrukte der Berufswahlkompetenz (Selbstwissen und Zielklarheit, Eigenverantwortung, Konzeptwissen, Selbstwirksamkeit, Bedingungs- und Handlungswissen, Belastung und Unsicherheit) zu treffen.

Das ThüBOM ist so aufgebaut, dass verschiedene Items das gleiche Konstrukt messen. Beispielsweise wird „Selbstwissen und Zielklarheit“ durch die Items „Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen“, „Ich weiß schon, wie mein idealer Beruf aussehen sollte“ und sieben weitere Items gemessen. Um die Reliabilität der verschiedenen gebildeten Skalen zu überprüfen, wurde die interne Konsistenz mittels Cronbachs Alpha berechnet. Für alle sechs Facetten der Berufswahlkompetenz wurde über alle drei Messzeitpunkte hinweg ein Alpha zwischen .83 und .89 erreicht. Dies bedeutet, dass eine hohe interne Konsistenz vorliegt und die Bildung von Indizes für die sechs Facetten der Berufswahlkompetenz methodisch geeignet ist.

Für jede Facette der Berufswahlkompetenz wurde ein Mittelwertindex für jeden Erhebungszeitpunkt gebildet. Der Mittelwertindex bietet den Vorteil, dass der Wertebereich der gleiche ist wie bei den einzelnen Items. Die Schüler/-innen schätzen ihre Berufswahlkompetenz auf einer Skala von eins bis vier ein – auch der Mittelwertindex liegt in diesem Bereich. Dies erleichtert die Interpretation. Schätzt sich beispielsweise eine Schülerin im Bereich Eigenverantwortung bei allen sechs Items als sehr kompetent ein (Stufe 4), dann liegt auch ihr Mittelwertindex bei 4. Schätzt sie sich hingegen bei drei Items für eher weniger kompetent (Stufe 2) und bei drei Items für sehr kompetent (Stufe 4) ein, dann liegt ihr Mittelwertindex für die Facette Eigenverantwortung bei 3.

Analyse der Befragungsdaten im Längsschnitt

Um die Entwicklung der Schüler/-innen auf individueller Ebene nachvollziehen zu können, erstellten die Befragten zu jedem Messzeitpunkt einen **persönlichen Identifikationscode**. Dieser Identifikationscode besteht aus zeitkonstanten, persönlichen Merkmalen der Befragten. Abgefragt wurde der Geburtstag, der dritte Buchstabe des eigenen Vornamens und die ersten beiden

Buchstaben des Vornamens der Mutter. Dies ist ein Standardvorgehen in Längsschnitt-Befragungen und ermöglicht eine möglichst eindeutige Zuordnung der Fälle über die Zeit bei gleichzeitiger Gewährleistung der Anonymität der Befragten.

Für die Analyse der Entwicklung der Berufswahlkompetenz im Längsschnitt wurden zunächst die Befragungsdaten aus den einzelnen Wellen für die oder den individuellen Befragten zusammengeführt. Die **Anzahl möglicher „Matches“** beträgt 1.460 – dies ergibt sich zum einen aus dem Rücklauf der einzelnen Wellen und zum anderen aus der Jahrgangsstufe, die die Schüler/-innen zum Messzeitpunkt besuchen. Betrachtet man die Entwicklung über alle drei Messzeitpunkte – von der Erhebungswelle 2017/18 bis zur Erhebungswelle 2020/21 – gibt es nur eine Kohorte, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten an der Befragung teilnehmen konnte: Die Schüler/-innen, die zum ersten Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 7, zum zweiten Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 8 und zum dritten Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 10 besucht haben (vgl. Abbildung 6).⁴⁶

Für das **Matching** wurde der Ansatz der „Deterministic Linkage Method“ gewählt. Dabei werden in mehreren Matching-Runden verschiedene Zusammensetzungen an Identifikatoren aufgesetzt. Ein „Match“ entsteht, wenn es bei mindestens einer dieser Runden eine genaue Übereinstimmung gibt.⁴⁷ Eine bewusste Auswahl der Identifikatoren ist bei diesem Verfahren von Vorteil, da einzelne Faktoren in ihrer Güte stark variieren. So konnte es beispielsweise bei der Schul-ID aufgrund des Erhebungsdesigns keine falschen Ausprägungen geben. Demgegenüber beruhen die Identifikationscodes auf den Angaben der Schüler/-innen, dies birgt ein größeres Fehlerisiko.

- In der ersten Matching-Runde sollten möglichst viele eindeutige Matches erzeugt werden. Die höchste Anzahl an eindeutig zuordenbaren und vollständigen Identifikationscodes innerhalb einer Evaluationswelle konnte erzeugt werden, wenn alle Angaben des selbstgenerierten Identifikationscodes mit der Schule und der Jahrgangsstufe verknüpft wurden.
- Die zweite Matching-Runde zielte drauf ab, die Anzahl der Matches zu erhöhen, indem Dopplungen von Identifikationscodes innerhalb einer Erhebungswelle adressiert wurden. Deswegen wurde das Geschlecht als zusätzlicher Identifikator neben den drei Variablen des selbstgenerierten Identifikationscodes, der Schul-ID und der Jahrgangsstufe mit aufgenommen.
- Die dritte Matching-Runde sollte schließlich die Anzahl der Matches erhöhen, indem fehlende Werte adressiert wurden. Bei der Frage nach dem ersten und dem zweiten Buchstaben des Vornamens der Mutter für die Identifikationscodes gab es verhältnismäßig viele fehlende oder nicht verwertbare Antworten. Dies deckt sich mit den Befunden weiterer Forschung.⁴⁸ Wie auch in der gängigen Literatur zu finden, kann das Weglassen eines Identifikators unter der Berücksichtigung des Risikos eines falschen Matches, das Matching-Verfahren nochmals verbessern.⁴⁹ Deswegen wurde die Frage nach dem Vornamen der Mutter in der dritten Matching-Runde ausgeschlossen.

Durch diese Vorgehensweise konnten 939 Matches für alle drei Messzeitpunkte generiert werden.

Um nachvollziehen zu können, wie sich die Schüler/-innen mit Blick auf ihre individuelle Berufswahlkompetenz entwickelten, wurde zunächst eine **einfaktorielle multivariate Varianzanalyse**

⁴⁶ Da die Befragung im Schuljahr 2019/20 pandemiebedingt ausfallen musste und erst zu Beginn des darauffolgenden Schuljahrs nachgeholt werden konnte, wurde zum dritten Messzeitpunkt am Anfang des Schuljahres 2020/21 nicht die Jahrgangsstufe 9, sondern die Jahrgangsstufe 10 befragt. Diese Schülerinnen und Schüler hatten zum ursprünglich vorgesehenen Befragungszeitpunkt die Jahrgangsstufe 9 besucht.

⁴⁷ Vgl. Dusetzina, S. B., Tyree, S., Meyer, A. M. et al. (2014)

⁴⁸ Vgl. Yurek, L. A., Vasey, J. & Sullivan Havens, D. (2008)

⁴⁹ Vgl. Direnga, J., Timmermann, D., Lund, J. & Kautz, C. (2016)

(MANOVA) mit Messwiederholung, die alle sechs erhobenen Kompetenzfacetten miteinschließt, gerechnet. Um genauer zu bestimmen, in welchen Bereichen sich die Schüler/-innen stärker beziehungsweise weniger stark entwickeln, wurde im Anschluss für jede Kompetenzfacette einzeln eine **einfaktorische univariate Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung** gerechnet. Die Varianzanalysen testen, ob sich die Mittelwerte zwischen den drei verschiedenen Messzeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden.⁵⁰ Darüber hinaus kann mittels des paarweisen Vergleiches nachvollzogen werden, zwischen welchen Messzeitpunkten die Entwicklung stattfindet.

Um zu erklären, welche Faktoren einen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz haben, wurden **mehrfaktorielle MANOVAs mit Messwiederholungen unter Einbezug verschiedener unabhängiger Variablen** gerechnet. Die mehrfaktorielle MANOVA erlaubt es, die verschiedenen Facetten der Berufswahlkompetenz im Zeitverlauf sowie mehrere mögliche Einflussfaktoren in ein Modell zu integrieren. So können Zusammenhänge in Abhängigkeit von mehreren Einflussfaktoren geprüft werden. Im Rahmen der MANOVA wurden insgesamt vier Modelle gerechnet, die verschiedene Einflussbereiche überprüfen.

- Modell 1: Einfluss von persönlichen Merkmalen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz
- Modell 2: Einfluss von schulischen Merkmalen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz
- Modell 3: Einfluss von kontinuierlichen Interventionen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz
- Modell 4: Einfluss der Teilnahme an BO-Aktivitäten auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Jedes Modell prüft den Einfluss verschiedener Faktoren, z. B. persönlicher Merkmale wie Geschlecht oder Migrationshintergrund. Wenn ein Einflussfaktor im Rahmen der MANOVA einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung einer Facette der Berufswahlkompetenz zeigt, wurde der Zusammenhang nochmals mittels einer ANOVA isoliert betrachtet. Dies erlaubt eine detailliertere Analyse.



Beitrag der ESF-Förderung

Die Entwicklung der Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen und der Beitrag der **ESF-Förderung** hierzu, wie im Bewertungsplan vorgesehen, wurde durch Modell 4 untersucht.⁵¹ Neben der statistischen Zusammenhangsanalyse gaben auch die Einschätzungen der Schüler/-innen und der Lehr- und Fachkräfte Aufschluss über den Beitrag der ESF-Förderung.

Qualitative Fallstudien

Ergänzend zu den umfassenden quantitativen Erhebungen wurden qualitative Fallstudien in zwei Wellen durchgeführt (vgl. Tabelle 4). Zentrales Erkenntnisinteresse der Fallstudien war es, ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, welche Faktoren zu verlässlichen und bedarfsgerechten Strukturen der Berufs- und Studienorientierung an den Schulen beitragen. Des Wei-

⁵⁰ Vgl. Uni Zürich

⁵¹ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2018), S. 17

teren werden die Ergebnisse der quantitativen Befragungen durch die qualitativen Zugänge eingeordnet.

Insgesamt wurden zehn Fallstudien durchgeführt: fünf Fallstudien im Schuljahr 2018/19 und fünf Fallstudien im Schuljahr 2020/21. Grundlage für die Auswahl bildeten dabei die 46 für die quantitativen Befragungen ausgewählten Schulen.

Kernstück der ersten Fallstudienwelle waren Vor-Ort-Besuche an den ausgewählten Schulen, bei denen leitfadengestützte Einzel- und Gruppengespräche mit Schulleitungen, BO-Koordinatoren/-innen und Lehrkräften sowie weiteren Fachkräften wie Berufsberatungen, Berufseinstiegsbegleitungen und Schulsozialarbeitern/-innen durchgeführt wurden. Ergänzend wurden weitere telefonische Gespräche mit Betrieben und Projektträgern geführt.

Inhaltlicher Schwerpunkt der ersten Fallstudienwelle lag erstens darauf, zu ermitteln, wie die in den Schulprofilen erhobenen Strukturen und Prozesse zur Planung und Gestaltung von Berufs- und Studienorientierung umgesetzt werden. Zweitens wurde die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren im Bereich Berufs- und Studienorientierung vertiefend beleuchtet. Schließlich wurde thematisiert, welchen Beitrag Angebote und Kooperationen auf die schulischen Kapazitäten im Bereich Berufs- und Studienorientierung haben können. Für die erste Fallstudienwelle wurde daher auf ein breites Spektrum bei der Auswahl der Schulen geachtet. Schulen mit einer spezifischen Ausrichtung, wie Sportschulen und Schulen mit expliziter Ausrichtung auf Berufs- und Studienorientierung, unterscheiden sich stark in ihrer Ausrichtung von anderen Schulen, sodass über die Fallstudien kaum vergleichbare Ergebnisse erzielt werden können. Auch wurden sehr kleine Schulen mit weniger als 60 Schülern/-innen nicht berücksichtigt. Bei der Schulauswahl für die Fallstudien wurde ebenfalls darauf geachtet, dass jede Schulart sowie jeder Schulamtsbezirk mindestens einmal pro Fallstudienwelle vertreten ist. Weitere relevante Kriterien waren Region (Stadt/Land), BO-Zertifizierung, Ganztags sowie die Kooperation mit Betrieben. Aufgrund des Schwerpunkts der Evaluation auf INISEK I sollten die für die erste Fallstudienwelle ausgewählten Schulen zudem mindestens ein INISEK-I-Projekt umsetzen. Schließlich wurden auch Ausprägungen einzelner Items der Befragung der BO-Ansprechpersonen in die Fallstudienauswahl einbezogen.

In der zweiten Fallstudienwelle lag der inhaltliche Fokus auf folgenden drei Themenbereichen: Wissensaufbau und -management im Bereich Berufs- und Studienorientierung, Elternarbeit sowie die Umsetzung von INISEK-I-Projekten, die auf die Förderung von Berufswahlkompetenzen ausgerichtet sind (sogenannte INISEK-I-BWK-Projekte). Die Themen wurden auf der Grundlage der Ergebnisse zu den ersten beiden Befragungswellen sowie der ersten Fallstudienwelle ausgewählt. Da in der zweiten Fallstudienwelle insbesondere INISEK-I-BWK-Projekte in den Blick genommen werden sollten, wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass an den Schulen möglichst unterschiedliche BWK-Projekte umgesetzt werden (z. B. mit Blick auf die Jahrgangsstufe, den Ort der Umsetzung (in der Schule/außerhalb der Schule sowie der inhaltlichen Schwerpunktsetzung).

Für die zweite Fallstudienwelle waren ursprünglich ebenfalls Vor-Ort-Besuche im Frühjahr 2020 an den fünf ausgewählten Schulen geplant. Wegen der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs konnten diese Vor-Ort-Besuche nicht umgesetzt werden. Stattdessen wurden zu Beginn des Schuljahres 2020/21 leitfadengestützte telefonische Interviews mit Schulleitungen, BO-Koordinatoren/-innen und weiteren Lehrkräften mit Aufgaben im Bereich Berufs- und Studienorientierung (z. B. INISEK-I-Koordinatoren/-innen) geführt. Des Weiteren wurden die zuständigen Berufsberater/-innen der Agenturen für Arbeit, die BUSS-Berater/-innen der Schulämter sowie die Projektträger der INISEK-I-Projekte als weitere außerschulische Akteure in die Fallstudien einbezogen.

Tabelle 4: Ausrichtung der Fallstudienwellen

	Fallstudienwelle 1	Fallstudienwelle 2
Inhaltliche Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planung und Gestaltung der BO ▪ Kooperation und Zusammenarbeit mit externen Akteuren ▪ Beitrag spezifischer BO-Angebote und Kooperationen für die schulischen Kapazitäten im Bereich BO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissensaustausch und -management im Bereich BO ▪ Elternarbeit im Bereich BO ▪ Umsetzung INISEK-I-BWK-Projekte
Ausgewählte Schulen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zwei Oberschulen ▪ zwei Gesamtschulen ▪ eine Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ drei Oberschulen ▪ eine Gesamtschule ▪ eine Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“
Interviewpartner	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulleitungen ▪ BO-Koordinatoren/-innen ▪ weitere Lehrkräfte ▪ Berufsberatungen, Berufseinstiegsbegleitungen, Schulsozialarbeiter/-innen ▪ Betriebe ▪ Projektträger 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulleitungen ▪ BO-Koordinatoren/-innen ▪ weitere Lehrkräfte mit Funktion im Bereich BO ▪ Berufsberatungen ▪ BUSS-Berater/-innen ▪ Projektträger INISEK-I-BWK-Projekte

Quelle: Prognos AG, 2021

Für die Auswertung wurden die Fallstudienenergebnisse in eine Analysematrix übertragen und im Anschluss mit den Ergebnissen der anderen Erhebungsstränge trianguliert.

i

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Evaluation

Die Evaluation erstreckte sich über drei Erhebungszeitpunkte. Der letzte Erhebungszeitpunkt fiel mit dem Ausbruch der Corona-Pandemie zusammen. Dadurch konnte die dritte Befragungswelle nicht wie geplant in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2019/20 umgesetzt werden. Die Erhebung wurde stattdessen zu Beginn des Schuljahres 2020/21 nachgeholt.

Durch die Verschiebung konnte nur eine Schülerkohorte im Längsschnitt - über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg - betrachtet werden. Zudem ist der zeitliche Abstand zwischen den letzten beiden Messzeitpunkten größer als zwischen den ersten beiden

Messzeitpunkten - dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Es konnten jedoch keine Hinweise gefunden werden, dass die Aussagekraft der Resultate durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie beeinträchtigt wurden.

So liefern die quantitativen Befunde keine Anhaltspunkte für einen Einfluss der Corona-Pandemie auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz. Die Befragungsergebnisse waren zum dritten Messzeitpunkt im Spätsommer 2020 ohne Auffälligkeiten im Vergleich zu den Vorjahren.

Auch die für Frühjahr 2020 vorgesehene Fallstudienwelle konnte aufgrund der Corona-Pandemie nicht wie geplant als Vor-Ort-Besuch an den Schulen stattfinden. Alternativ wurden zu Beginn des Schuljahres 2020/21 telefonische Interviews mit allen zentralen Akteuren geführt. Auf diese Weise konnten Informationen zu allen relevanten Fragestellungen der zweiten Fallstudienwelle gesammelt werden.

Im Ergebnis kombiniert die Evaluation verschiedene methodische Zugänge, um zu analysieren, wie sich die Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt hat und inwiefern diese Entwicklung durch persönliche und schulische Faktoren sowie insbesondere Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung beeinflusst wurde. Die Befunde dieser Analysen sind in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt.

3 Schulische Strukturen im Bereich Berufs- und Studienorientierung

Wie bereits in Kapitel 1.2. dargestellt, zielen die strategischen Ansätze zur Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg auch darauf ab, die schulischen Strukturen in diesem Bereich zu stärken. Diese Strukturen sind wiederum die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die BO-Aktivitäten umgesetzt werden und Schüler/-innen Berufswahlkompetenzen entwickeln können. Dabei geht es zunächst darum, die Berufs- und Studienorientierung eng mit weiteren strategischen Aktivitäten der Schulentwicklung zu verbinden. Dazu bedarf es unter anderem einer konzeptionellen Grundlage für die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen. Damit die Berufs- und Studienorientierung in den Schulalltag integriert wird, sind neben der strategischen und konzeptionellen Verankerung auch personelle Strukturen ausschlaggebend. Ein wichtiger Teil der schulischen Strukturen bezieht sich schließlich nicht nur auf innerschulische Organisation und Prozesse, sondern auch auf Kooperationsbeziehungen zu externen Akteuren. Im folgenden Kapitel wird daher in einem ersten Schritt analysiert, wie die Berufs- und Studienorientierung strategisch, konzeptionell und personell an den betrachteten Schulen verankert ist. Des Weiteren wird im Rahmen dieses Kapitels untersucht, wie Schulen mit externen Akteuren zusammenarbeiten und welche Faktoren für diese Zusammenarbeit besonders wichtig sind.

3.1 Strategische und konzeptionelle Verankerung

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde strategische und konzeptionelle Verankerung

- Die Berufs- und Studienorientierung hat sich als ein **wichtiges Thema auf der strategischen Ebene** an den Schulen etabliert. Für die Priorisierung der Berufs- und Studienorientierung spielt die **Schulleitung eine wichtige Rolle**.
- **BO-Konzepte** waren an den Schulen **etabliert**. Allerdings wurden noch **nicht überall die Potenziale** des Instruments für die Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung voll **ausgeschöpft**.
- **Verfahren zur Qualitätssicherung und Evaluation** der BO-Aktivitäten waren häufiger eher **informell**.

Für eine systematische Berufs- und Studienorientierung an den Schulen zielt die Landesstrategie darauf ab, die Berufs- und Studienorientierung als Teil der Schulentwicklung zu etablieren. Die Schulleitung nimmt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle ein. Sie verantwortet die strategische Ausrichtung der Schule und damit auch die Einbindung der Berufs- und Studienorientierung in die Schulstrategie und das Schulprogramm. Die wissenschaftliche Literatur hebt die wichtige Funktion der Schulleitung als „Motor“ bei Veränderungsprozessen und für die Schulentwicklung ebenfalls hervor.⁵² Für die operative Ebene bedarf es zudem eines schulübergreifenden Konzepts, wie die Berufs- und Studienorientierung konkret an der Schule umgesetzt wird. Entsprechend den Verwaltungsvorschriften BStO und der Landesstrategie soll an allen Schulen ein schulisches Konzept zur Berufs- und Studienorientierung (BO-Konzept) verankert werden. In diesem sollen Verantwortlichkeiten festgelegt, Kooperationspartner benannt, inhaltlich-didaktische Ansätze dargestellt und Maßnahmen zur Evaluation von einzelnen BO-Aktivitäten beschrieben werden.

⁵² Vgl. Driesel-Lange, K., Ohlemann, S. & Klein, J. (2020)

Etablierung der Berufs- und Studienorientierung an den Schulen

Übergreifend zeigt sich, dass die untersuchten Schulen diese Anforderungen aufgreifen: Die Berufs- und Studienorientierung ist sowohl auf der strategischen Ebene als auch auf der konzeptionell-operativen Ebene etabliert. Nach Einschätzung der überwiegenden Mehrheit der befragten BO-Ansprechpersonen und Lehrkräfte ist die Berufs- und Studienorientierung ein wichtiges strategisches Thema an ihrer Schule. 93,3 Prozent der Lehrkräfte gaben in der Befragung an, dass gute Berufs- und Studienorientierung ein prioritäres Ziel für ihre Schule ist. Ähnlich hoch sind die Anteile befragter Lehrkräfte, die von einem hohen Engagement ihrer Schule im Bereich der Berufs- und Studienorientierung berichteten. Nahezu alle BO-Ansprechpersonen bewerteten die Berufs- und Studienorientierung als einen wesentlichen Schwerpunkt in der Ausrichtung ihrer Schule (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

Rolle der Schulleitung in der Berufs- und Studienorientierung

Wie einige BO-Koordinatoren/-innen in den Fallstudien betonten, ist die Unterstützung der Schulleitung auf der strategischen Ebene ein wichtiger Erfolgsfaktor für die operative BO-Arbeit an der Schule. Ausschlaggebend ist vor allem, dass die Schulleitung Berufs- und Studienorientierung als strategisch wichtiges Thema priorisiert und damit den BO-Koordinatoren/-innen den Rücken für ihre Aktivitäten stärkt. Die überwiegende Mehrheit der BO-Ansprechpersonen gab in der Befragung an, dass die Berufs- und Studienorientierung ein wichtiges Thema auf der Leitungsebene der Schule ist (vgl. Tabelle 16 im Anhang).

Zwar zeigen sich in den Fallstudien Unterschiede, wie die Schulleitung tatsächlich in die BO-Arbeit der Schule eingebunden ist. Gerade an kleineren Förder- und Oberschulen beteiligte sich die Schulleitung häufiger auch bei der operativen Planung und Gestaltung von einzelnen Aktivitäten. An größeren Schulen hingegen konzentrierte sich die Schulleitung eher auf übergeordnete Fragen zu schulischen Strukturen und der inhaltlichen Ausrichtung. Diese Unterschiede sind im Vergleich zur Bedeutung einer grundsätzlich strategischen Unterstützung durch die Schulleitung nicht entscheidend für eine erfolgreiche BO-Arbeit an der Schule. Diese hängt darüber hinaus auch davon ab, wie gut die Schule personell im Bereich Berufs- und Studienorientierung aufgestellt ist (siehe Kapitel 3.2).

Konzeptionelle Grundlage der Berufs- und Studienorientierung an den Schulen

Alle 46 ausgewählten Schulen haben nach eigenen Angaben ein BO-Konzept erarbeitet und in das Schulprogramm integriert. Die Fallstudien deuten jedoch darauf hin, dass der Aufbau und die konkreten Inhalte dieser BO-Konzepte stark variieren (siehe auch Kapitel 4.2). In der Regel waren in den BO-Konzepten übergreifend die Ziele der Berufs- und Studienorientierung an den Schulen festgelegt und die einzelnen BO-Angebote der Schulen aufgelistet und den Jahrgangsstufen zugeordnet. Während jedoch an einigen Schulen das BO-Konzept auf diese Auflistung begrenzt war, konkretisierten andere Schulen beispielsweise auch zeitliche Abläufe oder Zuständigkeiten für die BO-Angebote in ihren Konzepten. Die Schulleitung einer Fallstudien-schule hatte das BO-Konzept zudem mit konzeptionellen Überlegungen zur Schulentwicklung unterfüttert.

Qualitätsmanagement im Bereich Berufs- und Studienorientierung

Die Schulen legen damit in den BO-Konzepten fest, was bei der Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule erreicht und umgesetzt werden soll. Um zu überprüfen, inwiefern diese Ziele durch die unterschiedlichen BO-Aktivitäten erreicht werden, kann darüber hinaus ein systematisches Qualitätsmanagement eine wichtige Rolle spielen. Noch nicht alle ausgewählten Schulen nutzten standardisierte Verfahren zur Überprüfung und Evaluation ihres BO-Angebots. Dennoch zeigte sich ein Großteil der befragten BO-Ansprechpersonen zufrieden mit den Verfahren zur Bewertung der Qualität der BO-Aktivitäten (vgl. Tabelle 17 im Anhang). Wie die Gespräche

in den Fallstudien zeigen, waren dies neben standardisierten Verfahren – z. B. indem Schüler/-innen, Lehrkräfte oder Eltern die Aktivitäten mit einem Fragebogen bewerteten – vor allem eher nichtstandardisierte Vorgehensweisen. Häufiger berichteten BO-Koordinator/-innen und Lehrkräfte in den Fallstudien davon, dass sie am Ende des Schuljahres in einem eher informellen Prozess die Angebote reflektierten. Wenn Lehrkräfte stärker bei der Umsetzung der BO-Aktivitäten eingebunden waren, gaben auch diese Rückmeldungen zur Qualität der Aktivitäten. An einer Schule kontrollierte der/die BO-Koordinator/-in die Qualität der Aktivitäten, indem er/sie diese selbst begleitete. Auf dieser Grundlage wurde dann entschieden, ob Aktivitäten weitergeführt, angepasst oder vollständig aufgegeben wurden.

Auch wenn die BO-Ansprechpersonen grundsätzlich mit solchen informellen Verfahren zur Evaluation und Qualitätssicherung zufrieden waren, hat diese Vorgehensweise auch Nachteile. Lehrkräfte tendierten z. B. dazu, die Aktivitäten vor allem unter organisatorischen Gesichtspunkten zu bewerten – etwa wenn es Probleme beim Ablauf gab. Inhaltliche Punkte oder die Beiträge zum Berufswahlprozess der Schüler/-innen wurden dabei wenig systematisch reflektiert, insbesondere wenn die Lehrkräfte nicht ausreichend über die Ziele der Aktivitäten informiert waren. BO-Koordinator/-innen legten ihren Bewertungen üblicherweise eine breitere Perspektive auch auf die inhaltliche Ausrichtung und Umsetzung der Maßnahmen zugrunde. Dies setzt jedoch voraus, dass der/die BO-Koordinator/-in eng in alle BO-Aktivitäten eingebunden ist und belastet die zeitlichen Ressourcen (siehe auch Kapitel 3.2). Zudem sollte es vermieden werden, wichtige Aufgaben der Berufs- und Studienorientierung allein an einer Person aufzuhängen.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die Berufs- und Studienorientierung bei den betrachteten Schulen als ein wichtiges schulorganisatorisches Thema aufgenommen wurde und konzeptionell mit dem BO-Konzept verankert wurde. Neben dieser grundsätzlich positiven Haltung der Schulen zur Berufs- und Studienorientierung weisen die Beobachtungen zu Engagement und Einbindung der Schulleitung sowie zu Inhalt und Aufbau der BO-Konzepte und zum Qualitätsmanagement darauf hin, dass sich die operative BO-Arbeit an den Schulen sehr unterschiedlich gestalten kann.

3.2 Personelle Verankerung

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde zur personellen Verankerung

- Die **personellen Zuständigkeiten** für Berufs- und Studienorientierung waren an den Schulen **klar geregelt**.
- Die **BO-Koordinatoren/-innen waren als zentrale Ansprechpersonen** für die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen etabliert. Die BO-Arbeit erforderte ein **hohes persönliches Engagement** der einzelnen Personen.
- Die Verteilung der **Aufgaben der BO-Koordination** auf einzelne Personen **unterschied sich an den Schulen**. Ein **kritischer Erfolgsfaktor** für eine nachhaltige Berufs- und Studienorientierung an den Schulen kann die Verteilung der **Zuständigkeiten auf mehrere Personen** sein.
- **Berufseinstiegsbegleitungen**⁵³ bildeten eine wichtige zusätzliche Unterstützung bei der Berufs- und Studienorientierung. **Schulsozialarbeiter/-innen** übernahmen eher eine ergänzende, aber keine zentrale Rolle in der Berufs- und Studienorientierung.

Die Verwaltungsvorschriften BStO legen fest, dass an jeder Schule eine Lehrkraft mit der Koordinierung der Berufs- und Studienorientierung (sog. BO-Koordinator/-innen) beauftragt werden soll. Gemäß Landesstrategie verantworten diese BO-Koordinatoren/-innen die Arbeitsprozesse zur Berufs- und Studienorientierung an den Schulen und legen die personellen Zuständigkeiten für die einzelnen Aktivitäten fest. Des Weiteren sind die BO-Koordinatoren/-innen für die Erarbeitung und Weiterentwicklung eines schulischen BO-Konzeptes sowie darauf aufbauend die konkrete Planung, Gestaltung und Evaluierung der schulischen BO-Angebote zuständig. Für diese Aufgaben können den BO-Koordinatoren/-innen vonseiten der Schulleitung Anrechnungsstunden zur Verfügung gestellt werden.

Etablierung der BO-Koordinatoren/-innen an den Schulen

In den Schulprofilen gaben nahezu alle Schulen an, dass die Position des/der BO-Koordinators/-in besetzt war. Vor diesem Hintergrund bestätigten auch die befragten BO-Ansprechpersonen, dass die Zuständigkeiten für die Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule klar geregelt sind (vgl. Tabelle 16 im Anhang).

Häufig übernahmen W-A-T-Lehrkräfte⁵⁴ aufgrund der fachlichen Nähe die Aufgabe des/der BO-Koordinator/-in. Teilweise wurde diese Position an den Fallstudien Schulen auch von Seiteneinsteigern/-innen übernommen. An zwei Schulen haben die BO-Koordinatoren/-innen vor dem Schuldienst in der Wirtschaft gearbeitet. Wie die schulischen Akteure in den Gesprächen berichteten, kann dies den Vorteil haben, dass die BO-Koordinatoren/-innen die Unternehmensperspektive kennen und eigene Kontakte zu Unternehmen mitbringen. Aus den Reflexionsgesprächen zu den Schulprofilen geht außerdem hervor, dass insbesondere an kleineren Förder-

⁵³ Die Berufseinstiegsbegleitungen wurden als ergänzendes Instrument aus ESF-Mitteln des Bundes sowie aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit finanziert. Mit dem Ende der ESF-Förderperiode 2014-2020 lief die Kofinanzierung durch den ESF des Bundes zum Schuljahr 2018/19 aus. Zurzeit sind daher keine Berufseinstiegsbegleitungen mehr an Brandenburger Schulen aktiv.

⁵⁴ W-A-T steht für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik

oder Oberschulen teilweise auch die stellvertretende Schulleitung die Funktion des/der BO-Koordinators/-in übernahm.

Insgesamt waren die BO-Koordinatoren/-innen die zentralen Ansprechpersonen für die Berufs- und Studienorientierung innerhalb der Schule. Nahezu alle befragten BO-Ansprechpersonen stimmten der Aussage mindestens eher zu, dass ihre Kollegen/-innen häufig mit Fragen der Berufs- und Studienorientierung auf sie zukommen (vgl. Tabelle 16 im Anhang). Auch gaben knapp 9 von 10 (88,2 %) Lehrkräften an, dass sie sich zumindest gelegentlich mit der zuständigen Ansprechperson an ihrer Schule zum Thema Berufs- und Studienorientierung austauschen.

Neben ihrer internen Rolle waren die BO-Koordinatoren/-innen auch Ansprechperson für externe Kooperationspartner wie die Agenturen für Arbeit oder (potenzielle) Praktikumsbetriebe. Die Gespräche mit BO-Koordinatoren/-innen, der Schulleitung und Lehrkräften im Rahmen der Fallstudien zeigten, dass die Zusammenarbeit mit externen Akteuren der Schule in der Regel über die BO-Koordinatoren/-innen gesteuert wurde. Sie pflegten den Kontakt zu Kooperationspartnern und bauen das Netzwerk der Schule weiter aus (siehe Kapitel 3.3).

Für die BO-Koordinatoren/-innen selbst bedeutete die Wahrnehmung ihrer Aufgaben meist ein hohes persönliches Engagement neben dem eigenen Unterricht. Wie die BO-Koordinatoren/-innen in den Fallstudien berichteten, gingen die benötigten Kapazitäten für ihre BO-Arbeit häufig über die dafür gewährten Ausgleichsstunden hinaus. Auch wenn die befragten BO-Ansprechpersonen über alle Befragungszeitpunkte mehrheitlich zufrieden mit den personellen Ressourcen ihrer Schule im Bereich Berufs- und Studienorientierung waren, so empfand auch immer ein Teil der BO-Ansprechpersonen die personelle Ausstattung als unzureichend (vgl. Tabelle 16 im Anhang). Auch einzelne externe Kooperationspartner wiesen in Gesprächen darauf hin, dass die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen noch stärker personell unterfüttert werden könnte.

Einbindung weiterer Lehrkräfte in die Koordinierung

Wie aus den Reflexionsgesprächen zu den Schulprofilen hervorgeht, unterstützten weitere Lehrkräfte häufig die Arbeit der BO-Ansprechpersonen. An vielen Schulen betreuten neben den BO-Ansprechpersonen weitere Lehrkräfte die Durchführung von INISEK-I-Projekten. Dies gilt insbesondere für das Antragsverfahren der INISEK-I-Projekte. In den Fallstudien gab es Beispiele kleinerer Schulen, in denen vor allem die Schulleitung die Beantragung der INISEK-I-Projekte verantwortete. Gerade an größeren Schulen lag die Koordinierung der INISEK-I-Projekte hingegen zum Teil vollständig bei einer weiteren Lehrkraft. Zum Teil waren diese INISEK-I-Koordinatoren/-innen auch in weitere BO-bezogene Aktivitäten eingebunden, zum Teil konzentrierten sie sich aber auch ausschließlich auf INISEK I. An größeren Schulen gab es darüber hinaus weitere Lehrkräfte, welche die/den BO-Koordinator/-in bei anderen Aufgaben wie der Koordination der Schülerbetriebspraktika oder Praxislernen unterstützten. In einer der Fallstudien Schulen trug der/die BO-Koordinator/-in die Hauptverantwortung für die schulischen Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung, wurde dabei aber von den W-A-T-Lehrkräften als Unterbau unterstützt.

Die Befunde deuten darauf hin, dass die personellen Zuständigkeiten für die Koordinierung der Berufs- und Studienorientierung an allen Schulen grundsätzlich geregelt sind. Über alle untersuchten Schulen hinweg nahmen die BO-Koordinatoren/-innen eine zentrale Rolle ein und bündelten Wissen und Erfahrung im Bereich Berufs- und Studienorientierung. Dies bezieht sich sowohl auf die schulinterne Gestaltung und Planung der Berufs- und Studienorientierung als auch die Zusammenarbeit mit externen Akteuren. Sie zeigen aber auch, dass die Schulen mit Blick auf die breite Verteilung dieser Aufgaben in den Kollegien noch sehr unterschiedlich aufgestellt sind. Die hohe Bedeutung, die eine breite personelle Aufstellung haben kann, zeigt sich besonders am Beispiel längerfristiger Personalausfälle und Wechsel.

Es besteht ein hohes Risiko für die Weiterführung der Aktivitäten auf gleichbleibendem Niveau, wenn zentral zuständige Personen kurzfristig länger ausfallen oder die Schule verlassen. Wie die Ergebnisse der Fallstudien zeigen, konnten langfristig geplante Personalwechsel – z. B., weil der/die bisherige BO-Koordinator/-in in den Ruhestand eintritt – gut durch längere Übergabe- und Einarbeitungszeiten vorbereitet werden. An einer Schule wurde die neue BO-Koordinatorin beispielsweise über ein Schuljahr lang von ihrer Vorgängerin eingearbeitet und in das Netzwerk eingeführt.

Während sich solche Prozesse in der Regel planen lassen, fordern ungeplante Ausfälle der BO-Koordinatoren/-innen über einen längeren Zeitraum die Schulen stärker heraus. Je nach Einbindung der weiteren Lehrkräfte in die Berufs- und Studienorientierung an der Schule und der Verteilung von Zuständigkeiten auf unterschiedliche Schultern (siehe oben) konnten die Schulen einen solchen Ausfall unterschiedlich gut kompensieren. Wie die Fallstudien zeigen, gab es BO-Koordinatoren/-innen, die eher „Einzelkämpfer“ sind. Dort war eine Weiterführung der Aufgaben schwierig zu organisieren. Waren die Schulleitung oder weitere Lehrkräfte in die Koordinierung eingebunden, konnte die BO-Arbeit der Schule für einen kürzeren Zeitraum auch ohne den/die BO-Koordinator/-in fortgesetzt werden.

Da der/die BO-Koordinator/-in in der Regel auch Ansprechperson für externe Kooperationspartner ist, ist es auch für diese Zusammenarbeit wichtig, mögliche Vertretungen bzw. Übergaben an Nachfolger/-innen zu organisieren. Dafür bedarf es eines übergreifenden Wissensmanagements und Vertretungsstrukturen. Die Fallstudien weisen jedoch darauf hin, dass solche Ansätze noch nicht flächendeckend verbreitet waren. Auch wenn weitere Lehrkräfte Funktionen im Bereich Berufs- und Studienorientierung übernahmen, sind diese meist eher an bestimmte Maßnahmen gebunden (siehe oben). Nur selten übernahmen sie dabei die Rolle einer tatsächlichen Stellvertretung.

Berufseinstiegsbegleitungen als zusätzliche Fachkräfte

Schließlich unterstützten pädagogische Fachkräfte die Berufs- und Studienorientierung an den Schulen, üblicherweise mit einem klar begrenztem Aufgabenzuschnitt. Eine wichtige Säule für die Berufs- und Studienorientierung bildete an vielen Schulen im Untersuchungszeitraum die Berufseinstiegsbegleitung.⁵⁵ Sie unterstützte Schüler/-innen mit Herausforderungen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Dazu gehörte auch, sie eng im Berufswahlprozess zu begleiten.

Entsprechend ihres Rollenprofils unterstützte die Berufseinstiegsbegleitung in erster Linie ausgewählte Schüler/-innen individuell. Dabei war sie eine wichtige Schnittstelle zwischen den Schulen und der Berufsberatung der Agentur für Arbeit. An allen Fallstudien Schulen mit Berufseinstiegsbegleitung berichteten sowohl die Berufsberatung als auch die Berufseinstiegsbegleiter/-innen von einer engen Kooperation. An einer Schule wurde außerdem eine enge Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitern/-innen hervorgehoben.

Darüber hinaus zeigten die Fallstudien, dass die Berufseinstiegsbegleiter/-innen in einigen Fällen Ansprechpersonen in Fragen von Praktika, Bewerbungen oder Ausbildungsplätzen für alle Lehrkräfte und Schüler/-innen waren. Dabei waren die Berufseinstiegsbegleitungen partiell beratend tätig.

Insgesamt bestätigten sowohl Berufseinstiegsbegleiter/-innen als auch Lehrkräfte eine offene Haltung an den Schulen gegenüber dieser Form der Unterstützung. So ist bei der Zielgruppe der Berufseinstiegsbegleitungen eine intensive, individuelle Betreuung in der Regel notwendig,

⁵⁵ Die Berufseinstiegsbegleitungen wurden als ergänzendes Instrument aus ESF-Mitteln des Bundes sowie aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit finanziert. Mit dem Ende der ESF-Förderperiode 2014-2020 lief die Kofinanzierung durch den ESF des Bundes zum Schuljahr 2018/19 aus. Zurzeit sind daher keine Berufseinstiegsbegleitungen mehr an Brandenburger Schulen aktiv.

welche nicht von anderen Akteuren geleistet werden konnte. Entsprechend wünschen sich die schulischen Vertreter/-innen an den Fallstudien Schulen langfristige Planungssicherheit für den Einsatz der Berufseinstiegsbegleitung.

Rolle der Schulsozialarbeiter/-innen in der Berufs- und Studienorientierung

An nahezu allen der ausgewählten Schulen arbeitete mindestens ein/eine Schulsozialarbeiter/-in, in gut der Hälfte der Fälle nahmen diese auch Aufgaben der Berufs- und Studienorientierung wahr. Wie unterschiedlich die Aufgaben der Schulsozialarbeiter/-innen bei der Berufs- und Studienorientierung sein können, zeigen die Fallstudien. So war der/die Schulsozialarbeiter/-in an einer Schule in unterschiedliche BO-Aktivitäten eingebunden. Dazu gehörte etwa die Betreuung von bestimmten ehrenamtlichen Tätigkeiten, bei denen auch die Berufsbilder reflektiert wurden. In einem anderen Fall unterstützten die Schulsozialarbeiter/-innen bei der Praktikumsbetreuung oder der Begleitung zu BO-Aktivitäten wie der Potenzialanalyse oder Praxislernen in Werkstätten. Ihre Funktion beschränkte sich dabei jedoch eher auf eine begleitende, organisatorische Rolle.

3.3 Kooperationen und Netzwerke

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde zu Kooperationen und Netzwerken

- Die betrachteten Schulen verfügten über **gute Netzwerke mit externen Kooperationspartnern** in der Berufs- und Studienorientierung.
- **Förderlich für die Kooperationen** mit externen Partnern waren vor allem die **unterschiedlichen BO-Aktivitäten** an den Schulen. Auf diese Weise konnten neue Partner gewonnen und die Beziehungen mit bestehenden Partnern intensiviert werden.
- **Zentrale Kooperationspartner der Schulen waren Betriebe und die Berufsberatung** der Bundesagentur für Arbeit. Diese unterstützten die Schulen auch dabei, **schulische Strukturen** im Bereich Berufs- und Studienorientierung **auszubauen**.
- Für die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern waren vor allem **zentrale Ansprechpersonen und Kontinuität wichtige Erfolgsfaktoren**.

Die Verwaltungsvorschriften und Landesstrategie sehen in der Zusammenarbeit mit externen Akteuren einen weiteren zentralen Baustein für die Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung an Brandenburger Schulen. Dazu zählen vor allem die Agenturen für Arbeit, die Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern sowie Unternehmen und Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung. Für einen möglichst lückenlosen Übergang nach Abschluss der Sekundarstufe I ist es zudem auch erforderlich, dass allgemeinbildende und berufliche Schulen zusammenarbeiten. Im Bereich der Studienorientierung können die Hochschulen wichtige Kooperationspartner der Schulen sein. Weitere außerschulische Akteure der Berufs- und Studienorientierung finden sich außerdem aufseiten der übergreifenden Koordinierungsstellen (siehe oben) sowie der Projektträger.

Netzwerke mit externen Kooperationspartnern in der Berufs- und Studienorientierung

Nach Einschätzung der BO-Ansprechpersonen und der Lehrkräfte in den Befragungen verfügten die ausgewählten Schulen insgesamt über ein gutes Netzwerk im Bereich Berufs- und Studienorientierung (vgl. Tabelle 19 und 20 im Anhang). In den Fallstudien wurde übergreifend

davon berichtet, dass es zum Aufbau solcher schulischen Netzwerke Zeit braucht und diese über viele Jahre gewachsen sind. Nach Aussagen der Schulleitungen und BO-Koordinatoren/-innen waren es meist die Schulen, die für den Aufbau solcher Netzwerke proaktiv auf die Betriebe zuzugingen. Erst langsam würde sich dies ändern, die Unternehmen zeigten sich auch aufgrund der Situation am Arbeitsmarkt aktiver bei der Kontaktaufnahme mit Schulen.

Förderliche Bedingungen für Kooperationen in der Berufs- und Studienorientierung

Um das schulische Netzwerk im Bereich der Berufs- und Studienorientierung auszubauen, leistete die Teilnahme an BO-Aktivitäten einen wichtigen Beitrag für die betrachteten Schulen. In der Befragung bewerteten die BO-Ansprechpersonen vor allem INISEK-I-Projekte, die Zusammenarbeit mit den INISEK-I-Regionalpartnern sowie Praxislernen als förderliche Aktivitäten für den Aufbau von Netzwerken (vgl. Tabelle 19 im Anhang).

Wie die Fallstudien verdeutlichen, konnten die Schulen durch die INISEK-I-Projekte sowohl die Zusammenarbeit mit langjährigen Kooperationspartnern fortsetzen als auch Beziehungen zu neuen Kooperationspartnern aufbauen (siehe dazu auch Kapitel 6.1). Gerade beim ebenfalls durch INISEK-I-geförderten Praxislernen in Werkstätten weisen die Fallstudien darauf hin, dass die Schulen mit den jeweiligen Trägern bereits bei den Werkstatttagen als Vorgängerprojekt zusammengearbeitet hatten. Übergreifend kritisierten sowohl Vertreter/-innen der Schulen als auch der INISEK-I-Projektträger, dass der Antragsprozess mit jährlichen Ausschreibungen eine Herausforderung für die Kontinuität der Partnerschaften sei. Von ähnlichen Herausforderungen berichteten die schulischen Akteure an manchen Fallstudien Schulen bei der Potenzialanalyse.

Beim Praxislernen mit Betrieben geht es für die Schulen darum, geeignete Betriebe für die Umsetzung zu finden. Wie die Fallstudien zeigen, kamen dabei für die Schulen besonders solche Betriebe infrage, bei denen schon Erfahrungen mit der Durchführung von Praktika gesammelt wurden. Dies war besonders dann der Fall, wenn das Projektkonzept vorsieht, dass die Schüler/-innen über einen längeren Zeitraum regelmäßig in den Betrieb kommen sollten. Hier war die vertrauensvolle Zusammenarbeit eine wichtige Voraussetzung. Die Vertreter/-innen einer Fallstudien Schule berichteten von einer spezifischen über INISEK-I-geförderten Form von Praxislernen in Betrieben, bei der die Schüler/-innen für eine Woche unterschiedliche Betriebe kennenlernen konnten. Die Betriebskooperationen organisierte dabei ein Bildungsträger. Die Vertreter/-innen erwarteten, dass sich aus diesem Ansatz langfristig Zugang zu weiteren betrieblichen Akteuren ergeben würde. Insgesamt verwiesen schulische wie betriebliche Vertreter/-innen in den Gesprächen darauf, dass sich durch Praxislernen an der Qualität der Zusammenarbeit mit Betrieben nichts im Vergleich zu traditionellen Praktika geändert hatte. Lediglich ein/-e Unternehmensvertreter/-in berichtete davon, dass durch einen regelmäßigeren Austausch im Rahmen von Praxislernen auch insgesamt mit der Schule stärker zusammengearbeitet wurde.

