

**bwp@ Spezial PH-AT3 | April 2026**

## **Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert**

**Julia NIEDERFRINIGER, Silvio KAAK, Karin  
HEINRICHS & Bärbel KRACKE**

(PH Salzburg, Universität Erfurt, PH Oberösterreich & Universität Jena)

**„One size fits all“ in der schulischen Berufsorientierung?  
Empirische Befunde zur Notwendigkeit heterogenitäts-  
sensibler Berufsorientierungsangebote**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/niederfriniger\\_etal\\_spezial-ph-at3.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/niederfriniger_etal_spezial-ph-at3.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2026



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**„One size fits all“ in der schulischen Berufsorientierung?  
Empirische Befunde zur Notwendigkeit heterogenitätssensibler  
Berufsorientierungsangebote**

---

**Abstract**

Der Beitrag untersucht, ob das Prinzip „One size fits all“ in der schulischen Berufsorientierung zielführend ist und argumentiert für eine Ausrichtung auf einen idiografischen Forschungsansatz zur Erfassung individueller Berufswahlkompetenzen und förderrelevanter Bedarfe. In einer Querschnittstudie wurden von 2.346 Schüler:innen zu Schuljahresbeginn an ausgewählten berufsvorbereitenden Schulen in Österreich zehn Facetten der Berufswahlkompetenz mit dem Fragebogen Berufswahlkompetenz-kurz (FBK-k) erfasst und mittels latenter Profilanalysen ausgewertet. Es ließen sich vier Profile (Gering Kompetente, Teilweise Kompetente mit Entwicklungspotenzial, Solide, Hochkompetente) identifizieren, die sich im Niveau auf den Wissens-, Motivations- und Handlungsfacetten unterschieden. Weitere Analysen zeigten bedeutsame Zusammenhänge der Profiltugehörigkeit mit Familiensprache, beruflicher Zielklarheit und berufsbezogener Zuversicht. Die Befunde der Studie weisen darauf hin, dass gesamtstichprobenbasierte Mittelwerte sowohl profilbezogene Unterschiede als auch Unterschiede auf Ebene einzelner Facetten der Berufswahlkompetenz überdecken können, weshalb eine Ausrichtung von nomothetischer Generalisierung hin zu idiografisch differenzierender Profilbetrachtung in der schulischen Berufsorientierung erforderlich erscheint.

---

**“One size fits all” in school-based career guidance? Empirical findings on  
the need for heterogeneity-sensitive career guidance programs**

---

This article examines whether the “one size fits all” principle is effective in school career guidance and argues for a shift from a nomothetic to an idiographic research approach to assessing individual skills and support-related needs. In a cross-sectional study, ten facets of career choice competence were evaluated using the Short Career Choice Competence Questionnaire (FBK-k) among 2,346 students at the beginning of the school year at selected vocational schools in Austria, and the results were analyzed using latent profile analysis. Four profiles emerged (low competence, partially competent with development potential, solid, highly competent) that differed in their levels of knowledge, motivation, and action. Further analyses showed significant associations between profile membership and family language, career goal clarity, and career-related confidence. The study’s findings indicate that overall sample-based mean values can mask profile- and facet-specific differences, suggesting that a shift from nomothetic generalization to idiographic, differentiated profile analysis is necessary in school career guidance.

**Schlüsselwörter:** *Berufswahlkompetenz, schulische Berufsorientierung, Latente Profilanalysen, Heterogenität, Angebot-Nutzungs-Modell*

# 1 Einleitung

Die Entscheidung über den zukünftigen Bildungs- und Berufsweg stellt für Jugendliche eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Havighurst, 1973; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Dabei handelt es sich nicht um eine punktuelle Entscheidung, sondern um einen komplexen, mehrstufigen Prozess, der über einen längeren Zeitraum hinweg verläuft. Dieser Prozess ist mit zahlreichen Unsicherheiten verbunden und wird von individuellen Erfahrungen, biografischen Voraussetzungen sowie sozioökonomischen und sprachlich-kulturellen Kontextbedingungen beeinflusst (Ohlemann & Ittel, 2017).