Auch wenn von einer Mehrheit der befragten BO-Ansprechpersonen kein größerer Beitrag zum Aufbau von Kooperationen durch die Zusammenarbeit im Arbeitskreis SCHULEWIRTSCHAFT gesehen wurde (vgl. Tabelle 19 im Anhang), gibt es aus den Fallstudien Hinweise, dass dieses Gremium Raum für neue Kontakte bot. So wurden im Austausch mit Unternehmen und anderen Schulen Schnittmengen erkannt und Ideen für eine Zusammenarbeit entwickelt. Zum Teil entstanden Kooperationen mit Unternehmen auch über persönliche Kontakte der BO-Koordinatoren/-innen, der Lehrkräfte oder selbst der Eltern der Schüler/-innen.

BO-Aktivitäten waren damit für die Schulen wichtige Ankerpunkte, um neue Partnerschaften aufzubauen, aber vor allem auch um bestehende Kooperationen langfristig zu pflegen. Die Mitarbeit in überregionalen Gremien konnte für die Schulen zudem dazu beitragen, das eigene Netzwerk zu erweitern.

Zusammenarbeit mit Betrieben und Berufsberatung

Insbesondere eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den regionalen Betrieben lieferte einen großen Mehrwert für die schulischen Strukturen. So gaben alle befragten BO-Ansprechpersonen an, dass die Kooperation mit Betrieben in hohem Maße zu besseren schulischen Strukturen im Bereich Berufs- und Studienorientierung beiträgt. Damit war die Zustimmung im Vergleich zu anderen möglichen Partnern bei regionalen Betrieben am höchsten (vgl. Tabelle 19 im Anhang). Dies geht einher mit der zentralen Rolle praktischer Einblicke wie dem Schülerbetriebspraktikum für den Berufswahlprozess der Schüler/-innen (siehe Kapitel 4.2), aber auch der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Betrieben für den Kompetenzaufbau bei Lehrkräften (siehe Kapitel 5.2).

Neben der Zusammenarbeit mit Betrieben bewerteten die befragten BO-Ansprechpersonen die Kooperationen mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit als besonders gewinnbringend, um schulische Strukturen im Bereich Berufs- und Studienorientierung aufzubauen (siehe Tabelle 19 im Anhang). An fast allen ausgewählten Schulen gab es regelmäßige Besuche eines/einer Berufsberaters/-in. Die Häufigkeit der Besuche an den verschiedenen Schulen unterschied sich dabei stark und reichte von einmal im Jahr bis zu mehrmals im Monat. An den für die Fallstudien ausgewählten Schulen gab es jeweils feste Abstimmungsgespräche mit dem/der Berufsberater/-in, dem/der BO-Koordinator/-in und teilweise auch mit der Schulleitung, um die Aktivitäten der Berufsberatung für das kommende Schuljahr zu planen. In der Regel wurden dabei feste Tage bestimmt, an denen der/die Berufsberater/-in an der Schule vor Ort war. Die Schüler/-innen waren über diese Termine informiert, sodass sie die Berufsberatung freiwillig oder auf Empfehlung einer Lehrkraft aufsuchen konnten. An vielen in den Fallstudien betrachteten Schulen war die Berufsberatung auch in weitere BO-Aktivitäten der Schule direkt eingebunden – beispielsweise um den Berufswahlpass einzuführen, die Umsetzung von Projekten zu begleiten oder Informationsveranstaltungen mit den Eltern durchzuführen. Auch wenn die Schulen selbst entschieden, wie sie die Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule gestalten, war die Berufsberatung für einige Schulen ein wichtiger Sparring-Partner in diesem Zusammenhang.

Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren

Weiterhin sind Hochschulen und für die Sekundarstufe I insbesondere berufliche Schulen als Bildungsinstitutionen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule relevante Kooperationspartner. Zwar arbeiteten mehr als die Hälfte der Schulen verbindlich mit beruflichen Schulen zusammen. In der Befragung schätzten aber nur wenige BO-Ansprechpersonen, dass diese Zusammenarbeit zu einer Verbesserung der schulischen Strukturen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung beiträgt (vgl. Tabelle 19 im Anhang). Auch in den Fallstudien hoben die schulischen Akteure die Kooperationsbeziehungen zu den beruflichen Schulen nicht in besonderer Weise hervor. Dagegen nannten die BO-Ansprechpersonen häufiger die Kammern als relevante Kooperationspartner, wenn es um die Verbesserung der schulischen Strukturen im Bereich Berufs- und Studienorientierung geht (vgl. Tabelle 19 im Anhang). Lehrkräfte, BO-Koordinatoren/-innen und Schulleitungen betonten in den Interviews ebenfalls an unterschiedlichen Schulen die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Kammern. Die Kammern seien nicht nur ein wichtiger Kontakt zu regionalen Betrieben und könnten beispielsweise bei der Akquise von Praktikumsplätzen unterstützen. Mehrere Schulen setzten mit den Kammern auch eigene Projekte wie Berufsorientierungswochen und Assessment-Center um. Die Befunde der Fallstudien verdeutlichen, dass auch die Kooperationsbeziehungen mit den Kammern meist über einen längeren Zeitraum gewachsen sind. Wichtig für die Zusammenarbeit waren aus Sicht der Schulen ebenfalls feste Ansprechpersonen aufseiten der Kammern. Vereinzelt merkten die schulischen Akteure in diesem Zusammenhang auch an, dass die Zusammenarbeit auch sehr stark an das Engagement einzelner Personen in den Kammern gebunden sei.

Erfolgsfaktoren für Kooperationen in der Berufs- und Studienorientierung

Als kritischen Erfolgsfaktor für eine erfolgreiche Zusammenarbeit nannten sowohl schulische Vertreter/-innen als auch Betriebe, Berufsberatungen und Projektträger eine verlässliche Ansprechperson. Auf schulischer Seite waren dies meist die BO-Koordinatoren/-innen, zum Teil auch die (stellvertretenden) Schulleitungen oder Fachlehrkräfte. Gegenseitiges Vertrauen und kurze Informations- und Abstimmungswege wurden dabei von den Berufsberatern/-innen als besonders wichtig hervorgehoben. Da dies in der Regel Zeit braucht, war (personelle) Kontinuität auf beiden Seiten insgesamt ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Zusammenarbeit.

In größeren Unternehmen waren übergreifende Ausbildungskoordinatoren/-innen für den Kontakt zu den Schulen zuständig. Bei kleineren Unternehmen bestand der Kontakt zu den Schulen meist direkt über den/die Geschäftsführer/-in. Zentrale Ansprechpersonen an den Schulen sorgten aus Sicht der Betriebe für kurze Abstimmungswege und einen möglichst geringen Koordinationsaufwand.

Als ein weiterer Erfolgsfaktor für die Zusammenarbeit von Unternehmen und Schulen wurde in den Gesprächen übergreifend die Reziprozität der Kooperationsbeziehungen im Sinne eines „Gebens und Nehmens“ beschrieben. So hatten einige Schulen etwa Unternehmen zu ihrem Tag der offenen Tür oder anderen Schulveranstaltungen eingeladen und gaben diesen so die Möglichkeit, sich zukünftigen Auszubildenden vorzustellen.

Bei Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ war zudem ein gewisses Erwartungsmanagement eine relevante Voraussetzung für langfristig tragfähige Kooperationsbeziehungen zu betrieblichen Partnern. An einer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ betonten Schulleitung, BO-Koordinator/-in und Lehrkräfte, dass es wichtig sei, die Unternehmen über die spezifischen Voraussetzungen der Schüler/-innen an ihrer Schule aufzuklären. Dies verhindere falsche Erwartungen bei den Unternehmen und damit mögliche Konflikte und Frustrationen.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Betrieben verwiesen die schulischen Vertreter/-innen erneut auf die Bedeutung ausreichend personeller Kapazitäten an den eigenen Schulen. An einer Schule konnte beispielsweise eine Veranstaltung, bei der sich Unternehmen an der Schule präsentieren können, aufgrund von Personalmangel nicht mehr durchgeführt werden. Damit entfiel ein wichtiges Angebot zum Ausbau und zur Pflege des schulischen Netzwerks.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass Zeit und personelle Ressourcen eine zentrale Rolle spielten, damit die Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern gelingt. So braucht es zentrale Ansprechpersonen, die über ausreichend zeitliche Kapazitäten verfügen, um die Kooperationsbeziehungen zu pflegen. Des Weiteren ist Kontinuität eine wichtige Voraussetzung, damit langfristig Vertrauen zwischen den Partnern aufgebaut werden und die gegenseitigen Erwartungen von der Zusammenarbeit geklärt werden können. In den Fallstudien sahen Schulen und Kooperationspartner diese Voraussetzungen in der Regel erfüllt. Auf schulischer Seite hat in diesem Zusammenhang der/die BO-Koordinator/-in als kontinuierliche Ansprechperson eine wichtige Funktion (siehe Kapitel 3.2).

Grundsätzlich konnte die Berufs- und Studienorientierung an den untersuchten Schulen sowohl auf strategischer als auch personeller Ebene etabliert und Netzwerke mit externen Kooperationspartnern aufgebaut werden. Damit wurde eine tragfähige Grundlage zur Umsetzung der unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung geschaffen. Darauf aufbauend analysieren die folgenden zwei Kapitel, wie diese Aktivitäten zur Entwicklung von Berufswahlkompetenzen bei den Schülern/-innen beitragen und welche schulischen Faktoren diesen Entwicklungsprozess darüber hinaus beförderten.

4 Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen

Zentrale Analysefragen der Evaluation sind erstens, wo die Schüler/-innen im Hinblick auf ihre Berufswahlkompetenzen stehen und wie sich diese im Zeitverlauf entwickeln. Zweitens sollen Faktoren identifiziert werden, die sich positiv auf diese Kompetenzentwicklung auswirken.

4.1 Stand und Entwicklung der Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde zu Stand und Entwicklung der Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen

- **Status quo der Berufswahl:** Knapp 70 Prozent aller befragten Schüler/-innen wussten bereits, was sie nach der zehnten Jahrgangsstufe machen wollen – je weiter die Befragten in ihrer Schullaufbahn fortgeschritten waren, desto häufiger hatten sie bereits eine Vorstellung von ihrem weiteren beruflichen Weg. Unterschiede zeigten sich in Bezug auf die Schulform: Gesamtschüler/-innen gaben eher an, bereits eine Vorstellung zu haben, während die Förderschüler/-innen häufiger noch keine Entscheidung getroffen hatten.
- **Entwicklung des Status quo:** Vier von zehn Schüler/-innen wussten zu jedem der drei Befragungszeitpunkte, was sie nach Beendigung der Sekundarstufe I machen möchten. Weitere 40 Prozent erlebten Phasen der Unsicherheit, sind aber zu Beginn der zehnten Jahrgangsstufe zu einer Berufswahlentscheidung gekommen. Von den 20 Prozent, die zu Beginn der zehnten Jahrgangsstufe noch keine Berufswahlentscheidung getroffen hatten, hatte knapp die Hälfte zu keinem Zeitpunkt der Befragung angegeben, eine Wahl getroffen zu haben. Damit blieb ca. jede/r zehnte Schüler/-in über den gesamten Befragungszeitraum ohne Vorstellung möglicher beruflicher Perspektiven.
- **Stand der Berufswahlkompetenzen:** Am besten wussten die Schüler/-innen über die eigenen Stärken und Schwächen (Selbstwissen) sowie ihre Berufs- und Lebensziele (Zielklarheit) Bescheid. Vergleichsweise gering ist hingegen ihr Konzeptwissen, also ihr Informationsstand zu Ausbildungsmöglichkeiten und Berufen. Zudem ist auffällig, dass die Mehrheit der Schüler/-innen Belastung und Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl empfindet.
- **Entwicklung der Berufswahlkompetenzen:** Die Berufswahlkompetenzen entwickeln sich insbesondere zum Ende der Sekundarstufe I – zwischen der siebten und achten Jahrgangsstufe gibt es kaum Entwicklung. Am meisten Kompetenzen bauen die Schüler/-innen im Bereich Konzeptwissen auf. Hingegen bleiben die Belastung und Unsicherheit über den Zeitverlauf weitestgehend konstant.

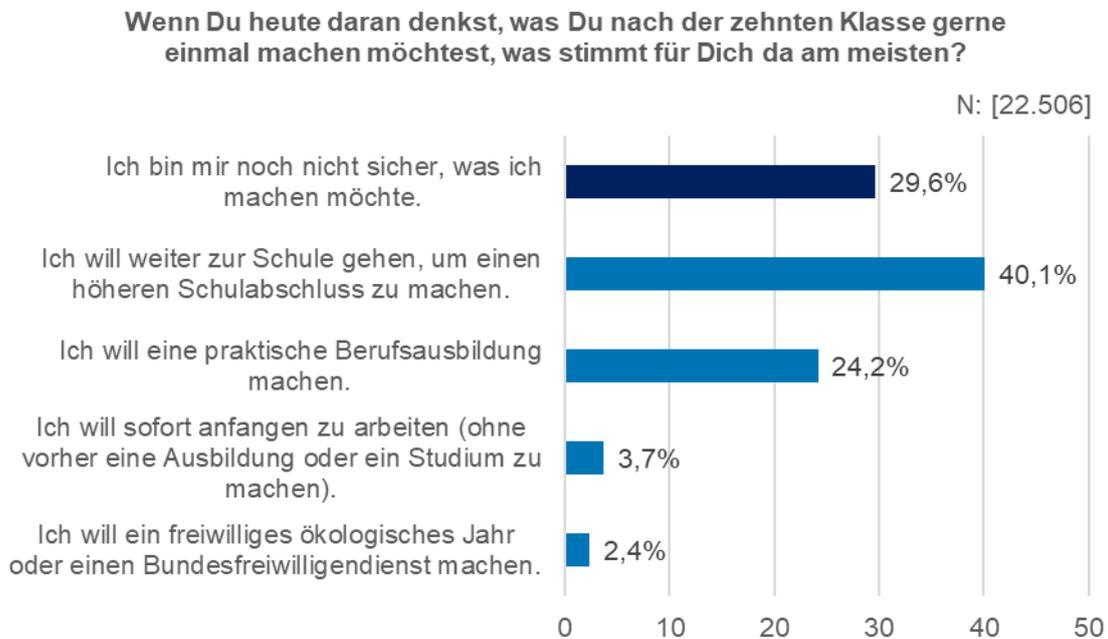
Status quo der Berufswahl

Der Status quo der Berufswahl wurde durch die Frage erfasst, was die Schüler/-innen im Anschluss an die Jahrgangsstufe beruflich gerne machen möchten. Diese Übergangentscheidung ist für Schüler/-innen der Oberschulen, Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und Gesamtschulen ausschlaggebend für ihren weiteren beruflichen Werdegang und zentraler Gegenstand der Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe I.

Status quo der Berufswahl im Querschnitt

Wie Abbildung 8 zeigt, waren sich knapp 30 Prozent (29,6 %) aller befragten Schüler/-innen noch nicht sicher, welchen Weg sie nach der zehnten Jahrgangsstufe einschlagen wollten. Demgegenüber stehen 70,4 Prozent der Befragten, die bereits eine konkrete Vorstellung hatten. Davon wollte eine Mehrheit weiterhin zur Schule gehen, um einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Eine Berufsausbildung strebte knapp ein Viertel der befragten Schüler/-innen an.

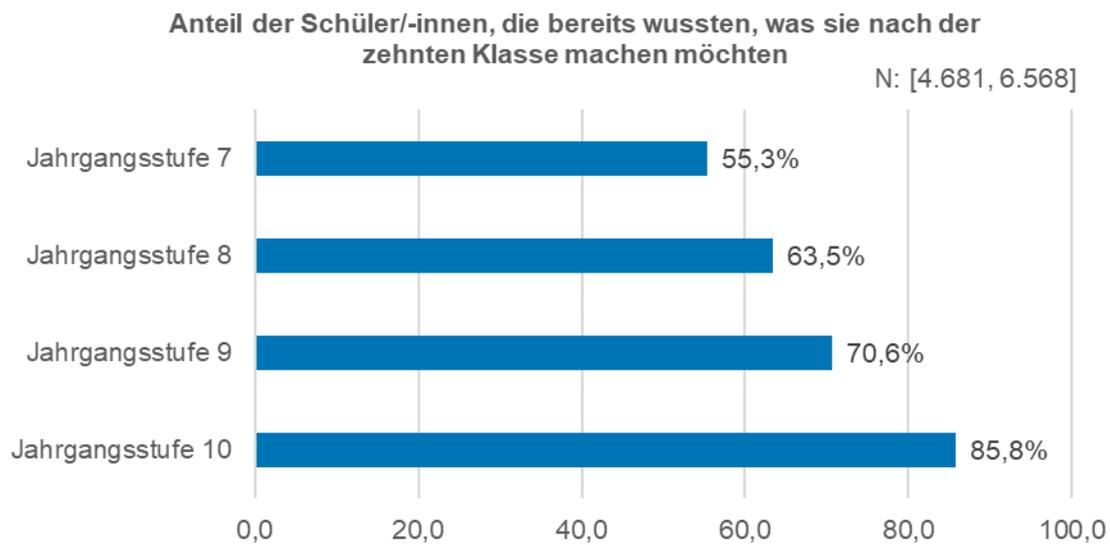
Abbildung 8: Status quo der Berufswahl



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Wenig überraschend zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Status quo der Berufswahl und der Jahrgangsstufe: Je weiter die Befragten in ihrer Schullaufbahn fortgeschritten waren, desto häufiger hatten sie bereits eine Vorstellung von ihrem weiteren beruflichen Weg. Während in der Jahrgangsstufe 7 nur die Hälfte (55,3 %) der Schüler/-innen wusste, was sie nach der Jahrgangsstufe 10 machen wollen, waren es 85 Prozent in der Jahrgangsstufe 10 (vgl. Abbildung 9). Der Anteil der Schüler/-innen, die bereits eine Übergangentscheidung getroffen hatten, stieg in den unteren Jahrgangsstufen – von der siebten auf die achte Jahrgangsstufe und von der neunten auf die zehnte Jahrgangsstufe – langsam und kontinuierlich an. Zwischen den Neunt- und Zehntklässler/-innen zeigt sich hingegen ein größerer Unterschied – in der zehnten Jahrgangsstufe war der Anteil der Entschiedenen 15 Prozent höher als im Schuljahr zuvor. Dies weist darauf hin, dass insbesondere gegen Ende der Sekundarstufe I das Thema Berufswahl virulent ist und Entscheidungen getroffen werden.

Abbildung 9: Status quo der Berufswahl nach Jahrgangsstufe



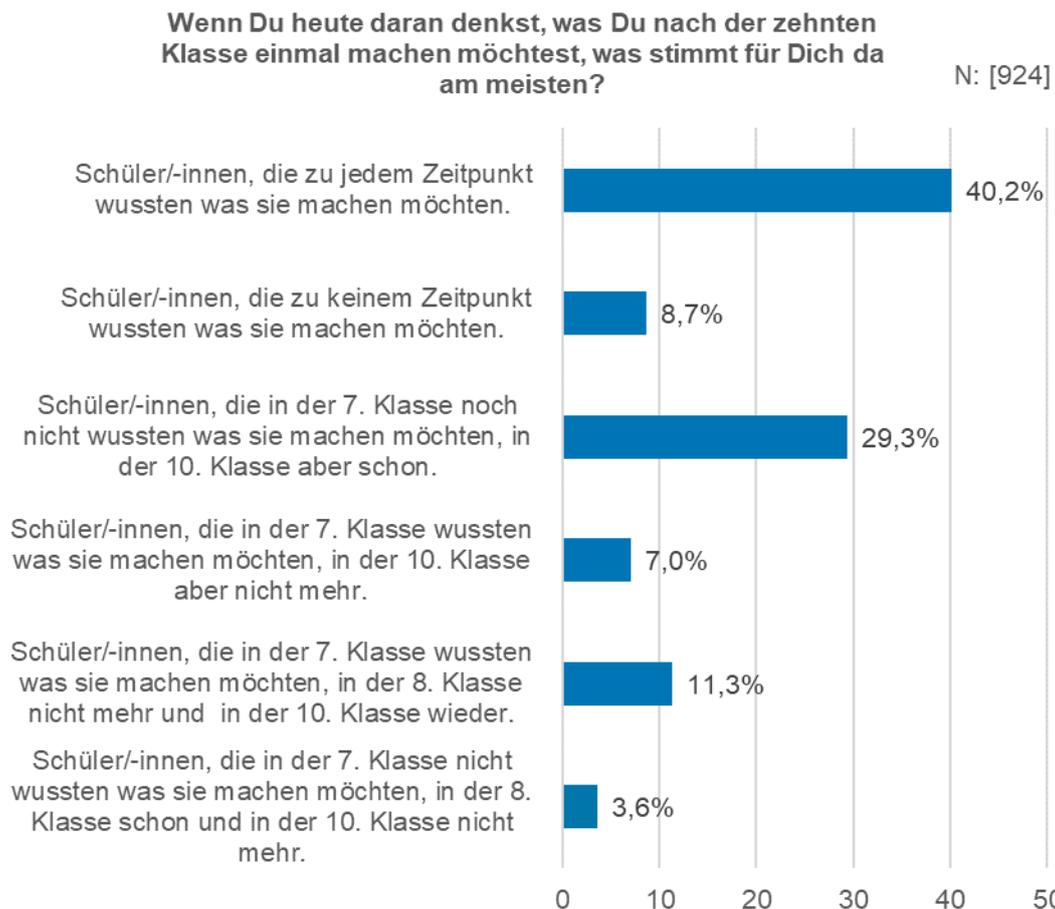
Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Der allgemeine Stand zur Berufswahl variierte zwischen den Schulformen. Bei den Förderschüler/-innen war die Unsicherheit am größten. 40,6 Prozent der Förderschüler/-innen hatten noch keine Vorstellung von ihrem weiteren beruflichen Weg. Bei den Oberschülern/-innen war die Unsicherheit etwas geringer. In dieser Schulform hatte ein Drittel der Schüler/-innen noch keine Berufswahl getroffen. Die Gesamtschüler/-innen hatten insgesamt am häufigsten eine klare Vorstellung von ihren zukünftigen Plänen (75,1 Prozent). Dies lag vor allem daran, dass ein sehr hoher Anteil der Gesamtschüler/-innen den Besuch der Sekundarstufe II anstrebte.

Status quo der Berufswahl im Längsschnitt

Betrachtet man die Entwicklung des Status quo zwischen den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/2021 auf individueller Ebene, so veränderte sich bei etwa der Hälfte der im Längsschnitt betrachteten Schüler/-innen der Status quo der Berufswahl nicht. 40,2 Prozent der Schüler/-innen hatten über ihre gesamte Schullaufbahn hinweg eine konkrete Vorstellung davon, was sie nach der zehnten Jahrgangsstufe machen möchten. Weniger als zehn Prozent (8,7 %) gaben zu allen drei Messzeitpunkten an, diesbezüglich noch unsicher zu sein. Knapp 30 Prozent (29,3 %) der Schüler/-innen wussten in der Jahrgangsstufe 7 noch nicht, was sie machen wollen, hatten jedoch in der zehnten Jahrgangsstufe eine Entscheidung getroffen. 7 Prozent hatten umgekehrt zu Beginn der Sekundarstufe I von einem konkreten Plan berichtet und am Ende der Sekundarstufe I angegeben, dass sie unsicher sind. Des Weiteren wechselten knapp 15 Prozent der Schüler/-innen ihren Status quo der Berufswahl mehrfach. Davon war der Großteil in der Jahrgangsstufe 7 zunächst sicher, hatte dann in der achten Jahrgangsstufe eine Phase der Unsicherheit und kam schließlich in der zehnten Jahrgangsstufe erneut zu einer Berufswahlentscheidung.

Abbildung 10: Entwicklung des Status quo der Berufswahl



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt), Prognos AG, 2021

Insgesamt wussten vier von fünf Schülern/-innen zum Ende der Sekundarstufe I, was sie im Anschluss machen wollen. Etwa die Hälfte von ihnen war sich von der siebten Jahrgangsstufe an sicher – dennoch ist es möglich, dass sich der konkrete Berufswunsch im Zeitverlauf geändert hat. Die andere Hälfte der befragten Schüler/-innen erlebte innerhalb des Erhebungszeitraums Phasen der Unsicherheit. Auch Phasen der Unsicherheit können für die Berufswahl hilfreich sein. Zuvor getroffene Berufswahlentscheidungen kritisch zu hinterfragen und sich gegebenenfalls umzuorientieren hilft, die Passgenauigkeit der Berufswahlentscheidung zu verbessern. Zu diesem Schluss kamen die Fachkräfte im Rahmen der Fallstudien.

Jedoch ist darauf zu verweisen, dass 8,7 Prozent der befragten Schüler/-innen zu keinem Zeitpunkt wussten, was sie beruflich machen wollen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass es Schüler/-innen an den untersuchten Schulen gab, die durch die bestehenden BO-Prozesse noch nicht ausreichend Anregung für eine Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl erhalten haben. Angebote, die verstärkt auf individueller Ebene ansetzen, könnten dabei helfen, die sehr unsicheren Schüler/-innen bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Facetten der Berufswahlkompetenz

Für detaillierte Einblicke in die Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen wurden sechs Facetten der Berufswahlkompetenz erhoben und analysiert. Grundlage dafür waren getestete Kompetenzskalen aus dem Thüringer Berufswahlmodell (ThüBOM) (siehe Kapitel 2.2). Zwischen allen sechs Facetten der Berufswahlkompetenz und dem Status quo der Berufswahl bestehen

signifikante positive Zusammenhänge ($r = .234$ bis $.369$; $p < .001$).⁵⁶ Je höher sich die Schüler/-innen in den jeweiligen Facetten einschätzten, desto eher wussten sie bereits, was sie nach der Jahrgangsstufe 10 machen möchten.

Die folgende Tabelle stellt die einzelnen Facetten des ThüBOMs sowie dazugehörige Items in einer Übersicht dar.

Tabelle 5: Inhaltliche Ausrichtung der Facetten der Berufswahlkompetenz

Beschreibung der Facetten	Beispielitems
Die Facette „ Selbstwissen und Zielklarheit “ erfasst, inwiefern die Schüler/-innen zum einen die eigenen Stärken und Schwächen kennen (Selbstwissen) und zum anderen, inwiefern sie bereits konkrete Berufs- sowie Lebensziele vor Augen haben (Zielklarheit).	„Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.“
Die Facette „ Konzeptwissen “ erfasst den Informationsstand der Schüler/-innen in Bezug auf Ausbildungsmöglichkeiten und Berufe.	„Ich kenne die Ausbildungsmöglichkeiten, die mit meinem Schulabschluss möglich sind.“
Die Facette „ Bedingungs- und Handlungswissen “ erfasst das Wissen über Mittel und Wege zur Erreichung der eigenen beruflichen Ziele. ⁵⁷	„Ich weiß schon eine Menge über meinen Wunschberuf.“
Die Facette „ Eigenverantwortung “ erfasst die Bereitschaft der Schüler/-innen, sich mit dem Thema Berufswahl aktiv auseinanderzusetzen und Verantwortung für die eigene berufliche Zukunft zu übernehmen.	„Ich informiere mich darüber, welche beruflichen Möglichkeiten es für mich gibt.“
Die Facette „ Selbstwirksamkeit “ erfasst, das Zutrauen der Schüler/-innen in ihre eigene Berufswahlkompetenz haben.	„Wie sehr traust du dir zu, einen Beruf zu wählen, der zu deiner Idee vom Leben passt?“
Diese Facette „ Belastung und Unsicherheit “ erfasst, inwiefern die Berufswahl eine Belastung für die Schüler/-innen darstellt und Unsicherheiten hervorruft.	„An meinen späteren Beruf zu denken ist eine große Belastung für mich.“

Quelle: Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010b)

Hinweis: Die Schüler/-innen gaben auf einer Viererskala an, inwiefern sie diesen Aussagen zustimmen.

Facetten der Berufswahlkompetenz im Querschnitt

Die Schüler/-innen schätzen ihre Berufswahlkompetenzen in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich ein. Übergreifend lässt sich jedoch sagen, dass die Berufswahlkompetenzen eher

⁵⁶ Es handelt sich hierbei um mittlere Zusammenhänge mit Korrelationskoeffizienten zwischen $r = .234$ und $r = .369$.

⁵⁷ Einige der Items zu der Facette Bedingungs- und Handlungswissen nehmen Bezug auf den Wunschberuf. Diese Fragen wurden nur Schüler/-innen gestellt, die in der Frage nach dem Status quo der Berufswahl angegeben hatten, bereits eine Entscheidung getroffen zu haben, was sie nach Abgang aus der zehnten Jahrgangsstufe machen wollten.

hoch eingestuft wurden. Der Mittelwert liegt bei etwa drei – auf einer Gesamtskala, die von eins bis vier reicht.⁵⁸ Im Durchschnitt wurden die Items also mit „stimmt etwas“ bewertet.

Tabelle 6: Kompetenzeinschätzungen

Facetten der Berufswahlkompetenz	Mittelwert	Standardabweichung	gültige Fälle (N)
Selbstwissen und Zielklarheit	3,13	0,55	22.667
Konzeptwissen	2,67	0,67	22.481
Bedingungs- und Handlungswissen	3,00	0,70	22.339
Eigenverantwortung	3,05	0,64	22.263
Selbstwirksamkeit	3,03	0,58	22.042
Belastung und Unsicherheit	2,83	0,72	21.992

Quelle: Schülerbefragung (Querschnitt 1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Am kompetentesten schätzten sich die Schüler/-innen im Bereich Selbstwissen und Zielklarheit ein – ein Großteil der Schüler/-innen kannte die eigenen Stärken und Schwächen gut und hatte bereits konkrete Berufs- sowie Lebensziele vor Augen. Gleichzeitig ist die Standardabweichung – also die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Merkmalsausprägungen vom Durchschnitt – gering. Dies bedeutet, dass sich die Antworten der Schüler/-innen bei dieser Facette der Berufswahlkompetenz nur wenig voneinander unterscheiden.

Auch bei Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit schätzten die Schüler/-innen ihre Kompetenzen im Vergleich zu den anderen Facetten hoch ein. Sie gaben an, dass sie sich größtenteils selbst für ihre berufliche Zukunft verantwortlich fühlen und gleichzeitig ein gewisses Zutrauen in ihre Berufswahlkompetenz haben.

Den Items der Facette „Bedingungs- und Handlungswissen“ stimmten die Schüler/-innen im Durchschnitt „etwas zu“, was Stufe drei der Viererskala entspricht. Das Wissen über Mittel und Wege, um die eigenen beruflichen Ziele zu erreichen, ist demnach als eher moderat einzustufen. Auffällig ist, dass die Schüler/-innen ihr Wissen in diesem Bereich unterschiedlich einschätzten (Standardabweichung = 0,70). Ein Teil dieser Varianz kann durch den Migrationshintergrund erklärt werden: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund schätzten ihr Bedingungs- und Handlungswissen im Schnitt niedriger ein (Mittelwert = 2,94) als Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund (Mittelwert = 3,03). Auch die Schulform spielt eine Rolle: Schüler/-innen an Oberschulen (Mittelwert = 3,05) zeigten höhere Kompetenzwerte als Schüler/-innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ (Mittelwert = 2,97) und Gesamtschulen (Mittelwert = 2,95).

Im Bereich Konzeptwissen sind die Schüler/-innen vergleichsweise wenig kompetent – der Mittelwert liegt bei nur 2,67. Die Schüler/-innen hatten damit nach eigener Einschätzung einen recht geringen Informationsstand bezüglich Ausbildungsmöglichkeiten und Berufen. Besonders gering war das Konzeptwissen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt

⁵⁸ Die Antwortskala ist in die vier folgenden Kategorien unterteilt: „stimmt nicht“ (1) „stimmt wenig“ (2) „stimmt etwas“ (3) „stimmt genau“ (4).

„Lernen“ (Mittelwert = 2,50) ausgeprägt, im Vergleich zu den Gesamt- (Mittelwert = 2,66) und Oberschulen (Mittelwert = 2,69).

Die Mehrheit der befragten Schüler/-innen empfand Belastung und Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl. Im Mittel stimmten die Schüler/-innen den Items, die Belastung und Unsicherheit suggerieren, „etwas zu“. Gleichzeitig ist die Standardabweichung – die durchschnittliche Entfernung zum Mittelwert – in dieser Dimension sehr hoch. Das bedeutet, dass einige Schüler/-innen durch die Berufswahl deutlich stärker belastet waren als andere. Diese Unterschiede lassen sich zum Teil auf das Geschlecht zurückführen. Jungen waren im Mittel deutlich stärker belastet (Mittelwert = 2,89) als Mädchen (Mittelwert = 2,77). Zudem gibt es kleinere Unterschiede zwischen Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund (Mittelwert = 2,75) berichteten ein niedrigeres Belastungslevel als Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund (Mittelwert = 2,85). Auch die Schulform erklärt Teile der Varianz: So waren Förderschüler/-innen (Mittelwert = 2,73) durch das Thema Berufswahl weniger stark belastet als Oberschüler/-innen (Mittelwert = 2,85) und Gesamtschüler/-innen (Mittelwert = 2,83). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ häufig eine sehr intensive Unterstützung im Berufswahlprozess sowie spezielle Anschlussoptionen, wie z. B. eine außerbetriebliche Ausbildung, gab. Dadurch wird den Schüler/-innen mehr Sicherheit vermittelt.

Facetten der Berufswahlkompetenz im Längsschnitt

Im Längsschnitt lässt sich die individuelle Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen nachvollziehen. Die Schüler/-innen entwickelten ihre Berufswahlkompetenzen im Verlauf der Sekundarstufe I weiter – dies ergibt sich aus der MANOVA, die mit den folgenden Facetten Selbstwissen und Zielklarheit, Konzeptwissen, Bedingungs- und Handlungswissen, Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit und Belastung und Unsicherheit berechnet wurde. Die MANOVA zeigt einen signifikanten Haupteffekt ($F = 39,63$; $p < .001$).

Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Facetten durch die ANOVA zeigte auf, dass sich die Schüler/-innen über alle Facetten hinweg weiterentwickeln, nur im Bereich Belastungs- und Unsicherheit gab es keine signifikanten Entwicklungen (vgl. Tabelle 7). Die größte Kompetenzentwicklung fand beim Konzeptwissen statt. Da bei dieser Facette die Kompetenzwerte in der Jahrgangsstufe 7 besonders niedrig waren, ist das Entwicklungspotenzial hoch. In der siebten Jahrgangsstufe stimmten die Schüler/-innen den Items im Bereich Konzeptwissen im Schnitt „wenig zu“ (Mittelwert = 2,34), während sie in der zehnten Jahrgangsstufe den Items „eher zustimmten“ (Mittelwert = 2,81). Auch die Eigenverantwortung der Schüler/-innen stieg stark an. Allerdings waren die Werte für diesen Kompetenzbereich allgemein auf einem hohen Niveau.

„Belastung und Unsicherheit“ ist die einzige Facette der Berufswahlkompetenz, die bei den Schülern/-innen von Jahrgangsstufe 7 bis zur Jahrgangsstufe 10 auf einem weitestgehend stabilen Niveau blieb. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass das Näherrücken eines einschneidenden Umbruchs, wie der Abgang aus der allgemeinbildenden Schule grundsätzlich mit einem hohen Belastungs- und Unsicherheitsempfinden verbunden ist. Die quantitativen Befunde liefern keine Anhaltspunkte für einen Einfluss der Corona-Pandemie auf das Empfinden von Belastung und Unsicherheit – die entsprechenden Werte waren zum dritten Messzeitpunkt im Spätsommer 2020 ohne Auffälligkeiten im Vergleich zu den Vorjahren. Auch für die weiteren Kompetenzfacetten gibt es keine Hinweise auf einen Einfluss der Pandemie.

Tabelle 7: Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Facetten	t1: (7. Jg. (2 Hbj.) Mittelwert (SD)	t2: (8. Jg. (2 Hbj.) Mittelwert (SD)	t3: (10. Jg. (1 Hbj.) Mittelwert (SD)	Test der Innersubjekt- effekte		Post-hoc-Test (paarweiser Ver- gleich)		Gültige Fälle (N)
				F	p	Intervall 1 (t1 zu t2)	Intervall 2 (t2 zu t3)	
Selbstwissen und Zielklarheit	3.08 (0.53)	3.08 (0.51)	3.19 (0.50)	26.29	***	n.s	***	939
Konzeptwissen	2.34 (0.66)	2.51 (0.62)	2.81 (0.60)	208.82	***	***	***	931
Bedingungs- und Handlungswissen	2.90 (0.67)	2.90 (0.66)	3.06 (0.66)	26.89	***	n.s	***	921
Eigenverantwor- tung	2.94 (0.62)	2.96 (0.59)	3.17 (0.58)	71.64	***	n.s	***	917
Selbstwirksam- keit	2.95 (0.52)	2.96 (0.52)	3.08 (0.52)	28.91	***	n.s	***	894
Belastung und Unsicherheit	2.81 (0.67)	2.77 (0.97)	2,83 (0.73)	2.51	n.s.	n.s	***	900

Anmerkung: SD = Standardabweichung; n.s. = nicht signifikant; *p < .05; **p < .01; ***p < .001.

Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt) Berechnungsgrundlage: mehrere univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung, Prognos AG, 2021

Auffällig ist, dass die Entwicklung der Berufswahlkompetenz insbesondere zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt stattfand – das heißt von der achten Jahrgangsstufe (2. Halbjahr) auf die zehnte Jahrgangsstufe (1. Halbjahr). Nur im Bereich Konzeptwissen war bereits eine signifikante Entwicklung von der siebten auf die achte Jahrgangsstufe festzustellen (vgl. Tabelle 7). Die stärkere Entwicklung zwischen den letzten beiden Messzeitpunkten kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass der zeitliche Abstand größer ist als zwischen den ersten beiden. Jedoch ist es auch möglich, dass sich die Schüler/-innen gegen Ende der Sekundarstufe I verstärkt mit dem Thema Berufswahl auseinandersetzen, da die zentrale Übergangsentscheidung nach der Jahrgangsstufe 10 näher rückte.

Die verstärkte Kompetenzentwicklung gegen Ende der Sekundarstufe I lässt sich auch im Querschnitt durch die Betrachtung der Berufswahlkompetenz nach Jahrgangsstufen nachvollziehen. Hierbei wird deutlich, dass die Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 7 und 8 ihre Berufswahlkompetenz ähnlich hoch einschätzten. Kompetenzunterschiede gab es hingegen zwischen den Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 8 und 9 sowie zwischen den Neunt- und Zehntklässlern/-innen. Eine Ausnahme stellt die Dimension „Belastung und Unsicherheit“ dar – hier ist der Mittelwert über alle Jahrgangsstufen hinweg relativ konstant. Dies gibt Hinweise darauf, dass der Zuwachs an Berufswahlkompetenz in Teilen auch durch einen natürlichen Reifeprozess erklärt werden könnte, der sich insbesondere gegen Ende der Sekundarstufe I niederschlägt.

Tabelle 8: Berufswahlkompetenzen nach Jahrgangsstufe

Dimension	Jahrgangsstufe 7			Jahrgangsstufe 8			Jahrgangsstufe 9			Jahrgangsstufe 10		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Selbstwissen und Zielklarheit	3,06	0,57	4.734	3,07	0,54	4.721	3,14	0,54	6.599	3,22	0,54	6.594
Konzeptwissen	2,39	0,68	4.694	2,52	0,64	4.688	2,71	0,62	6.541	2,93	0,63	6.539
Bedingungs- und Handlungswissen	2,90	0,71	4.650	2,91	0,68	4.670	3,02	0,68	6.510	3,13	0,69	6.491
Eigenverantwortung	2,93	0,66	4.639	2,95	0,63	4.657	3,07	0,62	6.478	3,20	0,62	6.470
Selbstwirksamkeit	2,79	0,60	4.586	2,81	0,57	4.623	2,82	0,57	6.420	2,89	0,56	6.395
Belastung und Unsicherheit	3,06	0,71	4.570	3,07	0,70	4.611	3,07	0,72	6.404	3,07	0,75	6.389

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; N = Anzahl der gültigen Fälle

Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2020

4.2 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenzen

i

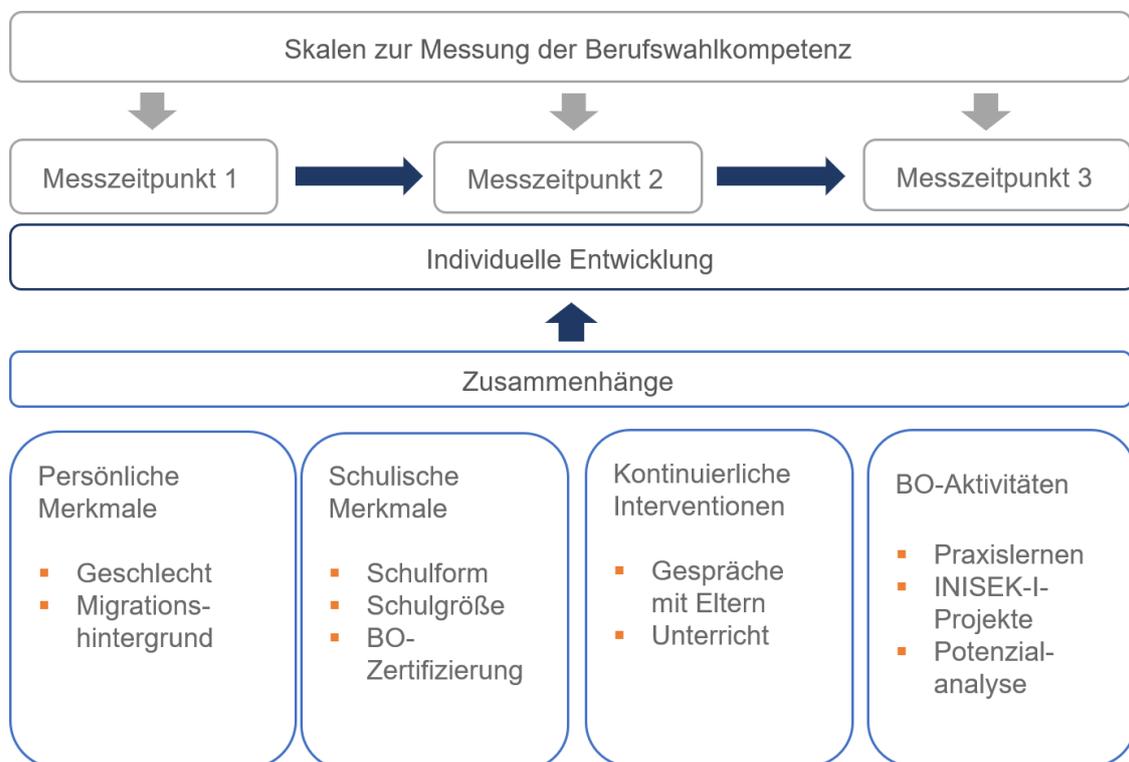
Auf einen Blick: Zentrale Befunde zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen

- Einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz haben **kontinuierliche Interventionen**. Sowohl qualitativ hochwertiger Input zu Ausbildung und Berufen im Unterricht als auch ein guter Austausch mit den Eltern zum Thema Berufswahl waren zentral für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen.
- Ansätze für **Elternarbeit** im Bereich der Berufs- und Studienorientierung waren an allen Schulen etabliert. Eine Herausforderung war es allerdings, die Eltern möglichst flächendeckend durch die Angebote zu erreichen.
- Die **BO-Aktivitäten** stehen ebenfalls in Zusammenhang mit der Entwicklung von Berufswahlkompetenzen. Besonders längerfristige Aktivitäten mit hohem Praxisbezug waren für den Kompetenzaufbau von Bedeutung. Vor diesem Hintergrund sticht das Praxislernen als wirksames Format hervor, welches auch im Rahmen des ESF gefördert wird.
- Eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit der BO-Aktivitäten kann die **Vor- und Nachbereitung sowie die Verknüpfung mit dem Unterricht** sein. Gerade beim Praxislernen ist dies bereits konzeptionell verankert. Die Einbettung in den Unterricht von INISEK-I-BWK-Projekten erfolgte noch sehr unterschiedlich.
- Von den **schulischen Merkmalen** hatte lediglich die Schulform einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz: Oberschüler/-innen entwickelten sich im Vergleich zu Gesamtschüler/-innen weniger stark in ihren Berufswahlkompetenzen.

- Bei den **persönlichen Merkmalen** zeigten sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: Mädchen bauten ihre Berufswahlkompetenzen innerhalb der Sekundarstufe I stärker aus als Jungen. Dies kann auf eine größere Bereitschaft, in die eigene Berufswahl zu investieren, zurückgeführt werden.

Welche Faktoren einen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz haben, wird durch Varianzanalysen mit Messwiederholung geprüft. Theoretisch ist davon auszugehen, dass schulische Merkmale, persönliche Merkmale sowie BO-Aktivitäten als auch kontinuierliche Interventionen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz nehmen (vgl. Abbildung 11). Aus jedem der vier Bereiche wird der Zusammenhang mit verschiedenen Merkmalsausprägungen geprüft.

Abbildung 11: Theoretisches Modell zur Zusammenhangsanalyse



Quelle: Eigene Darstellung, Prognos AG, 2021

Einfluss von persönlichen Merkmalen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Aus der mehrfaktoriellen MANOVA geht hervor, dass das Geschlecht signifikant mit der Entwicklung des Konzeptwissens sowie Bedingungs- und Handlungswissens zusammenhängt.⁵⁹ Der Migrationshintergrund hatte hingegen keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz.⁶⁰ Die Ergebnisse decken sich mit einer Studie des BIBB, in welcher

⁵⁹ Aus der mehrfaktoriellen MANOVA mit Messwiederholung ergibt sich ein Zusammenhang auf dem Signifikanzniveau von $p < .05$. Dieser Zusammenhang wird durch die Ergebnisse der ANOVA bestätigt: Konzeptwissen $F = 6.11$ $p < .01$; Bedingungs- und Handlungswissen $F = 4.29$ $p < .05$.

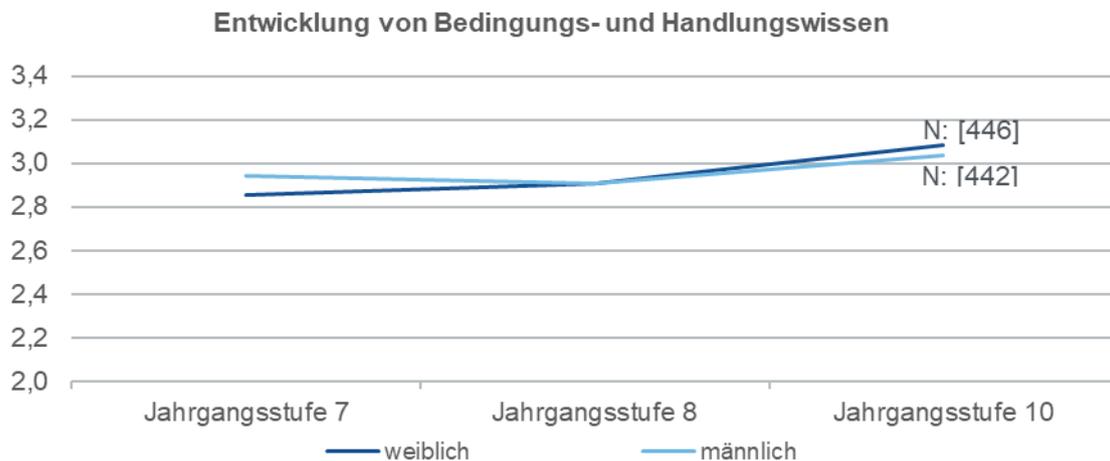
⁶⁰ Als Schüler/-innen mit Migrationshintergrund wurden jene definiert, die selbst und/oder mindestens einer der beiden

ebenfalls keine Unterschiede in der Entwicklung der Berufswahlkompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden konnten.⁶¹

Bei beiden Wissenskomponenten zeigte sich, dass Mädchen in der siebten Jahrgangsstufe über deutlich weniger Kompetenzen verfügen als Jungen. Jedoch eigneten sich die Mädchen im Zeitverlauf deutlich mehr Wissen an, sodass sie in der zehnten Jahrgangsstufe über eine höhere Berufswahlkompetenz verfügten als ihre männlichen Klassenkameraden. Diese Befunde decken sich mit der Literatur. Auch Ohlemann und Driesel-Lange finden in einer Langzeitstudie bei Mädchen höhere Wissenszuwächse als bei Jungen.⁶²

Besonders anschaulich sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf das Bedingungs- und Handlungswissen. Abbildung 12 verdeutlicht, dass Mädchen in der Jahrgangsstufe 7 über weniger Bedingungs- und Handlungswissen verfügten als Jungen. Sie entwickelten sich jedoch stärker, sodass sie in der zehnten Jahrgangsstufe durchschnittlich höhere Mittelwerte aufwiesen. Statistisch gesehen gibt es bei den Jungen keinen Entwicklungseffekt, während sich bei den Mädchen ein geringer Entwicklungseffekt ($d = .34$) abzeichnet. Die Entwicklung der Mädchen fand insbesondere zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt statt.

Abbildung 12: Entwicklung von Bedingungs- und Handlungswissen nach Geschlecht



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt) Berechnungsgrundlage: univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prognos AG, 2021

Die stärkere Entwicklung von Mädchen kann auf eine höhere Bereitschaft, in die eigene Berufswahl zu investieren, zurückgeführt werden. Eine Untersuchung von Driesel-Lange an Gymnasien stellt fest, dass Mädchen mehr selbst- und berufsbezogene Explorationsbereitschaft zeigen als Jungen. Zudem beschäftigten sich Mädchen häufiger mit ihrer Zukunft, während Jungen das Thema Berufswahl eher verdrängen.⁶³

Einfluss von schulischen Merkmalen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Die Ergebnisse der mehrfaktoriellen MANOVA zeigen, dass die schulischen Merkmale nur teilweise mit der individuellen Entwicklung der Berufswahlkompetenz zusammenhängen. Ob eine

Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Von 871 im Längsschnitt betrachteten Schüler/-innen haben 98 einen Migrationshintergrund.

⁶¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2018)

⁶² Vgl. Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2018)

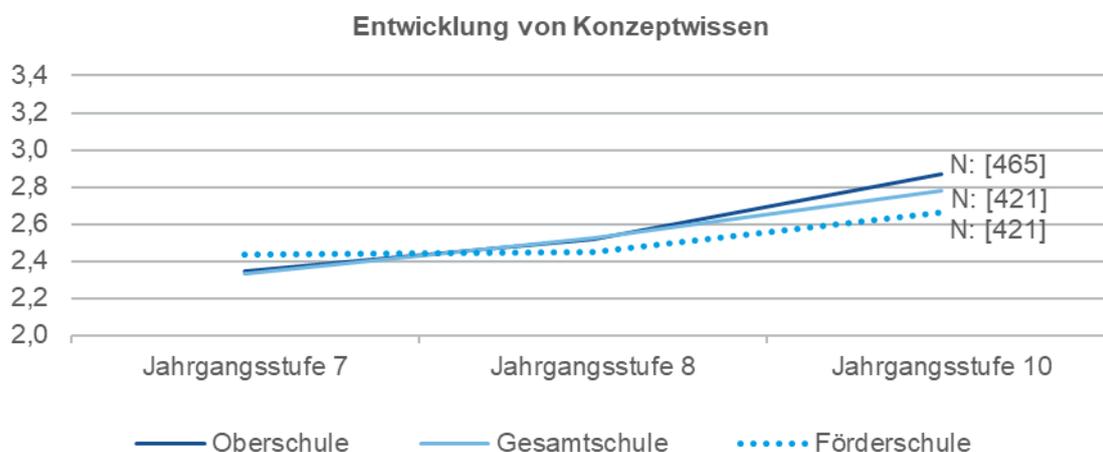
⁶³ Vgl. Driesel-Lange, K. (2011)

Schule BO-zertifiziert⁶⁴ ist, steht nicht in Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufswahlkompetenz, ebenso wenig hat die Schulgröße⁶⁵ einen statistisch signifikanten Einfluss. Hingegen entwickelten sich die Schüler/-innen verschiedener Schulformen in Bezug auf ihre Berufswahlkompetenz unterschiedlich. Ein signifikanter Einfluss der Schulform lässt sich bei allen Kompetenzdimensionen feststellen mit Ausnahme von „Belastung und Unsicherheit“.⁶⁶ Bei der isolierten Betrachtung der Zusammenhänge durch einzelne ANOVAS bestätigt sich der signifikante Einfluss der Schulform bei den Dimensionen „Konzeptwissen“, „Bedingungs- und Handlungswissen“ und „Eigenverantwortung“.⁶⁷

Über alle drei Dimensionen hinweg entwickelten sich die Oberschüler/-innen zwischen der siebten und zehnten Jahrgangsstufe deutlich stärker als die Schüler/-innen der Gesamtschule. Bei den Förderschüler/-innen lässt sich kein allgemeiner Trend ableiten. Da in die Längsschnittbetrachtung nur Angaben von 45 Förderschülern/-innen eingeflossen sind, können für diese Teilgruppe nur begrenzt Aussagen zu individuellen Entwicklungen getroffen werden.

Am Beispiel des Konzeptwissens wird der Einfluss der Schulform auf die Kompetenzentwicklung besonders deutlich. Die Entwicklung nimmt sowohl zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt wie auch zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt signifikant zu. Wie Abbildung 13 zeigt, ist die individuelle Entwicklung zwischen dem ersten und letzten Messzeitpunkt bei Schülern/-innen der Oberschule stärker als die Entwicklung von Gesamtschülern/-innen und Förderschüler/-innen. Während der Entwicklungseffekt bei den Oberschülern/-innen als groß einzustufen ist ($d = .84$), ist der Effekt bei Gesamtschülern/-innen als mittel ($d = .69$) und bei Förderschülern/-innen als klein einzustufen ($d = .34$).

Abbildung 13: Entwicklung von Konzeptwissen nach Schulform



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt) Berechnungsgrundlage: univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prognos AG, 2021

Die geringere Kompetenzentwicklung der Gesamtschüler/-innen könnte darin begründet sein, dass diese Schüler/-innen häufiger planen, nach Beendigung der Sekundarstufe I auf die weiterführende Schule zu gehen. Entsprechend ist auch das Thema Berufswahl weniger virulent.

⁶⁴ Als BO-zertifiziert gelten all jene Schulen, die zu mindestens einem Zeitpunkt in der Evaluation als „Schule mit hervorragender Berufs- und Studienzertifizierung“ durch das Netzwerk Zukunft zertifiziert waren.

⁶⁵ Als Bemessungsgrundlage für die Schulgröße wurden die Schüler/-innenzahlen zu Beginn des Erhebungszeitraums genutzt. Die Schulgröße wurde in Referenz zur Schulform gebildet.

⁶⁶ Ergebnisse der MANOVA: Selbstwissen und Zielklarheit $p < .05$; Konzeptwissen $p < .001$; Selbstwirksamkeit $p < .05$; Bedingungs- und Handlungswissen $p < .05$; Eigenverantwortung $p < .001$

⁶⁷ Ergebnisse der ANOVA: Konzeptwissen $F = 2.46$ $p < .05$; Bedingungs- und Handlungswissen $F = 4.34$ $p < .01$; Eigenverantwortung $F = 4.96$ $p < .001$

Hinzu kommt, dass Schulen, die (auch) zur Hochschulzugangsberechtigung führen, die Etablierung koordinierter Prozesse der Berufs- und Studienorientierung lange Zeit nicht als prioritäre Aufgabe betrachteten. Demgegenüber ist die Berufs- und Studienorientierung an den Oberschulen bereits länger verankert.⁶⁸

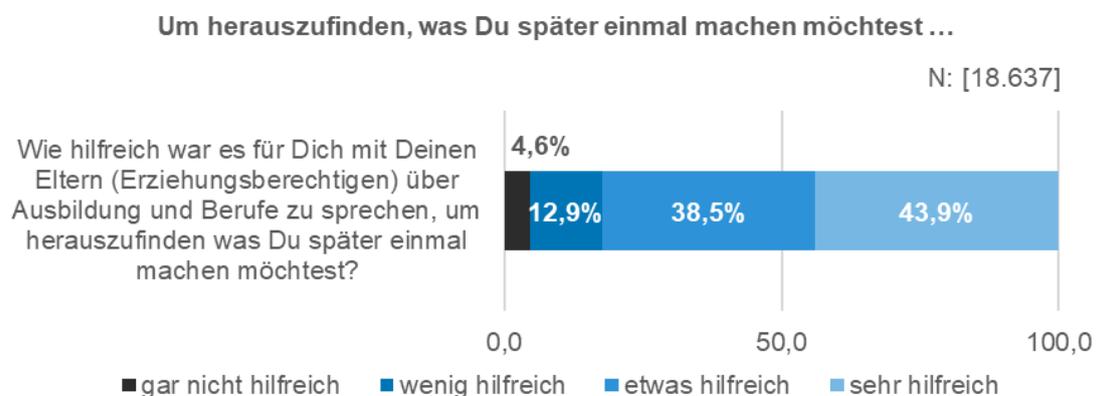
Einfluss von kontinuierlichen Interventionen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Kontinuierliche Interventionen spielen eine zentrale Rolle beim Aufbau von Berufswahlkompetenzen. Sowohl Gespräche mit den Eltern als auch die Thematisierung von Berufen und Ausbildungsmöglichkeiten im Unterricht hatten einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz – das ergibt sich aus der MANOVA. Schüler/-innen, die sich mit ihren Eltern oder im Unterricht konstruktiv zum Thema Berufswahl ausgetauscht hatten, entwickelten sich stärker als Schüler/-innen, bei denen es keinen oder einen weniger hilfreichen Austausch gab.

Einfluss von Eltern

Vier von fünf der befragten Schüler/-innen hatten mit ihren **Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten)** bereits über ihre berufliche Zukunft (82,2 %) gesprochen. Für eine Mehrheit von 82,4 Prozent war dieses Gespräch etwas bzw. sehr hilfreich (vgl. Abbildung 14). Ein knappes Fünftel der Befragten bewertete den Austausch mit den Eltern hingegen als weniger bzw. gar nicht hilfreich.⁶⁹

Abbildung 14: Mehrwert von Elterngesprächen



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Die statistischen Analysen im Längsschnitt zeigen, dass sich hilfreiche Gespräche mit den Eltern sowohl positiv auf die Entwicklung von Selbstwissen und Zielklarheit⁷⁰ als auch auf den Erwerb von Bedingungs- und Handlungswissen⁷¹ auswirkten.⁷² In beiden Dimensionen zeigt sich bei den Schülern/-innen, die ein hilfreiches Gespräch mit ihren Eltern über ihre berufliche Zukunft geführt hatten, von der Jahrgangsstufe 8 auf die Jahrgangsstufe 10 ein deutlicher Kompetenzzuwachs. Bei Jugendlichen, die keinen hilfreichen Input durch ihre Eltern erhielten, blieb dieser

⁶⁸ Vgl. Stabbert, R. & Schröder, R. (2015)

⁶⁹ Datenbasis: Querschnittsdatensatz.

⁷⁰ ($p < .05$)

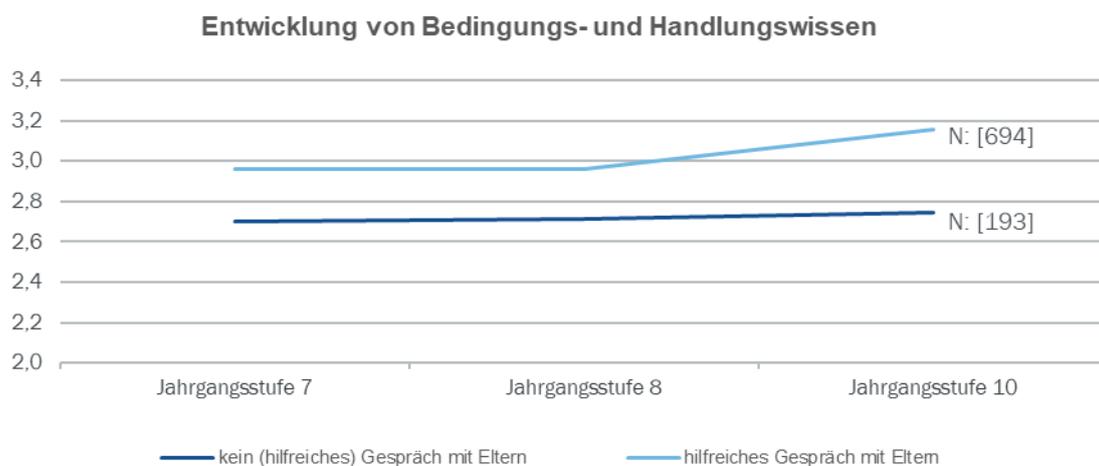
⁷¹ ($p < .05$)

⁷² Dieser Zusammenhang wird durch die Ergebnisse der ANOVA bestätigt: Selbstwissen und Zielklarheit: $F = 4.9$ $p < .01$; Bedingungs- und Handlungswissen: $F = 4.54$ $p < .05$.

aus. Ihr Kompetenzniveau blieb über den gesamten Erhebungszeitraum weitestgehend konstant und deutlich unter dem der Vergleichsgruppe.

Dieses Muster lässt sich anhand des Entwicklungsverlaufs von Bedingungs- und Handlungswissen gut veranschaulichen. Schüler/-innen, die in einem guten Austausch zu ihren Eltern standen, wiesen konstant höhere Kompetenzwerte auf als Schüler/-innen, die dies nicht taten (vgl. Abbildung 15). Vom zweiten auf den dritten Messzeitpunkt zeigte sich bei den Jugendlichen, die mit ihren Eltern ein hilfreiches Gespräch zum Thema Berufswahl geführt hatten, zudem ein Kompetenzzuwachs.⁷³ Bei den Schülern/-innen ohne elterlichen Input zeigte sich hingegen keine Entwicklung.

Abbildung 15: Entwicklung von Bedingungs- und Handlungswissen nach Elterngesprächen



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt) Berechnungsgrundlage: univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prognos AG, 2021

Diese Befunde decken sich mit dem Kooperationsmodell von Egloff: Demnach können Eltern ihre Kinder insbesondere bei der Selbstwahrnehmung und der Kenntnis berufswahlwichtiger persönlicher Eigenschaften (Bezug zu Selbstwissen und Zielklarheit) sowie der Wahrnehmung und Bewertung von Ausbildungsalternativen sowie Realisierungsaktivitäten (Bezug zu Bedingungs- und Handlungswissen) unterstützen. Zudem können Eltern auf die Bereitschaft ihrer Kinder, sich auf Fragen der Berufsfindung einzulassen, einwirken.⁷⁴

Auch aus den Fallstudien geht hervor, dass Eltern einen großen Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder haben – dies bestätigten sowohl die BO-Ansprechpersonen als auch die Berufs- und BUSS-Berater/-innen. Eltern seien meist der erste Anknüpfungspunkt der Schüler/-innen für die Arbeitswelt. Entsprechend orientierten sich die Schüler/-innen häufig zunächst an den Erfahrungen und Einstellungen ihrer Eltern.

Ein zweiteiliges Bild ergibt sich im Hinblick darauf, wie engagiert Eltern ihre Kinder im Berufswahlprozess unterstützen: Auf der einen Seite gebe es aus Sicht der Gesprächspartner/-innen in den Fallstudien Eltern, die sehr engagiert seien. Typischerweise unterstützten Eltern ihre Kinder vor allem dabei, einen Praktikumsplatz zu finden und sich auf diesen zu bewerben. Teilweise begleiteten Eltern ihre Kinder auch zu Ausbildungsmessen oder Tagen der offenen Tür in Unternehmen. Andererseits erwähnten BO-Ansprechpersonen, Berufsberatungen und BUSS-Berater/-innen aber auch immer wieder, dass einige Eltern sich bei der Berufs- und Studienorientierung vollkommen auf die Schule verließen und sich nur wenig in den Berufswahlprozess der

⁷³ Effektstärke (d = 0.3)

⁷⁴ Vgl. Egloff, E. (2009)

Schüler/-innen einbrächten.

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Befunde verdeutlichen, dass für eine erfolgreiche Berufs- und Studienorientierung die Rolle der Eltern zu berücksichtigen ist. Bei der Elternarbeit gilt es zum einen auch weniger engagierte Eltern in den Berufswahlprozess einzubinden. Zum anderen können durch Elternarbeit die Perspektiven der Eltern mit den bisherigen Ergebnissen der Schüler/-innen im Berufswahlprozess gespiegelt werden und so darauf hingearbeitet werden, dass Schulen und Eltern an einem Strang ziehen.

Ansätze zur Elternarbeit in der Berufs- und Studienorientierung

Ein Großteil der betrachteten Schulen verfügte über Ansätze zur Elternarbeit im Bereich Berufs- und Studienorientierung und führte thematische Elternabende zu diesem Thema durch. Mit den vorliegenden Ansätzen zur Elternarbeit zeigten sich die BO-Ansprechpersonen in der Befragung grundsätzlich zufrieden: Die überwiegende Mehrheit der Befragten stimmte der Aussage mindestens eher zu, dass an ihrer Schule Ansätze vorliegen, um Eltern systematisch bei Fragen der Berufs- und Studienorientierung einzubeziehen (vgl. Tabelle 17 im Anhang).

Wie die Fallstudien zeigen, lag ein Schwerpunkt der Elternarbeit meist darauf, die Eltern über die anstehenden Aktivitäten im Berufswahlprozess ihrer Kinder zu informieren. Dazu zählte ein gemeinsamer Elternabend mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit, der häufig in der Jahrgangsstufe 9 stattfand. Dort stellte sich die Berufsberatung vor und informierte über ihre Arbeit. Häufig wurden die Eltern auch jeweils vor Beginn einer BO-Aktivität über diese informiert. Einige Schulen setzten aber bereits früher an. An einer Schule fand beispielsweise die erste Elternversammlung zum Thema Berufs- und Studienorientierung bereits in der Jahrgangsstufe 5 statt. Eine andere Schule verschickte in der Jahrgangsstufe 7 einen Elternbrief mit Hinweisen, wie die Eltern ihre Kinder im Berufswahlprozess unterstützen können. Eine Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ berichtete zudem, dass Berufs- und Studienorientierung durchgängig bei allen Elternabenden thematisiert würde.

Im Anschluss an die Elternabende hatten die Eltern in der Regel auch die Möglichkeit, an den Erstberatungsgesprächen mit der Berufsberatung teilzunehmen. Manche Berufsberatungen boten außerdem weitere Formate wie eine Sprechstunde am Elternsprechtag oder eine Fragestunde für die Eltern an.

Neben Informations- und Beratungsangeboten für Eltern wurden Eltern an manchen Fallstudien-schulen auch direkt bei der Umsetzung von BO-Aktivitäten einbezogen. Einige Schulen boten den Eltern an, an den Auswertungsgesprächen der Potenzialanalyse teilzunehmen. An einer Schule nahmen die Elternsprecher/-innen an der Auswertung zum Praxislernen teil. Die Ergebnisse trugen diese dann als Multiplikatoren/-innen an alle Eltern weiter.

Die Befunde aus den Fallstudien deuten darauf hin, dass die Bedeutung von Elternarbeit für eine erfolgreiche Berufs- und Studienorientierung erkannt wurde und Ansätze entwickelt wurden, um die Eltern in den Berufswahlprozess einzubeziehen. Als herausfordernd beschrieben einige Gesprächspartner/-innen, die Eltern auch tatsächlich mit diesen Angeboten zu erreichen. Insgesamt sei die Resonanz eher gering. Meist nähmen vor allem die ohnehin engagierten Eltern die Angebote in Anspruch. An zwei Schulen, an denen die Eltern schon vor Beginn der Sekundarstufe I auf den anstehenden Berufswahlprozess vorbereitet wurden, bewerteten die Gesprächspartner/-innen die Teilnahme an den Angeboten etwas positiver.

Eine grundsätzliche Herausforderung, Eltern für die Angebote der Berufs- und Studienorientierung zu erreichen, sind außerdem die zeitlichen Ressourcen der Eltern. So berichteten einige Berufsberatungen und BO-Ansprechpersonen in den Fallstudien, dass die beruflichen Verpflichtungen der Eltern die zeitlichen Kapazitäten für die Angebote der Elternarbeit einschränkten. Gerade wenn diese nicht zu Randzeiten stattfänden, wie etwa die Beratungsgespräche der

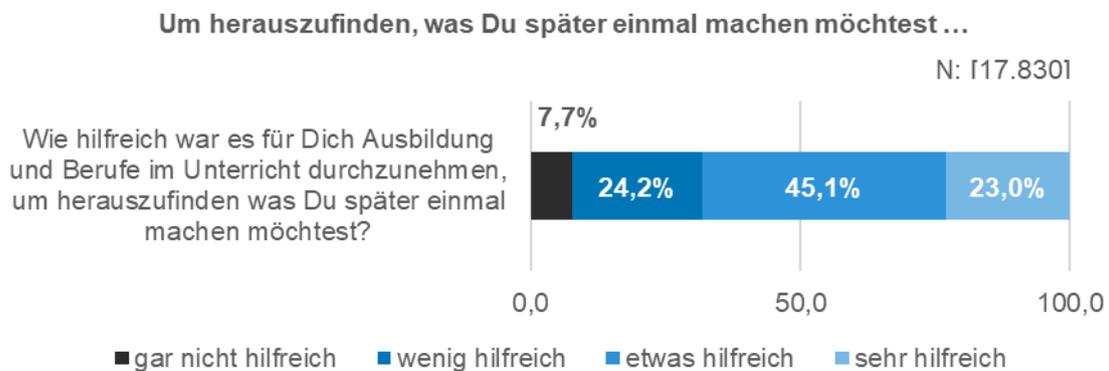
Agenturen für Arbeit, könnten berufstätige Eltern an diesen nicht immer teilnehmen. Mehrere Berufsberatungen boten den Eltern daher an, sich bei Fragen auch telefonisch oder per E-Mail an sie zu wenden.

Herausfordernd für die Elternarbeit kann es außerdem sein, wenn die Vorstellungen für den beruflichen Weg ihrer Kinder nicht mit den tatsächlichen Voraussetzungen der Schüler/-innen übereinstimmen. Aus den Gesprächen in den Fallstudien geht hervor, dass dies zwar kein flächendeckendes Problem sei, aber konfligierende Vorstellungen auch immer wieder vorkämen.

Einfluss der Unterrichtsebene

Über drei Viertel aller befragten Schüler/-innen hatten **das Thema Ausbildung und Berufe** nach eigener Auffassung **bereits im Unterricht behandelt** (78,6 %). Für mehr als zwei Drittel (68,1 %) der Schüler/-innen war dieser Input im Unterricht etwas bzw. sehr hilfreich (vgl. Abbildung 16). Ein knappes Drittel der Befragten bewertete den Input im Unterricht zum Thema Ausbildung und Berufe hingegen als weniger bzw. gar nicht hilfreich.⁷⁵

Abbildung 16: Mehrwert der Thematisierung von BO-Themen im Unterricht



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Die statistischen Analysen im Längsschnitt zeigen, dass ein hilfreicher Input zum Thema Ausbildung und Berufe im Unterricht zur Entwicklung von Berufswahlkompetenzen beitrug. Aus der MANOVA ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Vorhandensein und Qualität des Unterrichtsinputs und der Entwicklung von Selbstwirksamkeit ($p < .01$) und Eigenverantwortung ($p < .01$). Zudem entwickelten Schüler/-innen, die bereits hilfreichen Input aus dem Unterricht zum Thema Berufe und Ausbildung erhalten hatten, mehr Selbstwissen und Zielklarheit ($p < 0.05$) als Schüler/-innen, die von keinem oder einem weniger hilfreichen Unterrichtsgespräch berichteten.⁷⁶

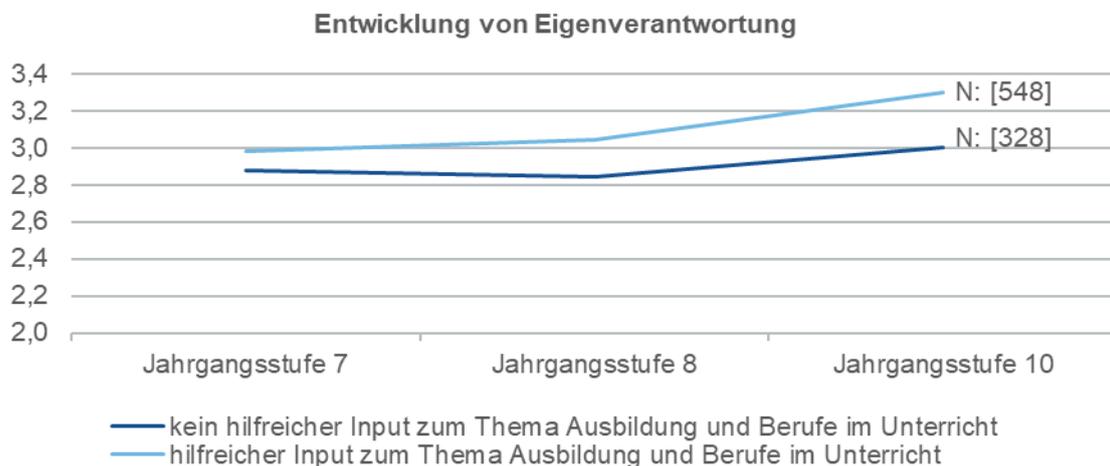
Über alle drei Dimensionen hinweg zeigt sich, dass Schüler/-innen mit hilfreichem Input aus dem Unterricht ein höheres Kompetenzniveau aufwiesen als Schüler/-innen ohne. Zudem entwickelten sich Schüler/-innen mit hilfreichem Input aus dem Unterricht von der achten auf die zehnte Jahrgangsstufe deutlich stärker als Schüler/-innen ohne hilfreichen Input. Dadurch ging die Schere zwischen den Kompetenzniveaus weiter auseinander.

⁷⁵ Datenbasis: Querschnittsdatensatz

⁷⁶ Dieser Zusammenhang wird durch die Ergebnisse der ANOVA bestätigt: Selbstwissen und Zielklarheit: $F = 4.9$ $p < .01$; Bedingungs- und Handlungswissen: $F = 4.54$ $p < .05$.

Besonders deutlich wurde der Effekt bei der Entwicklung von Eigenverantwortung. Abbildung 17 verdeutlicht, dass Schüler/-innen, die einen hilfreichen Input zu Berufen und Ausbildungsmöglichkeiten im Unterricht erhalten hatten, vom zweiten auf den dritten Messzeitpunkt deutlich stärker an Eigenverantwortung gewonnen haben als Schüler/-innen, bei denen dies nicht der Fall war. Dieses Ergebnis wurde auch durch die Effektstärke erkennbar: Bei Schüler/-innen mit konstruktivem Input war der Entwicklungseffekt mittelstark ($d = 0.55$), während sich bei den Schülern/-innen ohne Input kein Effekt zeigte.

Abbildung 17: Entwicklung von Eigenverantwortung nach Input aus dem Unterricht



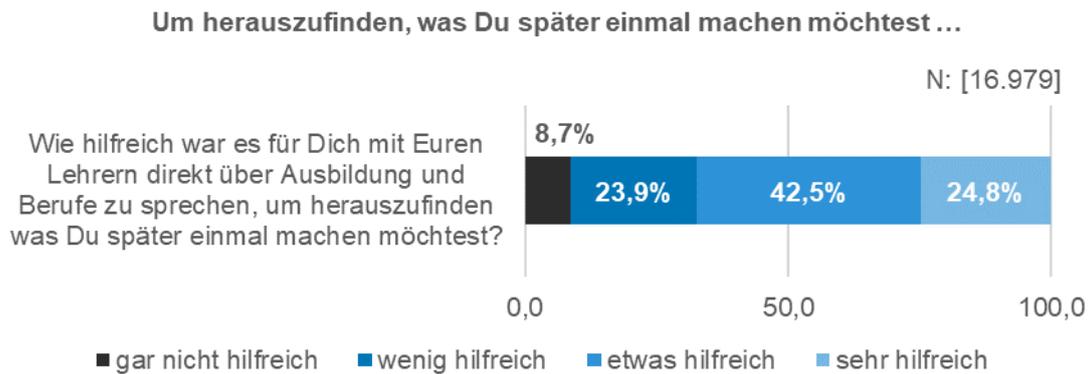
Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt) Berechnungsgrundlage: univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prognos AG, 2021

Die Bedeutung der Integration von Berufs- und Studienorientierung in den Unterricht wird auch in der wissenschaftlichen Literatur hervorgehoben. Butz (2008) kennzeichnete die Integration des Themas in das gesamte Unterrichtsgeschehen als eines von insgesamt fünf Merkmalen „guter“ schulischer Berufs- und Studienorientierung. Demnach solle Berufs- und Studienorientierung kein Additiv zum Schulalltag sein, sondern als Querschnittsthema in die Breite getragen werden.⁷⁷

Neben der breiten Integration von BO-Themen in den Unterricht kann auch die individuelle Unterstützungslleistung von Lehrkräften einen Beitrag zur Entwicklung von Berufswahlkompetenzen leisten. Drei Viertel aller befragten Schüler/-innen gaben an, bereits direkt mit Lehrkräften über Ausbildung und Berufe (74,9 %) gesprochen zu haben, um herauszufinden, was sie einmal beruflich werden möchten. Von diesen Schülern/-innen empfanden zwei Drittel (67,3 %) den individuellen Austausch mit den Lehrkräften als hilfreich (vgl. Abbildung 18).

⁷⁷ Vgl. Butz, B. (2008)

Abbildung 18: Mehrwert durch den individuellen Austausch mit Lehrkräften



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt), Prognos AG, 2021

Verschiedene wissenschaftliche Studien konnten zeigen, dass soziale Unterstützung durch die Lehrkräfte die Entwicklung verschiedener Facetten der Berufswahlkompetenz beeinflusst.^{78 79} Demnach können Lehrkräfte nicht nur durch die Vermittlung berufswahlrelevanten Wissens auf den Berufswahlprozess einwirken, sondern auch auf einer sozial-emotionalen Ebene unterstützen. Schüler/-innen, die sich durch ihre Lehrkräfte in Fragen der Berufswahl unterstützt fühlen, zeigen in verschiedenen Bereichen höhere Kompetenzwerte und können diese stärker ausbauen (zur Rolle der Lehrkräfte im Bereich der Berufs- und Studienorientierung siehe auch Kapitel 5).⁸⁰

Einfluss von BO-Aktivitäten auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz

Vor dem Hintergrund der bisher behandelten Faktoren wird abschließend der Einfluss spezifischer, abgegrenzter Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung diskutiert. Insgesamt bestand aus Sicht der BO-Ansprechpersonen mit den existierenden BO-Aktivitäten eine gute und vielfältige Grundlage. In der Befragung stimmte die überwiegende Mehrheit der befragten BO-Ansprechpersonen der Aussage voll zu, dass das BO-Angebot an ihrer Schule vielfältig ist. Keine der befragten BO-Ansprechpersonen lehnte diese Aussage ab. Ein Großteil der befragten BO-Ansprechpersonen gab weiterhin an, dass das Angebot an BO-Aktivitäten insgesamt dem Bedarf der Schüler/-innen entsprach. Ebenso zeigte sich die überwiegende Mehrheit zufrieden mit der Qualität der BO-Angebote (vgl. Tabelle 18 im Anhang).

Ein besonderer Fokus des BO-Angebots im Land Brandenburg liegt auf Aktivitäten mit konkretem Praxisbezug. Neben dem verpflichtenden Schülerbetriebspraktikum bietet das Praxislernen vertiefende Praxiserfahrungen für die Schüler/-innen. Im Gegensatz zum Schülerbetriebspraktikum ist das Praxislernen nicht verpflichtend, sodass nicht alle Schulen Praxislernen umsetzen und entsprechend auch nur ein Teil der Schüler/-innen daran teilnimmt. Als Beispiel für den Einfluss von konkreten Praxiserfahrungen wird daher im Folgenden das Praxislernen betrachtet. Beim klassischen Praxislernen in Betrieben bzw. in Praxislernklassen werden die Lernorte Schule und Betrieb miteinander verknüpft. Des Weiteren kann Praxislernen in Werkstätten durchgeführt werden, wo die Schüler/-innen betreut durch einen Träger über mehrere Tage unterschiedliche Berufsfelder kennenlernen (siehe Kapitel 1.3).

⁷⁸ Vgl. Hirschi, A., Niles, S. G. & Akos, P. (2011)

⁷⁹ Vgl. Schindler, N. (2012)

⁸⁰ Vgl. Driesel-Lange, K., Ohlemann, S. & Morgenstern, I. (2018)

Eine weitere zentrale BO-Aktivität ist die Potenzialanalyse, die zu Beginn des Berufswahlprozesses durchgeführt wird. Diese kann im zweiten Schulhalbjahr der siebten Jahrgangsstufe oder ersten Halbjahr der achten Jahrgangsstufe durchgeführt werden und hat sich an allen Schulen als fester Baustein etabliert. Dementsprechend haben fast alle befragten Schüler/-innen an der Potenzialanalyse teilgenommen.

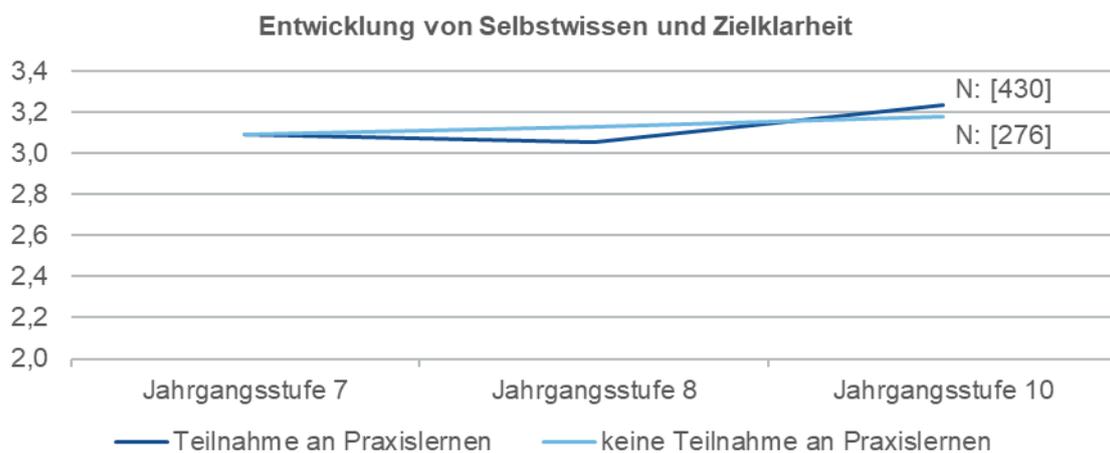
Schließlich werden unter dem Dach von INISEK I eine Vielzahl unterschiedlicher, ergänzender Projekte gefördert. Neben dem Praxislernen in Werkstätten und Betrieben zählen dazu auch Projekte zur Förderung der Berufswahlkompetenz (siehe Kapitel 1.3 und Kapitel 6.3). Der Einfluss dieser INISEK-I-BWK-Projekte wird daher noch einmal spezifisch betrachtet.

Statistische Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an BO-Aktivitäten und der Entwicklung der Berufswahlkompetenzen zeigen sich beim Praxislernen, jedoch nicht bei der Potenzialanalyse und INISEK-I-BWK-Projekten. Die subjektiven Einschätzungen der teilnehmenden Schüler/-innen sowie die Befunde aus den Fallstudien und der Befragung der BO-Ansprechpersonen deuten jedoch darauf hin, dass alle BO-Aktivitäten einen Mehrwert für den Berufswahlprozess der Jugendlichen hatten.

Teilnahme an Praxislernen

Die MANOVA zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der **Teilnahme an Praxislernen** (in Betrieben und in Werkstätten) und der Entwicklung der Berufswahlkompetenz ($p < 0,5$). Die Teilnahme an Praxislernen insgesamt hat insbesondere zu der Entwicklung von Selbstwissen und Zielklarheit beigetragen.⁸¹ Wie in Abbildung 19 zu sehen, machten die Schüler/-innen, die am Praxislernen teilgenommen haben, von der achten auf die zehnte Jahrgangsstufe einen deutlich höheren Entwicklungssprung⁸² als die Schüler/-innen, die nicht am Praxislernen teilgenommen hatten. Am Ende der zehnten Jahrgangsstufe kannten die Teilnehmenden ihre eigenen Stärken und Schwächen im Vergleich besser und hatten häufiger bereits konkretere Berufswahl- sowie Lebensziele vor Augen.

Abbildung 19: Entwicklung von Selbstwissen und Zielklarheit nach Teilnahme an Praxislernen



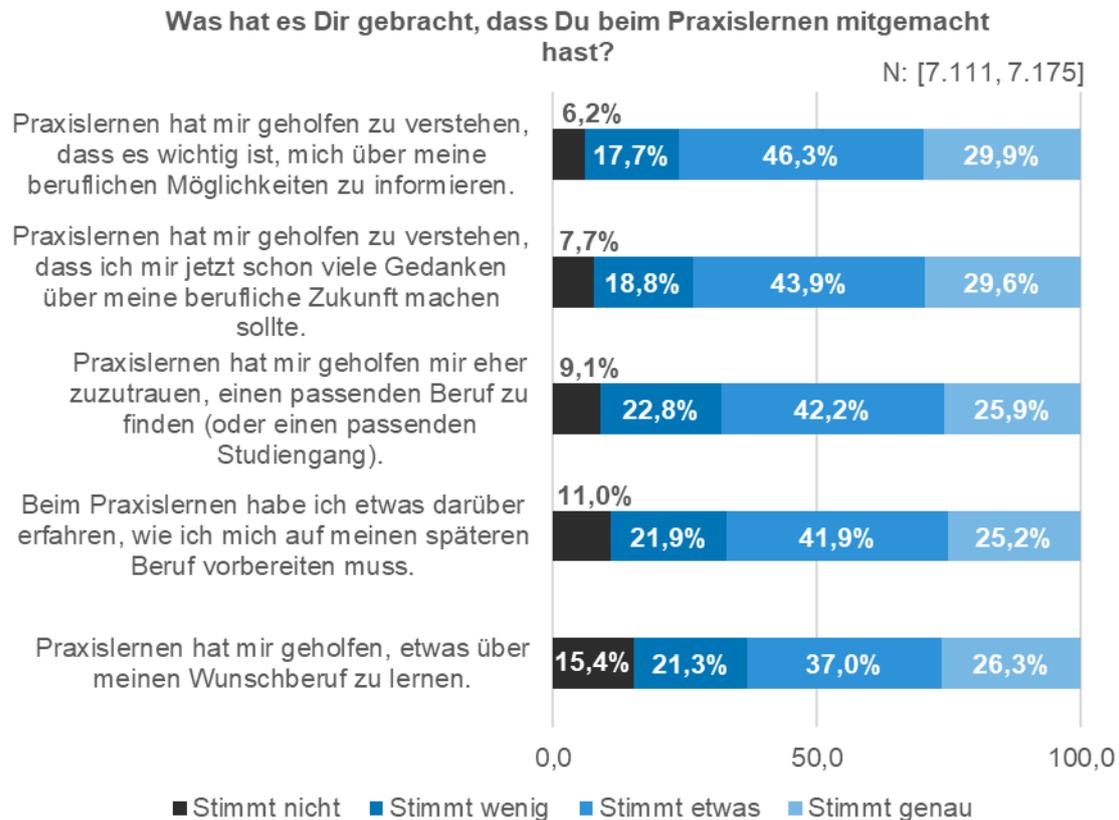
Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Längsschnitt) Berechnungsgrundlage: univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prognos AG, 2021

⁸¹ Ergebnisse der ANOVA: Selbstwissen und Zielklarheit $F = 4,5$ $p < .05$

⁸² Effektstärke ($d = 0.28$)

Die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden bestätigen den Mehrwert des Praxislernens. Nach eigenen Angaben trug das Praxislernen insbesondere dazu bei, die Eigenverantwortung für die Berufswahl zu stärken. Gut zwei Drittel der Befragten hat durch die Teilnahme an Praxislernen besser verstanden, dass es wichtig ist sich über die beruflichen Möglichkeiten zu informieren (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Detailbewertung des Praxislernens



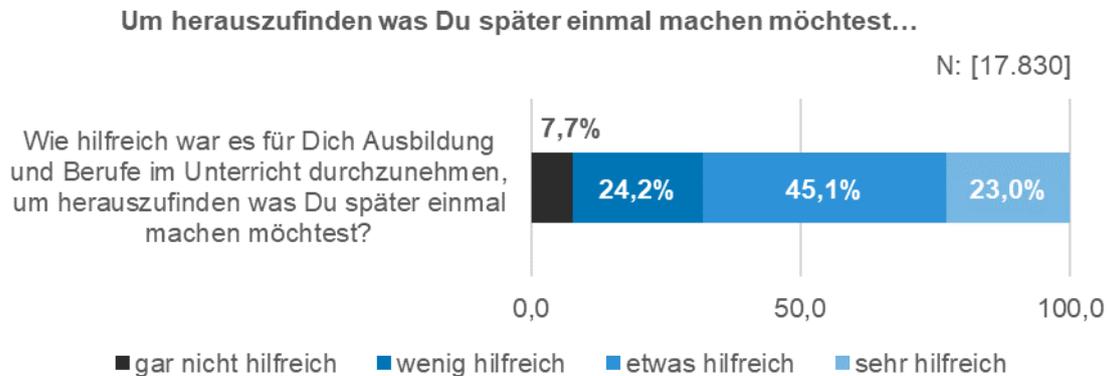
Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Während ein statistischer Zusammenhang für Praxislernen insgesamt – also sowohl in Betrieben als auch in Werkstätten – nachgewiesen werden konnte, deuten die subjektiven Bewertungen der Schüler/-innen darauf hin, dass der Mehrwert vom Praxislernen besonders hoch ist, wenn die Schüler/-innen direkte Einblicke in die betriebliche Arbeitswelt erhalten. Schüler/-innen, die an Praxislernen im Betrieb teilgenommen haben, berichteten häufiger von einer Stärkung der Selbstwirksamkeit. Zudem erfuhren Teilnehmende am Praxislernen im Betrieb häufiger etwas über ihren Wunschberuf (71,9 Prozent stimmen dem Item etwas oder genau zu) als Teilnehmende an Praxislernen in Werkstätten (52,9 Prozent stimmten dem Item etwas oder genau zu). Bei den Items, die auf die Eigenverantwortung abzielen, zeigten sich hingegen keine größeren Unterschiede zwischen den Umsetzungsformaten.