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen – wie etwa der im deutschsprachigen Raum thematisierten anhaltend hohen Schul- bzw. Ausbildungsabbruchquoten nach der Pflichtschule (BMBWF, 2025; DIPF, 2024) – gewinnt die Frage nach einer entwicklungsangemessenen Begleitung der Jugendlichen im Berufswahlprozess sowie am Übergang Schule-Beruf an Bedeutung. Besonders rückt die Frage nach der Passgenauigkeit und Wirksamkeit bestehender Maßnahmen der Berufsorientierung (BO) in den Fokus. Sollen schulische Berufsorientierungsangebote dazu beitragen, Bildungsabbrüche zu vermeiden und Anschlussentscheidungen zu fördern, muss berücksichtigt werden, dass Jugendliche ein und desselben Jahrgangs den Berufswahlprozess in unterschiedlichem Tempo und mit unterschiedlichen Voraussetzungen durchlaufen (Lipowski et al., 2016; Ohlemann, 2021; Ohlemann & Driesel-Lange, 2018). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, individuelle Ausgangslagen systematisch zu erfassen und auf dieser Grundlage individualisierte oder – im Sinne der besseren Umsetzbarkeit – differenzierte, subgruppenspezifische Angebote zu entwickeln.

In Österreich übernimmt die Polytechnische Schule (PTS) eine wichtige Funktion im Übergang Schule-Beruf für diejenigen Schüler:innen, die nach der Mittelschule nicht den Weg in eine allgemein- oder berufsbildende Vollzeitschule gewählt haben, sondern eine duale Ausbildung anstreben oder noch orientierungslos sind (BMBWF, 2024). Die Polytechnische Schule (PTS) ist als Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung innerhalb der Pflichtschule im 9. Schuljahr konzipiert und soll dazu beitragen, unterschiedliche Ausgangslagen aufzugreifen, berufswahlrelevante Kompetenzen weiterzuentwickeln, berufliche Vorstellungen zu konkretisieren sowie berufsbezogene Entscheidungen vorzubereiten (BMBWF, 2020). Der aktuelle Lehrplan sieht dazu sowohl standardisierte Maßnahmen (z. B. Orientierungsphase, Berufspraktische Tage, berufsfeldspezifischer Fachunterricht) als auch Möglichkeiten zur individuellen Anpassung der BO-Angebote vor (BMBWF, 2020). Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (BMBWF, 2021) betont in diesem Zusammenhang die Verantwortung der Einzelschule für die adressat:innengerechte Gestaltung pädagogischer Angebote und fordert explizit die Orientierung an individuellen Voraussetzungen als zentrales Qualitätsmerkmal schulischer Arbeit. Damit ist ein normativer Rahmen geschaffen, der eine heterogenitätssensible, differenzierende Berufsorientierung als Ziel markiert. Allerdings wird die PTS als Schultyp in Österreich immer wieder unterschätzt (Berger, 2021) und auch das curricular gute Potenzial zur Unterstützung der Jugendlichen zur individualisierten Unterstützung im Übergang Schule-Beruf ist noch wenig empirisch belegt.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, inwiefern sich Schüler:innen an der PTS in Österreich bereits zu Schuljahresbeginn systematisch hinsichtlich ihres Standes der Berufswahl, insbesondere ihrer Berufswahlkompetenz (BWK), unterscheiden. BWK wird – im Anschluss an das Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) – als Bündel kognitiver, motivationaler und handlungsbezogener Fähigkeiten verstanden, das zu wohlbegründeten Bildungs- und Berufsentscheidungen befähigt (vgl. Driesel-Lange et al., 2020).

Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer quantitativen, bundeslandübergreifenden Erhebung an 48 Standorten der PTS in Österreich zum Stand der BWK mit dem Ziel, typische BWK-Profile zu identifizieren und deren Zusammenhang mit ausgewählten personenbezogenen Merkmalen zu untersuchen. Damit knüpft er an den vor allem in Deutschland verorteten Forschungsstand zu profilbasierten Analysen von Berufswahlkompetenz an (z. B. Driesel-Lange & Kracke, 2017; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017, 2018; Ohlemann, 2021; Valero & Hirschi, 2016).