Auch die BO-Ansprechpersonen sahen vor allem das Praxislernen in Betrieben als einen wichtigen Baustein des BO-Angebots: an den Schulen, an denen dieses Element umgesetzt wurde, schätzten alle befragten BO-Ansprechpersonen den Beitrag von Praxislernen in Betrieben zur Vielfältigkeit und Praxisnähe des BO-Angebots als hoch ein (vgl. Tabelle 18 im Anhang). Aus den Fallstudien geht dabei hervor, dass die Schüler/-innen durch das Praxislernen in Betrieben bereits vor dem Schülerbetriebspraktikum erste Einblicke in die praktische Arbeits- und Berufswelt bekamen. Diese Erfahrungen halfen den Schüler/-innen mögliche Berufsfelder in Vorberei-

tung auf ihr Schülerbetriebspraktikum in der neunten Jahrgangsstufe auszuschließen oder auszuwählen. Übergreifend bewerteten die Schüler/-innen Einblicke in einen echten Betrieb wie beim Praxislernen in Betrieben oder beim Schülerbetriebspraktikum als besonders hilfreich für ihre Berufswahl (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Mehrwert von betrieblichen Einblicken



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt)

Während Praxislernen in Werkstätten als Konzept an die bereits länger etablierten Werksstatttage anknüpft (siehe Kapitel 1.3), ist das Konzept der Praxislernklassen bzw. von Praxislernen in Betrieben noch relativ neu. Grundsätzlich deuteten die Fallstudien jedoch auf keine größeren Herausforderungen bei der Umsetzung von Praxislernen an den Schulen hin. Einige Lehrkräfte an einer Schule berichteten, dass Praxislernen – obwohl insgesamt positiv – den zeitlichen Rahmen für den Fachunterricht noch weiter begrenzte. Dennoch gelinge es bisher, fachliche Inhalte und Praxislernen gut zu vereinbaren. Zudem wiesen Lehrkräfte einer Schule daraufhin, dass für Schüler/-innen mit Förderbedarf die Verknüpfung von Lernaufgaben und betrieblicher Praxis eine Herausforderung sein kann. Aus betrieblicher Sicht wurde das Praxislernen als organisatorisch aufwendiger empfunden als klassische Schülerbetriebspraktika. Gerade große Betriebe berichteten, dass die Schüler/-innen anders als beim Schülerbetriebspraktikum nicht in die betrieblichen Abläufe integriert werden konnten. Dies läge zum einen daran, dass sie nur einmal wöchentlich im Betrieb sind, zum anderen ist beim Praxislernen üblicherweise immer eine Gruppe von Schüler/-innen im Betrieb. Entsprechend mussten die Betriebe spezifische Angebote für die Schüler/-innen im Praxislernen entwickeln und betreuen. In mehreren größeren Betrieben absolvierten die Schüler/-innen beispielsweise das Praxislernen in einer betriebseigenen Werkstatt, wo sie an einem eigenen Projekt arbeiteten. Für die Betriebe bedeutete dies, dass Personal eigens für die Betreuung der Schüler/-innen abgestellt und Ressourcen in die Vorbereitung des Praxislernen investiert werden mussten. Aufgrund dieser Anforderungen wiesen die betrieblichen Vertreter/-innen weiterhin darauf hin, dass Praxislernen für manche Branchen und Betriebe weniger geeignet sei. Wenn die Schüler/-innen nur einen Tag in der Woche im Betrieb wären, so etwa ein Betrieb der Baubranche, verpassten sie zu viel der betrieblichen Produktionsprozesse und könnten diese daher nicht richtig nachvollziehen. Daher hatte sich der Betrieb bewusst dazu entschieden, Praxislernen nicht umzusetzen. Wenn Praxislernen in die betrieblichen Abläufe integriert werden konnte, wurde dieses aber auch von betrieblicher Seite als eine sinnvolle Ergänzung zum Schülerbetriebspraktikum gesehen, um den Schüler/-innen möglichst früh praktische Einblicke geben zu können und sie in ihrer beruflichen Orientierung zu unterstützen.

Für das Praxislernen in Werkstätten hoben die Gesprächspartner in den Fallstudien vor allem hervor, dass die Schüler/-innen so erste praktische Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder

erhielten. Eine wichtige Rolle spielte dabei auch die Betreuung und Reflexion durch den Werkstattträger vor Ort. Dies unterstützte Schüler/-innen dabei, erste mögliche berufliche Präferenzen zu entwickeln.

Im Zusammenspiel mit dem Schülerbetriebspraktikum bildet das Praxislernen – vor allem in Betrieben – damit eine wichtige Grundlage für eine praxisnahe Berufs- und Studienorientierung. Das verpflichtende Schülerbetriebspraktikum wird von allen untersuchten Schulen als besonders wichtiges Instrument bewertet (vgl. Tabelle 18 im Anhang). Durch das Praxislernen können die Schüler/-innen bereits auf die betriebliche Arbeitswelt vorbereitet werden und noch mehr vom Schülerbetriebspraktikum profitieren.

Teilnahme an der Potenzialanalyse

Die MANOVA zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der **Teilnahme an der Potenzialanalyse** und der Entwicklung der Berufswahlkompetenz. Da ein Großteil der Schülerschaft an einer Potenzialanalyse teilgenommen hat, ist es schwierig einen statistischen Effekt auszumachen. Zudem fand die Potenzialanalyse häufig schon in der Jahrgangsstufe 7 statt und fiel damit unter Umständen vor den ersten Erhebungszeitpunkt. Auch ist zu berücksichtigen, dass die Potenzialanalyse mit in der Regel einem Praxistag vom zeitlichen Umfang her begrenzt ist (vgl. Kapitel 1.3).

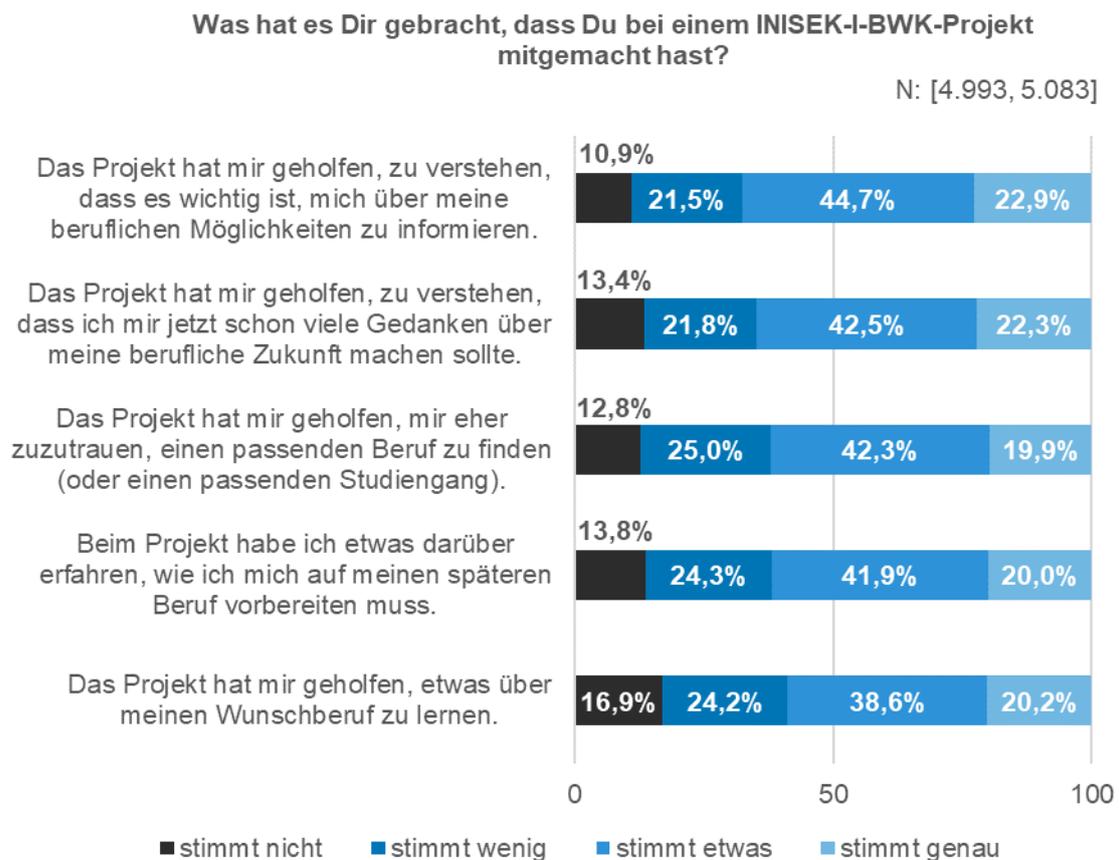
Die subjektive Einschätzung der Schüler/-innen weist darauf hin, dass die Potenzialanalyse primär im Bereich des Selbstwissens einen Mehrwert leistete. Dabei war die Potenzialanalyse nach Angaben der Schüler/-innen vor allem hilfreich, um die eigenen Stärken und Schwächen kennenzulernen. Dies entspricht der grundsätzlichen Zielsetzung der Potenzialanalyse.

aufweisen konnten. Die Potenzialanalyse wird sehr früh im Berufswahlprozess umgesetzt und ist damit ein wichtiger Grundstein, um den folgenden Berufswahlprozess der Schüler/-innen zu gestalten. Insbesondere wenn die Ergebnisse richtig eingebettet sind, kann dieses Instrument dazu beitragen den weiteren Prozess auf die Voraussetzungen der Schüler/-innen auszurichten und damit die Entwicklung der Berufswahlkompetenzen durch spätere Aktivitäten und Maßnahmen verstärken.

Teilnahme an INISEK-I-BWK-Projekten

Die statistischen Analysen zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einem **INISEK-I-BWK-Projekt** und der Entwicklung von Berufswahlkompetenz. Dies lässt sich unter anderem auf die starke Heterogenität der verschiedenen INISEK-I-BWK-Projekte zurückführen. Anders als das Praxislernen oder die Potenzialanalyse zielen sie je nach Projekt- ausrichtung auf Entwicklungen in multiplen Dimensionen ab. In den aggregierten quantitativen Analysen lassen sich diese Entwicklungen nicht mehr eindeutig identifizieren und auf eine mögliche Projektteilnahme zurückführen. Des Weiteren sind die INISEK-I-BWK-Projekte vom Umfang her unterschiedlich – während in manchen Fällen eine ganze Projektwoche angesetzt wurde, gingen Projekte häufig auch nur über ein oder zwei Tage. Die subjektiven Einschätzungen der Schüler/-innen weisen jedoch durchaus darauf hin, dass INISEK-I-Projekte einen Beitrag zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz in den Dimensionen Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit und Bedingungs- und Handlungswissen leisteten.

Abbildung 23: Detailbewertung der INISEK-I-BWK-Projekte



Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Den Mehrwert der INISEK-I-BWK-Projekte für den Berufswahlprozess der Schüler/-innen betonten auch die BO-Koordinatoren/-innen und weitere Fachkräfte in den Fallstudien. So trug die Förderung nach Einschätzung der meisten befragten BO-Ansprechpersonen zu einer Berufs- und Studienorientierung, die an den individuellen Bedürfnissen der Schüler/-innen ausgerichtet ist, bei (vgl. Tabelle 18 im Anhang).

Wie aus den Fallstudien deutlich wird, nutzten die Schulen die INISEK-I-BWK-Projekte unter anderem dafür, ihren Schülern/-innen weitere praktische Berufsfelder nahezubringen. Darauf weisen die Gespräche mit den Schulen und Projektträgern in den Fallstudien hin. Bei einem Projekt lernten die Schüler/-innen in einem Talentparcours beispielsweise zunächst unterschiedliche Berufe kennen, um sich mit diesen Berufen in den folgenden Tagen in Gruppenarbeiten vertiefend auseinanderzusetzen. An einer Schule mit künstlerischer Ausrichtung vermittelte ein INISEK-I-Projekt Berufsbilder in der Film- und Medienbranche sowie Kompetenzen im Umgang mit Medien. Grüne Berufe standen im Zentrum eines Projektes, bei dem die Schüler/-innen über eine Woche in der Natur arbeiteten und so z. B. Berufe aus der Forstwirtschaft kennenlernten. Das Kennenlernen eines Berufsfeldes stand schließlich im Mittelpunkt eines Projektes, in dem die Schüler/-innen in einem Gastronomiebetrieb aus der Region eigene Mahlzeiten zubereiteten und durch den Betrieb geführt wurden. Wie diese Beispiele zeigen, konnten durch INISEK-I-Projekte vertiefte Einblicke in unterschiedliche Berufsbilder vermittelt werden. Häufig handelte es sich dabei um Berufe, die in der Region stark vertreten sind und daher auch potenzielle Praktikums- und Ausbildungsstellen für die Schüler/-innen darstellten. Diese Projekte wurden meist vor dem Schülerbetriebspraktikum umgesetzt, sodass die Schüler/-innen auf ihren Erfahrungen bei der Wahl eines Praktikumsplatzes aufbauen konnten.

Einige in den Fallstudien betrachteten INISEK-I-BWK-Projekte wurden direkt mit weiteren praxisnahen BO-Aktivitäten verknüpft. Eine Schule führte beispielsweise für alle Schüler/-innen in der Jahrgangsstufe 9 ein Sozialpraktikum durch. Da sich jedoch nicht alle Schüler/-innen für einen Beruf in sozialen Bereichen eigneten bzw. interessierten, wurde für diese Schüler/-innen ein durch INISEK-I-gefördertes Technikprojekt umgesetzt. An einer anderen Schule drehten die Schüler/-innen in einem INISEK-I-Projekt einen Film über ihren Praxislernbetrieb.

Neben diesem Fokus auf konkrete praktische Einblicke und Erfahrungen setzten die INISEK-I-BWK-Projekte an unterschiedlichen weiteren Phasen im Berufswahlprozess der Schüler/-innen an. In einem Projekt reflektierte das Projektteam beispielsweise mit den Schülern/-innen deren Lebens- und Zukunftsvorstellungen. Darauf aufbauend wurden den Schüler/-innen unterschiedliche, auch untypische Lebenswege aufgezeigt. Abschließend berieten die Mitarbeitenden des Projektträgers die Schüler/-innen in Einzel- oder Gruppengesprächen zu ihrer Berufswahl und unterstützten bei Bewerbungen. Bei einem anderen INISEK-I-BWK-Projekt spiegelten die Mitarbeitenden des Projektträgers mit den Schülern/-innen ihre Stärken und Lebensentwürfe und übertrugen diese auf mögliche Berufe.

Insgesamt zeigte sich bei den INISEK-I-BWK-Projekten eine große inhaltliche und methodische Vielfalt. Diese Flexibilität wurde von den Schulen, aber auch von weiteren Fachkräften wie den Berufsberatungen in den Fallstudien als großer Mehrwert hervorgehoben. Die Akteure vor Ort betonten außerdem, dass mit den INISEK-I-BWK-Projekten häufig Aktivitäten umgesetzt werden konnten, die durch die Schule oder Beratungsfachkräfte nicht übernommen werden können. Neben praktischen Erfahrungen zählten dazu beispielsweise auch vertiefende Trainings von Bewerbungen und Vorstellungsgesprächen. Außerdem würden die INISEK-I-BWK-Projekte aus Sicht der schulischen Akteure den Raum und die Ressourcen bereitstellen, um neue Inhalte und Methoden der Berufs- und Studienorientierung auszuprobieren und so das bestehende Angebot innovativ zu ergänzen, etwa wenn es um die Nutzung neuer Medien geht. Die Förderung bot damit eine wichtige Ergänzung des schulischen BO-Angebots: Ein Großteil der befragten BO-Ansprechpersonen gab an, dass die INISEK-I-Förderung zu einem vielfältigen BO-Angebot an ihrer Schule beitrug (vgl. Tabelle 18 im Anhang).

INISEK I bieten damit die Möglichkeit, dass die Schulen ihr BO-Angebot entsprechend ihrer spezifischen Ausrichtung und der Bedarfe der Schüler/-innen gestalten können. So wurden die INISEK-I-Projekte an einer Schule mit spezifisch künstlerischer Ausrichtung genutzt, um die Schüler/-innen über die Jahrgangsstufen langsam in unterschiedliche gestalterische Berufsfelder einzuführen. Dazu wurden neben INISEK-I-BWK-Projekten auch Projekte zur Stärkung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen (SK-Projekte) genutzt.

Wie mehrere Akteure in den Fallstudien betonten, komme es bei der Berufswahl vor allem auf den Prozess in der Gesamtheit an. Ihre Wirkung entfalten die einzelnen BO-Aktivitäten daher insbesondere im Zusammenspiel miteinander. Dies trifft gerade auf zeitlich kürzer angelegte Interventionen wie die INISEK-I-BWK-Projekte zu. Sie tragen dazu bei, dass die Schüler/-innen sich kontinuierlich mit dem Thema Berufs- und Studienorientierung auseinandersetzen, und ergänzen punktuell bei spezifischen Bedarfen wie zusätzlichen Einblicken in die praktische Arbeitswelt oder der Vorbereitung von Bewerbungsprozessen. Deshalb spielen die INISEK-I-BWK-Projekte eine wichtige Rolle für einen systematischen und aufeinander abgestimmten Berufswahlprozess.

Vor- und Nachbereitung der BO-Aktivitäten als wichtige Voraussetzung

Für die Wirksamkeit einzelner BO-Aktivitäten ist es wichtig, dass diese in einen strukturierten Berufswahlprozess für die/den einzelne/-n Schüler/-in eingebettet werden. Daher spielt die gezielte Vor- und Nachbereitung der einzelnen BO-Aktivitäten und damit deren Verknüpfung auf Ebene der einzelnen Schüler/-innen eine wichtige Rolle. Eine Studie von Lipowski et al. (2020) konnte etwa am Beispiel praxisnaher Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung zeigen, dass der Mehrwert der Maßnahmen für die Schüler/-innen höher ist, wenn diese vorbereitet wurden.⁸³

Am Beispiel der INISEK-I-BWK-Projekte wurde in den Fallstudien deutlich, dass die Schulen bei der Vor- und Nachbereitung der Projekte noch sehr unterschiedlich vorgehen. Die meisten betrachteten Fallstudien Schulen informierten die Schüler/-innen vor der Teilnahme an den Projekten über den organisatorischen Ablauf. Manche Schulen bereiteten darüber hinaus die Projekte auch inhaltlich im Unterricht vor. Eine Schule verknüpfte etwa ein Projekt zu Bewerbungen mit dem Deutschunterricht. Teilweise übernahmen die INISEK-I-Projektträger diese Vorbereitungen. Sie fragten die Bedarfe bei den Schülern/-innen ab, um darauf aufbauend das Projekt zu gestalten. In einem Fall berichtete die Berufsberatung, dass sie zu Beginn der Projektstage das Projekt für die Schüler/-innen in ihren Berufswahlprozess einordnete.

Nach dem Abschluss der Projekte dokumentierten die Schüler/-innen an den betrachteten Fallstudien Schulen die Ergebnisse in der Regel im Berufswahlpass. Häufiger gaben auch die Berufsberatungen an, die Ergebnisse der INISEK-I-BWK-Projekte in ihren Beratungsgesprächen aufzugreifen, indem sie entweder den Berufswahlpass nutzten oder sich von den Schülern/-innen berichten ließen, was sie aus den Projekten für ihre Berufswahl mitgenommen haben.

Die Fallstudien deuten jedoch darauf hin, dass dieses Instrument noch sehr unterschiedlich an den Schulen genutzt wurde. So war die Nutzung des Berufswahlpasses an manchen Schulen bislang noch auf die reine Sammlung von Unterlagen und den W-A-T-Unterricht beschränkt. Das Beispiel einer kleineren Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ zeigte hingegen, wie der Berufswahlpass fächerübergreifend die Grundlage für alle BO-Aktivitäten bilden kann. Bei einer solchen Nutzung kann der Berufswahlpass durchaus einen Mehrwert für die systematische Verzahnung der BO-Aktivitäten haben. Diesen Mehrwert hoben beispielsweise auch einige Berufsberatungen hervor. Sie konnten den Berufswahlpass in den Beratungsgesprächen mit den Schülern/-innen nutzen, um sich über bisher gelaufene BO-Aktivitäten

⁸³ Vgl. Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S. & Kracke, B. (2020)

täten zu informieren. Entsprechend dieser Befunde bewerteten auch die befragten BO-Ansprechpersonen den Berufswahlpass differenzierter: Ungefähr ein Drittel der Befragten schätzte die Rolle des Berufswahlpasses für die Gestaltung des Berufswahlprozesses der Schüler/-innen als weniger wichtig ein. Ungefähr die gleiche Anzahl an befragten BO-Ansprechpersonen gab außerdem an, dass der Berufswahlpass nur einen kleinen Beitrag dazu leistete, um das BO-Angebot an den individuellen Bedürfnissen der Schüler/-innen auszurichten (vgl. Tabelle 18 im Anhang).

Die Fallstudien weisen darauf hin, dass die Schulen die INISEK-I-BWK-Projekte eher vereinzelt mit den Schülern/-innen im Fachunterricht nachbereiteten. Anders ist dies beim Praxislernen in Betrieben bzw. den Praxislernklassen. Die Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernort ist beim Praxislernen bereits konzeptionell angelegt und kann positive Effekte auf die Verzahnung von Fachunterricht und Berufs- und Studienorientierung haben, wie das Beispiel einer Schule zeigt: Durch die Verbindung von betrieblicher Praxis und Unterricht mussten die Lehrkräfte praxisbezogene Aufgaben in Bezug zu ihrem Unterrichtsfach entwickeln. Nach Einschätzung der in diesen Praxislernklassen unterrichtenden Lehrkräfte hat dies geholfen, konkret zu reflektieren, welche praktischen Themen der Arbeitswelt sinnvoll in den Unterricht integriert werden können. So behandelten die Lehrkräfte beispielsweise im Chemieunterricht Brandschutzvorschriften und im Englischunterricht zentrale Vokabeln für die Gastronomie. Im Vergleich zu anderen BO-Aktivitäten wie den INISEK-I-BWK-Projekten oder der Potenzialanalyse findet das Praxislernen über einen längeren Zeitraum statt und wird immer wieder in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern aufgegriffen.

Auf schulischer Ebene bietet zudem das BO-Konzept die Möglichkeit, strukturierte Verfahren zur Vor- und Nachbereitung der BO-Aktivitäten sowie zu ihrer Verknüpfung mit dem Unterricht zu etablieren. In Kapitel 3.1 wurde bereits dargestellt, dass die BO-Konzepte sich noch in ihrem inhaltlichen Umfang unterscheiden. Zwar berichteten die Schulen in den Fallstudien übergreifend, dass sie das BO-Konzept dazu nutzen, einen Überblick über die BO-Aktivitäten zu bekommen und diese zeitlich sinnvoll aufeinander abzustimmen. Allerdings gibt es bislang keine Hinweise, dass das BO-Konzept flächendeckend von den Schulen genutzt wird, um schulweite, systematische Verfahren zur Vor- und Nachbereitung zu verankern.

Insgesamt deuten die Befunde daher darauf hin, dass die Vor- und Nachbereitung der BO-Aktivitäten noch unterschiedlich erfolgt und auch von der spezifischen Konzeption der Aktivitäten abhängt.

Ein Großteil der Schüler/-innen hatte in der Jahrgangsstufe 10 eine Berufswahlentscheidung getroffen. Die dafür notwendigen Kompetenzen entwickelten die Schüler/-innen vor allem zum Ende der Sekundarstufe I. Zur Entwicklung von Berufswahlkompetenzen trugen insgesamt kontinuierliche Interventionen, wie die Behandlung von BO-Themen im Unterricht oder der Austausch mit den Eltern besonders stark bei. Die BO-Aktivitäten ergänzten dies mit ihren spezifischen Schwerpunkten und leisteten vor allem dann einen Mehrwert, wenn sie systematisch vor- und nachbereitet und mit dem Unterricht verknüpft waren. Damit kommt den Lehrkräften eine wesentliche Bedeutung für den Berufswahlprozess der Schüler/-innen zu. Das folgende Kapitel fokussiert daher auf die Rolle der Lehrkräfte und deren Kompetenzen zur Unterstützung der Entwicklung von Berufswahlkompetenz.

5 Rolle und Kompetenzen der Lehrkräfte zur Unterstützung der Entwicklung von Berufswahlkompetenz

Wie in Kapitel 4.2 dargestellt, ist der Unterricht als kontinuierliche Intervention eine wichtige Einflussgröße für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schülern/-innen. Auch darüber hinaus spielen Lehrkräfte eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die Schüler/-innen in ihrem Berufswahlprozess an den Schulen zu begleiten. Die Verwaltungsvorschriften BStO und die Landesstrategie geben daher vor, dass Berufs- und Studienorientierung fachübergreifend in den Unterricht eingebunden und als Querschnittsaufgabe etabliert werden soll. Über spezifische BO-Aktivitäten hinaus soll jede Lehrkraft Themen zur Arbeitswelt und Berufsvorbereitung in ihrem Unterricht aufgreifen. Neben den in der Regel punktuellen BO-Aktivitäten sollen Fragen der Berufswahl auf diese Weise auch kontinuierlich im Unterricht thematisiert werden.

Das folgende Kapitel legt einen Schwerpunkt auf diese Rolle der Lehrkräfte. Dafür wird erstens betrachtet, welche Einstellungen die Lehrkräfte zur Berufs- und Studienorientierung haben und inwiefern sie das Thema Berufs- und Studienorientierung in ihrem Arbeitsalltag berücksichtigen. Um ihre Schüler/-innen möglichst gut bei der Berufswahl unterstützen zu können, sind entsprechende Kompetenzen erforderlich.⁸⁴ Daher wird in einem zweiten Schritt aufgezeigt, über welche Kompetenzen und Kenntnisse Lehrkräfte verfügen und wie diese mit der BO-Arbeit der Lehrkräfte zusammenhängen. Drittens werden im Kapitel 5.2 mögliche Einflussfaktoren auf die Kompetenzen der Lehrkräfte untersucht, um zu ermitteln, welche Ansatzpunkte zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lehrkräften beitragen können.

Empirische Grundlage für die Analysen bildet ein Querschnittsdatensatz aus allen 2.236 Angaben der Lehrkräftebefragung in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 (siehe dazu auch Kapitel 2.2 Methodisches Design).

5.1 Relevanz und Dimensionen der Kompetenzen der Lehrkräfte zur Unterstützung der Entwicklung von Berufswahlkompetenz

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde Kompetenzen der Lehrkräfte

- Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte bewertete **die Berufs- und Studienorientierung als wichtiges Thema** für ihre Schüler/-innen. Die Einstellungen der Lehrkräfte **variieren stärker, wenn es um die konkrete Bedeutung für den eigenen Arbeitsalltag** geht. Entsprechend integrierten auch noch nicht alle Lehrkräfte regelmäßig Aspekte der Berufs- und Studienorientierung in ihren Unterricht.
- Am stärksten waren Lehrkräfte eingebunden, wenn sie Schüler/-innen **beim Schülerbetriebspraktikum betreuten**. Insgesamt nahmen Lehrkräfte bei den konkreten BO-Aktivitäten aber **eher eine begleitende Rolle** ein.
- Über die Hälfte der Lehrkräfte verfügte nach eigenen Angaben über die notwendigen **Kenntnisse und Kompetenzen** in unterschiedlichen Facetten der Berufs- und Studienorientierung. Es zeigt sich jedoch, dass Kompetenzen **deutlich geringer eingeschätzt** wurden, wenn es um die **konkrete Gestaltung des eigenen**

⁸⁴ Vgl. Dreer, B. & Kracke, B. (2013)

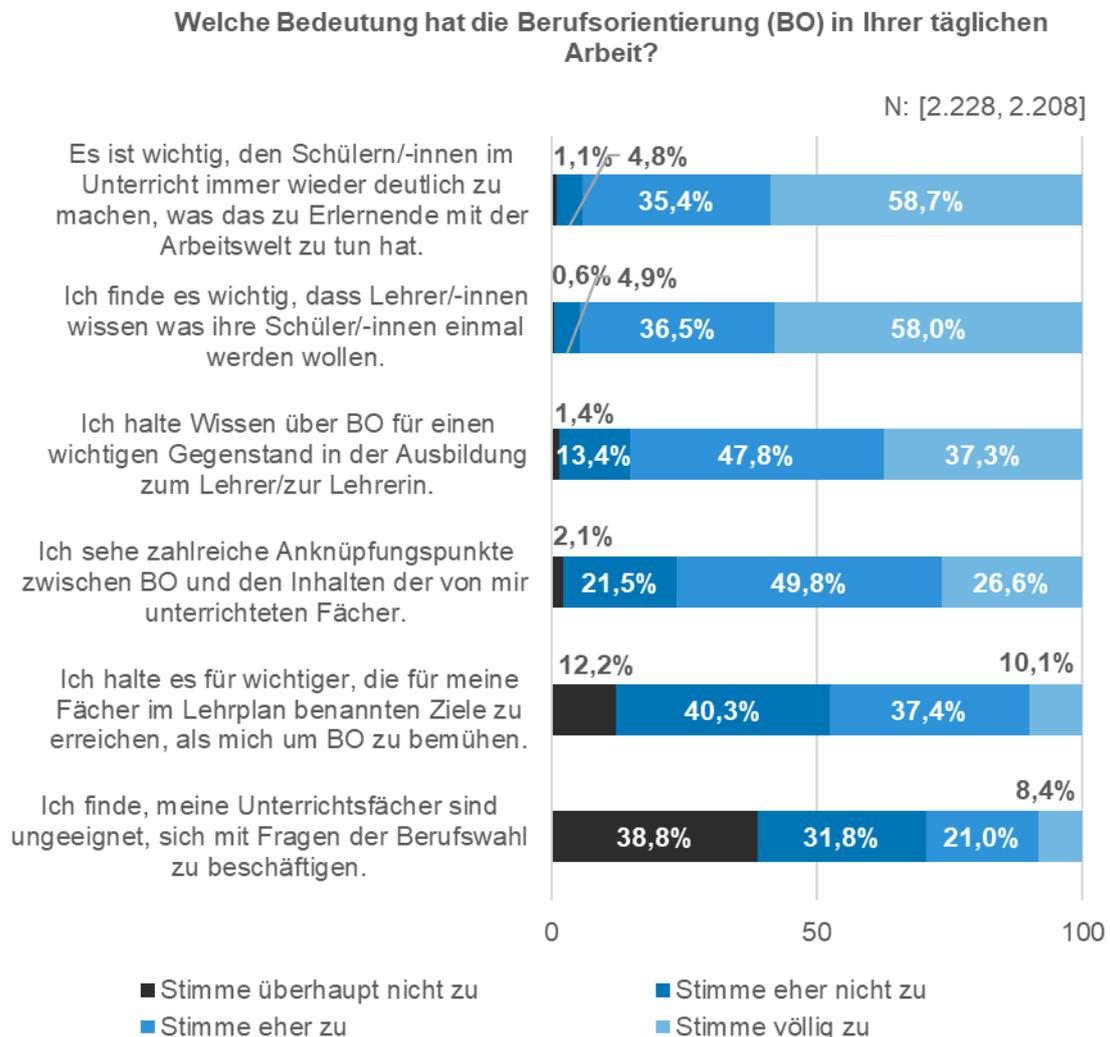
Unterrichts oder eigener Lerngelegenheiten geht.

- Mit Blick auf die Einstellungen, die Kompetenzen als auch die Integration von Berufs- und Studienorientierung in den Arbeitsalltag können **Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen** beobachtet werden: An Gesamtschulen hatte das Thema entsprechend ihrer Ausrichtung eine vergleichsweise geringere Priorität und wurde seltener im Arbeitsalltag der Lehrkräfte aufgegriffen. Kompetenzen in diesem Bereich betrachteten Lehrkräfte dementsprechend seltener als relevant für ihre eigene Arbeit.

Grundsätzliche Einstellung zum Thema Berufs- und Studienorientierung

Die meisten der befragten Lehrkräfte zeigten ein großes Interesse an der Berufswahl ihrer Schüler/-innen. 94 Prozent gaben an, dass es für sie wichtig ist zu wissen, was ihre Schüler/-innen einmal werden wollen. Entsprechend legte auch ein Großteil der befragten Lehrkräfte Wert darauf, ihren Schülern/-innen zu verdeutlichen, welche Schnittstellen es zwischen Unterrichtsinhalten und der Arbeitswelt gibt (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24: Einstellung der Lehrkräfte zur Berufs- und Studienorientierung in der täglichen Arbeit



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Insgesamt betrachteten also auch die Lehrkräfte die Berufswahl ihrer Schüler/-innen grundsätzlich als ein wichtiges Thema. Dies geht einher mit der hohen strategischen Bedeutung, welche die Lehrkräfte der Berufs- und Studienorientierung an ihren Schulen beimaßen (siehe Kapitel 3.1).

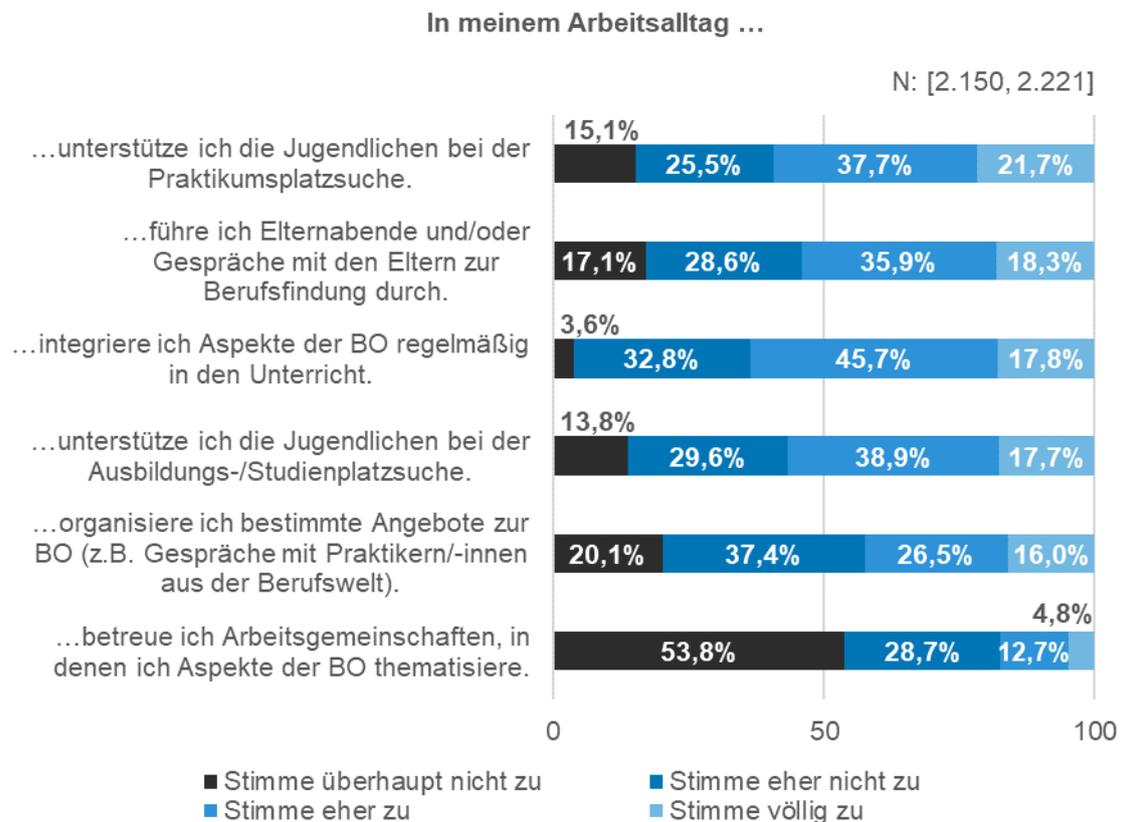
Konkrete Verknüpfung von Berufs- und Studienorientierung und Unterricht

Trotz hoher Zustimmungswerte für die Bedeutung der Berufs- und Studienorientierung bezogen nicht alle Lehrkräfte Aspekte der Berufswahl regelhaft in ihren Unterricht ein. Knapp ein Viertel (23,6 %) aller im Erhebungszeitraum befragten Lehrkräfte gab an, weniger Anknüpfungspunkte zwischen ihrem Unterricht und der Berufs- und Studienorientierung zu sehen (vgl. Abbildung 24). Insbesondere Lehrkräfte, die Fremdsprachen, in einigen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sowie Kunst, Musik und Sport unterrichteten, sahen weniger Anknüpfungspunkte zwischen ihrem Fach und den Themen der Berufs- und Studienorientierung.

Dieser Befund spiegelt sich auch darin wider, welche Priorität die Lehrkräfte der Berufs- und Studienorientierung im Vergleich zum fachspezifischen Unterricht einräumten: Etwas weniger als die Hälfte (47,5 %) der Lehrkräfte fanden es tendenziell wichtiger, die Ziele im Lehrplan für ihre Unterrichtsfächer zu erreichen als sich um Berufs- und Studienorientierung zu bemühen (vgl. Abbildung 24).

Insgesamt bestätigten vor diesem Hintergrund ungefähr zwei Drittel (63,5 %) aller befragten Lehrkräfte im Erhebungszeitraum, Aspekte der Berufs- und Studienorientierung in ihrem Arbeitsalltag regelmäßig in den Unterricht einzubeziehen. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte gab jedoch auch an, dies eher seltener zu tun (vgl. Abbildung 25).

Abbildung 25: Integration von Berufs- und Studienorientierung in den Arbeitsalltag



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Rolle der Lehrkräfte bei der Umsetzung von BO-Aktivitäten

Neben der Integration von Berufs- und Studienorientierung in den Fachunterricht können Lehrkräfte weitere Aufgaben übernehmen. Dies trifft jedoch nur auf einen kleineren Teil der Lehrkräfte zu: Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (42,5 %) berichtete, bestimmte Angebote zur Berufs- und Studienorientierung selbst zu organisieren (vgl. Abbildung 25).

Die Beteiligung an konkreten BO-Aktivitäten zeigt außerdem, dass die Lehrkräfte in der Regel eher eine begleitende und betreuende Funktion einnahmen, als dass sie an der Organisation von Aktivitäten beteiligt waren. Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, organisierten die BO-Aktivitäten an den Schulen meist die BO-Koordinatoren/-innen allein oder mit der Unterstützung weniger weiterer Lehrkräfte.

Etwas mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte (67,6 %) betreuten klassische Schülerbetriebspraktika. Wie die Fallstudien zeigen, ist diese Aufgabe schon lang an den Schulen etabliert und wurde von den Lehrkräften als Selbstverständlichkeit wahrgenommen. Dabei handelte es sich in der Regel um Besuche in den Praktikumsbetrieben der Schüler/-innen. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte stimmte zudem der Aussage mindestens eher zu, dass sie Schüler/-innen bei der Praktikumsplatzsuche unterstützen.

Viele Lehrkräfte begleiteten darüber hinaus die Umsetzung der Potenzialanalyse sowie der INI-SEK-I-Projekte. Dabei beschrieben die Lehrkräfte ihre Aufgabe in den Fallstudien als reine Begleitung und Aufsicht. Vereinzelt wiesen Lehrkräfte auf die Vor- und Nachbereitung im Unterricht hin (siehe dazu auch Kapitel 4.2).

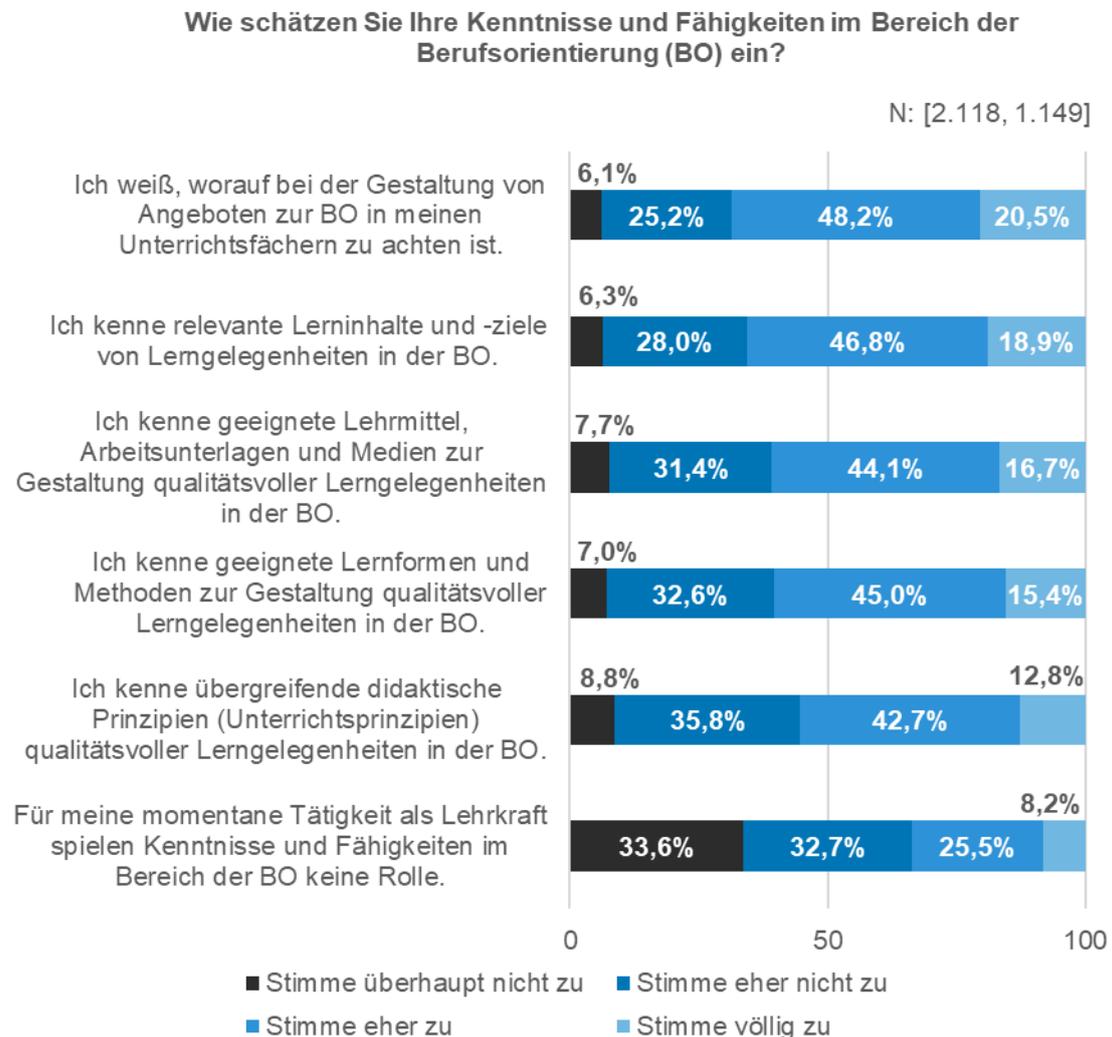
Ein kleinerer Anteil der befragten Lehrkräfte war im Erhebungszeitraum außerdem nach eigenen Angaben in die Betreuung und Begleitung der Schüler/-innen rund um das Praxislernen involviert (33,8 %). Der vergleichsweise geringe Anteil lässt sich darauf zurückführen, dass Praxislernen nicht verpflichtend ist und entsprechend nicht an allen Schulen umgesetzt wurde. Die Fallstudien deuten darauf hin, dass, wenn Praxislernen umgesetzt wurde, die Rolle der Lehrkräfte beim Praxislernen deutlich inhaltlicher geprägt ist, da auch die Fachlehrkräfte den Schülern/-innen Praxislernaufgaben stellen. Dies kann wiederum zur besseren Verzahnung von Unterricht und Berufs- und Studienorientierung beitragen (siehe dazu auch Kapitel 4.2).

Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich Berufs- und Studienorientierung

Um Aspekte der Berufs- und Studienorientierung systematisch mit dem eigenen Unterricht zu verknüpfen, die BO-Aktivitäten inhaltlich begleiten zu können und somit die Schüler/-innen in ihrem Berufswahlprozess aktiv unterstützen zu können, benötigen Lehrkräfte spezifische Kenntnisse und Kompetenzen.

Nach eigenen Angaben verfügten mehr als die Hälfte der im Erhebungszeitraum befragten Lehrkräfte über notwendige Kenntnisse im Bereich der Berufs- und Studienorientierung. Dabei zeigte sich, dass die Kenntnisse zwar zur allgemeinen Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung hoch waren, aber geringer wurden, wenn es um konkrete didaktische und methodische Herangehensweisen geht. Knapp 70 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an zu wissen, worauf es allgemein bei der Gestaltung von Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung in ihren Unterrichtsfächern ankommt. Seltener war jedoch die Zustimmung zu Kenntnissen mit Blick auf konkrete didaktische Prinzipien (55,5 %) und Methoden (60,4 %) (vgl. Abbildung 26).

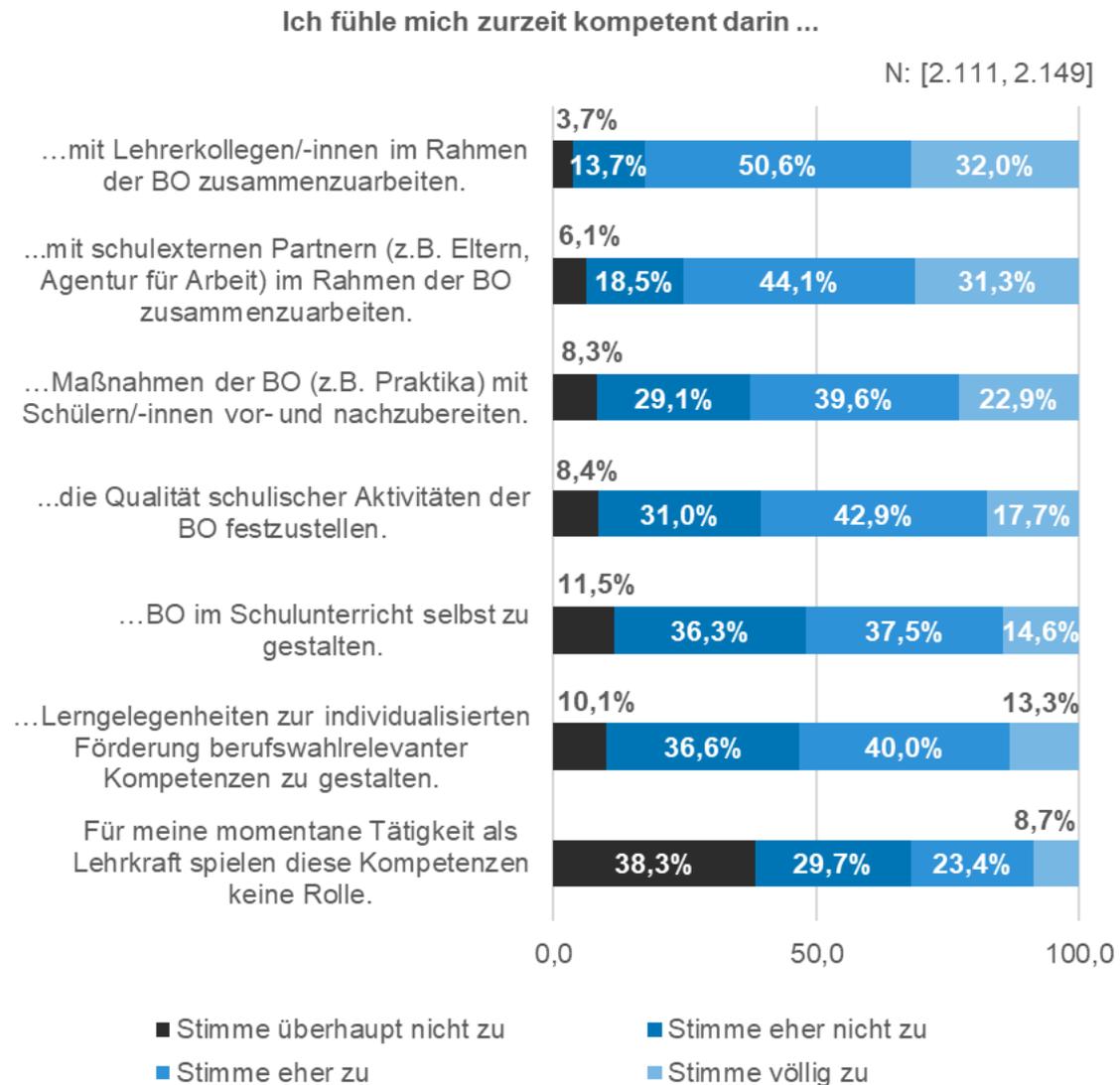
Abbildung 26: Einschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich Berufs- und Studienorientierung



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Auch fühlte sich insgesamt mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte in allen abgefragten Anwendungsfällen der Berufs- und Studienorientierung kompetent. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass auf der einen Seite besonders viele Lehrkräfte zustimmten, über die notwendige Kompetenz zu verfügen, um sich mit Kollegen/-innen (82,6 %) und externen Partnern (75,4 %) auszutauschen. Auf der anderen Seite fühlte sich nur die Hälfte der Lehrkräfte kompetent darin, die Berufs- und Studienorientierung konkret zu gestalten, etwa im Rahmen des eigenen Unterrichts (52,1 %) oder durch die Vor- und Nachbereitung von BO-Aktivitäten (62,5 %) (vgl. Abbildung 27). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Lehrkräfte die für die Kommunikation erforderlichen Kompetenzen ohnehin bereits in anderen Feldern ihrer täglichen Arbeit ausbauen konnten. Die Planung, Durchführung und Auswertung berufsorientierenden Unterrichts sind jedoch mit unbekanntem Anforderungen verbunden, da dies eine genaue Kenntnis der Inhalte, Zusammenhänge sowie der didaktischen Herangehensweisen und Methoden verlangt. Wie dargestellt verfügten die Lehrkräfte auch noch weniger über konkrete didaktische und methodische Kenntnisse im Bereich der Berufs- und Studienorientierung.

Abbildung 27: Einschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Auch wenn die Kenntnisse und Kompetenzen der Lehrkräfte grundsätzlich positiv zu bewerten sind, so wird deutlich, dass gerade bei der konkreten Gestaltung und Begleitung von BO-Aktivitäten ein größerer Teil der Lehrkräfte ihre Kompetenzen und Kenntnisse eher gering einschätzte. Dabei handelt es sich gerade um solche Aspekte, die besonders wichtig sind, um die Schüler/-innen in ihrem Berufswahlprozess zu begleiten und zu unterstützen. So ist davon auszugehen, dass weniger kompetente Lehrkräfte sich auch weniger bei der Berufs- und Studienorientierung einbringen (siehe dazu Kapitel 5.2).⁸⁵ Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass jeweils ungefähr ein Drittel der Lehrkräfte die Kompetenzen und Kenntnisse im Bereich insgesamt als nicht relevant für ihre Tätigkeit bewerteten (vgl. Abbildung 26 und 27). Gleichzeitig zeigt sich, dass Lehrkräfte, die aufgrund ihres Faches oder ihrer Funktion eine größere inhaltliche Nähe zur Berufs- und Studienorientierung haben, sich insgesamt kompetenter in diesem Bereich fühlen. Lehrkräfte, die eine koordinierende Rolle im Bereich der Berufs- und Studienorientierung

⁸⁵ Vgl. auch Dreer, B. & Weyer, C. (2020)

hatten, stimmten im Mittel⁸⁶ eher zu (Mittelwert = 3,4), über entsprechende Kompetenzen zu verfügen, als Lehrkräfte ohne eine solche Funktion (Mittelwert = 2,7). Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich zwischen W-A-T-Lehrkräften (Mittelwert = 3,4) und Lehrkräften, die dieses Fach nicht unterrichteten (Mittelwert = 2,8).

Unterschiede nach Schulformen

Insgesamt zeigten sich größere Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen mit Blick darauf, wie relevant die Berufs- und Studienorientierung sowie die damit verbundenen Kompetenzen für die eigene Arbeit für die Lehrkräfte sind. So sahen Lehrkräfte an Gesamtschulen im Vergleich erstens weniger Anknüpfungspunkte zwischen ihrem Unterricht und Aspekten der Berufs- und Studienorientierung⁸⁷ und priorisierten zweitens häufiger die Vermittlung des fachspezifischen Unterrichtsstoffs⁸⁸. Des Weiteren schätzten vor allem Lehrkräfte an Gesamtschulen Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung als weniger wichtig ein.⁸⁹ Gleichzeitig zeigt die quantitative Analyse auch, dass Lehrkräfte an Gesamtschulen ihre Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung im Mittel geringer einschätzten (Mittelwert = 2,6) als ihre Kollegen/-innen an Oberschulen (Mittelwert = 2,9) und Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ (Mittelwert = 3,3).

Entsprechend gaben auch nur 50,5 Prozent der Lehrkräfte an Gesamtschulen an, regelmäßig Aspekte der Berufs- und Studienorientierung in ihren Unterricht zu integrieren – verglichen mit 91,4 Prozent an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und 70,3 Prozent an Oberschulen (vgl. Abbildung 28).

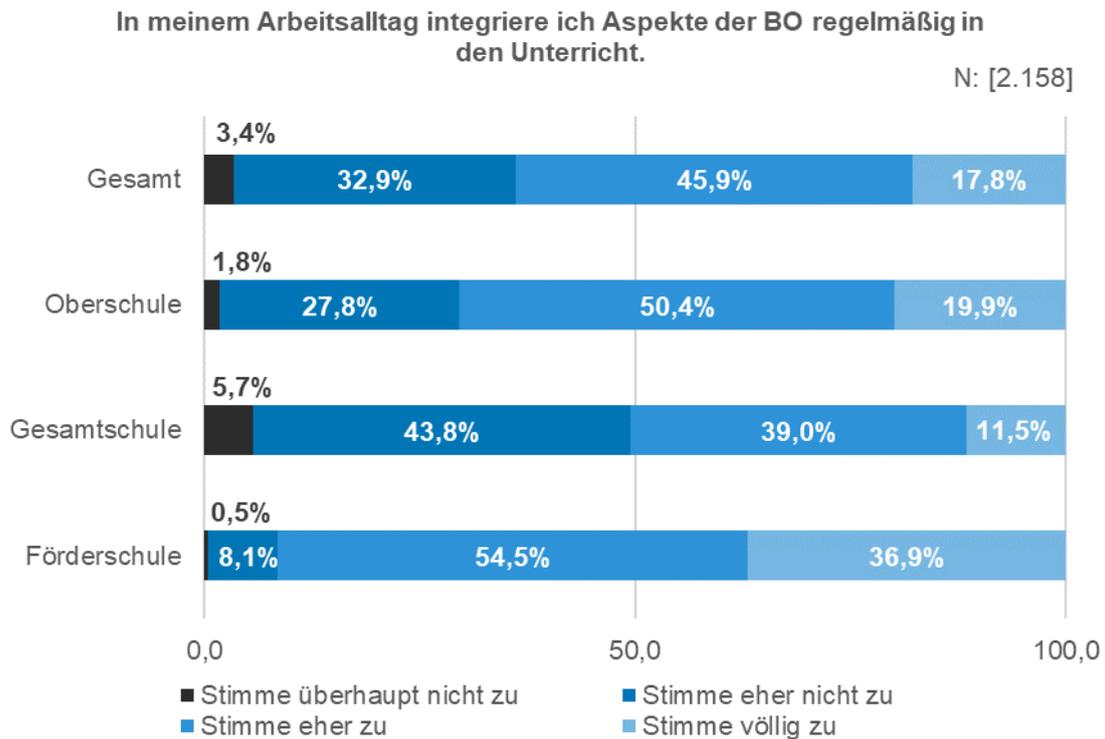
⁸⁶ Die Lehrkräfte konnten ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu einordnen.

⁸⁷ Anteil der befragten Lehrkräfte, die der Aussage „Ich sehe zahlreiche Anknüpfungspunkte zwischen BO und den Inhalten der von mir unterrichteten Fächer.“ mindestens eher zustimmten: an Gesamtschulen 69,9 Prozent, an Oberschulen 80,2 Prozent und an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ 91,3 Prozent.

⁸⁸ Anteil der befragten Lehrkräfte, die der Aussage „Ich halte es für wichtiger, die für meine Fächer im Lehrplan benannten Ziele zu erreichen, als mich um BO zu bemühen.“ mindestens eher zustimmten: an Gesamtschulen 57,1 Prozent, an Oberschulen 42,9 Prozent und an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ 27,2 Prozent.

⁸⁹ Anteil der befragten Lehrkräfte, die der Aussage „Für meine momentane Tätigkeit als Lehrkraft spielen diese Kompetenzen keine Rolle.“ mindestens eher zustimmten: an Gesamtschulen 39,8 Prozent, an Oberschulen 28,0 Prozent und an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ 14,8 Prozent.

Abbildung 28: Einschätzung der Lehrkräfte zur Integration der BO in den Unterricht an unterschiedlichen Schulformen



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Dieser Befund bestätigt sich auch in den Fallstudien. Die Gruppeninterviews mit den Lehrkräften deuten darauf hin, dass die Berufs- und Studienorientierung an Förder- und Oberschulen breiter in den Unterricht integriert wurde. An diesen Schulen betonten die Lehrkräfte weiterhin stärker die Bedeutung der Berufs- und Studienorientierung und sahen es als wichtige Aufgabe, ihre Schüler/-innen dabei zu unterstützen, eine passende Anschlussperspektive nach dem Schulabgang zu finden. In den Gesamtschulen hingegen weisen die Befunde der Fallstudien darauf hin, dass sich der BO-Bezug im Unterricht meist auf den W-A-T-Unterricht beschränkte. So betonten die Lehrkräfte der Gesamtschulen in Gruppeninterviews, dass ihre primäre Aufgabe in der Vermittlung des Fachwissens liege und die Lehrpläne darüber hinaus wenig Spielraum für weiterführende Inhalte im Unterricht ließen. Für die Berufs- und Studienorientierung fühlten sie sich daher weniger zuständig.

Die vergleichsweise geringere Bedeutung der Berufs- und Studienorientierung für Lehrkräfte an den Gesamtschulen liegt unter anderem daran, dass ein Großteil der dortigen Schüler/-innen in die Oberstufe oder weiterführende Schulformen übergeht. Entsprechend wurde die Vermittlung des dafür notwendigen Fachwissens priorisiert.

Die Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass die Schulform und die damit einhergehenden Einstellungen der Lehrkräfte zur Berufs- und Studienorientierung auch eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, wie kompetent die Lehrkräfte in diesem Bereich sind und wie sie Aspekte der Berufs- und Studienorientierung in ihren Arbeitsalltag integrieren. Wie im folgenden Unterkapitel gezeigt wird, gibt es jedoch auch abseits der Schulform relevante Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte.

5.2 Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Kompetenzen bei Lehrkräften

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde Kompetenzerwerb der Lehrkräfte

- **Formale Angebote, wie Fortbildungen oder Handreichungen**, spielten für die Breite der Lehrkräfte nach eigenen Angaben eine **weniger wichtige Rolle** beim Kompetenzerwerb im Bereich Berufs- und Studienorientierung. Ein Grund hierfür ist, dass in der Regel nur Lehrkräfte mit spezifischen Funktionen im Bereich Berufs- und Studienorientierung solche Angebote in Anspruch nahmen.
- Wenn Lehrkräfte an **Fortbildungen** teilnahmen, hatte dies einen **Mehrwert** für ihre Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung: Die Lehrkräfte bewerteten die Fortbildungsangebote grundsätzlich als hilfreich für ihren Kompetenzerwerb und auch statistisch zeigt sich ein signifikanter positiver Zusammenhang.
- Für einen Großteil der Lehrkräfte war vor allem **der informelle Austausch** relevant, um Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung zu entwickeln. Statistisch zeigt sich hier ebenfalls ein signifikant positiver Zusammenhang: Lehrkräfte, die in einem engen informellen Austausch mit der BO-Ansprechperson standen, zeigten signifikant höhere Kompetenzwerte als Lehrkräfte, die dies nicht taten.
- Zur **informellen Wissensvermittlung** verfolgten die in den Fallstudien betrachteten Schulen entsprechend ihrer spezifischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Ansätze. Noch nicht überall bestanden feste Austauschformate. Eine Herausforderung war es außerdem, alle Lehrkräfte zu erreichen – vor allem, wenn diese die Berufs- und Studienorientierung für ihre eigene Arbeit als weniger relevant einschätzen.
- Zwischen der **Beteiligung der Lehrkräfte an BO-Aktivitäten** und ihrer Kompetenzentwicklung besteht eine Wechselwirkung: Kompetenzen bildeten einerseits eine wichtige Voraussetzung für die BO-Arbeit der Lehrkräfte. Auf der anderen Seite trug die Beteiligung an BO-Aktivitäten wiederum dazu bei, dass Lehrkräfte ihre Kompetenzen weiterentwickelten. Diese Wechselwirkung wurde sowohl durch statistische Analysen als auch durch Angaben aus den qualitativen Interviews bestätigt.

Die Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung sieht vor allem Fortbildungen und weitere Veranstaltungsformate vor, um die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften zu fördern. Daneben werden noch spezifische Angebote wie das Lehrerbetriebspraktikum benannt. Des Weiteren wurde eine Handreichung zur Berufs- und Studienorientierung als Orientierungshilfe für Lehrkräfte entwickelt.⁹⁰

Kompetenzen und Kenntnisse im Bereich der Berufs- und Studienorientierung müssen sich die Lehrkräfte bislang in der Regel im Laufe ihrer Berufslaufbahn aneignen. So haben die meisten Lehrkräfte ihr Fachwissen in diesem Bereich üblicherweise nicht im Rahmen ihrer Lehrerbildung gewonnen (vgl. Abbildung 29). Dies geht einher mit weiteren Erkenntnissen der For-

⁹⁰ Vgl. LISUM (2018)

schung. So stellen Dreer und Kracke (2011) fest, dass das Thema Berufs- und Studienorientierung erst langsam in die Lehrkräfteausbildung integriert wird.^{91 92}

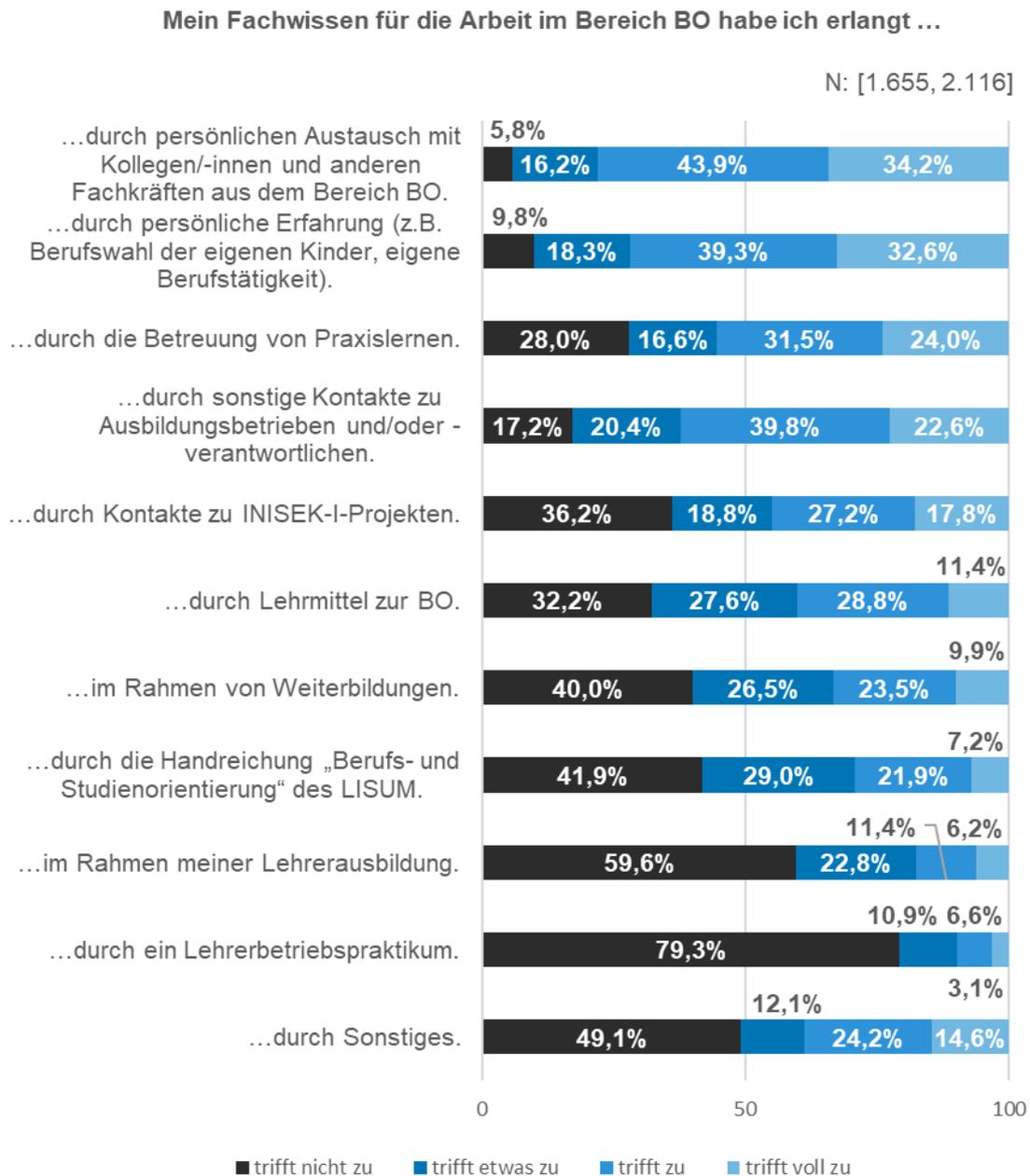
Rolle formaler Angebote

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte spielten formale Angebote eine kleinere Rolle, um Kompetenzen und Kenntnisse im Bereich der Berufs- und Studienorientierung zu erwerben. Lediglich ein Drittel der Befragten (33,4 %) gab an, dass sie ihr Fachwissen im Bereich Berufs- und Studienorientierung vor allem über Weiterbildungen erworben haben (vgl. Abbildung 29). Auch die Handreichung „Berufs- und Studienorientierung“ ist nur für knapp ein Drittel (29,1 %) der Befragten besonders relevant für den Kompetenzaufbau. Nur ein sehr geringer Teil der Lehrkräfte (9,7 %) berichtete zudem, dass sie ihr Fachwissen über ein Lehrerbetriebspraktikum erworben hätten.

⁹¹ Vgl. Dreer, B. & Kracke, B. (2011)

⁹² Vgl. Dreer, B. & Kracke, B. (2013)

Abbildung 29: Einschätzung der Lehrkräfte, wie Fachwissen im Bereich Berufs- und Studienorientierung erlangt wurde



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Dabei ist zu berücksichtigen, dass solche formalen Angebote grundsätzlich nur von einem Teil der Lehrkräfte in Anspruch genommen wurden. So gab ungefähr die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, mindestens an einem Qualifizierungsangebot in den letzten Jahren teilgenommen zu haben. Besonders BO-Koordinatoren/-innen und Fachlehrkräfte für W-A-T nahmen häufig an den Fortbildungen für BO teil. Dies bestätigt sich auch in der quantitativen Analyse: Ein deutlich höherer Anteil unter den W-A-T-Lehrkräften (77,3 %) bzw. unter den Lehrkräften mit einer koordinierenden Funktion im Bereich Berufs- und Studienorientierung (79,1 %) nahm in den vergangenen Jahren an mindestens einem Fortbildungsangebot teil.

Die Fallstudien weisen daher darauf hin, dass in der Breite des Kollegiums Fortbildungen eher vereinzelt in Anspruch genommen wurden, wenn es etwa um ein spezifisches BO-Angebot wie die Potenzialanalyse oder den Berufswahlpass ging, bei dem die Lehrkräfte die Schüler/-innen betreuen sollten. In der Regel seien es aber die BO-Koordinatoren/-innen oder W-A-T-Lehrkräfte, die Fortbildungen zur Berufs- und Studienorientierung regelmäßig besuchten. Üblicherweise informierten Schulleitung oder BO-Koordinatoren/-innen die Lehrkräfte über Qualifizierungsangebote im Bereich Berufs- und Studienorientierung. Grundsätzlich stand ihnen allen eine Teilnahme offen. Auch die meisten BO-Ansprechpersonen gaben in der Befragung an, dass die Qualifizierungsangebote im Bereich der Berufs- und Studienorientierung den Lehrkräften an ihrer Schule grundsätzlich bekannt waren (vgl. Tabelle 20 im Anhang) Mindestens an den Fallstudien Schulen forcierten die Schulleitungen die Teilnahme der Lehrkräfte daran jedoch nicht. Nach eigener Einschätzung hätten die Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen Aufgaben und zunehmender Personalknappheit nur beschränkt zeitliche Ressourcen für die Teilnahme an Fortbildungen insgesamt.

Die vergleichsweise geringe Bedeutung von Fortbildungen für den Kompetenzerwerb kann daher auch auf die Teilnahme an diesen Angeboten zurückgeführt werden. Dafür spricht auch, dass Lehrkräfte, die an einer Fortbildung teilgenommen haben, die einzelnen Fortbildungsangebote überwiegend positiv bewerteten (vgl. Abbildung 30). Die BO-Ansprechpersonen gaben in der Befragung ebenfalls mehrheitlich an, dass das Qualifizierungsangebot bedarfsgerecht war und relevante Inhalte vermittelte (vgl. Tabelle 20 im Anhang). Die quantitative Analyse zeigt außerdem, dass die Teilnahme an Fortbildungen signifikant positiv mit der Kompetenz der Lehrkräfte im Bereich Berufs- und Studienorientierung zusammenhängt: Lehrkräfte, die an mindestens einer Fortbildung teilgenommen hatten, schätzten ihre Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung im Mittel höher ein. Dabei handelt es sich um einen mittelstarken Zusammenhang ($r = .383$; $p < .001$). Diese Befunde müssen auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass sich Lehrkräfte mit Funktionen im Bereich Berufs- und Studienorientierung und W-A-T-Lehrkräfte – wie dargestellt – insgesamt kompetenter einschätzen. Diese Lehrkräfte nehmen nicht nur häufiger an Fortbildungen teil, sondern beschäftigen sich insgesamt auch mehr mit dem Thema Berufs- und Studienorientierung, was sich ebenfalls positiv auf ihre Kompetenzen auswirken kann.

Abbildung 30: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert von Qualifizierungsangeboten für die Kompetenzentwicklung



Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21 im Querschnitt), Prognos AG, 2021

Rolle des informellen Austauschs

Eine besonders hohe Relevanz für den Kompetenz- und Kenntniserwerb aller Lehrkräfte hatten informelle Wege. Rund 78 Prozent aller befragten Lehrkräfte gab an, ihr Fachwissen durch persönlichen Austausch mit Kollegen/-innen und weiteren Fachkräften erworben zu haben. Neben persönlichen Erfahrungen wurde dieser informelle Austausch damit als wichtigster Zugang zu Fachwissen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung von den Lehrkräften bewertet.

Auch in den Fallstudien berichteten die schulischen Akteure, dass Kompetenzen und Kenntnisse zur Berufs- und Studienorientierung vor allem durch informellen Wissensaustausch ins Kollegium getragen wurden: Wissen und Informationen zur Berufs- und Studienorientierung liefen zunächst bei den BO-Koordinatoren/-innen als zentrale Ansprechpersonen zusammen. Neben Fortbildungen waren für die BO-Koordinatoren/-innen vor allem auch der Austausch mit Kooperationspartnern und in regionalen Gremien wie den Arbeitskreisen SCHULEWIRTSCHAFT wichtig, um neue Informationen zu gewinnen und das eigene Wissen im Bereich Berufs- und Studienorientierung zu erweitern. Der/die BO-Koordinator/-in fungierte dann als Multiplikator/-in für die Kollegen/-innen und informierte die anderen Lehrkräfte über neue Inhalte und Fachwissen im Bereich Berufs- und Studienorientierung.

Einen Ankerpunkt bildeten dabei bestehende schulische Strukturen, in denen sich Lehrkräfte austauschen und abstimmen. Dazu zählten häufig die Fachkonferenz W-A-T, in der die BO-Koordinatoren/-innen über Neuerungen bei der schulischen Berufs- und Studienorientierung informierten. Über die W-A-T-Lehrkräfte hinaus verbreiteten die BO-Koordinatoren/-innen Wissen und Informationen zur Berufs- und Studienorientierung an den Fallstudien Schulen über unterschiedliche Wege an das größere Kollegium. An einer Schule stellte die BO-Koordinatorin regelmäßig neue Aspekte der Berufs- und Studienorientierung bei den schulweiten Lehrerkonferenzen vor, an einer anderen Schule wurden wichtige Informationen über die Schulleitung verbreitet. Betont wurde gerade an kleineren Schulen, der informelle Austausch zwischen den Lehrkräften untereinander, wie das Beispiel einer Oberschule zeigt: Insgesamt arbeiteten etwas weniger als 20 Lehrkräfte an dieser Schule. Für die BO-Koordinatorin funktionierte daher die Kommunikation über den „schnellen Dienstweg“ besonders gut, um Wissen und Informationen an ihre Kollegen/-innen weiterzugeben. Die Befunde der Fallstudien weisen darauf hin, dass die Schulen die Wissensvermittlung entsprechend ihrer spezifischen Rahmenbedingungen wie der Schulgröße oder bestehenden Strukturen gestalteten. Mit diesen Formaten zeigten sich auch in der Breite die befragten BO-Ansprechpersonen über alle Befragungswellen zufrieden: Ein Großteil der befragten BO-Ansprechpersonen stimmte der Aussage zu, dass es an ihrer Schule gute Formate und Strukturen gibt, damit sich Lehrkräfte zum Thema Berufs- und Studienorientierung austauschen können (vgl. Tabelle 17 im Anhang). Die Fallstudien weisen jedoch auch darauf hin, dass es noch nicht an allen Schulen feste Strukturen gibt, um den Austausch zur Berufs- und Studienorientierung zu fördern.

Vor allem den Austausch mit der zuständigen Ansprechperson für Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule schätzten die Lehrkräfte nach eigenen Angaben als vergleichsweise wichtig ein, um unterschiedliche Kompetenzen zu erwerben. Die quantitative Analyse zeigt außerdem einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen dem Austausch mit der BO-Ansprechperson und der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kompetenzen. Lehrkräfte, die sich häufig mit dem/der BO-Koordinator/-in austauschten, schätzten ihre Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung im Mittel höher ein. Dieser Zusammenhang ist vergleichsweise stark ($r = .526$; $p < .001$). Dieses Ergebnis bestätigt den Befund, dass der informelle Austausch an den Schulen eine zentrale Rolle für den Erwerb von Kompetenzen und Kenntnisse im Bereich Berufs- und Studienorientierung spielte.

Für eine solche Wissensvermittlung ist es nicht nur wichtig, dass es Strukturen zum Austausch an den Schulen gibt, sondern auch, dass möglichst viele Lehrkräfte durch diesen Austausch erreicht werden können. Jedoch berichteten die BO-Koordinatoren/-innen an mehreren Fallstudien Schulen davon, dass es schwierig sei, tatsächlich alle Lehrkräfte zu erreichen. Insgesamt hänge dies stark von der Priorität der Berufs- und Studienorientierung für die einzelnen Lehrkräfte ab. Dies geht insgesamt mit dem Befund einher, dass die grundsätzlichen Einstellungen der Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung für ihr Engagement im Bereich der Berufs- und Studienorientierung waren. Ein wichtiger Erfolgsfaktor, um möglichst alle Lehrkräfte mitzunehmen, kann dabei nach Einschätzung einiger BO-Koordinatoren/-innen an den Fallstudien Schulen die Unterstützung der Schulleitung sein (vgl. Kapitel 3.1). Auch könne es hilfreich sein, wenn konkrete BO-Aktivitäten anstehen, die von den Lehrkräften begleitet werden, und die damit einen Anlass zum Austausch liefern.

Beteiligung an Projekten

Neben dem Austausch mit Kollegen/-innen sowie Fachkräften im Bereich Berufs- und Studienorientierung spielten auch Kontakte mit Ausbildungsbetrieben eine wichtige Rolle für den Kompetenzerwerb der Lehrkräfte. 62,4 Prozent aller im Erhebungszeitraum befragten Lehrkräfte gaben an, ihr Fachwissen für die BO-Arbeit über diesen Weg erlangt zu haben (vgl. Abbildung 29). Lehrkräfte traten insbesondere mit Ausbildungsbetrieben in Kontakt, wenn sie Schüler/-innen bei praxisnahen BO-Aktivitäten betreuten. Wie in Kapitel 5.1 angeführt, gehörte die Betreuung

Doings“ dazu bei, dass Lehrkräfte Kompetenzen im Bereich Berufs- und Studienorientierung entwickelten. Auf der anderen Seite waren diese Kompetenzen aber auch eine wichtige Voraussetzung für die eigene BO-Arbeit der Lehrkräfte.⁹³

In der Analyse zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Kompetenzen und der Organisation von bestimmten Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung sowie der Betreuung von Arbeitsgemeinschaften zum Thema Berufs- und Studienorientierung. Der Zusammenhang war dabei insbesondere bei der Organisation von Angeboten besonders stark ($r = .552$; $p < .001$), während er bei der Betreuung von Arbeitsgemeinschaften als schwächer ($r = .252$; $p < .001$) einzustufen ist.

Ein starker signifikant positiver Zusammenhang bestand auch zwischen den Kompetenzen der Lehrkräfte und der Integration der Berufs- und Studienorientierung in den Fachunterricht. Dieser zeigte sich sowohl bei der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kompetenzen ($r = .614$; $p < .001$) als auch bei den konkreten Kenntnissen und Fähigkeiten der Lehrkräfte ($r = .568$; $p < .001$), um die Berufs- und Studienorientierung für den Unterricht zu gestalten.

Die Befunde der Zusammenhanganalyse untermauern, dass die entsprechenden Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, dass Lehrkräfte sich im Bereich der Berufs- und Studienorientierung engagieren. Dies gilt sowohl für den eigenen Unterricht als auch für die Betreuung und Umsetzung extracurricularer BO-Aktivitäten.

Die Kompetenzentwicklung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung hat somit eine zentrale Funktion, damit Lehrkräfte ihre Schüler/-innen im Berufswahlprozess unterstützen können. Gleichzeitig kann die konkrete Beteiligung an BO-Aktivitäten oder die Integration in den Fachunterricht dazu beitragen, dass Lehrkräfte für das Thema und die Notwendigkeit der eigenen Kompetenzen sensibilisiert werden.

Insgesamt haben die empirischen Analysen gezeigt, dass sich die Integration der Berufs- und Studienorientierung in den Arbeitsalltag nach Schulform, Unterrichtsfächern und Funktionen der Lehrkräfte unterscheidet. Entsprechend waren auch die Kompetenzen der Lehrkräfte unterschiedlich ausgeprägt. Für die Kompetenzentwicklung spielte bei der Breite der Lehrkräfte der informelle Austausch eine zentrale Rolle, während formale Angebote wie Fortbildungen vor allem für Lehrkräfte mit fachlicher Nähe bzw. einer spezifischen Funktion im Bereich Berufs- und Studienorientierung relevant waren.

⁹³ Vgl. dazu auch Dreer & Weyer (2020)

6 Zielerreichung und Wirkungen der INISEK-I-Förderung im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF)

Wie bereits in Kapitel 1.3 und Kapitel 4.2 dargestellt, waren die durch den ESF geförderten Aktivitäten unter INISEK I ein zentraler Baustein der Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg. Im folgenden Kapitel wird diese Förderung zunächst in den Kontext des ESF im Land Brandenburg eingeordnet sowie Umsetzungsstrukturen und der aktuelle Umsetzungsstand beschrieben. Anschließend wird die Zielerreichung entlang der Finanz-, Output- und Ergebnisindikatoren betrachtet. Aufbauend auf den empirischen Analysen zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schülern/-innen (siehe Kapitel 4.2) wird der Beitrag der INISEK-I-Förderung zum spezifischen Ziel analysiert. Schließlich wird sowohl die formal-verfahrensbezogene als auch die fachlich-inhaltliche Umsetzung der ESF-Querschnittsziele geprüft.

6.1 Berufs- und Studienorientierung im Kontext des ESF Brandenburg

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde zur Berufs- und Studienorientierung im Kontext der ESF-Förderung

- **Umsetzungsstrukturen von INISEK I:** Förderrechtlich ist INISEK I in zwei regionale Teilprojekte aufgeteilt. Für jedes der beiden regionalen Teilprojekte gibt es einen Projektträger, die sogenannten Regionalpartner. Die Zusammenarbeit mit den Regionalpartnern bewerteten die Schulen als entlastend. Die niedrigschwellige Ausschreibungspraxis der Schulprojekte konnte zu Innovationen in der Trägerlandschaft beitragen. Den Turnus jährlicher Ausschreibung bewerteten Schulen und Projektträger mit Blick auf langfristige Planungssicherheit und Kooperationen eher kritisch.
- **Umsetzungsstand von INISEK I an den Schulen:** Ein Großteil der förderfähigen Schulen im Land Brandenburg setzte mindestens ein INISEK-I-Projekt um. Im Berichtszeitraum nahmen jeweils gut 80 Prozent aller Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, Gesamtschulen sowie Oberschulen im Land an INISEK I teil. Die Anzahl der teilnehmenden Schulen ist im Berichtszeitraum insgesamt sehr stabil. Dies lässt darauf schließen, dass INISEK I ein fester Bestandteil bei den außerschulischen Unterstützungsangeboten ist. Für die Schullandschaft insgesamt ist damit eine gewisse Sättigung in der Verbreitung erreicht.
- **Umsetzungsstand von INISEK I bei den Lehrkräftefortbildungen:** INISEK I fördert neben den Projekten für die Schüler/-innen auch Fortbildungen für Lehrkräfte. Von 2016 bis 2020 gab es 264 Teilnahmen an INISEK-I-geförderten Fortbildungen. Pro Jahr ergibt sich daraus ein Durchschnitt von 53 Teilnahmen.

INISEK I wird im Operationellen Programm des Landes Brandenburg für den ESF unter der Prioritätsachse C „Investitionen in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen“, in der Investitionspriorität 10i „Verringerung und Verhütung des vorzeitigen Schulabbruchs und Förderung des gleichen Zugangs zu einer hochwertigen Früherziehung

und einer hochwertigen Grund- und Sekundarbildung, darunter formale, nicht formale und informale Bildungswege, mit denen eine Rückkehr in die allgemeine und berufliche Bildung ermöglicht wird“ eingeordnet. Dabei soll die Förderung zu dem spezifischen Ziel CSZ1 „Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I“ beitragen.⁹⁴

Ziel der Förderung ist es, die schulischen Ergebnisse von Schülern/-innen der Jahrgangsstufen 7 bis 10 an Oberschulen, Gesamtschulen und Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in öffentlicher und freier Trägerschaft zu verbessern. Zudem soll die Ausbildungsfähigkeit der Schüler/-innen erhöht werden. Diese Ziele sind insbesondere über die Durchführung von Schulprojekten zur Berufs- und Studienorientierung zu erreichen. Zur Zielerreichung sollen darüber hinaus auch Schulprojekte zur Herausbildung und Stärkung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen beitragen.⁹⁵

Durch INISEK I werden daher unterschiedliche Projekttypen gefördert: Praxislernen in Werkstätten und Betrieben, Projekte zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz (INISEK-I-BWK-Projekte) als auch Projekte zur Entwicklung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen (INISEK-I-SK-Projekte) (siehe auch Kapitel 1.3 sowie Kapitel 4.2). Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Zielsetzung wurde im Rahmen der Evaluation spezifisch der Beitrag von Praxislernen (in Werkstätten und Betrieben) als auch der INISEK-I-BWK-Projekte zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz betrachtet. Neben diesen Schulprojekten, welche die Schüler/-innen adressieren, werden auch Fortbildungen für Lehrkräfte zu Themen der Berufs- und Studienorientierung angeboten.

Umsetzungsstrukturen von INISEK I

Die Investitionsbank des Landes Brandenburg (ILB) verwaltet das Programm auf Landesebene und dokumentiert dessen Umsetzung sowie Ergebnisse der Förderung. Außerdem verantwortet die ILB die Prozesse zur Beantragung und Bewilligung der Mittel. Förderrechtlich ist INISEK I in zwei regionale Teilprojekte aufgeteilt. Für jedes der beiden regionalen Teilprojekte gibt es einen Projektträger, die sogenannten Regionalpartner. Kobra.net ist als Regionalpartner West für die Schulamtsbezirke Brandenburg an der Havel und Neuruppin zuständig, die SPI begleitet als Regionalpartner Ost die Schulamtsbezirke Cottbus und Frankfurt (Oder). Die Förderung der Teilprojekte werden bei der ILB beantragt und – nach einem fachlichen Votum des MBS – von dieser zunächst für zwei Jahre bewilligt. Innerhalb dieser Teilprojekte werden dann die einzelnen Schulprojekte gefördert.

Die Regionalpartner haben eine Scharnierfunktion zwischen der operativen Umsetzung von INISEK I durch Schulen und Projektträger der Einzelprojekte sowie der Steuerung und Prüfung der Förderung durch ILB und MBS. So betreuen die Regionalpartner den gesamten Förderprozess von der Bedarfsfeststellung, über die Ausschreibung bis zur Bewilligung eines konkreten Schulprojektes.

Schulen, die ein INISEK-I-Schulprojekt umsetzen wollen, erstellen zunächst eine Bedarfsanalyse. Darin müssen die Schulen darlegen, welcher Entwicklungsbedarf aufseiten der Schüler/-innen mit dem Projekt adressiert werden soll und wo genau das Projekt diesbezüglich ansetzt. Die Regionalpartner prüfen die Bedarfsanalysen der Schulen und schreiben auf dieser Grundlage die Schulprojekte aus. Auf diese Ausschreibung können sich dann geeignete Projektträger bewerben. Die Regionalpartner bewerten die eingegangenen Projektkonzepte, wählen den nach festgelegten Kriterien wirtschaftlichsten Bieter aus und beauftragen diesen mit der Projektumsetzung. Wie die Fallstudien zeigen, kann es in der Praxis vorkommen, dass sich grundsätzlich nur ein Projektträger auf ein Projekt bewirbt. Ein Grund dafür ist der wenig standardisierte

⁹⁴ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (n.d.), S. 29

⁹⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017), S. 52

INISEK-I-Förderansatz: Die Schulen sollen einen möglichst großen Gestaltungsspielraum haben, um die Projekte an ihre spezifischen Bedarfe anpassen zu können (siehe auch Kapitel 4.2). Diese als großer Vorteil wahrgenommene Flexibilität kann teilweise aber auch bedeuten, dass die Anforderungen an die Projektträger ebenfalls sehr spezifisch sind. Damit reduziert sich der Kreis geeigneter Projektträger teilweise erheblich. Die Schulen haben im INISEK-I-Auswahlprozess die Möglichkeit, die eingegangenen Konzepte zu lesen und mit einer Punktzahl zu bewerten. Auch wenn die Regionalpartner über die Vergabe entscheiden, können die Schulen auf diese Weise die Auswahl beeinflussen.

Wie die Fallstudien zeigen, ist das Spektrum der Projektträger, die INISEK-I-Projekte umsetzen – wie auch das der Projekte selbst – sehr heterogen. Neben regional seit langer Zeit etablierten Bildungsträgern im Bereich der beruflichen Bildung führen auch Organisationen mit Schwerpunkten im Bereich der Umweltbildung oder der politischen Bildung INISEK-I-Projekte durch. Neben lang etablierten Bildungsträgern gibt es Projektträger, die sich erst vor wenigen Jahren als Bildungs-Start-ups gegründet haben oder aus einem anderen Bundesland kommen. Einige Projektträger und Schulen berichten davon, dass auch schon vor der Förderung durch INISEK I zusammengearbeitet wurde. Es gibt auch Fälle, bei denen Schulen und Träger erst über das INISEK-I-Projekt zueinander gefunden haben. Die niedrigschwellige Ausschreibungspraxis bezogen auf einzelne Schulprojekte ermöglicht daher auch den Zugang von bislang weniger etablierten Projektträgern und kann somit Innovationen in der Trägerlandschaft befördern.

Ungeachtet der Vorerfahrungen müssen sich alle Projektträger jährlich auf die Ausschreibungen der Regionalpartner bewerben. Zum Teil wiesen die Projektträger darauf hin, dass es vorkommen kann, dass bei der nächsten Ausschreibungsrunde ein anderer Anbieter das Projekt gewinnt – auch wenn die Zusammenarbeit mit der Schule zuvor erfolgreich war. Nicht nur die Projektträger, sondern auch die Schulen bewerteten diesen Aspekt des Ausschreibungsverfahrens deshalb kritisch. Aufgrund der jährlichen Ausschreibungen fehle die Planungssicherheit sowie die Kontinuität der Projekte, was wiederum die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit gefährde (siehe auch Kapitel 3.3).

In den Fallstudien berichteten die Projektträger davon, dass sie in der Regel feste Module für die von ihnen angebotenen Projekte haben, die sie dann flexibel entsprechend den Bedarfen der Schule anpassen können. Daher gaben mehrere Projektträger an, dass sie das INISEK-I-Projekt – in angepasster Form – an unterschiedlichen Schulen umsetzten. Es gibt jedoch auch Beispiele für Träger, die Projekte spezifisch für einzelne Schulen konzipiert haben. Eine vorherige Zusammenarbeit von Projektträger und Schulen konnte für die Träger teilweise von Vorteil sein, wenn sie sich auf die erneute Ausschreibung des Projektes bewarben.

Die Regionalpartner begleiteten Schulen und Projektträger außerdem bei der Umsetzung der Schulprojekte. Sie führten ein begleitendes Monitoring durch und verantworteten die finanzielle Abwicklung mit den einzelnen Projektträgern. Dazu verfassten die Projektträger nach Abschluss der Schulprojekte jeweils einen Projektbericht, der an die Regionalpartner übermittelt und von diesen überprüft wurde. Die Zusammenarbeit mit den Regionalpartnern sowohl bei der inhaltlichen Begleitung als auch bei der administrativen Projektabwicklung bewerteten die Projektträger in den Fallstudien als insgesamt sehr positiv und konstruktiv. Schließlich organisierten die Regionalpartnern auch die durch INISEK-I geförderten Fortbildungen für die Lehrkräfte.

Um die Zielerreichung der Förderung nachhalten zu können, führten die Regionalpartner ein Monitoring der Projekte durch. Auf Ebene der Schulprojekte umfasste das Monitoring drei Dokumente. Erstens einen Projektbericht, der von den Kooperationspartnern geschrieben und von der teilnehmenden Schule plausibilisiert wurde. Der Projektbericht enthielt neben Angaben zur Beteiligung und zur Umsetzung der Projekte auch eine Einordnung zur Erreichung der Ziele. Zweitens bewerteten die Lehrkräfte der teilnehmenden Schule den Projekterfolg. Drittens wurde die Anzahl der teilnehmenden Schüler/-innen pro Projekt dokumentiert. Das Monitoring erfolgte entlang festgelegter Kriterien, die durch die ILB in Merkblättern formuliert wurden.

Alle Berichte wurden durch die Regionalpartner geprüft und plausibilisiert. Die Daten wurden anschließend an die ILB übermittelt und in das Monitoring des ESF übertragen.

Umsetzungsstand von INISEK I an den Schulen

Die Anzahl der teilnehmenden Schulen war im Berichtszeitraum insgesamt sehr stabil. Dies lässt darauf schließen, dass INISEK I ein fester Bestandteil bei den außerschulischen Unterstützungsangeboten ist und deutet außerdem darauf hin, dass eine gewisse Sättigung in der Verbreitung erreicht wurde (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Teilnahme an INISEK I nach Trägerschaft der Schulen

	Schuljahr 2017/18			Schuljahr 2018/19 ⁹⁶		
	Anzahl Schulen	Anzahl teilnehmende Schulen	Anteil teilnehmende Schulen	Anzahl Schulen	Anzahl teilnehmende Schulen	Anteil teilnehmende Schulen
Schulen gesamt	228	185	81 %	231	188	81 %
davon in öffentlicher Trägerschaft	180	169	94 %	182	170	93 %
davon in freier Trägerschaft	48	16	33 %	49	18	37 %

Quelle: Monitoring-Daten der Regionalpartner, Schulstatistik

Hinweis: Ein Schuljahr startet immer am 1. August und endet am 31. Juli des Folgejahres.

Ein Großteil der förderfähigen Schulen setzte im Land Brandenburg mindestens ein INISEK-I-Projekt um. Im Berichtszeitraum nahmen jeweils gut 80 Prozent aller Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, Gesamtschulen sowie Oberschulen im Land an INISEK I teil. Insbesondere an Schulen in öffentlicher Trägerschaft war INISEK I fest etabliert. Über 90 Prozent der Schulen in den genannten Schulformen setzten in jedem Schuljahr jeweils mindestens ein INISEK-I-Projekt um. Bei Schulen in freier Trägerschaft war die Abdeckung durch INISEK-I-Projekte mit etwas mehr als einem Drittel deutlich geringer. Dies hing mit den spezifischen Voraussetzungen zur Berufs- und Studienorientierung an Schulen in freier Trägerschaft, aber auch an den in der Richtlinie formulierten Bedingungen zusammen. So mussten Schulen in freier Trägerschaft beispielsweise einen Eigenanteil von mindestens 20 Prozent leisten. Außerdem konnten sie nur an der Förderung teilnehmen, wenn der von ihnen angezeigte Bedarf nicht Bestandteil der durch das für Bildung zuständige Ministerium genehmigten fachpädagogischen Konzepte war.⁹⁷

⁹⁶ Im Schuljahr 2019/20 konnten einige Projekte aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht wie geplant durchgeführt werden, sondern mussten entweder abgesagt oder verschoben werden. Entsprechend dieser besonderen Situation lässt sich der Umsetzungsstand des Schuljahrs 2019/20 nicht mit dem der vorherigen Jahre vergleichen.

⁹⁷ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017)

Auch innerhalb der einzelnen Schulformen war INISEK I bei einem Großteil der Schulen – vor allem in öffentlicher Trägerschaft – verbreitet. Vor allem bei den öffentlichen Oberschulen nahmen mit 97 Prozent nahezu alle Schulen dieser Schulform an INISEK I teil. Aber auch unter den Gesamtschulen und den Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ waren die Anteile der teilnehmenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft sehr hoch (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Teilnahme an INISEK I nach Schulformen

	Schuljahr 2017/18			Schuljahr 2018/19 ⁹⁸		
	Anzahl Schulen	Anzahl teilnehmende Schulen	Anteil teilnehmende Schulen	Anzahl Schulen	Anzahl teilnehmende Schulen	Anteil teilnehmende Schulen
Oberschulen	117	113	97 %	117	113	97 %
Gesamtschulen	22	19	86 %	25	23	92 %
Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“	41	37	90 %	40	34	85 %

Quelle: Monitoring-Daten der Regionalpartner, Schulstatistik

Hinweis: Ein Schuljahr startet immer am 1. August und endet am 31. Juli des Folgejahres.

Umsetzungsstand von INISEK I bei den Lehrkräftefortbildungen

INISEK I fördert neben den Projekten für die Schüler/-innen auch Fortbildungen für Lehrkräfte an Oberschulen, Gesamtschulen sowie Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“. Von 2016 bis 2020⁹⁹ gab es 264 Teilnahmen an INISEK-I-geförderten Fortbildungen.¹⁰⁰ Pro Jahr ergibt sich daraus ein Durchschnitt von 53 Teilnahmen. Zu Beginn der Förderung lagen die Teilnahmen deutlich über dem Durchschnitt, während in den Jahren 2019 und 2020 weniger Teilnahmen verzeichnet wurden.

Knapp zwei Drittel der Teilnehmer/-innen (72 %) an INISEK-I-Fortbildungen sind Lehrkräfte von Oberschulen. 17 Prozent machen Lehrkräfte aus, die an Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ tätig sind und 12 Prozent sind Lehrkräfte an Gesamtschulen (vgl. Tabelle 11).

⁹⁸ Für das Schuljahr 2019/20 konnten einige Projekte aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht wie geplant durchgeführt werden und mussten entweder abgesagt oder verschoben werden. Entsprechend dieser besonderen Situation ist der Umsetzungsstand für das Schuljahr 2019/20 nicht vergleichbar darzustellen.

⁹⁹ Datenstand 20.10.2020

¹⁰⁰ Hinweis: Das Monitoring erfasst die Anzahl an Teilnahmen, aber nicht die dahinterliegenden Personen. Daher kann es sein, dass mehrere Teilnahmen auf die gleiche Person zurückgeführt werden können. Daher lassen die Daten des ESF-Monitorings keinen Rückschluss auf die Anzahl der Lehrkräfte zu, die die Fortbildung in Anspruch genommen haben. (Quelle: ILB (n.d.))

Tabelle 11: Teilnahme an INISEK-I-Fortbildung für Lehrkräfte

Schulform	Anzahl der Eintritte in die INISEK-I-Fortbildung für Lehrkräfte	Anteil der Eintritte in die INISEK-I-Fortbildung für Lehrkräfte
Oberschulen	139	72 %
Gesamtschulen	31	12 %
Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“	44	17 %
Gesamt	264	100 %

Quelle: ESF-Monitoring; Stichtag 30.09.2020 und Datenstand 13.10.2020

In Brandenburg war die Anzahl der Lehrkräfte an Oberschulen (4.228) im Schuljahr 2019/20 ungefähr doppelt so hoch wie an Gesamtschulen (2.218). An Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichtete ein kleiner Teil aller Lehrkräfte (599).¹⁰¹ Vor dem Hintergrund dieser Zahlen sind Lehrkräfte von Oberschulen und Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ unter den Teilnehmern/-innen stärker vertreten als Lehrkräfte an Gesamtschulen.

6.2 Zielerreichung nach Indikatoren

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde zur Zielerreichung nach Indikatoren

- **Finanzindikator:** Das ESF-OP stellte für die Förderperiode (2014–2020) insgesamt 29.371.000 € ESF-Mittel für INISEK I bereit. Zum 30.09.2020 waren diese Mittel fast komplett bewilligt (99 %), rund vier Fünftel davon bereits ausgezahlt. Sowohl die Bewilligung wie auch die Auszahlung der Mittel liegt damit im Plan.
- **Output-Indikator:** Der Output-Indikator erfasst die Anzahl der geförderten INISEK-I-Schulprojekte zur Verbesserung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen und der Berufswahlkompetenz. Insgesamt wurden 2.065 Projekte bis November 2020 durchgeführt. Der Zielwert für das Jahr 2023, der bei 1.800 geförderten Schulprojekten liegt, ist damit bereits erreicht.
- **Ergebnisindikator:** Der Ergebnisindikator erfasst den Anteil erfolgreich durchgeführter INISEK-I-Projekte. Bis 2020 wurden insgesamt 1.764 von 2.065 Projekten als erfolgreich bewertet. Dies entspricht einem Anteil von 85 Prozent, womit der Zielwert von 55 Prozent deutlich übertroffen wird.

Die Zielerreichung wird im ESF entlang des Finanzindikators sowie des Output- und Ergebnisindikators bemessen. Des Weiteren wird auch die Umsetzung der Querschnittsziele im Rahmen

¹⁰¹ Vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2020)

der Förderung betrachtet.

6.2.1 Finanzindikator

Von 2015 bis zum 30.09.2020 wurde eine Fördersumme von insgesamt 34.416.324 € für die Umsetzung von INISEK I ausgezahlt. Der Großteil dieser Mittel wird aus dem ESF-OP finanziert – aber auch Mittel der Bundesagentur für Arbeit sowie private Mittel fließen in die Förderung mit ein.¹⁰²

Das ESF-OP stellte für die Förderperiode (2014–2020) insgesamt 29.371.000 € ESF-Mittel für INISEK I bereit.¹⁰³ Zum 30.09.2020 waren diese Mittel fast komplett bewilligt (99 %), rund vier Fünftel davon bereits ausgezahlt. Dies zeigt, dass die zur Verfügung gestellten Mittel von den Trägern und Schulen wie geplant abgerufen werden. Die Differenz zwischen den bewilligten und den tatsächlich ausgezahlten Mitteln ist zum einen den Einschränkungen der Corona-Pandemie bereits im Schuljahr 2019/20 geschuldet, die zu umfangreichen Verschiebungen der Projekte geführt haben. Zudem ist zu beachten, dass das Schuljahr 2020/21 zum Berichtszeitpunkt erst begonnen hat.

Tabelle 12: ESF-Mittel

Geplante ESF-Mittel	Bewilligte ESF-Mittel	Ausgezahlte ESF-Mittel
Der Zielwert aus dem ESF-OP für die gesamte Förderperiode (2014–2020) beträgt: 29.371.000 € ¹⁰⁴	29.014.072 €	23.700.197 €

Quelle: ESF-Monitoring; Stichtag 30.09.2020 und Datenstand 13.10.2020

6.2.2 Output-Indikator

Der Output-Indikator erfasst die Anzahl der durch das Brandenburger ESF-OP geförderten INISEK-I-Schulprojekte zur Verbesserung von sozialen und personalen Schlüsselkompetenzen und der Berufswahlkompetenz. Insgesamt wurden 2.065 Projekte bis November 2020 durchgeführt. Der Zielwert für das Jahr 2023, der bei 1.800 geförderten Schulprojekten liegt, ist damit bereits erreicht. Auch der Zielwert für 2018 wurde um 531 Projekte übererfüllt, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

¹⁰² Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017), S. 6

¹⁰³ Vgl. INITIATIVE SEKUNDARSTUFE I (2014)

¹⁰⁴ Vgl. ebenda

Tabelle 13: Output-Indikator

Zielwert für 2018	Wert für 2018	Zielerreichung für 2018
Anzahl geförderter Schulprojekte: 720	Anzahl geförderter Schulprojekte: 1.251	Übererfüllung um 531 Projekte

Quelle: ESF-Monitoring; Stichtag 30.09.2020 und Datenstand 20.10.2020

Die Übererfüllung des Output-Indikators ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass der Zielwert bei der Programmierung sehr konservativ geschätzt wurde. Grundlage für die Kalkulation des Zielwerts war die vorangegangene Förderung Initiative Oberschule (IOS)¹⁰⁵. Die Initiative förderte in der Förderperiode 2007–2013 pro Schule und Schuljahr durchschnittlich 2,4 Projekte. Die Kalkulation für die Förderperiode 2014–2020 berücksichtigt den erweiterten Adressatenkreis auf weitere Schulformen und die geringere Mittelausstattung. Als Berechnungsgrundlage für die neue Förderung wurde mit 1,3 Projekten pro Jahr und Schule geplant. Aus diesem Schlüssel ergeben sich für die sechs Schuljahre und 225 teilnahmeberechtigten Schulen rechnerisch ca. 1.800 Projekte für die Förderperiode 2014–2020.¹⁰⁶

Durch die Ausweitung des Programms ist die durchschnittliche Anzahl von Projekten pro teilnahmeberechtigter Schule zwar von 2,4 auf 2,0^{107 108} gesunken, aber weniger stark als bei der Festlegung des Zielwerts angenommen. Dies liegt daran, dass die Beteiligung der Oberschulen im Vergleich zum Vorläuferprojekt IOS gestiegen ist. Mit den Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ ist eine Schulform hinzugekommen, die überdurchschnittlich stark an der Förderung partizipiert. So haben 88 % aller Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ im Schuljahr 2018/19 mindestens ein INISEK-I-Projekt durchgeführt.¹⁰⁹

Über den Zeitraum der INISEK-I-Förderung ist die Inanspruchnahme von INISEK I in allen Schulformen gestiegen; während im Jahr 2016 338 Projekte durchgeführt wurden, waren es im Jahr 2018 467 und im Jahr 2019 sogar 469.¹¹⁰ Nach Angaben der Regionalpartner, ist die steigende Inanspruchnahme auf verschiedene Faktoren zurückzuführen: INISEK I verbindet Praxisbezug mit Projektarbeit und ist damit ein attraktives Angebot für die Schulen. Praxisbezogenes Arbeiten hat sich an den Schulen etabliert, nicht zuletzt, weil sich dieser Ansatz positiv auf die Motivation der Schüler/-innen auswirkt. Zudem hat sich die Projektarbeit als Methode an den Schulen durchgesetzt, weswegen die Integration von Projekten in den Schul- und Unterrichtsalltag meist keine Herausforderung mehr darstellt.

Daneben wiesen Regionalpartner, aber auch Interviewpersonen in den Fallstudien auf verschiedene schulexterne Faktoren hin, die sich positiv auf die Inanspruchnahme der INISEK-I-Förderung auswirken. Sowohl Politik wie auch Wirtschaft adressieren das Thema Berufs- und Studienorientierung mit hoher Priorität. Beispielhaft hierfür ist die Landestrategie zur Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg, die 2016 implementiert wurde.¹¹¹ Wirtschaftsverbände

¹⁰⁶ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (n.d.), Anhang (INISEK_OP_Indikatoren)

¹⁰⁷ Daten der Regionalpartner Ost und West für das Schuljahr 2018/19

¹⁰⁸ Hinweis: Als Referenzwert wurden die Daten der Regionalpartner aus dem Schuljahr 2018/19 herangezogen, da dieses noch nicht unter dem Einfluss der Corona-Pandemie stand.

¹⁰⁹ Monitoring-Daten der Regionalpartner für das Schuljahr 2018/19

¹¹⁰ ESF-Monitoring; Stichtag 30.09.2020 und Datenstand 20.10.2020

¹¹¹ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016a)

und Unternehmen gehen zunehmend aktiv auf Schulen zu – nicht zuletzt, weil die Anzahl unbesetzter Ausbildungsstellen auch in Brandenburg in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist (siehe Kapitel 1.1.). Diese Aktivitäten führen wiederum dazu, dass sich auch die Schulen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung stärker engagieren.

Selbst mit Blick auf die hohe Nachfrage ist der Kostenrahmen für die INISEK-I-Projekte aktuell ausreichend. Dies liegt daran, dass die durchschnittlichen Projektkosten geringer ausfallen als bei der Planung angenommen. Rechnerisch stehen pro Schule und Schuljahr 18.000 € an ESF-Mitteln zur Verfügung.¹¹² Durchschnittlich fallen pro Projekt 8.510 € (2018/19) an ESF-Mitteln an. Damit kann eine Schule rund zwei Projekte pro Schuljahr finanzieren.

Die Anzahl der durchgeführten Schulprojekte ist grundsätzlich ein sinnvoller Indikator zur Erfassung des Outputs. Im Falle einer Fortführung der Förderung sollten die Zielwerte auf Basis der Kennziffern der aktuellen Periode angepasst werden. Die Regionalpartner berichteten, dass sie immer noch neue, insbesondere freie Schulen für die Förderung gewinnen können. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass die Nachfrage nach INISEK-I-Projekten nochmals so ansteigt wie in der Förderperiode 2014–2020. Die förderberechtigten Schulen im Land Brandenburg wurden bereits weitestgehend erreicht.

6.2.3 Ergebnisindikator

Der Ergebnisindikator erfasst den Anteil erfolgreich durchgeführter INISEK-I-Projekte. Insgesamt wurden bis 2020 von 2.065 Projekten 1.764 erfolgreich durchgeführt. Entsprechend waren 85 Prozent der Projekte erfolgreich (vgl. Tabelle 14). Betrachtet man die Erfolgsquote bis zum Ende des Jahres 2018, zeigt sich eine höhere Erfolgsquote von 92 Prozent. Die Differenz kann damit begründet werden, dass durch die Corona-Pandemie 2020 nicht alle Projekte planungsgemäß durchgeführt werden konnten. Der Anteil der erfolgreich durchgeführten Projekte liegt jedoch für beide betrachteten Zeiträume deutlich über den anvisierten Zielwert von 55 Prozent.

Tabelle 14: Ergebnisindikator

Zielwert	Wert für 2018	Zielerreichung
Anteil erfolgreich abgeschlossene Schulprojekte: 55 %	2018: Anteil erfolgreich abgeschlossener Schulprojekte: 92 Prozent (1.147 der 1.251 geförderten Projekte waren erfolgreich)	Zielwert mehr als erreicht; die überwiegende Mehrheit der Projekte wird als erfolgreich bewertet.
	2020: Anteil erfolgreich abgeschlossener Schulprojekte: 85 Prozent (1.764 der 2.065 geförderten Projekte waren erfolgreich)	Die positive Bewertung ist aufgrund der Corona-Pandemie leicht eingebrochen.

Quelle: ESF-Monitoring; Stichtag 30.09.2020 und Datenstand 20.10.2020

Der Indikator wird über eine Bewertung der Lehrkräfte nach Abschluss des Projektes erfasst. Die Lehrkräfte können dabei zwischen den Optionen „erfolgreich“, „teilweise erfolgreich“ und „nicht erfolgreich“ wählen. Es gibt keine weitere Spezifizierung dieser Kategorien. Für die Bewertung des Projekterfolgs liegt ein einheitliches Formular vor. Die Schulleitung und eine am

¹¹² Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (n.d.), Anhang (INISEK_OP_Indikatoren)

Projekt beteiligte Lehrkraft unterschreiben das Bewertungsformular für den Ergebnisindikator. So soll sichergestellt werden, dass der Projekterfolg von einer Person bewertet wird, die in das Projekt einbezogen war.

Der Anteil der erfolgreich durchgeführten Projekte ist mit 85 Prozent höher als im Zielwert festgelegt. Aus den Gesprächen mit den Regionalpartnern lässt sich schließen, dass der hohe Anteil von erfolgreich durchgeführten Projekten unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass es durch die bereits etablierte Projektarbeit im Bereich Berufs- und Studienorientierung und die etablierte Zusammenarbeit mit Trägern kaum zu größeren Schwierigkeiten in der Projektumsetzung kam. Wenn keine solchen Schwierigkeiten auftraten, tendierten die Lehrkräfte zu einer positiven Bewertung des Projekterfolgs. Die Regionalpartner berichteten zudem, dass die Schulen sich im Fall von Problemen mit dem Träger bereits während der Projektumsetzung meldeten. So konnten die Regionalpartner bereits früh gegensteuern. Im Ergebnis waren die Schulen in der überwiegenden Mehrheit sehr zufrieden mit der Umsetzung. Dies drückt sich in den Projektbewertungen aus, konkret in den niedrigen Anteilen der Schulen, die angeben, dass ein Projekt nicht erfolgreich war.

Die Vorgehensweise zur Erfassung des Ergebnisindikators Projekterfolg kann insgesamt unter Abwägung der inhaltlichen Aussagekraft und des Aufwands für die Schulen als verhältnismäßig bewertet werden. Von den Regionalpartnern wurde die inhaltliche Ausrichtung des Ergebnisindikators, welcher die Qualität und Wirkungen der INISEK-I-Projekte erfasst, grundsätzlich positiv bewertet. Insbesondere wurde darauf verwiesen, dass die Bewertung des Projekterfolgs durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Steigerung der Berufswahlkompetenz sinnvoll sei, da die Kompetenzfeststellung bei Schülern/-innen eine alltägliche Kernaufgabe von Lehrkräften sei. Daher könne davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte die notwendige Kompetenz besitzen, um den Projekterfolg vor dem Hintergrund der Kompetenzentwicklung zu bewerten.

Um die inhaltliche Aussagekraft des Ergebnisindikators weiter zu präzisieren sowie vergleichbarer zu gestalten und gleichzeitig den Aufwand für die Schulen möglichst gering zu halten, können zwei Ansätze zur Weiterentwicklung in Erwägung gezogen werden. Erstens kann eine Checkliste für die Schulen erstellt werden, in der festgelegt ist, durch welche Personen der Projekterfolg bewertet werden soll und welche Kriterien der Bewertung zugrunde gelegt werden sollen. Vorteil dieses Ansatzes ist, dass sich der Aufwand für die Schulen und die Regionalpartner im Vergleich zur aktuellen Vorgehensweise kaum erhöhen würde. Die Regionalpartner haben hier bereits gute Vorarbeit geleistet, bei der es sich lohnt anzusetzen, um eine einheitliche Vorgehensweise zu etablieren.

Zweitens wäre eine differenziertere Abfrage von unterschiedlichen Aspekten des Projekterfolgs (z. B. Zusammenarbeit mit dem Träger, Beitrag zur Kompetenzentwicklung bei den Schülern/-innen etc.) bei den Schulen denkbar. Die Abfrage könnte im Rahmen eines Online-Formulars durchgeführt werden. Der zeitliche Aufwand würde sich durch diese Änderung für die Schulen nur in sehr geringem Umfang erhöhen. Auch administrativ würde eine solche Alternative durch die Etablierung eines Online-Formulars kaum zu höherem Aufwand führen. Vorteil dieses Ansatzes ist eine differenziertere Erfassung des Projekterfolgs entlang präziser Dimensionen, wodurch die Aussagekraft des Indikators deutlich erhöht wird.

6.3 Beitrag der INISEK-I-Förderung zur Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I

i

Auf einen Blick: Zentrale Befunde zum Beitrag der INISEK-I-Förderung

- **Praxislernen**, das in Teilen auch durch den ESF gefördert wird, hat einen besonders großen Mehrwert für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen bei den Schülern/-innen. Dies zeigen sowohl die statistischen Zusammenhangsanalysen als auch die Einschätzungen der Schüler/-innen, Lehrkräfte und BO-Ansprechpersonen. Dabei wurde das Praxislernen in Betrieben besonders positiv bewertet.
- Für die **INISEK-I-BWK-Projekte** konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahme und der Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schülern/-innen nachgewiesen werden. Die Einschätzungen der Schüler/-innen, schulischen Akteure sowie weiterer Fachkräfte weisen aber auf einen Mehrwert der INISEK-I-BWK für den Berufswahlprozess hin. Vor allem aufgrund ihrer methodischen und inhaltlichen Flexibilität wurden sie als wichtige Ergänzung des schulischen BO-Angebots gesehen.
- Die **INISEK-I-geförderten Qualifizierungsangebote** werden von den teilnehmenden Lehrkräften überwiegend als hilfreich für die Entwicklung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung bewertet. Die Fortbildungen wurden jedoch nur von einem kleinen Teil der Lehrkräfte, insbesondere den Lehrkräften mit koordinierender Funktion im Bereich BO, in Anspruch genommen. Damit ist die inhaltliche Ausrichtung der Qualifizierungsangebote positiv zu bewerten. Breitere Effekte konnten dabei aber vor allem durch die Multiplikatoren/-innenrolle der teilnehmenden Lehrkräfte erwartet werden.

Durch INISEK I wird sowohl Praxislernen in Werkstätten sowie zum Teil auch Praxislernen in Betrieben gefördert. Die Analysen zeigen, dass das **Praxislernen** einen besonders großen Mehrwert für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen bei den Schülern/-innen hat. Sowohl die statistischen Zusammenhangsanalysen zwischen der Teilnahme an Praxislernen und der Entwicklung der Berufswahlkompetenz als auch die Einschätzungen der Schüler/-innen, Lehrkräfte und BO-Ansprechpersonen deuten darauf hin. Schüler/-innen sowie die weiteren Akteure an den Schulen empfanden einen besonders großen Mehrwert beim Praxislernen in Betrieben. Zum Erfolg dieser Form des Praxislernens trugen insbesondere drei Aspekte bei: Erstens ermöglicht das Praxislernen Einblicke in die berufliche Praxis, zweitens findet Praxislernen regelmäßig über einen längeren Zeitraum statt, sodass die Schüler/-innen immer wieder mit den Inhalten des Projektes in Kontakt kommen. Und drittens ist das Praxislernen verglichen mit anderen BO-Aktivitäten besonders stark mit dem Unterricht verknüpft. Insgesamt ist das Praxislernen in Betrieben als wertvoller Bestandteil des Maßnahmenpakets einzuordnen. Beim Praxislernen in Werkstätten wurde als Mehrwert hervorgehoben, dass durch Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder die Schüler/-innen erste berufliche Präferenzen entwickeln könnten (für ausführliche Analysen siehe Kapitel 4.2).

Die Besonderheit bei den **INISEK-I-BWK-Projekten** liegt in ihrer inhaltlichen und methodischen Vielfalt. Nach Angaben der BO-Ansprechpersonen trug die INISEK-I-Förderung daher zur Vielfalt des schulischen BO-Angebots bei. Die durch INISEK I gewonnene Flexibilität wurde von den Schulen, aber auch von weiteren Fachkräften, wie den Berufsberatungen, als großer Mehrwert hervorgehoben. Insbesondere erhalten Schulen durch INISEK I die Möglichkeit, ihr BO-Angebot stärker an den regionalen Bedingungen oder den Bedarfen ihrer Schüler/-innen auszurichten.

Die INISEK-I-BWK-Projekte stellen damit eine wichtige Ergänzung des schulischen BO-Angebots dar.

Aus der Analyse des Mehrwerts von INISEK-I-BWK-Projekten für die Entwicklung der Berufswahlkompetenzen ergibt sich ein geteiltes Bild. Die statistischen Analysen zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einem INISEK-I-BWK-Projekt und der Entwicklung von Berufswahlkompetenzen. Dies kann einerseits auf die inhaltliche und methodische Vielfalt der Projekte und andererseits auf den heterogenen zeitlichen Umfang von INISEK-I-BWK-Projekten – von einem Tag bis zu Projektwochen – zurückgeführt werden. Die subjektiven Einschätzungen der Schüler/-innen weisen jedoch durchaus darauf hin, dass INISEK-I-BWK-Projekte einen Beitrag zur Entwicklung der Berufswahlkompetenz beitragen. Auch die BO-Koordinatoren/-innen, Lehrkräfte und weitere Fachkräfte in den Fallstudien betonten den Mehrwert von INISEK-I-BWK-Projekten für den Berufswahlprozess der Schüler/-innen (für ausführliche Analysen siehe Kapitel 4.2).

Als wichtige Interventionsebene für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen konnte außerdem der Unterricht identifiziert werden. Eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess der Schüler/-innen spielen daher auch die Lehrkräfte. Dementsprechend ist die Entwicklung von Kompetenzen bei den Lehrkräften eine wichtige Voraussetzung, um Schüler/-innen bei der Berufswahl zu unterstützen. Die **INISEK-I-geförderten Qualifizierungsangebote** werden von den Teilnehmenden überwiegend als hilfreich für die Entwicklung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung bewertet. Die Teilnehmerzahlen weisen jedoch darauf hin, dass Fortbildungen nur von einem kleinen Teil der Lehrkräfte, insbesondere den Lehrkräften mit koordinierender Funktion im Bereich BO, in Anspruch genommen werden. Die Befragung der Lehrkräfte zeigt darüber hinaus, dass insbesondere der informelle Austausch relevant ist, um Kompetenzen zum Thema BO in die Breite zu tragen. Insgesamt sind die INISEK-I-geförderten Qualifizierungsangebote in ihrer inhaltlichen Ausrichtung positiv zu bewerten, in der Breitenwirksamkeit ist das Fortbildungsformat jedoch eingeschränkt (für ausführliche Analysen siehe Kapitel 5.2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die INISEK-I-Förderung zur Entwicklung der Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen beitrug. Die Entwicklung von beruflichen Perspektiven kann zu einem Motivationsschub für die Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I führen und damit zur Erreichung des spezifischen Ziels beitragen. Dieser Aspekt stand jedoch nicht im Mittelpunkt der Evaluation und wurde daher nicht vertiefend betrachtet.

6.4 Umsetzung der Querschnittsziele



Auf einen Blick: Zentrale Befunde zu den ESF-Querschnittszielen

- Insgesamt wurde in den Programmdokumenten ein **Verfahren** verankert, das sicherstellt, dass die ESF-Querschnittsziele berücksichtigt und Maßnahmen umgesetzt werden, die zur Erreichung der Querschnittsziele beitragen sollen.
- Das Querschnittsziel „**Gleichstellung von Frauen und Männern**“ wird auf allen Ebenen der Programmumsetzung berücksichtigt. Auf Umsetzungsebene spiegelt sich das Querschnittsziel insbesondere darin wider, wie sich die Zahl der teilnehmenden Schüler/-innen zwischen den Geschlechtern verteilt. Der Anteil weiblicher Teilnehmender an INISEK I in den Berichtsschuljahren 2017/18 und 2018/19 lag zwischen 44 und 50 Prozent. Das Querschnittsziel wird darüber hinaus durch die Lehrkräftefortbildungen adressiert, die Aspekte der Geschlechtersensibilität im Kontext der Berufs- und Studienorientierung aufgreifen.

- Auch das Querschnittsziel „**Chancengerechtigkeit**“ wird auf allen Ebenen der Programmumsetzung berücksichtigt. Explizit werden Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt „Lernen“ mit der Förderung durch INISEK I adressiert, die diese auch stark in Anspruch nehmen. Auf diese Weise können Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen beim Lernen zielgerichtet bei ihrer Berufswahl unterstützt werden.
- Das Querschnittsziel „**Nachhaltige Entwicklung**“ spielt auf Ebene der Richtlinie, der Maßnahme und den Einzelprojekten im Vergleich zu den anderen Querschnittszielen aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Förderung eine eher untergeordnete Rolle. In einigen spezifischen Projekten wurde das Thema Nachhaltigkeit jedoch explizit adressiert. Dabei ging es vor allem um Einblicke in verschiedene grüne Berufsfelder.

Die ESF-Förderung INISEK I soll über das spezifische Ziel hinaus auch einen Beitrag zu Querschnittszielen leisten. Dazu zählen gemäß Kapitel 11 im ESF-OP des Landes Brandenburg die Querschnittsziele „Gleichstellung von Frauen und Männern“, „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ sowie „Nachhaltige Entwicklung“.¹¹³ Um die Umsetzung dieser Querschnittsziele zu unterstützen, entwickelte die Verwaltungsbehörde Merkblätter, welche die Anforderungen der Querschnittsziele für die ESF-Förderung aus dem ESF-OP zusammenfassen und operationalisieren. Entsprechend des Prinzips des Mainstreamings bei der Implementation der ESF-Querschnittsziele wird im Folgenden daher analysiert, inwiefern die ESF-Querschnittsziele auf Programmebene, auf der administrativ-umsetzenden Ebene der Regionalpartner als Zuwendungsempfänger sowie auf der Projektebene verankert sind und umgesetzt werden. Dabei wird sowohl die formal-verfahrensbezogene als auch die fachlich-inhaltliche Implementation der Querschnittsziele betrachtet.

Formal-verfahrensbezogene Verankerung der Querschnittsziele

In einem ersten Schritt wird überprüft, inwieweit die Implementation der Querschnittsziele auf den unterschiedlichen Ebenen der ESF-Förderung INISEK I formal verankert ist. Dabei kann zunächst festgestellt werden, dass konkrete Anforderungen für die Umsetzung der Querschnittsziele in den zentralen Programmdokumenten (ESF-Richtlinie INISEK I, Merkblätter zu den Querschnittszielen, Zuwendungsbescheid) festgelegt sind. Bereits im Antragsverfahren kommt der Darstellung von Maßnahmen, die dazu beitragen, die ESF-Querschnittsziele zu erreichen, eine zentrale Bedeutung zu. So führen laut Richtlinie fehlende Angaben zu geplanten Aktivitäten zur Erreichung der Querschnittsziele zum Ausschluss von Antragsstellenden aus dem Vergabeverfahren.¹¹⁴ Auf diese Weise wird sichergestellt, dass nur Zuwendungsempfänger für eine Förderung in Betracht kommen, welche die Querschnittsziele systematisch in die Konzeption ihrer Projekte einbeziehen. Die formal-verfahrenstechnische Bedeutung der Querschnittsziele kann daher als hoch eingestuft werden.

Daneben sind die Regionalpartner als Zuwendungsempfänger der INISEK-I-Förderung verpflichtet, die tatsächliche Umsetzung von Aktivitäten zur Erreichung der Querschnittsziele zu dokumentieren. Die INISEK-I-Regionalpartner verfassen im Rahmen des Verwendungsnachweisverfahrens einen Sachbericht, in welchem unter anderem auch qualitative Aussagen zur Umsetzung der Querschnittsziele getroffen werden.¹¹⁵ Darüber hinaus sollen die Sachberichte

¹¹³ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (n.d.), S. 169 ff.

¹¹⁴ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017), S. 60

¹¹⁵ Vgl. ebenda, S. 58

auch auf die Ergebnisse dieser Aktivitäten eingehen.¹¹⁶ So kann nachvollzogen werden, inwieweit die INISEK-I-Regionalpartner bei der Abwicklung der Projektförderung zur Erreichung der Querschnittsziele beitragen.

Für das Antrags- und Vergabeverfahren der einzelnen Schulprojekte sind schließlich die INISEK-I-Regionalpartner verantwortlich. Auch auf dieser Ebene werden die Anforderungen des ESF Brandenburg an die Antragsstellung, Durchführung und Berichterstattung umgesetzt.^{117 118} Die einzelnen Projektträger müssen bei der Beantragung eines INISEK-I-Projektes aufführen, wie das Projekt zur Erreichung der ESF-Querschnittsziele beitragen soll. Fehlende Angaben zu den Querschnittszielen führen hier nach Aussage der INISEK-I-Regionalpartner ebenfalls zum Ausschluss aus dem Verfahren. Im Eckpunktepapier wird diese Anforderung jedoch auf die Querschnittsziele „Gleichstellung von Männern und Frauen“ sowie „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ beschränkt. Für das horizontale Ziel der nachhaltigen Entwicklung müssen hingegen keine Maßnahmen in den Konzepten der Antragssteller dargelegt werden.¹¹⁹ Dies steht in Zusammenhang mit der grundsätzlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Berufs- und Studienorientierung (siehe folgenden Abschnitt zur fachlich-inhaltlichen Implementation). Über die tatsächliche Umsetzung dieser Aktivitäten berichten die Projektträger der INISEK-I-Schulprojekte in den Projektberichten zum Abschluss des Projektes an die INISEK-I-Regionalpartner.

Fachlich-inhaltliche Implementation auf Ebene der Richtlinie

Fachlich-inhaltlich sind die Querschnittsziele auf Ebene der Richtlinie ebenfalls in den unterschiedlichen Programmdokumenten dargelegt.

Die Richtlinie zur Förderung von INISEK I weist unter Punkt 1.4 darauf hin, dass *„bei der Planung, Durchführung und Begleitung von Maßnahmen“* die Auswirkungen auf die Gleichstellung von Männern und Frauen zu berücksichtigen sind. Laut Richtlinie soll dies vor allem im Rahmen der INISEK-I-Projekte zur Förderung der Berufswahlkompetenz verwirklicht werden, indem Jungen und Mädchen die Vielfalt möglicher Berufe abseits von tradierten Geschlechterbildern vermittelt wird.¹²⁰ Damit greift die Richtlinie zentrale Punkte der Merkblätter zur Beachtung der Querschnittsziele für die Förderung durch den ESF in Brandenburg auf. Dem Prinzip des Gender Mainstreaming folgend soll die Gleichstellung der Geschlechter in allen Phasen des ESF-OP berücksichtigt und Maßnahmen gefördert werden, die einen Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter leisten. Diese Zielsetzung wird im Merkblatt für den Bereich der Berufs- und Studienorientierung und damit auch in Bezug zu der Förderung von INISEK I spezifiziert. So sollen *„Aktivitäten zur Überwindung der geschlechtsspezifischen beruflichen Segregation und des eingeschränkten Berufswahlverhaltens bei Jungen und Mädchen unter Beachtung des besonders eingeschränkten Berufswahlverhaltens bei Mädchen“*¹²¹ gefördert werden. Dazu zählen laut Merkblatt auch Kooperationen mit Unternehmen bzw. den Wirtschafts- und Sozialpartnern. In ähnlicher Weise sind im Eckpunktepapier Ziele und Aktivitäten zur Gleichstellung der Geschlechter ausgeführt, während die anderen Querschnittsziele an dieser Stelle nicht näher definiert werden.¹²²

Als zweites Querschnittsziel wird in der Richtlinie der Grundsatz der Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung angeführt. Insbesondere soll der Zugang von Menschen mit Behinderun-

¹¹⁶ Vgl. ILB (2015), S. 15

¹¹⁷ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015a), S. 5

¹¹⁸ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015b), S. 6

¹¹⁹ Vgl. INITIATIVE SEKUNDARSTUFE I (2014), S. 22

¹²⁰ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017), S. 52

¹²¹ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015a), S. 3.

¹²² Vgl. INITIATIVE SEKUNDARSTUFE I, S. 22

gen zu den geförderten INISEK-I-Projekten gewährleistet und Teilhabechancen nach Möglichkeit verbessert werden.¹²³ Das entsprechende Merkblatt erwähnt ebenfalls „Aktivitäten für verbesserte Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderungen zu den Angeboten der Maßnahme mit dem Ziel der Integration in den Bereichen Beschäftigung, Bildung und Weiterbildung“¹²⁴ als ein Beispiel, um Chancengleichheit zu fördern. Auch im Bereich des Querschnittsziels Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung greift die Richtlinie die Anforderungen des Merkblatts auf und formuliert spezifische Ansatzpunkte, um zum Erreichen des Querschnittsziels beizutragen.

Das Querschnittsziel zur nachhaltigen Entwicklung wird ebenfalls unter 1.6 der Richtlinie aufgeführt.¹²⁵ Allerdings wird im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Querschnittszielen nicht spezifiziert, was die Implementierung von nachhaltiger Entwicklung in Bezug auf den Fördergegenstand der Richtlinie bedeutet.¹²⁶ Das entsprechende Merkblatt nennt etwa Berufs- und Studienorientierung über Zukunftsperspektiven im Bereich des Umwelt- und Klimaschutzes als eine mögliche Aktivität, die zur Förderung des Querschnittsziels in Bezug auf die ESF-Förderung von INISEK I beitragen kann.¹²⁷

Insgesamt werden für das Querschnittsziel „Gleichstellung von Männern und Frauen“ bereits vergleichsweise spezifische Anforderungen formuliert, während für das Querschnittsziel „Nachhaltige Entwicklung“ keine genaueren Beispiele und Anforderungen aufgeführt sind. Dies steht jedoch im Einklang mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der INISEK-I-Förderung. So wiesen die INISEK-I-Regionalpartner in den Interviews darauf hin, dass gerade Geschlechtergerechtigkeit und die Auflösung tradiertter Geschlechterbilder zentrale Ziele im Bereich der Berufs- und Studienorientierung sind. Nachhaltige Entwicklung sei hingegen nicht für die Breite aller Aktivitäten in der Berufs- und Studienorientierung relevant und könne nach Aussage der Regionalpartner lediglich in einzelnen Projekten, die sich z. B. bestimmten Berufsbildern widmen, berücksichtigt werden.

Fachlich-inhaltliche Implementation auf Ebene der Maßnahme

Die Auswertung der im Rahmen des Antragsverfahrens erhobenen Daten zeigt, dass beide Regionalprojekte als jeweilige Teilprojekte die Querschnittsziele bzw. sekundären ESF-Themen „Gleichstellung von Frauen und Männern“, „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ sowie „Nachhaltige Entwicklung – Berufs- und Studienorientierung“ verfolgen. Zum Thema Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung ist außerdem die spezifische Zielsetzung zur Verbesserung des Zugangs bzw. der Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen angestrebt. Dies entspricht den Zielsetzungen und Spezifizierungen in den Programmdokumenten. Einen tieferen Einblick in die fachlich-inhaltliche Umsetzung der Querschnittsziele geben die Sachberichte und Interviews mit den Regionalpartnern. In den Sachberichten dokumentierten die Regionalpartner regelmäßig, wie die Querschnittsziele umgesetzt wurden. Während ein Regionalpartner in den Sachberichten vor allem die Umsetzung der Querschnittsziele auf Ebene der Schulprojekte illustrierte, stellte ein anderer Regionalpartner in diesem Kontext maßgeblich die eigenen Aktivitäten vor, um die Umsetzung der Querschnittsziele in den Schulprojekten zu fördern.

Insgesamt wird deutlich, dass auch hier ein besonderer Fokus auf dem Ziel Gleichstellung der Geschlechter liegt. So wiesen die beiden Regionalpartner in den Interviews darauf hin, Aspekte der Gleichstellung bereits bei den Bedarfsanalysen der Schulen (zu den Umsetzungsstrukturen siehe Kapitel 6.1) mit zu berücksichtigen. In den INISEK-I-geförderten Fortbildungen werde zudem darauf geachtet, Lehrkräfte für geschlechterspezifisches Berufswahlverhalten zu sensibilisieren und Möglichkeiten aufzuzeigen, solche Muster aufzulösen. Ein Regionalpartner gab da-

¹²³ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017), S. 52

¹²⁴ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015a), S. 4.

¹²⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017), S. 53

¹²⁶ Vgl. ebenda, S. 53

¹²⁷ Vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015b), S.5.

rüber hinaus an, bei der Vorstellung von „Good-Practice-Projekten“ insbesondere solche Projekte vorzustellen, in denen Berufswahlinteressen abseits geschlechertypischer Berufsvorstellungen gefördert werden und klassische Rollenmuster aufgebrochen werden sollen. Bei einem anderen Regionalpartner wurde bei Projektbesuchen darauf geachtet, wie die Querschnittsziele Gleichstellung von Männern und Frauen sowie Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung vor Ort umgesetzt werden.

Fachlich-inhaltliche Implementation auf Ebene der Einzelprojekte

Die Umsetzung des Querschnittsziels „Gleichstellung von Männern und Frauen“ spiegelt sich zunächst darin wider, wie sich die Zahl der teilnehmenden Schüler/-innen zwischen den Geschlechtern verteilt. Demnach lag der Anteil weiblicher Teilnehmender an INISEK I in den Berichtsschuljahren 2017/18 und 2018/19¹²⁸ insgesamt zwischen 44 und 50 Prozent – dies entspricht in etwa der Schüler/-innenstruktur an den geförderten Schulen.¹²⁹ Die Teilnehmenden sind damit über beide Geschlechter relativ gleich verteilt. Der etwas höhere Anteil von männlichen Schülern/-innen kann auch auf die Verteilung der INISEK-I-Projekte auf die unterschiedlichen Schulformen zurückgeführt werden. So ist der Anteil männlicher Schüler/-innen in der Regel an Förder- und Oberschulen etwas höher als an Gesamtschulen.¹³⁰

Zur Teilnahme von Menschen mit Behinderung an den INISEK-I-Projekten wurden keine spezifischen Daten erhoben. Im Sinne der Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung bei der Berufs- und Studienorientierung werden jedoch auch explizit Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in die Förderung durch INISEK I einbezogen. Auf diese Weise können Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen beim Lernen zielgerichtet bei ihrer Berufswahl unterstützt werden. Diese zusätzliche Fördermöglichkeit nimmt ein Großteil der Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in Brandenburg in Anspruch: In den Berichtsschuljahren 2017/18 und 2018/19¹³¹ lag der Anteil von Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, die mindestens ein INISEK-I-Projekt umsetzen, zwischen 85 und 90 Prozent.

Aus den Gesprächen mit den Projektträgern der INISEK-I-BWK-Projekte sowie der beispielhaften Betrachtung von Projektkonzepten und -berichten lassen sich außerdem unterschiedliche Ansätze erkennen, wie die Einzelprojekte zur Erreichung der Querschnittsziele beitragen. Beispielsweise wurden bei einem INISEK-I-BWK-Projekt Geschlechterstereotype bei der Berufswahl und bei Lebensentwürfen gemeinsam mit den Schülern/-innen reflektiert. In einem anderen Projekt wurden geschlechterbezogene Ungleichheiten in der Arbeitswelt wie der Gender Pay Gap thematisiert. In Projekten, in denen Schüler/-innen unterschiedliche Berufe erproben konnten, wurde zudem darauf geachtet, dass alle Schüler/-innen unterschiedliche Berufe unabhängig von Geschlechterstereotypen kennenlernten. Dies trifft ebenfalls auf mögliche Muster bei der Berufswahl in Hinblick auf Menschen mit Migrationshintergrund zu. Ein INISEK-I-BWK-Projektträger berichtete in diesem Zusammenhang auch davon, dass die eingesetzten Honorarkräfte entsprechend geschult werden. Mit Blick auf Chancengerechtigkeit wurden in einem INISEK-I-BWK-Projekt beispielsweise auch Formen der Diskriminierung am Arbeitsplatz erörtert und reflektiert. In diesem Zusammenhang wurde darauf eingegangen, welche Rolle Herkunft und Aussehen bei Bewerbungsprozessen spielen.

Eine nachhaltige Entwicklung spielt – wie oben bereits erwähnt – im Bereich der Berufs- und

¹²⁸ Für das Schuljahr 2019/20 konnten einige Projekte aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht wie geplant durchgeführt werden und mussten entweder abgesagt oder verschoben werden. Entsprechend dieser besonderen Situation ist der Umsetzungsstand für das Schuljahr 2019/20 nicht vergleichbar darzustellen.

¹²⁹ Monitoring-Daten der Regionalpartner für das Schuljahr 2018/19

¹³⁰ Vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2020)

¹³¹ Für das Schuljahr 2019/20 konnten einige Projekte aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht wie geplant durchgeführt werden und mussten entweder abgesagt oder verschoben werden. Entsprechend dieser besonderen Situation ist der Umsetzungsstand für das Schuljahr 2019/20 nicht vergleichbar darzustellen.

Studienorientierung nur vereinzelt eine konkrete Rolle. Entsprechend berichteten die Regionalpartner von einigen spezifischen Projekten, die zur Erreichung dieses Querschnittsziels beitragen. In diesen Projekten lernten die Schüler/-innen beispielsweise unterschiedliche grüne Berufsfelder kennen. Wie ein Projektträger in den Fallstudien erläuterte, konnten in dem von ihm durchgeführten Projekt die Schüler/-innen in der Natur unterschiedliche typische Tätigkeiten für grüne Berufe ausprobieren. Die pädagogische Fachkraft des Projektträgers klärte die Schüler/-innen dabei nicht nur über die beruflichen, sondern auch die ökologischen Hintergründe auf. In einem anderen Projekt lernten die Schüler/-innen im Rahmen einer Betriebsbesichtigung einen Ökohof kennen und erfuhren so mehr über landwirtschaftliche Berufe und ihre Voraussetzungen. In diesen spezifischen Projektkonstellationen wurde den Schüler/-innen neben beruflichem Wissen auch konkretes Wissen zu ökologischer Nachhaltigkeit vermittelt.

Wie die Querschnittsziele auf den unterschiedlichen Ebenen der INISEK-I-Förderung verankert sind, ist in Tabelle 15 zusammengefasst.

Tabelle 15: Verankerung der Querschnittsziele auf den Ebenen der INISEK-I-Förderung

Ebene	Verankerung
Ebene der Richtlinie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verankerung in ESF-OP, Richtlinie, Zuwendungsbescheid und Merkblättern ▪ Auswahl: Berücksichtigung der Querschnittsziele bei der Auswahl der Zuwendungsempfänger (10 % der Gesamtpunktzahl zur Bewertung); Konzepte ohne Angaben zu Querschnittszielen werden ausgeschlossen ▪ Monitoring: Qualitative Überprüfung der Umsetzung durch Sachberichte der Zuwendungsempfänger
Ebene der Maßnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antrag: Darstellung der vorgesehenen Aktivitäten zu den Querschnittszielen in den Konzepten zum Antrag ▪ Umsetzung: Qualitative Aussagen zur Umsetzung der Querschnittsziele in den Sachberichten ▪ Auswahl: Berücksichtigung der Querschnittsziele bei der Auswahl der Schulprojekte; Konzepte ohne Angaben zu Querschnittszielen werden ausgeschlossen ▪ Monitoring: Qualitative Überprüfung der Umsetzung durch Projektberichte der Schulprojekte
Ebene der Einzelprojekte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antrag: Darstellung der vorgesehenen Aktivitäten zu den Querschnittszielen in den Konzepten der Träger ▪ Umsetzung: Darstellung der Umsetzung der Aktivitäten zu den Querschnittszielen in den Projektberichten

Quelle: INITIATIVE SEKUNDARSTUFE I (2014), ILB (2015) MASGFF (2015a), MASGFF (2015b), MBJS (2017) sowie Sachberichte der Regionalpartner, Interviews mit den Regionalpartnern und Projektträgern

Zusammenfassende Bewertung

Insgesamt wurde in den Programmdokumenten ein Verfahren verankert, das über alle Ebenen sicherstellt, dass die ESF-Querschnittsziele berücksichtigt und Maßnahmen umgesetzt werden, die zur Erreichung der Querschnittsziele beitragen sollen. Über die Förderperiode hinweg hat sich dieses Verfahren in der formalen Abwicklung der Projekte etabliert. Auch aus der fachlich-inhaltlichen Perspektive wurden die ESF-Querschnittsziele auf allen Ebenen der Programmumsetzung berücksichtigt. Dabei fällt auf, dass vor allem die Ziele „Gleichstellung der Geschlechter“ sowie „Chancengerechtigkeit“ verfolgt wurden. Die „nachhaltige Entwicklung“ spielte auf allen Ebenen hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Berufs- und Studienorientierung vor allem an den persönlichen Einstellungen, Haltungen, aber auch Voraussetzungen der Schüler/-innen ansetzt. Die Gleichstellung der Geschlechter sowie Nicht-diskriminierung und Chancengleichheit knüpfen direkt an diese persönlichen Dimensionen der Schüler/-innen an. Dementsprechend sind diese Querschnittsziele insgesamt auch für die Berufs- und Studienorientierung von Bedeutung. Der Aspekt der nachhaltigen Entwicklung ist wie-

derum besonders relevant, wenn es um spezifische Berufsfelder in diesem Bereich geht. Insofern ist es verhältnismäßig, dass dieses Querschnittsziel auf der formal-verfahrensbezogenen Ebene im Vergleich zu den anderen Querschnittszielen einen geringeren Stellenwert hat. So kann sich auch auf der Projekt- und Maßnahmenebene stärker auf die Erreichung der für die Berufs- und Studienorientierung zentralen Ziele der Chancengerechtigkeit und Gleichheit der Geschlechter konzentriert werden. Auf der Grundlage erster Erfahrungen mit Projekten, die das Querschnittsziel der nachhaltigen Entwicklung in besonderer Weise berücksichtigten, kann für die künftige Förderperiode jedoch weiter spezifiziert werden, wie dieses Querschnittsziel durch die geförderten Schulprojekte stärker berücksichtigt werden kann. So kann z. B. ein Fokus darauf gelegt werden, spezifische „grüne“ Berufsfelder kennenzulernen.

Insgesamt lag die Umsetzung von INISEK I, welches durch den ESF des Landes Brandenburg gefördert wird, im finanziellen Plan und auch die Zielwerte des Output- und Ergebnis-Indikators wurden im Untersuchungszeitraum erreicht. Indem die durch INISEK I geförderten Schulprojekte einen Mehrwert für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen bei den Schülern/-innen leisteten und die Schüler/-innen so dabei unterstützten, eine fundierte Entscheidung über ihren weiteren beruflichen Weg zu treffen, trugen diese auch zum spezifischen Ziel der Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I bei. Auch die ESF-Querschnittsziele waren formal-verfahrensbezogen verankert und wurden auf allen Ebenen umgesetzt.

7 Gesamtbewertung und Empfehlungen

Die Befunde der empirischen Analysen aus den vorangegangenen Kapiteln werden nun zu einer abschließenden Gesamtbewertung zusammengeführt. Auf dieser Grundlage werden Handlungsbedarfe identifiziert und Empfehlungen abgeleitet, wie die Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg zukünftig weiterentwickelt werden kann.

7.1 Übergreifende Bewertung der Aktivitäten zur Förderung der Berufswahlkompetenz in Brandenburg

Strategische und konzeptionelle Ausrichtung der Berufs- und Studienorientierung

Die Berufs- und Studienorientierung konnte von den schulischen Akteuren an den betrachteten Schulen als wichtige strategische Priorität verankert werden. Sowohl Lehrkräfte als auch BO-Ansprechpersonen gaben in den Befragungen in der überwiegenden Mehrheit an, dass die Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule ein wichtiges strategisches Thema ist.

Konzeptionell wurde mit den BO-Aktivitäten im Land Brandenburg ein umfassendes Maßnahmenpaket etabliert, mit dem die Schüler/-innen grundsätzlich zielführend in ihrem Berufswahlprozess unterstützt werden konnten. Der Berufswahlprozess, der mit der Potenzialanalyse startet und mit INISEK-I-Projekten, Praktika, Praxislernen etc. fortgeführt wird, wurde sowohl von Schüler/-innen, Lehrkräften als auch weiteren Akteuren in der Berufs- und Studienorientierung als positiv und in sich stimmig bewertet. Damit trifft das vorhandene Angebot an BO-Maßnahmen den Bedarf der betrachteten Schulen.

Dies lässt sich vor allem auf die Kombination aus einem standardisierten Grundgerüst und ausreichend Flexibilität für die individuellen schulischen Bedarfe zurückführen: Grundliegende Aktivitäten wie die Potenzialanalyse oder das Schülerbetriebspraktikum schafften an den Schulen den Rahmen für den Berufswahlprozess. Ergänzende Maßnahmen wie INISEK-I-BWK-Projekte oder Praxislernen nutzten die Schulen, um diesen Rahmen bedarfsgerecht zu ergänzen. Die INISEK-I-BWK-Projekte dienten den Schulen aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Vielfalt bevorzugt als flexible Instrumente zur Gestaltung des eigenen BO-Angebots.

Um die Umsetzung der BO-Aktivitäten in der Fläche zu unterstützen, hat das Land Brandenburg eine funktionierende Trägerstruktur aufgesetzt. Vor allem die INISEK-I-Regionalpartner schafften für viele der betrachteten Schulen einen Mehrwert. So bewerteten sowohl Schulen als auch Projektträger die Zusammenarbeit mit den INISEK-I-Regionalpartnern als konstruktiv und hilfreich. Jedoch wurde die kurzfristige Ausschreibungspraxis als hinderlich beschrieben. Diese erschwere eine langfristige Planung sowie die nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Schulen und Projektträgern.

Kompetenzentwicklung bei den Schülern/-innen

Maßnahmen und Strukturen leisteten im Ergebnis einen wesentlichen Beitrag zum Erreichen des zentralen Ziels der Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg – die Schüler/-innen bei der Entwicklung von Berufswahlkompetenz und einer fundierten Berufswahlentscheidung zu unterstützen. Knapp 70 Prozent aller befragten Schüler/-innen hatte zu Beginn der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufswahlentscheidung getroffen. Dabei konnten auch Phasen der Unsicherheit im Laufe des Berufswahlprozesses wertvoll für diese Berufswahlentscheidung sein: 40 Prozent der Schüler/-innen erlebten solche Phasen, hatten aber zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 eine Berufswahlentscheidung getroffen. Auf der anderen Seite blieb ca. jede/r zehnte Schüler/-in über den gesamten Befragungszeitraum ohne Vorstellung möglicher beruflicher Perspektiven. Damit gab es einen kleinen Teil der Schüler/-innen, der bislang trotz der Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung keine konkrete Vorstellung von einem Anschluss nach der Jahrgangsstufe 10 hatte.

Die zeitliche Komponente war eine wichtige Einflussgröße für die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen: Die notwendigen Kompetenzen, um eine fundierte Berufswahlentscheidung zu fällen, entwickelten die Schüler/-innen verstärkt gegen Ende der Sekundarstufe I. Dies spricht dafür, dass sich die Schüler/-innen umso intensiver mit diesem Thema auseinandersetzten, je näher der Schulabgang rückte. Dies korrespondierte mit den schulischen Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung, die verstärkt ab Jahrgangsstufe 8 stattfanden.

Während bereits Schüler/-innen der früheren Jahrgangsstufen relativ hohe Kompetenzwerte zu Fragen der eigenen Stärken und Schwächen (Selbstwissen) sowie ihrer Berufs- und Lebensziele (Zielklarheit) aufwiesen, entwickelten sie sich im Zeitverlauf besonders stark im Bereich des Konzeptwissens. Insgesamt nahmen Kompetenzen der Schüler/-innen am stärksten in diesen kognitiven Bereichen der Berufswahlkompetenz zu. Hier ist die Schule – als klassische Instanz zur Wissensvermittlung – ein zentraler Impulsgeber. Anders ist es im Bereich Belastung und Unsicherheit – ein größerer Teil der Schüler/-innen empfand bereits in den Jahrgangsstufen 7 und 8 Belastung und Unsicherheit, diese nahmen auch gegen Ende der Sekundarstufe I nicht ab.

Unterschiede bei der Kompetenzentwicklung zeigten sich zwischen den Geschlechtern und den Schulformen: So waren die Berufswahlkompetenzen bei Mädchen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 noch geringer entwickelt als bei Jungen. Über den Zeitverlauf eigneten sich weibliche Schüler/-innen jedoch mehr Wissen an, sodass sie in der Jahrgangsstufe 10 über eine höhere Berufswahlkompetenz verfügten als ihre männlichen Klassenkameraden. Zudem entwickelten sich Oberschüler/-innen im Vergleich zu den Gesamtschüler/-innen weniger stark in ihren Berufswahlkompetenzen.

Beiträge von Maßnahmen und Interventionen zur Kompetenzentwicklung

Insgesamt trugen kontinuierliche Interventionen, wie die Behandlung von Aspekten der Berufs- und Studienorientierung im Unterricht oder Gespräche mit Eltern, besonders zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei den Schülern/-innen bei. Schüler/-innen, die sich mit Eltern konstruktiv zu ihrer Berufswahl austauschten oder das Thema im Unterricht behandelten, entwickelten von der Jahrgangsstufe 7 bis zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 mehr Berufswahlkompetenzen. Neben den vertrauten Ansprechpersonen – Lehrkräfte oder Eltern – scheint es vor allem auch die Regelmäßigkeit und der zeitliche Umfang dieser Interventionen zu sein, die sich positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirken. Sowohl der Austausch mit Eltern als auch die Auseinandersetzung mit der Berufs- und Studienorientierung im Unterricht finden kontinuierlich über das gesamte Schuljahr in verschiedenen Jahrgangsstufen statt. Damit bilden diese Interventionen das Fundament, um die Schüler/-innen im Berufswahlprozess zu unterstützen.

Aufbauend darauf setzen einzelne BO-Aktivitäten meist spezifische Impulse, z. B. in Richtung Praxiserfahrung oder Einschätzung der eigenen Stärken und Talente. Unter den spezifischen BO-Aktivitäten hat sich das Praxislernen¹³² statistisch als effektive Maßnahme erwiesen: Schüler/-innen, die am Praxislernen teilnahmen, bauten im Zeitverlauf mehr Berufswahlkompetenzen auf – insbesondere im Bereich Selbstwissen und Zielklarheit. Solche statistischen Effekte zeigten sich bei den weiteren betrachteten BO-Aktivitäten – Potenzialanalyse und den ESF-geförderten INISEK-I-BWK-Projekten – nicht. Einordnend muss dabei berücksichtigt werden, dass der zeitliche Umfang der Potenzialanalyse und auch vieler INISEK-I-BWK-Projekte deutlich geringer war als beim Praxislernen – dies gilt vor allem für Praxislernklassen bzw. Praxislernen in Betrieben. Dieses fand regelmäßig über einen längeren Zeitraum statt, sodass die Schüler/-

¹³² Praxislernen kann als Praxislernen in Werkstätten oder als Praxislernen in Betrieben bzw. Praxislernklassen umgesetzt werden. Praxislernen in Werkstätten knüpft an die Werkstatttage an. Die Schüler/-innen verbringen mehrere Tage bei einem Werkstattträger und können dort unterschiedliche Berufe ausprobieren. Praxislernen in Betrieben oder auch Praxislernklassen verbindet als Unterrichtskonzept Lernen im (Fach-)Unterricht mit außerschulischen Lernorten – in Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oder sozialen sowie öffentlichen Einrichtungen. Im Rahmen von Praxislernen in Betrieben erhalten die Schüler/-innen im Unterricht konkrete Lernaufgaben, die sie an den Praxislernorten lösen.

innen immer wieder mit ihren praktischen Aufgaben konfrontiert wurden. Die Schüler/-innen selbst bewerteten Praxislernen im Betrieb im Vergleich am hilfreichsten für die Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenzen. Auch Lehrkräfte und weitere Fachkräfte bestätigten diese positive Einschätzung. Insgesamt bewerteten die Schüler/-innen in der Befragung sowie die Lehr- und Fachkräfte in den Fallstudien praktische Einblicke in Betriebe als besonders hilfreich im Berufswahlprozess.

Maßnahmen mit kürzerem zeitlichen Umfang – wie die Potenzialanalyse oder die INISEK-I-BWK-Projekte – entfalteten ihre Wirkung vor allem im Zusammenspiel miteinander. Sie trugen dazu bei, dass die Schüler/-innen sich mit ausgewählten Aspekten der Berufs- und Studienorientierung auseinandersetzten, und ergänzten punktuell bei spezifischen Bedarfen wie praktische Einblicke in verschiedene Berufsfelder oder bei der Vorbereitung von Bewerbungsprozessen. Aus Sicht der Schüler/-innen, Lehrkräfte und weiteren Fachkräfte hatten auch diese Aktivitäten daher einen Mehrwert für den Berufswahlprozess der Schüler/-innen.

Rolle und Kompetenzen der Lehrkräfte in der Berufs- und Studienorientierung

Neben dem zeitlichen Umfang ist die systematische Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernort ein wesentliches Gestaltungsmerkmal des Praxislernens. Die positiven Beiträge dieser Maßnahme weisen daher auch darauf hin, dass die systematische Vor- und Nachbereitung im Unterricht ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Umsetzung der BO-Aktivitäten ist. Die Rolle der Vor- und Nachbereitung wurde bereits in weiteren empirischen Studien hervorgehoben.¹³³ Dies korrespondiert wiederum mit dem Befund, dass der Unterricht insgesamt eine wichtige Interventionsebene ist, um die Schüler/-innen in ihrem Berufswahlprozess zu unterstützen. Neben der Vor- und Nachbereitung spezifischer BO-Aktivitäten bietet der Unterricht die Möglichkeit, Aspekte der Berufs- und Studienorientierung immer wieder aufzugreifen und so direkt als eigene Intervention zur Entwicklung von Berufswahlkompetenzen beizutragen.

Nicht nur vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Unterrichts kommt den Lehrkräften eine zentrale Rolle für die Förderung von Berufswahlkompetenzen bei Schüler/-innen zu. Grundsätzlich haben die Lehrkräfte an den betrachteten Schulen die Berufs- und Studienorientierung als wichtiges Thema erkannt. 94 Prozent gaben an, dass es für sie wichtig ist zu wissen, was ihre Schüler/-innen einmal werden wollen.

Trotz dieser grundsätzlich positiven Einstellung gab es zwischen den einzelnen Schulformen zum Teil noch größere Unterschiede mit Blick auf die Frage, inwieweit die Berufs- und Studienorientierung tatsächlich eine Querschnittsaufgabe im Arbeitsalltag der Lehrkräfte darstellte. An Gesamtschulen, wo viele Schüler/-innen auf einen Übergang in die Sekundarstufe II bzw. in die gymnasiale Oberstufe nach Abschluss der Jahrgangsstufe 10 hinarbeiten, schätzte ein größerer Teil der Lehrkräfte das Thema als weniger relevant für die eigene Arbeit ein. Entsprechend berücksichtigten Lehrkräfte an Gesamtschulen nach eigenen Angaben auch seltener Aspekte der Berufs- und Studienorientierung flächendeckend in ihrem Arbeitsalltag. Neben der Schulform spielte dabei auch das Unterrichtsfach eine Rolle: Unter den Lehrkräften, die nur wenig Anknüpfungspunkte zwischen Berufs- und Studienorientierung und ihrem eigenen Fach sahen, unterrichteten viele zum Beispiel eine Fremdsprache oder ein künstlerisches Fach – also Fächer, die auf den ersten Blick weniger Bezug zur Berufs- und Studienorientierung haben.

Um Schüler/-innen professionell im Berufswahlprozess begleiten zu können, benötigen Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen. Insgesamt verfügten mehr als die Hälfte der Lehrkräfte nach eigenen Angaben bereits über ausreichende Kompetenzen und Kenntnisse für diese Aufgabe. Wenn es um die konkrete Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung ging, schätzten die Lehrkräfte ihre Kompetenzen und Kenntnisse jedoch geringer ein. Dies umfasste etwa kon-

¹³³ Vgl. Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S. & Kracke, B. (2020)

krete didaktische Kompetenzen, um Aspekte der Berufs- und Studienorientierung in den Unterricht zu integrieren oder methodisches Know-how, um individuelle Lerngelegenheiten und -formen selbst zu gestalten. Auch bei den Kompetenzen zeigten sich Unterschiede zwischen den Lehrkräften je nach Schulform und je nach dem inhaltlichen Bezug zur Berufs- und Studienorientierung.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung von Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen stellt sich deshalb die Frage, wie diese Kompetenzen bei Lehrkräften gefördert werden können. Ein zentraler Anknüpfungspunkt dafür waren informelle Informations- und Austauschprozesse an den Schulen. Rund 78 Prozent der Lehrkräfte erwarben ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung durch den persönlichen Austausch mit Kollegen/-innen und Fachkräften – insbesondere im Austausch mit den BO-Koordinatoren/-innen. Diese übernahmen eine Multiplikatoren/-innen-Funktion und trugen ihr Wissen zum Thema Berufs- und Studienorientierung in die Breite des Kollegiums. Die konkreten Austauschformate und -verfahren variierten je nach Schule. Nicht an allen Schulen hatten sich Gelegenheiten für eine niedrigschwellige Wissensvermittlung zu Fragen der Berufs- und Studienorientierung etabliert. Zudem war es mitunter herausfordernd, alle Lehrkräfte für einen solchen Austausch zu erreichen – vor allem, wenn diese das Thema insgesamt als weniger wichtig für die eigene Arbeit einschätzten. Für einen funktionierenden Austausch „auf dem kurzen Dienstweg“ spielte neben den entsprechenden Formaten insbesondere auch die Unterstützung und Priorisierung der Berufs- und Studienorientierung durch die Schulleitung eine wichtige Rolle.

Auch Fort- und Weiterbildungen leisteten einen wichtigen Beitrag, um die Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich Berufs- und Studienorientierung (weiter) zu entwickeln. Im Vergleich zum informellen Austausch erreichten solche formalen Qualifizierungsangebote jedoch eher Lehrkräfte, die bereits einen stärkeren Bezug zu dem Thema aufwiesen, wie BO-Koordinatoren/-innen oder W-A-T-Lehrkräfte. Für diese Gruppe waren die Fortbildungen ein wichtiges Instrument, um ihre Kompetenzen zu Fragen der Berufs- und Studienorientierung weiterzuentwickeln. Die Breite der Lehrkräfte konnte vor dem Hintergrund weiterer Aufgaben und Fortbildungsbedarfe damit nicht angesprochen werden, profitierte mindestens teilweise aber davon, dass BO-Koordinatoren/-innen und W-A-T-Lehrkräfte wie oben beschrieben eine Multiplikatoren/-innen-Funktion einnahmen.

Insgesamt wurde deutlich, dass sich die Berührungspunkte, die Lehrkräfte mit Berufs- und Studienorientierung in ihrem Arbeitsalltag hatten, und ihre Kompetenzen in diesem Bereich positiv bedingten. Um die Berufs- und Studienorientierung möglichst flächendeckend im gesamten Kollegium zu etablieren, kann es daher förderlich sein, für alle Lehrkräfte möglichst viele Berührungspunkte zu dem Thema zu schaffen.

Einfluss schulischer Strukturen und Prozesse

Schulische Strukturen spielten eine wesentliche Rolle, um die BO-Aktivitäten zu einem systematischen Gesamtprozess zusammenzuführen. Sowohl schulintern als auch in der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern waren die BO-Koordinatoren/-innen dabei zentraler Dreh- und Angelpunkt. Sie planten die Aktivitäten und stimmten diese aufeinander ab.

Darüber hinaus pflegten die BO-Koordinatoren/-innen häufig den Kontakt beispielsweise zu Betrieben und Berufsberatungen und konnten so langfristig Vertrauen als Grundlage für gute Kooperationsbeziehungen aufbauen. Im Ergebnis verfügten die betrachteten Schulen meist über ein umfassendes Netzwerk externer Kooperationspartner, um ihre BO-Aktivitäten umzusetzen. Neben einzelnen Projektträgern spielten vor allem die Berufsberatungen und Betriebe, aber auch die Kammern eine wichtige Rolle. Sie setzen eigene Maßnahmen um oder unterstützen bei der Umsetzung von Maßnahmen wie Praktika oder Praxislernen. Darüber hinaus waren externe Fachkräfte, z. B. die Berufsberater/-innen, wichtige Sparringspartner für die Lehrkräfte.

Der Kontakt mit Betrieben lieferte wiederum Impulse, arbeitsweltliche Bezüge besser in den eigenen Unterricht zu integrieren. An Schulen, wo es weitere Fachkräfte zur individuellen Betreuung von Schülern/-innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen gab, wurde der Mehrwert dieser zusätzlichen Begleitung hervorgehoben.¹³⁴

Die breite personelle Verankerung der Berufs- und Studienorientierung war eine wichtige Bedingung für das Gelingen, um langfristig schulische Ressourcen für die Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung zu sichern. Dies gilt erstens für die direkte Koordinationsarbeit. War diese auf mehrere Lehrkräfte verteilt, konnten längerfristige Ausfälle einzelner Personen, z. B. des/der BO-Koordinators/-in besser aufgefangen werden. Zweitens war es für die Umsetzung der BO-Aktivitäten vorteilhaft, wenn dabei möglichst viele Lehrkräfte der Schule einbezogen wurden. Für diese Verankerung der Berufs- und Studienorientierung als gesamtschulische Querschnittsaufgabe wiederum spielte die Schulleitung eine wesentliche Rolle. Auf diese Weise können wiederum Berührungspunkte zum Thema Berufs- und Studienorientierung geschaffen werden, die zur Kompetenzentwicklung sowie zur Eigeninitiative der Lehrkräfte in diesem Bereich beitragen können.

Schließlich trug das BO-Konzept ebenfalls dazu bei, die einzelnen BO-Aktivitäten zu einem stimmigen Gesamtprozess zu strukturieren. Auf individueller Ebene der Schüler/-innen nutzten die meisten Schulen den Berufswahlpass, um den Berufswahlprozess zu dokumentieren. Beide Instrumente waren an den Schulen weitestgehend etabliert. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass die Einführung allein nicht automatisch dazu führte, dass diese Instrumente direkt ihre vollen Potenziale entfalteten. Einen Mehrwert hatten die beiden Instrumente vor allem dann, wenn sie aktiv und regelmäßig an den Schulen genutzt und ihre Funktionen den jeweiligen Zielgruppen klar vermittelt wurden.

Sensibilisierung der Eltern

Elterngespräche hatten einen positiven Einfluss auf die Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen. Entsprechend spielt Elternarbeit eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Berufs- und Studienorientierung. Die betrachteten Schulen hatten die wichtige Bedeutung der Eltern im Berufswahlprozess erkannt, sodass es bereits unterschiedliche Ansätze zur Elternarbeit im Bereich Berufs- und Studienorientierung an den Schulen gab. Ein Schwerpunkt lag vor allem darauf, Eltern über die anstehenden Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung zu informieren. Die Schulen standen dabei vor der Herausforderung, die Eltern flächendeckend mit diesen Angeboten zu erreichen.

In der Gesamtschau konnten im Land Brandenburg ein konzeptionell aufeinander abgestimmtes Maßnahmenpaket sowie entsprechende schulische Strukturen zur Umsetzung etabliert werden. Die Berufs- und Studienorientierung konnte somit an den Schulen verankert werden und wurde auch von den Lehrkräften als wichtiges Thema gesehen. Unter diesen Bedingungen entwickelten die Schüler/-innen vor allem in kognitiven Bereichen im Laufe der Sekundarstufe I Berufswahlkompetenzen, um eine fundierte Berufswahlentscheidung treffen zu können. In der Evaluation sind neben der grundsätzlich positiven Bewertung auch Handlungsbedarfe sichtbar geworden. Diese beziehen sich auf die Weiterentwicklung der bereits bestehenden Strukturen und Aktivitäten, um positive Entwicklungen zu verstärken und noch bestehende Herausforderungen strukturiert anzugehen.

¹³⁴ Dabei handelte es sich im Untersuchungszeitraum um die Berufseinstiegsbegleitungen. Diese wurden einschließlich bis zum Schuljahr 2018/19 neben Mitteln der Bundesagentur für Arbeit zu 50 Prozent aus Mitteln des ESF des Bundes finanziert. Mit dem Ende der ESF-Förderperiode 2014-2020 und dem Ablauf der Kofinanzierung wird die Berufseinstiegsbegleitung im Land Brandenburg zurzeit nicht mehr umgesetzt.

7.2 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der BO-Aktivitäten

Anknüpfend an die oben herausgearbeiteten Handlungsbedarfe werden im Folgenden Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in Brandenburg formuliert. Das strategische Ziel, Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenzen und einer entsprechenden Berufswahlentscheidung zu unterstützen, um langfristig den Übergang von der Schule in den Beruf zu verbessern, soll dabei als Ausgangspunkt dienen.

BO-Maßnahmenpaket insgesamt beibehalten

Zur Erreichung dieses Ziels sieht die Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung ein umfassendes Maßnahmenpaket vor. Das Paket ist insgesamt stimmig und zielführend. Dies ist insbesondere zurückzuführen auf die Mischung aus standardisierten Elementen und flexibel einsetz- und ausrichtbaren Maßnahmen sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten, dabei praktische Einblicke zu erhalten.



Empfehlung:

Vor diesem Hintergrund sollte das Land Brandenburg weiterhin **am bestehenden Maßnahmenpaket festhalten**. Das bestehende BO-Angebot ist konzeptionell so ausgerichtet, dass die Schüler/-innen in allen Phasen des Berufswahlprozesses unterstützt werden. Die Handlungsbedarfe zur Weiterentwicklung des Angebots können innerhalb dieses Förderrahmens adressiert werden.

Erfolgsfaktoren des Praxislernens zur Weiterentwicklung der BO-Aktivitäten nutzen

Das Praxislernen leistet nachweislich einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen, vor allem in den Bereichen Selbstwissen und Zielklarheit. Die Schüler/-innen bewerteten insbesondere das Praxislernen in Betrieben als hilfreich für ihre Berufswahl. Zentrale Erfolgsfaktoren des Praxislernens sind die konkreten Einblicke in die betriebliche Praxis, die Verknüpfung von Projekt und Unterrichtsinhalten, die bereits in der Projektkonzeption angelegt ist, und die damit einhergehende Vor- und Nachbereitung der betrieblichen Praxislernaufgaben im Fachunterricht sowie die regelmäßige Durchführung über einen längeren Zeitraum.

Diese Erfolgsfaktoren liefern Anknüpfungspunkte, in welche Richtung weitere BO-Aktivitäten, insbesondere die ESF-geförderten INISEK-I-BWK-Projekte weiterentwickelt werden können: Die Anbindung an den Fachunterricht sollte gestärkt und die zeitliche Dauer, soweit möglich, über einen längeren Zeitraum gestreckt werden. Am bislang starken Praxisbezug der BO-Aktivitäten sollte vor dem Hintergrund des hohen Beitrags konkreter praktischer Erfahrungen auch zukünftig festgehalten werden.



Empfehlungen:

- Die INISEK-I-Förderung (ESF) ermöglichte es, inhaltlich heterogene und vielfältige Aktivitäten der Berufs- und Studienorientierung zu erproben. Dieser flexible Rahmen kann genutzt werden, um die Projekte zukünftig **stärker in den Fachunterricht einzubetten**. Schon heute müssen die Schulen bei der Beantragung von INISEK-I-Projekten darlegen, wie sich diese in die weiteren BO-Aktivitäten

der Schule einordnen. Ergänzend können die Schulen in der Bedarfsanalyse skizzieren, mit welchen Inhalten und auf welche Weise das beantragte Projekt mit einzelnen Unterrichtsfächern verknüpft werden soll. Die Verknüpfung sollte über den W-A-T-Unterricht hinausgehen und, wo möglich, andere Unterrichtsfächer einschließen. Grundlage für die fachliche Verzahnung bietet unter anderem der Lehrplan. Mit einer verbesserten Integration in den Fachunterricht sollte auch eine konsequentere Vor- und Nachbereitung einhergehen. Dies trägt wiederum dazu bei, die einzelnen Projekte besser in den gesamten Berufswahlprozess einzubetten und mit dem schulisch Erlernten zu verbinden. Im Rahmen der INISEK-I-Förderung können so innovative Modelle der Verknüpfung von BO-Aktivitäten und Regelunterricht erprobt werden, von denen wiederum Impulse für eine weiterführende Gestaltung schulischer Berufs- und Studienorientierung ausgehen können. Ein weiterer Vorteil eines solchen Ansatzes ist, dass Lehrkräfte in der Breite häufiger Berührungspunkte mit Aspekten der Berufs- und Studienorientierung haben. Dies wiederum kann sich positiv auf die Motivation und Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte auswirken.

- Vor allem zeitlich intensivere oder über einen längeren Zeitraum wiederkehrende Interventionen haben sich als effektiv für die Entwicklung der Berufswahlkompetenz erwiesen. Entsprechend sollte geprüft werden, inwiefern die INISEK-I-Förderung verstärkt auf **zeitlich umfangreichere Projekte** ausgerichtet werden kann. Neben längeren zusammenhängenden Projektphasen z. B. im Rahmen einer Projektwoche empfiehlt sich eine Projektdurchführung über einen längeren Zeitraum, dann aber mit einer geringeren Intensität, z. B. mit einem Projekttag pro Woche.

In diesem Zusammenhang sollte auch geprüft werden, inwiefern Spielraum bei der **aktuellen Ausschreibungs- und Vergabepaxis** der INISEK-I-Projekte besteht. Die jährliche Ausschreibungspraxis stellte häufig eine Herausforderung für die langfristige Planung sowie die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern für die Schulen dar. Eine Ausweitung der Antragsstellung auf einen mehrjährigen Zeitraum ist deshalb zu empfehlen. Dies eröffnet den Schulen eine langfristige Planungsperspektive, in der Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Trägern gefestigt sowie die BO-Aktivitäten an den Schulen etabliert und übergeordnet die Wirksamkeit der Förderung verbessert werden können. Darüber hinaus kann ein mehrjähriger Zeitraum bei der Antragsstellung auch dazu beitragen, administrative Aufwände zu verringern. Auch um die Verknüpfung von Fachunterricht und BO-Aktivitäten konzeptionell stärker in den Bedarfsanalysen zu verankern (siehe oben), erscheint ein mehrjähriger Rhythmus schließlich ebenfalls förderlich.

Potenziale von BO-Konzept und Berufswahlpass besser ausschöpfen

Das BO-Konzept und der Berufswahlpass sind an allen betrachteten Schulen etabliert. Das BO-Konzept kann schulweite, systematische Verfahren zur Integration von Berufs- und Studienorientierung in den Fachunterricht und zur Vor- und Nachbereitung von BO-Aktivitäten festlegen. Der Berufswahlpass kann die Berufswahlprozesse auf individueller Ebene einzelner Schüler/-innen strukturieren und die Vor- und Nachbereitung von Aktivitäten unterstützen.



Empfehlung:

Um das **Potenzial von BO-Konzept und Berufswahlpass weiter auszuschöpfen**, sollte an die Schulen und innerhalb der Schulen stärker kommuniziert werden, wie diese Instrumente aktiv für die Gestaltung der schulischen Berufs- und Studienorientierung genutzt werden können. Das BO-Konzept sollte sich dabei nicht allein auf die Festlegung der zeitlichen Abfolge der BO-Aktivitäten beschränken, sondern z. B. auch konkrete Ansätze zur Vor- und Nachbereitung der BO-Aktivitäten benennen. Der Berufswahlpass sollte über die reine Dokumentation der BO-Aktivitäten hinaus aktiver dafür genutzt werden, die BO-Aktivitäten mit den einzelnen Schülern/-innen vor- und nachzubereiten und für die Schüler/-innen miteinander zu verknüpfen

Lehrkräftekompetenzen für eine stärkere Integration von BStO in den Unterricht fördern

Die Integration von BO-Aspekten in den Unterricht hat sich in der Evaluation als besonders wirksam für die Entwicklung der Berufswahlkompetenzen der Schüler/-innen erwiesen. Für diese Integration sind Lehrkräfte aller Fächergruppen zentrale Akteure. Insgesamt nahmen die befragten Lehrkräfte die Berufs- und Studienorientierung als ein wichtiges Thema wahr. Handlungsbedarf besteht jedoch, bei der regelmäßigen Berücksichtigung der Berufs- und Studienorientierung im eigenen Arbeitsalltag. Dafür benötigen sie entsprechende Kompetenzen, die mit geeigneten Formaten zu adressieren sind. Für die Breite der Lehrkräfte waren dabei vor allem informeller Austausch und Wissensvermittlung relevant, um Kompetenzen zur Unterstützung der Schüler/-innen im Berufswahlprozess auf- und auszubauen. Eine wichtige Grundvoraussetzung für diesen Auf- und Ausbau von Kompetenzen war, dass die Lehrkräfte einen inhaltlichen Bezug zwischen ihrer fachlichen Arbeit und der Berufs- und Studienorientierung sahen.



Empfehlungen:

- Lehrkräften sollte zukünftig **noch stärker verdeutlicht werden, welchen Beitrag sie zur Entwicklung der Berufswahlkompetenzen** ihren Schüler/-innen leisten können – im Unterricht und darüber hinaus. Wie die Befunde zum Praxislernen gezeigt haben, kann eine stärkere Einbettung der BO-Aktivitäten in den Fachunterricht dazu führen, dass Lehrkräfte sich mehr mit möglichen Anknüpfungspunkten ihrer Fächer zur Berufs- und Studienorientierung auseinandersetzen. Über diese Befunde hinaus könnten die Lehrkräfte beispielsweise durch Team-Teaching mit erfahreneren Kollegen/-innen für ihre Rolle im Berufswahlprozess sensibilisiert und bei der Gestaltung des Unterrichts unterstützt werden.
- Ergänzend sollten **Schulleitungen dafür sensibilisiert** werden, Kollegen/-innen, die sich bereits mit dem Thema befassen, öffentlich wertschätzend gegenüberzutreten und dem Thema in Steuer- und Arbeitsgruppen Raum zu geben. Insbesondere eignet sich eine Anknüpfung an aktuelle Themen der Digitalisierung und Inklusion
- Unterstützend können in diesem Zusammenhang **Methodenbaukästen** sein, die beispielsweise didaktische Herangehensweisen beinhalten, wie Berufs- und Studienorientierung in den Unterricht integriert werden kann. Wenn – wie oben dargestellt – künftig auch in den INISEK-I-Bedarfsanalysen Konzepte zur Verknüp-

fung mit dem Unterricht entwickelt würden, könnten aus diesem Fundus wiederum gute Beispiele für einen solchen Methodenbaukasten genutzt werden. Mit der Handreichung Berufs- und Studienorientierung gibt es in Brandenburg bereits einen umfassenden Überblick über solche Unterrichtsbeispiele. Diese wurde bislang in der Breite der Lehrkräfte noch selten genutzt, könnte jedoch an Bedeutung gewinnen, wenn BO-Aktivitäten stärker mit dem Unterricht verknüpft würden. Dafür ist es wichtig – etwa durch einen Austausch unter den Lehrkräften –, Wissen über solche existierenden Angebote in der Breite weiterzugeben.

- Schließlich sollten die Schulen dabei unterstützt werden, **Gelegenheiten zum niedrigschwelligen Austausch zu etablieren**. Geeignet dafür sind z. B. spezifische Jours fixes oder Mentoren/-innen-Programme, aber auch feste Tagesordnungspunkte in bestehenden schulischen Austauschformaten wie Konferenz für Lehrkräfte. Neben schulischen Formaten sind außerschulische Gelegenheiten denkbar, zu denen sich Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen niedrigschwellig austauschen können. Die zentrale Zielgruppe formeller Fort- und Weiterbildungsangebote sollten Lehrkräfte mit einer Funktion im Bereich der Berufs- und Studienorientierung sein. Ist eine entsprechende Austauschkultur an den Schulen etabliert, können diese Lehrkräfte dann als Multiplikatoren/-innen ihr Wissen im Bereich der Berufs- und Studienorientierung an ihre Kollegen/-innen weitergeben.

Niedrigschwellige Angebote der Elternarbeit etablieren – Schüler/-innen ohne familiäre Unterstützung besonders begleiten

Der konstruktive Austausch mit den **Eltern** konnte im Vergleich einen großen Beitrag für die Entwicklung der Berufswahlkompetenz leisten. Für eine erfolgreiche Berufs- und Studienorientierung ist es daher wichtig, die Eltern in diesen Prozess mit einzubeziehen. Auch wenn es bereits unterschiedliche Ansätze zur Elternarbeit an den betrachteten Schulen gab, bleibt es eine Herausforderung, die Eltern flächendeckend mit diesen Angeboten zu erreichen.



Empfehlungen:

- Die Angebote der Elternarbeit im Bereich Berufs- und Studienorientierung sollten daher zukünftig **möglichst breit und niedrigschwellig** aufgestellt werden. Zu solchen Zugängen kann beispielsweise gehören, das Thema Berufs- und Studienorientierung bei unterschiedlichen Anlässen, an denen Eltern an der Schule sind, zu platzieren. Beispiele für solche Anlässe sind Sommerfeste oder Tage der offenen Tür. Auch an Elternsprechtagen können neben schulischen Themen Aspekte der Berufswahl mit den Eltern regelhaft besprochen werden. Die betrachteten Schulen konnten bereits Erfahrungen mit solchen Ansätzen sammeln. Gerade bei diesem Thema, empfiehlt es sich deshalb, den Austausch zwischen den Schulen zu fördern. Um einen solchen Austausch zu unterstützen könnten etwa die flexiblen Strukturen der INISEK-I-Förderung genutzt werden. Auch die regionalen Arbeitskreise SCHULEWIRTSCHAFT bieten Anknüpfungspunkte für einen solchen Austausch.
- Wenn es dann gelungen ist, größere Teile der Eltern zu erreichen, können die Schulen dazu beitragen, diese **fit zu machen für die Unterstützung des Berufswahlprozesses ihrer Kinder**. Dabei könnte an die vielfältigen Aktivitäten des Netzwerks Zukunft im Bereich Elternarbeit angeknüpft werden. Gemeinsam

mit fachkundigen Partnern können z. B. Elterncoachings zum Thema „Wie spreche ich mit meinem Kind über Beruf und Studium?“ angeboten werden.

- Bei aller engagierten Elternarbeit ist jedoch davon auszugehen, dass es Eltern geben wird, die aus verschiedenen Gründen nicht für eine Unterstützung des Berufswahlprozesses ihrer Kinder erreicht werden können. Damit fehlt für die betroffenen Schüler/-innen ein wichtiger Baustein ihrer Berufs- und Studienorientierung. Teil der Elternarbeit sollte es daher auch sein, **Schüler/-innen zu identifizieren, die keine oder nur wenig familiäre Unterstützung** im Bereich der Berufs- und Studienorientierung erfahren. Um diese Schüler/-innen bedarfsgerecht zu adressieren, erscheint eine individuelle Begleitung zielführend.

Individuelle Begleitung für Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarf gewährleisten

Insgesamt haben die Analysen zur Entwicklung einzelner Kompetenzbereiche gezeigt, dass vor allem auf der sozial-emotionalen Ebene noch Bedarf an Unterstützung im Berufswahlprozess besteht. Ein größerer Teil der Schüler/-innen empfand über den gesamten Befragungszeitraum Belastung und Unsicherheit bei der Berufswahl. Ein kleinerer Teil der Schüler/-innen konnte über den gesamten betrachteten Zeitverlauf keine berufliche Perspektive entwickeln.



Empfehlung:

Mit Blick auf das gesamte Maßnahmenpaket liegt genau in diesem Bereich, bei individuellen Zugängen, die stärker auf die sozial-emotionale Ebene der Schüler/-innen abzielen, noch Ausbaubedarf. Diese Zugänge wären vielversprechend, um Unsicherheit und emotionaler Belastung entgegenzuwirken, können aber auch hilfreich sein, um den kleinen Teil der Schüler/-innen zu einer Entscheidung zu führen, die zu keinem Zeitpunkt in der Sekundarstufe I wussten, was sie im Anschluss machen möchten. Auch für Schüler/-innen mit wenig familiärer Unterstützung könnten solche Zugänge eine wichtige Ergänzung darstellen. Eine solche individuelle Unterstützung kann nicht allein durch Lehrkräfte mit ihren vielfältigen Aufgaben geleistet werden. Für die **Begleitung von Schüler/-innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen haben daher externe Fachkräfte eine besondere Bedeutung**. Intensiveren Unterstützungsbedarf haben vor allem Schüler/-innen, die von der Aufgabe der Berufswahl stark gefordert sowie unsicher sind und/oder wenig Unterstützung im privaten Umfeld erhalten. Neben der direkten Unterstützung von Schüler/-innen können verlässliche und kontinuierliche Unterstützungsstrukturen an dieser Stelle die Lehrkräfte entlasten. Diese hätten dann wiederum mehr Ressourcen, um sich stärker auf die inhaltlichen Aspekte der Berufs- und Studienorientierung sowie deren breiter Verankerung in die verschiedenen schulischen Aktivitäten und Strukturen zu konzentrieren. Damit würde schließlich die Weiterentwicklung schulischer BO-Kapazitäten im Sinne der obigen Empfehlungen vorangetrieben.

8 Literaturverzeichnis

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2020): Statistischer Bericht B I 1 – j / 19. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg. Schuljahr 2019/20 (S. 34). Verfügbar unter: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat_Berichte/2020/SB_B01-01-00_2019j01_BB.pdf

Bellmann, L., Fitzenberger, B., Gleiser, P. et al. (2020): Betriebliche Ausbildung trotz Erschwernissen in der Covid-19-Krise robuster als erwartet. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/betriebliche-ausbildung-trotz-erschwerenissen-in-der-covid-19-krise-robuster-als-erwartet/?pdf=18900>

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (n.d.): Leitfaden zu Arbeitsfeldern und Anforderungsprofilen für Beraterinnen und Berater des Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulen und Schulämter (BUSS). Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fach_und_schulberater_in_brandenburg_buss/Leitfaden_Beraterprofile-080604.pdf

Bundesagentur für Arbeit (2021): Berufsberatung. Verfügbar unter: <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/berufsberatung>

Bund-und-Länder-BA-Vereinbarung (2016): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Verfügbar unter: https://mbis.brandenburg.de/media_fast/6288/bund-laender-ba-vereinbarung_bildungsketten_brandenburg.pdf

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (n.d.): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss zwischen der Bundesrepublik Deutschland (Bund), der Bundesagentur für Arbeit (BA) und dem Land Brandenburg. Verfügbar unter: https://www.bildungsketten.de/media/Bildungsketten_Vereinbarung_Brandenburg.pdf

Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G. E. Famulla (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Band 5, S. 42–62). Baltmannsweiler: Schneider.

Direnga, J., Timmermann, D., Lund, J. & Kautz, C. (2016): Design and Application of Self-Generated Identification Codes (SGICs) for Matching Longitudinal Data. Conference Paper for the 44th SEFI Annual Conference. Verfügbar unter: http://www.sefi.be/wp-content/uploads/2017/09/direnga-design-and-application-of-self-generated-identification-codes-172_a.pdf

Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010a): Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention (S. 157–175). Münster: Waxmann.

Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010b): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien Nr. 165. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Bad Berka.

Driesel-Lange, K. (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Münster: Lit.

Driesel-Lange, K., Ohlemann, S. & Morgenstern, I. (2018): Fördern Lehrpersonen den Berufswahlprozess Jugendlicher? Der Einfluss von sozialer Unterstützung auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei Jugendlichen des Gymnasiums Beltz Juventa | ZSE, 38. Jg., H. 4.

Driesel-Lange, K., Ohlemann, S. & Klein, J. (2020): Berufswahlkompetenz. Wie Schulentwicklung Schulen dazu verhilft. In: Lernende Schule Nr. 90/2020. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/schule-leben/berufswahlkompetenz-4286>

Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung, Förderung. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6>

Dreer, B. & Kracke, B. (2011): Lehrerkompetenzen und Personalentwicklung im Kontext schulischer Berufsorientierung – Zur Bedeutung der Lehrerbildung. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/dreer_kracke_ft02-ht2011.pdf

Dreer, B. & Kracke, B. (2013): Können Lehrer Berufsorientierung? – Bedeutsame Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/dreer_kracke_ws14-ht2013.pdf

Dreer, B. & Weyer, C. (2020): Kompetenzen von Lehrpersonen in der Studien- und Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Auflage (S. 572–578). Stuttgart: UTB.

Dusetzina, S. B., Tyree, S., Meyer, A. M. et al. (2014): Linking Data for Health Services Research: A Framework and Instructional Guide. Agency for Healthcare Research and Quality (US); 2014 Sep. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK253312/>

Egloff, E. (2009): Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung. In: R. Zihlmann (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis (S. 101–118). Bern: SDBB.

Hirschi, A., Niles, S. G. & Akos, P. (2011): Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality, and the development of choice decidedness and congruence. In: Journal of Adolescence, 34. Jg., S. 173–182.

Investitionsbank des Landes Brandenburg (ILB) (2015): Zuwendungsbescheid.

Investitionsbank des Landes Brandenburg (ILB) (n.d.): Datenblatt zur Erhebung von Indikatoren im Rahmen des ESF 2014–2020. Verfügbar unter: <https://www.ilb.de/media/dokumente/dokumente-fuer-programme/dokumente-mit-programmzuordnung/arbeit/foerderung-der-beruflichen-weiterbildung-im-land-brandenburg/datenblatt-indikatoren.pdf>

INITIATIVE SEKUNDARSTUFE I (2014): INISEK I Eckpunktepapier für ein Förderprogramm des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zur Umsetzung von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) in der EU-Förderperiode 2014–2020 in Oberschulen, Gesamtschulen und Förderschulen „Lernen“.

Kaak, S., Kracke, B., Driesel-Lange, K. & Hany, E. (2013): Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 6: S. 1–12. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/283510593 - Kaak S Kracke B Driesel-Lange K Hany E 2013 Diagnostik und Foerderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher Berufs- und Wirtschaftspadagogik online Spezial 6 1-12](https://www.researchgate.net/publication/283510593_-_Kaak_S_Kracke_B_Driesel-Lange_K_Hany_E_2013_Diagnostik_und_Foerderung_der_Berufswahlkompetenz_Jugendlicher_Berufs-_und_Wirtschaftspadagogik_online_Spezial_6_1-12)

Kobra.net (2021a): Potenzialanalyse Brandenburg. Projekt und Projektstelle. Verfügbar unter: <https://www.kobranet.de/projekte/projektstellepotenzialanalysebrandenburg/projekt-und-projektstelle.html>

Kobra.net (2021b): Servicestelle-Schülerfirmen. Landesweite Schülerfirmenberatung. Verfügbar unter: <https://www.kobranet.de/projekte/servicestelle-schuelerfirmen/projekt.html>

Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S. & Kracke, B. (2020): Berufsfelderproben in der schulischen Berufsorientierung. Voraussetzungen einer wirksamen Praxiserfahrung. In: T. Brüggemann, & S. Rahn (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 446–459). Waxmann.

LISUM (2018): Handreichung Berufs- und Studienorientierung mit Unterrichtsbeispielen für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 im Land Brandenburg. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/berufs-_und_studienorientierung/Berufs-und-Studienorientierung_Land_Brandenburg_2018.pdf; Messerschmidt, J., Stern, D. & Heufelder, J. (2020): Handreichung – Leitfaden zur Umsetzung der Potenzialanalyse an Schulen. 2. aktualisierte Auflage. Verfügbar unter: https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Potenzialanalyse/PA_2021/PAB_Handreichung_2._Auflage.pdf

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (n.d.): Operationelles Programm des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2014–2020. Verfügbar unter: <https://esf.brandenburg.de/esf/de/esf-2014-2020/operationelles-programm/~mais2redc134501de>

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015a): Merkblatt zur Beachtung der Grundsätze Gleichstellung von Frauen und Männern und Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung bei der Planung und Durchführung von Maßnahmen im Rahmen des Operationellen Programms des Landes Brandenburg für den ESF in der Förderperiode 2014–2020. Stand 16.03.2015, Verfügbar unter: <https://www.ilb.de/media/dokumente/dokumente-fuer-programme/programmuebergreifende-dokumente/esf/merkblatt-grundsaeetze-der-gleichstellung-von-maennern-und-frauen.pdf>

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2015b): Merkblatt zur Berücksichtigung des Grundsatzes der nachhaltigen Entwicklung hinsichtlich Umweltschutz, Ressourceneffizienz, Klimaschutz, Anpassung an den Klimawandel, biologische Vielfalt, Katastrophenresistenz und Risikoprävention und -management im Rahmen des Operationellen Programms des Landes Brandenburg für den ESF in der Förderperiode 2014–2020, Stand 17.03.2015, Verfügbar unter: <https://www.ilb.de/media/dokumente/dokumente-fuer-programme/programmuebergreifende-dokumente/esf/merkblatt-zur-beruecksichtigung-des-grundsatzes-der-nachhaltigen-entwicklung.pdf>

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2018): Bewertungsplan des Operationellen Programms des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2014–2020. Verfügbar unter: https://esf.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/18_11_15%20Bewertungsplan_ESF_Brandenburg_o_Sympathie.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016a): Landesstrategie zur Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/wir-ueber-uns/publikationen/landesstrategie-zur-berufs-und-studienorientierung-im-land-brandenburg.html>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016b): Verwaltungsvorschriften zur Umsetzung der Berufs- und Studienorientierung an Schulen des Landes Brandenburg (VV Berufs- und Studienorientierung – VV BStO). Verfügbar unter: http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_bsto

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017): Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zur Förderung von zwei Teilprojekten zur Verbesserung der Qualität schulischer Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I und zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit von jungen Menschen im Rahmen der Gesamtmaßnahme „Initiative Sekundarstufe I – INISEK I“ in der EU-Förderperiode 2014–2020 (INISEK I) vom 3. März 2017. Verfügbar unter: https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/inisek_i

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021a): Schülerfirmen. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/uebergang-schule-beruf/berufs-und-studienorientierung/schuelerfirmen.html>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021b): Praxislernen. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/uebergang-schule-beruf/berufs-und-studienorientierung/praxislernen.html>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021c): Schülerbetriebspraktikum. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/uebergang-schule-beruf/berufs-und-studienorientierung/schuelerbetriebspraktikum.html>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021d): Berufswahlpass. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/uebergang-schule-beruf/berufs-und-studienorientierung/berufswahlpass.html>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021e): Potenzialanalyse als Kompass. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/uebergang-schule-beruf/berufs-und-studienorientierung/potenzialanalyse-als-kompass.html>

Netzwerk Zukunft (2021): Praxislernen. Verfügbar unter: <https://www.netzwerkzukunft.de/projekte-und-aktivitaeten/praxislernen/>

Oeynhaus, S., Milde, B., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R.-O. (2020): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2020.pdf

Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2018): Career competence development of students in German secondary schools: A latent transition analysis. In: C. Nägele & B. E. Stalder (Hrsg.): Trends in vocational education and training research.

Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and TrainingNetwork (VET-NET) (S. 261–271).

Pfäffli, M. & Bacher, R. (2007): Berufswahlvorbereitung in der Schule. Wissen, Einstellungen und Handeln angehender Lehrpersonen. Ergebnisse aus der Befragung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I, Kanton Basel-Landschaft. Bern: Pädagogische Hochschule.

Schindler, N. (2012): Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen, Dissertation. Jena: Universität Jena.

Stabbert, R. & Schröder, R. (2015): Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Heft Nr. 03/2015, S. 32–55.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2018): Bewerber und Berufsausbildungsstellen – Analysedaten (Monatszahlen). September 2018. Berichtsjahr 2017/18. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?topic_f=analyse

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019): Bewerber und Berufsausbildungsstellen – Analysedaten (Monatszahlen). September 2019. Berichtsjahr 2018/19. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?topic_f=analyse

Universität Zürich (2020): Einfaktorielle Varianzanalyse (mit Messwiederholung). Verfügbar unter: https://www.metho-denberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/evarianzmessw.html

Yurek, L. A., Vasey, J. & Sullivan Havens, D. (2008): The Use of Self-Generated Identification Codes in Longitudinal. In: Eval. Rev. 32. Jg., Heft 5.

Zukunftstag Brandenburg (2020): Zukunftstag 2020 für Mädchen und Jungen im Land Brandenburg. Verfügbar unter: <https://zukunftstagbrandenburg.de/der-zukunftstag/>

9 Anhang

9.1 Ergebnisse der Befragung der BO-Ansprechpersonen

Tabelle 16: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zu personellen Zuständigkeiten

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	N ¹³⁵
BO ist ein strategisch wichtiges Thema auf der Leitungsebene unserer Schule.	0	0	7	25	32
Meine Kollegen/-innen kommen häufig auf mich zu, wenn es um Fragen der BO geht.	0	1	14	17	32
Es gibt klare personelle Zuständigkeiten für die BO an meiner Schule.	0	0	3	30	33
An unserer Schule gibt es ausreichend personelle Ressourcen für die BO.	0	10	18	5	33
Die Lehrkräfte an unserer Schule integrieren regelmäßig BO-bezogene Themen in ihren Fachunterricht.	0	4	22	6	32

Quelle: Befragung der BO-Ansprechpersonen (3. Befragungswelle im Schuljahr 2020/21), Prognos AG, 2021

¹³⁵ Nicht mit einbezogen wurden fehlende Antworten sowie Antworten in den Kategorien „weiß nicht“, „wird nicht umgesetzt/angeboten“ und „findet nicht statt“.

Tabelle 17: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zu Strukturen und Prozessen

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	N
Die BO ist ein wesentlicher Schwerpunkt in der Ausrichtung unserer Schule.	0	0	2	31	33
Das BO-Konzept ist eine wichtige Grundlage zur Strukturierung der BO-Aktivitäten.	0	0	4	29	33
Bei Fragen der Ausgestaltung unseres BO-Konzepts können wir auf ausreichende Expertise von weiteren (externen) Partnern zurückgreifen.	0	3	21	9	33
An unserer Schule gibt es sinnvolle Verfahren zur Bewertung der Qualität unserer BO-Angebote.	0	4	23	6	33
Um sich zu den Fragen der BO auszutauschen, gibt es für die Kollegen/-innen an unserer Schule gute Strukturen oder Formate.	0	3	16	12	31
An unserer Schule haben wir gute Ansätze, um Eltern systematisch in Fragen der BO mit einzubeziehen	0	5	20	8	33

Quelle: Befragung der BO-Ansprechpersonen (3. Befragungswelle im Schuljahr 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 18: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zum BO-Angebot

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	N
Das Angebot der BO-Aktivitäten an unserer Schule ist vielfältig.	0	0	6	27	33
Das Angebot der BO-Aktivitäten entspricht insgesamt dem Bedarf unserer Schüler/-innen.	0	1	13	19	33
Die Qualität unserer BO-Aktivitäten und -Projekte ist insgesamt zufriedenstellend.	0	0	9	24	33

Beitrag von BO-Aktivitäten zur Vielfältigkeit des BO-Angebots

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel	N
Potenzialanalyse	0	4	9	18	31
Berufswahlpass	3	7	9	14	33
INISEK-I-Projekte	0	2	3	27	32
Schülerbetriebspraktika	0	0	1	32	33
Praxislernen (außerhalb von INI-SEK I)	0	1	6	17	24
Schülerfirmen	4	5	5	3	17
Bewerbungstrainings	0	1	8	23	32
Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen	2	14	9	2	27
Zusammenarbeit mit regionalen Betrieben (bei Betriebsbesichtigungen, Zukunftstag etc.)	0	3	8	22	33

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	N
Für die Schüler/-innen an meiner Schule bildet die Potenzialanalyse die Grundlage zur weiteren Ausrichtung ihrer BO-Aktivitäten.	1	4	14	12	31
Die Inhalte des Berufswahlpasses spielen an unserer Schule eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Berufswahlprozesses der Schüler/-innen.	2	6	15	10	33

Beitrag von BO-Aktivitäten zur Ausrichtung des BO-Angebots auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/-innen

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel	N
Potenzialanalyse	0	7	11	12	30
Berufswahlpass	4	7	9	11	31
INISEK-I-Projekte	1	2	10	18	31
Schülerfirmen	4	6	2	5	17
Schülerbetriebspraktika	0	0	5	27	32
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	0	4	6	22	32
Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen	3	17	6	2	28

Beitrag von BO-Aktivitäten zur Vermittlung von praxisrelevanten Inhalten

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel	N
INISEK-I-Projekte	0	2	6	24	32
Schülerbetriebspraktika	0	0	2	31	33
Praxislernen (außerhalb von INISEK I)	0	1	8	15	24
Schülerfirmen	3	4	6	4	17
Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen	2	16	8	1	27
Zusammenarbeit mit regionalen Betrieben (bei Betriebsbesichtigungen, Zukunftstag etc.)	0	2	13	18	33

Quelle: Befragung der BO-Ansprechpersonen (3. Befragungswelle im Schuljahr 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 19: Einschätzungen der BO-Ansprechpersonen zu Kooperationen

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	N
Unsere Schule verfügt über ein gutes Netzwerk von Kooperationspartnern im Bereich BO.	0	0	11	22	33

Beitrag von BO-Aktivitäten zur Stärkung des Netzwerks

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel	N
Umsetzung von INISEK-I-Projekten	0	1	9	22	32
Umsetzung von Praxislernen (außerhalb von INISEK I)	0	5	5	14	24
Beteiligung am regionalen Arbeitskreis SCHULEWIRTSCHAFT	3	8	7	9	27
Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Zukunft	1	9	10	9	29
Zusammenarbeit mit der Servicestelle Schülerfirmen bei kobra.net	4	9	6	3	22
Zusammenarbeit mit den INISEK I-Regionalpartnern	0	4	15	13	32

Beitrag von Kooperationen zur Verbesserung der schulischen Strukturen

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel	N
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	0	2	9	20	31
Berufliche Schulen	1	11	14	2	28
Regionale Betriebe	0	3	12	16	31
Hochschulen	4	8	7	0	19
Kammern	0	11	11	7	29
Netzwerk Zukunft	1	10	10	6	27
INISEK I-Regionalpartner	0	2	20	10	32
Träger der INISEK I-Projekte	1	6	11	13	31

Quelle: Befragung der BO-Ansprechpersonen (3. Befragungswelle im Schuljahr 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 20: Einschätzung der BO-Ansprechpersonen zu Qualifizierungsangeboten

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	N ¹³⁶
Im Land Brandenburg existiert ein bedarfsgerechtes Qualifizierungsangebot für Lehrkräfte im Bereich der BO.	0	6	20	3	29
Die Qualifizierungsangebote sind den Lehrkräften an unserer Schule ausreichend bekannt.	0	5	14	10	29
Die existierenden Qualifizierungsangebote vermitteln relevante Inhalte, um die BO besser in den Unterricht integrieren zu können.	0	5	20	3	28
In den existierenden Qualifizierungsangeboten werden angemessene Kompetenzen zur Begleitung der Berufswahlprozesse der Schüler/-innen vermittelt.	0	3	23	1	27

Quelle: Befragung der BO-Ansprechpersonen (3. Befragungswelle im Schuljahr 2020/21), Prognos AG, 2021

¹³⁶ Nicht mit einbezogen wurden fehlende Antworten sowie Antworten in den Kategorien „weiß nicht“, „wird nicht umgesetzt/angeboten“ und „findet nicht statt“.

9.2 Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte

Für die Befragungen der Lehrkräfte wurden die zentralen Lage- und Streuungsmaße für alle Items der drei Befragungswellen berechnet. Bei nominalskalierten Variablen wurden anstelle der Lagemaße jeweils die relativen Häufigkeiten ausgegeben.

Tabelle 21: Einschätzungen der Lehrkräfte zu Rahmenbedingungen und Einstellungen zur Berufsorientierung

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Unsere Schule ist sehr engagiert im Bereich der BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,31	3,68	4	863	0,27	3,71	4	668	0,43	3,52	4	691
Gute BO ist ein prioritäres Ziel für unsere Schule.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,38	3,58	4	862	0,35	3,61	4	666	0,51	3,42	4	689
Unsere Schule verfügt insgesamt über viel Know-how im Bereich der BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,44	3,35	3	857	0,44	3,41	3	662	0,48	3,26	3	679
Unsere Schule verfügt über ein gutes Netzwerk von Kooperationspartnern im Bereich BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,42	3,47	4	859	0,39	3,53	4	661	0,50	3,40	4	681
Ich kenne die wichtigsten Konzepte und Leitlinien zum Thema BO an unserer Schule.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,54	3,23	3	864	0,51	3,27	3	667	0,67	3,09	3	693
Ich fühle mich gut über die BO-Aktivitäten an unserer Schule informiert.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,58	3,27	3	864	0,53	3,31	3	665	0,64	3,17	3	690
Ich weiß, an wen ich mich mit Fragen rund um BO an unserer Schule wenden kann.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,37	3,68	4	866	0,35	3,70	4	667	0,45	3,60	4	690
Ich fühle mich an meiner Schule gut unterstützt in meiner BO-Arbeit.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,55	3,33	3	828	0,54	3,35	3	648	0,63	3,22	3	663
Ich werde bei der konzeptionellen Weiterentwicklung der BO an unserer Schule eingebunden.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Rahmenbedingungen und Einbettung der BO	0,84	2,86	3	838	0,84	2,90	3	655	0,85	2,76	3	670

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Ich finde es wichtig, dass Lehrer/-innen wissen was ihre Schüler/-innen einmal werden wollen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Einstellungen zum Thema BO	0,36	3,54	4	866	0,35	3,57	4	669	0,43	3,44	4	693
Ich finde, meine Unterrichtsfächer sind ungeeignet, sich mit Fragen der Berufswahl zu beschäftigen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Einstellungen zum Thema BO	0,94	1,92	2	865	0,98	2,03	2	668	0,87	2,05	2	691
Es ist wichtig, den Schülern/-innen im Unterricht immer wieder deutlich zu machen, was das zu Erlernende mit der Arbeitswelt zu tun hat.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Einstellungen zum Thema BO	0,41	3,54	4	864	0,35	3,57	4	667	0,47	3,44	4	695
Ich halte Wissen über BO für einen wichtigen Gegenstand in der Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Einstellungen zum Thema BO	0,51	3,25	3	858	0,48	3,24	3	669	0,56	3,14	3	693
Ich halte es für wichtiger, die für meine Fächer im Lehrplan benannten Ziele zu erreichen, als mich um BO zu bemühen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Einstellungen zum Thema BO	0,69	2,44	2	854	0,68	2,50	2	658	0,72	2,43	2	681
Ich sehe zahlreiche Anknüpfungspunkte zwischen BO und den Inhalten der von mir unterrichteten Fächer.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Einstellungen zum Thema BO	0,58	3,02	3	857	0,54	3,04	3	660	0,58	2,96	3	691

Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 22: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Anwendung von Berufsorientierung

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
In meinem Arbeitsalltag ...														
...integriere ich Aspekte der BO regelmäßig in den Unterricht.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,61	2,75	3	862	0,54	2,83	3	669	0,65	2,76	3	690
...führe ich Elternabende und/oder Gespräche mit den Eltern zur Berufsfindung durch.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,92	2,58	3	848	0,98	2,63	3	650	0,97	2,45	2	677
...organisiere ich bestimmte Angebote zur BO (z.B. Gespräche mit Praktikern/-innen aus der Berufswelt).	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,92	2,38	2	848	1,01	2,48	2	649	0,94	2,30	2	670
...betreue ich Arbeitsgemeinschaften, in denen ich Aspekte der BO thematisiere.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,72	1,66	1	842	0,81	1,73	1	640	0,75	1,67	1	668
...unterstütze ich die Jugendlichen bei der Praktikumsplatzsuche.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,93	2,66	3	852	0,98	2,74	3	654	0,98	2,59	3	676
...unterstütze ich die Jugendlichen bei der Ausbildungs-/Studienplatzsuche.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,86	2,61	3	855	0,85	2,67	3	655	0,90	2,54	3	673
In meiner BO-Arbeit lege ich Wert darauf ...														
...Schüler/-innen anzuhalten, sich auch mit unbekanntem Berufsbildern zu beschäftigen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,55	3,10	3	850	0,49	3,18	3	659	0,63	3,05	3	658
...die Vielfalt von Möglichkeiten in der Berufswahl aufzuzeigen, indem ich auf ungewöhnliche Berufswege und Lebensläufe hinweise.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,61	3,00	3	849	0,58	3,06	3	656	0,67	2,98	3	657
...Schüler/-innen zu bestärken, auch Optionen abseits der üblichen, beliebtesten Ausbildungsberufe für sich in Betracht zu ziehen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Anwendung BO im Arbeitsalltag	0,52	3,17	3	850	0,48	3,22	3	657	0,56	3,13	3	652

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
In meiner BO-Arbeit lege ich Wert darauf														
...														
...Schüler/-innen anzuhalten, Klischees über bestimmte Berufe und Berufsfelder zu hinterfragen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,45	3,26	3	850	0,41	3,30	3	657	0,53	3,20	3	652
...Möglichkeiten jenseits geschlechtstypischer Berufswahlen aufzuzeigen, indem ich auf ungewöhnliche Berufswege und Lebensläufe hinweise.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,56	3,07	3	844	0,52	3,12	3	653	0,63	3,00	3	649
...geschlechtstypische Berufswahlen und ihre Folgen anhand von Beispielen zu verdeutlichen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,67	2,76	3	829	0,61	2,86	3	642	0,68	2,73	3	639
...Schüler/-innen mit geschlechtsuntypischen Berufswünschen zu bestärken.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,60	3,07	3	836	0,59	3,12	3	647	0,61	3,09	3	641
...Berufsbezeichnungen geschlechtsneutral zu verwenden.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,77	2,80	3	831	0,84	2,81	3	644	0,75	2,87	3	639
...geschlechtsstereotype Zuschreibungen (z.B. „Technik ist Männersache!“) zu vermeiden.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,53	3,45	4	843	0,53	3,45	4	654	0,56	3,40	4	645
...Arbeitsmaterialien nicht einzusetzen, die Geschlechtsstereotype etwa durch Abbildungen oder Bezeichnungen weiter verfestigen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Gendersensible BO	0,77	2,76	3	813	0,83	2,75	3	632	0,75	2,79	3	620

Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 23: Einschätzungen der Lehrkräfte zu Kenntnissen und Kompetenzen im Bereich Berufsorientierung

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Ich kenne übergreifende didaktische Prinzipien (Unterrichtsprinzipien) qualitativvoller Lerngelegenheiten in der BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich BO	0,68	2,55	3	834	0,66	2,67	3	644	0,67	2,57	3	644
Ich weiß, worauf bei der Gestaltung von Angeboten zur BO in meinen Unterrichtsfächern zu achten ist.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich BO	0,67	2,82	3	836	0,65	2,87	3	655	0,69	2,80	3	648
Ich kenne relevante Lerninhalte und -ziele von Lerngelegenheiten in der BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich BO	0,67	2,76	3	830	0,66	2,84	3	650	0,70	2,76	3	647
Ich kenne geeignete Lernformen und Methoden zur Gestaltung qualitativvoller Lerngelegenheiten in der BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich BO	0,64	2,66	3	829	0,67	2,74	3	646	0,69	2,66	3	643
Ich kenne geeignete Lehrmittel, Arbeitsunterlagen und Medien zur Gestaltung qualitativvoller Lerngelegenheiten in der BO.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich BO	0,68	2,69	3	836	0,66	2,77	3	648	0,75	2,63	3	648
Für meine momentane Tätigkeit als Lehrkraft spielen Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der BO keine Rolle.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich BO	0,89	2,06	2	847	0,92	2,05	2	654	0,94	2,15	2	648

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Ich fühle mich zurzeit kompetent darin...														
...BO im Schulunterricht selbst zu gestalten.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,78	2,52	3	846	0,71	2,61	3	654	0,82	2,53	3	649
...Maßnahmen der BO (z.B. Praktika) mit Schülern/-innen vor- und nachzubereiten.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,76	2,78	3	854	0,77	2,81	3	649	0,88	2,73	3	646
...Lerngelegenheiten zur individualisierten Förderung berufswahrelevanter Kompetenzen zu gestalten.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,68	2,55	3	840	0,66	2,63	3	632	0,81	2,53	3	639
...mit Lehrerkollegen/-innen im Rahmen der BO zusammenzuarbeiten.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,56	3,16	3	851	0,51	3,15	3	654	0,71	3,01	3	648
...mit schulexternen Partnern (z.B. Eltern, Agentur für Arbeit) im Rahmen der BO zusammenzuarbeiten.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,71	3,04	3	848	0,66	3,06	3	650	0,86	2,92	3	649
...die Qualität schulischer Aktivitäten der BO festzustellen.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,73	2,69	3	842	0,66	2,76	3	638	0,80	2,65	3	645
Für meine momentane Tätigkeit als Lehrkraft spielen diese Kompetenzen keine Rolle.	1: "stimme überhaupt nicht zu" bis 4: "stimme völlig zu"	Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich BO	0,95	1,95	2	846	1,00	2,07	2	650	0,94	2,07	2	645

Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 24: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Genese von Wissen im Bereich Berufsorientierung

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Mein Fachwissen für die Arbeit im Bereich BO habe ich erlangt ...														
...im Rahmen meiner Lehrerausbildung.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	0,78	1,59	1	826	0,85	1,65	1	641	0,87	1,69	1	627
...im Rahmen von Weiterbildungen.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	1,03	2,03	2	833	1,03	2,06	2	641	1,03	2,01	2	624
...durch ein Lehrerbetriebspraktikum.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	0,52	1,32	1	814	0,50	1,31	1	617	0,61	1,38	1	616
...durch die Betreuung von Praxislernern.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	1,27	2,49	3	826	1,27	2,58	3	640	1,33	2,48	3	627
...durch sonstige Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und/oder -verantwortlichen.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	0,99	2,66	3	828	1,03	2,73	3	636	1,03	2,66	3	629
...durch Kontakte zu INISEK-I-Projekten.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	1,25	2,15	2	816	1,26	2,39	3	631	1,30	2,29	2	629
...durch Lehrmittel zur BO.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	1,05	2,17	2	815	0,95	2,23	2	625	1,09	2,19	2	625
...durch die Handreichung „Berufs- und Studienorientierung“ des LISUM.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	0,89	1,93	2	811	0,90	1,96	2	623	0,99	1,94	2	621
...durch persönlichen Austausch mit Kollegen/-innen und anderen Fachkräften aus dem Bereich BO.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	0,71	3,07	3	839	0,58	3,15	3	646	0,90	2,97	3	631
...durch persönliche Erfahrung (z.B. Berufswahl der eigenen Kinder, eigene Berufstätigkeit).	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	0,90	2,96	3	836	0,86	3,02	3	644	0,94	2,87	3	631
...durch Sonstiges.	1: "trifft nicht zu" bis 4: "trifft voll zu"	Genese von Wissen	1,29	2,07	2	648	1,36	2,03	1	506	1,31	2,03	2	501

Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 25: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert von Qualifizierungsangeboten für die Kompetenzentwicklung

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Wie geeignet waren die folgenden Qualifizierungsangebote für die Entwicklung Ihrer Kompetenzen im Bereich Berufsorientierung (BO)?														
Qualifizierungsangebote der BUSS-Berater/-innen	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,76	2,52	3	134	0,60	2,60	3	102	0,68	2,76	3	101
Qualifizierungsangebote der Agentur für Arbeit	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,73	2,87	3	124	0,82	2,81	3	98	0,84	2,82	3	111
INISEK-I-geförderte Qualifizierungsangebote	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,73	2,92	3	176	0,79	2,94	3	158	0,65	2,98	3	141
Workshops zum Praxislernen angeboten von der Koordinierungsstelle Praxislernen	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,84	2,74	3	121	0,82	2,79	3	105	0,82	2,90	3	105
Workshops zu den Schülerfirmen angeboten von Kobra.net	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,84	2,65	3	60	0,93	2,77	3	60	0,75	2,82	3	61
Workshops zu den Potenzialanalysen angeboten von Kobra.net	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,79	2,66	3	118	0,77	2,88	3	110	0,71	2,77	3	134
Workshop zum Berufswahlpass angeboten durch das Netzwerk Zukunft	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,80	2,75	3	179	0,74	2,88	3	147	0,75	2,82	3	128
Lehrerbetriebspraktikum	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,82	2,82	3	49	0,82	3,05	3	40	0,68	2,62	2	47
Berufsorientierungstournee (BOT)	1:"gar nicht" bis 4: "sehr"	Bewertung Qualifizierungsangebote	0,65	3,25	3	80	0,90	3,08	3	66	0,70	3,08	3	84

Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 26: Einschätzungen der Lehrkräfte zum Mehrwert von BO-Aktivitäten für die Kompetenzentwicklung

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Wie stark haben die folgenden Aktivitäten dazu beigetragen, Ihre Kompetenzen zur Einbindung berufswahlrelevanter Fachwissens in den Unterricht weiterzuentwickeln?														
Betreuung von INISEK-I-Projekten	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,81	2,13	2	432	0,77	2,44	2	263	0,88	2,31	2	324
Betreuung von Praxislernklassen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,75	2,44	2	401	0,77	2,48	2	310	0,78	2,52	3	269
Betreuung von Schülerfirmen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,79	2,07	2	152	1,03	2,43	2	114	0,81	2,38	2	106
Betreuung von Schülern/-innen bei betrieblichen Praktika	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,79	2,64	3	693	0,71	2,67	3	538	0,75	2,64	3	513
Austausch mit der für BO-Fragen zuständigen Ansprechperson an der Schule	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,79	2,55	2	699	0,68	2,69	3	564	0,75	2,60	3	531
Durchführung von Bewerbungstrainings	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,78	2,47	2	543	0,77	2,51	2	413	0,79	2,53	3	390
Beteiligung am Zukunftstag	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,69	2,20	2	515	0,80	2,28	2	447	0,73	2,29	2	406
Beteiligung an Potenzialanalysen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,74	2,28	2	532	0,75	2,32	2	446	0,72	2,39	2	417
Beteiligung an Betriebsbesichtigungen und -erkundungen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,81	2,56	3	540	0,70	2,63	3	427	0,77	2,63	3	358
Einsatz des Berufswahlpasses	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,67	2,31	2	530	0,74	2,40	2	426	0,77	2,34	2	388

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)					
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N		
Wie stark haben die folgenden Aktivitäten dazu beigetragen, Ihre Kompetenzen zur schulischen Organisation der BO weiterzuentwickeln?																
Betreuung von INISEK-I-Projekten	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,92	2,06	2	416	0,88	2,34	2	256	0,87	2,21	2	324		
Betreuung von Praxislernklassen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,81	2,24	2	382	0,80	2,35	2	304	0,73	2,43	2	263		
Betreuung von Schülerfirmen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,87	2,02	2	149	0,95	2,28	2	113	0,83	2,41	2	106		
Betreuung von Schülern/-innen bei betrieblichen Praktika	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,82	2,41	2	664	0,77	2,48	2	529	0,78	2,46	2	496		
Austausch mit der für BO-Fragen zuständigen Ansprechperson an der Schule	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,89	2,44	2	670	0,76	2,54	2	550	0,82	2,47	2	516		
Durchführung von Bewerbungstrainings	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,83	2,32	2	521	0,82	2,36	2	398	0,78	2,38	2	382		
Beteiligung am Zukunftstag	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,74	2,11	2	489	0,78	2,19	2	435	0,75	2,21	2	392		
Beteiligung an Potenzialanalysen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,77	2,19	2	509	0,78	2,24	2	430	0,74	2,27	2	403		
Beteiligung an Betriebsbesichtigungen und -erkundungen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,85	2,39	2	521	0,74	2,48	2	413	0,78	2,44	2	353		
Einsatz des Berufswahlpasses	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,71	2,20	2	510	0,74	2,32	2	414	0,78	2,25	2	377		

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)				
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	
Wie stark hat die Beteiligung an den folgenden Angeboten der Berufsorientierung dazu beigetragen, Ihre Kompetenzen zu Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Bereich Berufsorientierung weiterzuentwickeln?															
Betreuung von INISEK-I-Projekten	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,97	2,03	2	411	0,91	2,34	2	258	0,86	2,13	2	320	
Betreuung von Praxislernklassen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,90	2,21	2	371	0,88	2,26	2	301	0,81	2,25	2	265	
Betreuung von Schülerfirmen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,74	1,91	2	150	1,09	2,17	2	111	0,98	2,24	2	104	
Betreuung von Schülern/-innen bei betrieblichen Praktika	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,97	2,36	2	656	0,85	2,43	2	523	0,82	2,37	2	493	
Austausch mit der für BO-Fragen zuständigen Ansprechperson an der Schule	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,92	2,29	2	664	0,84	2,36	2	547	0,86	2,32	2	512	
Beteiligung am Zukunftstag	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,82	2,01	2	486	0,78	2,10	2	426	0,70	2,07	2	393	
Beteiligung an Potenzialanalysen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,82	2,08	2	507	0,83	2,10	2	426	0,74	2,11	2	404	
Beteiligung an Betriebsbesichtigungen und -erkundungen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,89	2,35	2	516	0,81	2,45	2	408	0,82	2,39	2	351	

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ)				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ)				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ)			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Wie stark hat die Beteiligung an den folgenden Angeboten der BO dazu beigetragen, Ihre Kompetenzen zur individuellen Begleitung der Schüler/-innen im Berufswahlprozess weiterzuentwickeln?														
Betreuung von INISEK-I-Projekten	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,87	2,10	2	399	0,84	2,45	2	258	0,87	2,29	2	316
Betreuung von Praxislernklassen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,82	2,34	2	370	0,79	2,42	2	299	0,74	2,50	2	263
Betreuung von Schülerfirmen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	1,01	2,03	2	145	0,94	2,28	2	107	0,94	2,32	2	104
Betreuung von Schülern/-innen bei betrieblichen Praktika	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,80	2,57	3	649	0,78	2,60	3	524	0,73	2,59	3	493
Austausch mit der für BO-Fragen zuständigen Ansprechperson an der Schule	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,85	2,41	2	658	0,73	2,48	2	543	0,71	2,45	2	512
Durchführung von Bewerbungstrainings	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,84	2,39	2	501	0,79	2,48	2	391	0,71	2,46	2	381
Beteiligung am Zukunftstag	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,76	2,15	2	472	0,78	2,19	2	426	0,70	2,18	2	386
Beteiligung an Potenzialanalysen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,79	2,23	2	500	0,78	2,31	2	424	0,69	2,28	2	402
Beteiligung an Betriebsbesichtigungen und -erkundungen	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,82	2,39	2	498	0,70	2,51	2	409	0,72	2,46	2	350
Einsatz des Berufswahlpasses	1: "gar nicht" bis 4: "sehr stark"	Bedeutung Angebote für Kompetenzerwerb	0,73	2,22	2	501	0,69	2,32	2	410	0,74	2,26	2	374

Quelle: Lehrkräftebefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

9.3 Ergebnisse der Befragung der Schüler/-innen

Für die Befragungen der Schüler/-innen wurden die zentralen Lage- und Streuungsmaße für alle Items der drei Befragungswellen berechnet. Bei nominalskalierten Variablen wurden anstelle der Lagemaße jeweils die relativen Häufigkeiten ausgegeben.

Tabelle 27: Status quo der Berufswahl

Frage	Kategorie	Antwortmöglichkeiten	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10		Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10		Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10	
			Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Wenn Du heute daran denkst, was Du nach der 10. Klasse gerne einmal machen möchtest, was stimmt für Dich da am meisten?	Status quo	Ich bin mir noch nicht sicher, was ich machen möchte.	2.867	29,6%	2.645	31,5%	1.158	26,2%
		Ich will eine praktische Berufsausbildung machen.	2.197	22,7%	2.050	24,4%	1.195	27,1%
		Ich will sofort anfangen zu arbeiten (ohne vorher eine Ausbildung oder ein Studium zu machen).	332	3,4%	349	4,2%	155	3,5%
		Ich will weiter zur Schule gehen, um einen höheren Schulabschluss zu machen.	4.064	42,0%	3.144	37,4%	1.813	41,1%
		Ich will ein freiwilliges ökologisches Jahr oder einen Bundesfreiwilligendienst machen.	221	2,3%	221	2,6%	95	2,2%
		Gesamt	9.681	100,0%	8.409	100,0%	4.416	100,0%

Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 28: Berufswahlkompetenz

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,43	3,08	3	9.698	0,45	3,08	3	8.450	0,42	3,11	3	4.445
Ich weiß bereits, was mir an meinem späteren Beruf einmal wichtig ist.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,75	3,15	3	9.677	0,74	3,15	3	8.429	0,67	3,18	3	4.423
Ich weiß schon, wie mein idealer Beruf aussehen sollte.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	1,05	2,83	3	9.654	1,01	2,87	3	8.401	0,95	2,88	3	4.411
Ich habe mir Gedanken darüber gemacht, wie mein späteres Leben aussehen soll.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,66	3,17	3	9.651	0,66	3,17	3	8.404	0,62	3,22	3	4.430
Ich habe darüber nachgedacht, für welchen Beruf ich mich eigne.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,79	3,08	3	9.668	0,80	3,08	3	8.415	0,73	3,12	3	4.433
Ich weiß gut, was meine Stärken und Schwächen sind.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,49	3,16	3	9.689	0,51	3,15	3	8.431	0,48	3,14	3	4.426
Ich weiß darüber Bescheid, was ich mit meinen Fähigkeiten einmal beruflich anfangen kann.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,71	2,90	3	9.663	0,71	2,90	3	8.411	0,68	2,89	3	4.413
Ich weiß, in welchen Bereichen meine Interessen liegen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,59	3,37	4	9.663	0,60	3,34	4	8.399	0,61	3,32	3	4.411
Ich weiß, was mir für mein Leben wichtig ist.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Selbstwissen und Zielklarheit	0,48	3,44	4	9.662	0,50	3,43	4	8.393	0,48	3,41	4	4.414
Ich kenne die Ausbildungsmöglichkeiten, die mit meinem Schulabschluss möglich sind.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Konzeptwissen	0,84	2,86	3	9.662	0,82	2,88	3	8.380	0,74	2,99	3	4.387

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Ich verfüge über genügend Informationen zu den beruflichen Möglichkeiten, die für mich in Frage kommen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Konzeptwissen	0,67	2,77	3	9.627	0,69	2,79	3	8.345	0,64	2,81	3	4.366
Über einige Berufe weiß ich schon so gut Bescheid, dass ich anderen dazu Auskunft geben kann.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Konzeptwissen	0,81	2,67	3	9.560	0,81	2,70	3	8.295	0,78	2,68	3	4.364
Ich weiß, wie der Bewerbungsprozess für ein Studium/eine Ausbildung abläuft.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Konzeptwissen	0,93	2,40	2	9.583	0,93	2,44	2	8.302	0,80	2,52	3	4.361
Ich weiß, wie eine betriebliche Ausbildung bzw. ein Studium ablaufen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Konzeptwissen	0,82	2,38	2	9.595	0,86	2,43	2	8.291	0,76	2,47	2	4.359
Ich weiß, wie ich mich über die Voraussetzungen eines Studiums/einer Ausbildung informieren kann.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Konzeptwissen	0,82	2,79	3	9.585	0,84	2,79	3	8.260	0,75	2,83	3	4.364
Ich weiß schon eine Menge über meinen Wunschberuf.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,80	3,18	3	6.741	0,76	3,22	3	5.685	0,78	3,15	3	3.178
Ich weiß, was ich lernen und machen muss, um den Beruf zu bekommen, den ich möchte.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,77	3,12	3	9.603	0,77	3,10	3	8.317	0,77	3,09	3	4.339
Wenn ich meine Fächer und Kurse wähle, denke ich auch an meinen Berufswunsch.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,79	3,05	3	6.710	0,79	3,08	3	5.648	0,81	3,07	3	3.168
Ich weiß genau, wie ich mich auf meinen späteren Berufswunsch vorbereiten muss.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,76	2,86	3	9.552	0,76	2,88	3	8.273	0,74	2,87	3	4.322
Ich weiß, welche Ausbildung ich machen muss, um meinen Wunschberuf zu bekommen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,88	3,09	3	6.714	0,85	3,10	3	5.633	0,84	3,11	3	3.171
Ich kenne die Schritte, die ich unternehmen muss, um nach der Schule meinen Wunschberuf zu erlernen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,80	2,96	3	6.697	0,79	3,00	3	5.633	0,74	3,01	3	3.163
Ich traue mir zu, mich vernünftig entscheiden zu können, auch wenn ich mehrere Berufe zur Auswahl habe.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bedingungs- und Handlungswissen	0,69	3,13	3	9.555	0,69	3,08	3	8.261	0,68	3,11	3	4.310
Ich mache mir jetzt schon viele Gedanken darüber, was ich einmal werden will.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Eigenverantwortung	0,77	3,25	3	9.603	0,77	3,24	3	8.302	0,72	3,30	4	4.328

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Ich informiere mich darüber, welche beruflichen Möglichkeiten es für mich gibt.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Eigenverantwortung	0,79	2,84	3	9.566	0,80	2,86	3	8.278	0,73	2,93	3	4.311
Ich tue jetzt schon viel dafür, damit ich später einen guten Beruf habe.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Eigenverantwortung	0,72	2,95	3	9.560	0,74	2,96	3	8.257	0,70	3,02	3	4.307
Ich bin bereit, Verantwortung dafür zu übernehmen, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Eigenverantwortung	0,61	3,19	3	9.529	0,62	3,15	3	8.238	0,59	3,23	3	4.296
Ich tue jetzt schon viel dafür, damit später was aus mir wird.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Eigenverantwortung	0,65	3,07	3	9.546	0,67	3,07	3	8.247	0,62	3,14	3	4.309
Ich tue jetzt schon viel dafür, um herauszufinden, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Eigenverantwortung	0,71	2,96	3	9.520	0,71	2,97	3	8.214	0,66	3,03	3	4.300
Wie sehr traust du dir zu, Deinen Favoriten aus einer Liste von Berufen/Studiengängen auszuwählen, die für Dich in Frage kommen?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,61	3,00	3	9.423	0,63	2,98	3	8.191	0,60	3,04	3	4.243
Wie sehr traust du dir zu, zu beschreiben, wie dein Wunschberuf aussehen soll?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,64	3,11	3	9.481	0,65	3,09	3	8.207	0,63	3,10	3	4.250
Wie sehr traust du dir zu, einen Beruf zu wählen, der zu Deiner Idee vom Leben passt?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,58	3,16	3	9.444	0,60	3,12	3	8.155	0,56	3,17	3	4.235
Wie sehr traust du dir zu, zu beschreiben, was Dir an einem Beruf am wichtigsten ist?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,61	3,17	3	9.415	0,61	3,15	3	8.149	0,57	3,17	3	4.240
Wie sehr traust du dir zu, einen Plan B zu finden, wenn du Deinen Wunschberuf/ Dein Wunschstudium nicht bekommen kannst?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,73	2,86	3	9.435	0,73	2,87	3	8.160	0,72	2,88	3	4.233
Wie sehr traust du dir zu, herauszufinden, was Du bereit bist zu opfern, um Deine beruflichen Pläne zu verwirklichen?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,66	2,84	3	9.421	0,68	2,83	3	8.160	0,63	2,89	3	4.222

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Wie sehr traust du dir zu, einen Beruf oder ein Studienfach zu finden, der bzw. das zu Deinen Interessen passt?	1: "Gar nicht" bis 4: "Sehr"	Selbstwirksamkeit	0,62	3,08	3	9.397	0,64	3,06	3	8.121	0,62	3,08	3	4.223
An meinen späteren Beruf zu denken, ist eine große Belastung für mich.	1: "Stimmt genau" bis 4: "Stimmt nicht"	Belastung und Unsicherheit	0,83	3,00	3	9.501	0,84	2,97	3	8.201	0,84	2,96	3	4.250
Die vielen Informationen über Ausbildungswege verwirren mich und machen mich unsicher.	1: "Stimmt genau" bis 4: "Stimmt nicht"	Belastung und Unsicherheit	0,74	2,78	3	9.448	0,75	2,78	3	8.154	0,74	2,76	3	4.231
Wenn ich jetzt eine berufliche Entscheidung treffen müsste, hätte ich Angst, mich falsch zu entscheiden.	1: "Stimmt genau" bis 4: "Stimmt nicht"	Belastung und Unsicherheit	1,02	2,68	3	9.414	1,01	2,68	3	8.112	1,01	2,67	3	4.228
Es fällt mir schwer, klare Gedanken über meinen Berufsweg zu fassen.	1: "Stimmt genau" bis 4: "Stimmt nicht"	Belastung und Unsicherheit	0,82	2,85	3	9.435	0,81	2,87	3	8.132	0,80	2,84	3	4.228
Es ist sehr anstrengend für mich, mich mit Berufen und Ausbildungsgängen zu beschäftigen.	1: "Stimmt genau" bis 4: "Stimmt nicht"	Belastung und Unsicherheit	0,79	2,87	3	9.398	0,79	2,87	3	8.126	0,75	2,88	3	4.214

Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

Tabelle 29: Bewertung von BO-Maßnahmen

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Die Potenzialanalyse hat mir geholfen, meine Fähigkeiten besser einschätzen zu können.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Potenzialanalyse	0,96	2,63	3	4.629	0,90	2,69	3	4.882	0,88	2,55	3	2.960
Die Potenzialanalyse hat mir geholfen, darüber nachzudenken, für welchen Beruf ich mich eigne.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Potenzialanalyse	0,97	2,52	3	4.622	0,94	2,60	3	4.868	0,89	2,47	3	2.951
Die Potenzialanalyse hat mir geholfen, etwas über meine Stärken und Schwächen zu erfahren.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Potenzialanalyse	0,92	2,79	3	4.606	0,84	2,81	3	4.859	0,84	2,70	3	2.944
Bei der Potenzialanalyse habe ich etwas darüber erfahren, was ich mit meinen Fähigkeiten einmal beruflich anfangen kann.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Potenzialanalyse	0,92	2,61	3	4.602	0,88	2,66	3	4.856	0,87	2,52	3	2.945
Bei der Potenzialanalyse habe ich etwas darüber erfahren, in welchen Bereichen meine beruflichen Interessen liegen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Potenzialanalyse	0,99	2,60	3	4.593	0,95	2,65	3	4.845	0,93	2,52	3	2.945
Praxislernen hat mir geholfen zu verstehen, dass ich mir jetzt schon viele Gedanken über meine berufliche Zukunft machen sollte.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Praxislernen	0,78	3,00	3	2.729	0,78	2,96	3	2.833	0,82	2,87	3	1.613
Praxislernen hat mir geholfen zu verstehen, dass es wichtig ist, mich über meine beruflichen Möglichkeiten zu informieren.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Praxislernen	0,69	3,04	3	2.718	0,72	3,00	3	2.828	0,77	2,93	3	1.605
Praxislernen hat mir geholfen mir eher zuzutrauen, einen passenden Beruf zu finden (oder einen passenden Studiengang).	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Praxislernen	0,82	2,89	3	2.709	0,81	2,85	3	2.826	0,86	2,77	3	1.601
Praxislernen hat mir geholfen, etwas über meinen Wunschberuf zu lernen.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Praxislernen	1,04	2,78	3	2.711	1,01	2,76	3	2.827	1,02	2,65	3	1.596
Beim Praxislernen habe ich etwas darüber erfahren, wie ich mich auf meinen späteren Beruf vorbereiten muss.	1: "Stimmt nicht" bis 4: "Stimmt genau"	Bewertung Praxislernen	0,87	2,84	3	2.702	0,88	2,82	3	2.809	0,87	2,75	3	1.600

Frage	Skala	Kategorie	Welle 1 - Befragung 2017/18 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 2 - Befragung 2018/19 (2. HJ) Jg. 7-10				Welle 3 - Befragung 2020/21 (1. HJ) Jg. 9-10			
			Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N	Varianz	Mittelwert	Median	N
Wie hilfreich war es für dich einen echten Betrieb kennenzulernen, um herauszufinden, was du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,73	3,19	3	7.292	0,73	3,17	3	6.274	0,71	3,16	3	3.208
Wie hilfreich waren für Dich die anderen bisher abgefragten Projekte und Aktivitäten, um herauszufinden was Du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,68	2,81	3	7.822	0,68	2,86	3	6.815	0,68	2,78	3	3.551
Wie hilfreich war es für Dich Ausbildung und Berufe im Unterricht durchzunehmen, um herauszufinden was Du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,76	2,82	3	7.592	0,76	2,85	3	6.649	0,72	2,85	3	3.589
Wie hilfreich war es für Dich Ausbildung und Berufe im Unterricht durchzunehmen, um herauszufinden was Du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,82	2,81	3	7.204	0,81	2,85	3	6.338	0,78	2,85	3	3.437
Wie hilfreich war es für Dich mit einem Berufsberater (vom Arbeitsamt) zu sprechen, um herauszufinden was Du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,88	2,88	3	5.831	0,86	2,89	3	5.174	0,83	2,90	3	2.571
Wie hilfreich war es für Dich mit Deinen Eltern (Erziehungsberechtigten) über Ausbildung und Berufe zu sprechen, um herauszufinden was Du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,70	3,23	3	8.038	0,71	3,21	3	6.932	0,71	3,22	3	3.667
Wie hilfreich war es für Dich mit Deinen Freunden über Ausbildung und Berufe zu sprechen, um herauszufinden was Du später einmal machen möchtest?	1: "Gar nicht hilfreich" bis 4: "Sehr hilfreich"	Bewertung allgemeiner Ansätze der BO	0,85	2,88	3	7.267	0,85	2,89	3	6.371	0,83	2,89	3	3.389

Quelle: Schülerbefragung (1., 2. und 3. Befragungswelle in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 und 2020/21), Prognos AG, 2021

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg**

Öffentlichkeitsarbeit
Heinrich-Mann-Allee 107
(Haus 1/1a)
14473 Potsdam
<https://mbjs.brandenburg.de>

esf.brandenburg.de

März 2021



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des
Landes Brandenburg.