## **2 Berufswahlkompetenz im Angebot-Nutzungs-Modell**

Das Angebot-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2017; Seidel, 2014) bietet einen theoretischen Bezugsrahmen, um schulisches Lernen als komplexes Interaktionsgeschehen zwischen dem pädagogischen Angebot (Angebotsebene), den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, der aktiven Nutzung des Angebots (Nutzungsebene) und den daraus resultierenden Wirkungen (Wirkungsebene) zu analysieren. Zentrale Annahme des Modells ist, dass pädagogische Maßnahmen – wie etwa berufsorientierende Lernangebote – erst dann wirksam werden, wenn sie von den Lernenden wahrgenommen, kognitiv verarbeitet und in aktiven Lernhandlungen genutzt werden. Der Output schulischer Maßnahmen hängt folglich nicht nur von der Qualität des Angebots ab, sondern maßgeblich von dessen subjektiver Aneignung. Diese wird wiederum beeinflusst durch individuelle Faktoren wie Motivation, Vorwissen, sprachliche Fähigkeiten, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie sozio-kulturelle Hintergründe wie familiäres Bildungskapital (Helmke, 2017; Seidel, 2014).

Aus Sicht des Angebot-Nutzungs-Modells lässt sich BWK als zentrale Outputvariable schulischer Berufsorientierung konzeptualisieren (vgl. Kaak, 2025; Niederfriniger & Heinrichs, 2025). BWK ist das Ergebnis gelingender Nutzung berufsorientierender Lerngelegenheiten unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen (siehe Abbildung 1).

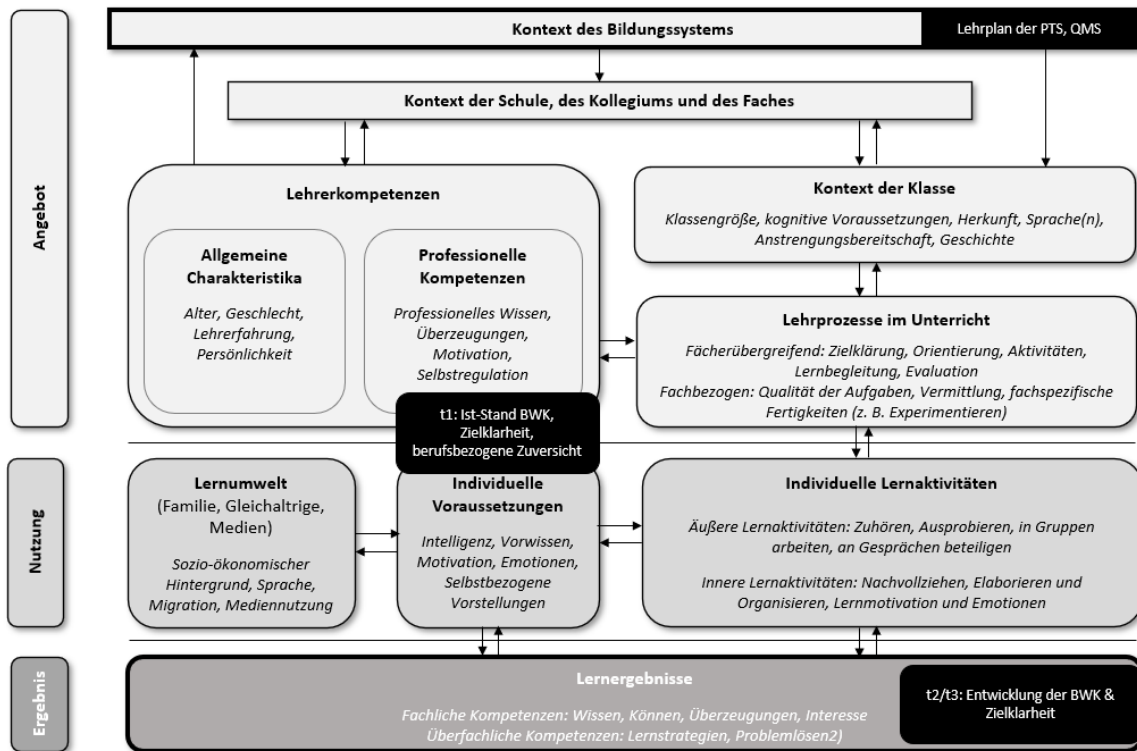


Abbildung 1: Vereinfachtes Angebot-Nutzungs-Modell nach Seidel (2014) mit Verortung der Berufswahlkompetenz (*eigene Darstellung*)

Gleichzeitig kann sie aber auch als individuelle Voraussetzung für die Nutzung der schulischen Angebote betrachtet werden. Je nach Stand der BWK, die aufgrund vorlaufender Erfahrungen in anderen Schulen, im Elternhaus oder in der Freizeit unterschiedlich ausgeprägt sein kann, werden Angebote der schulischen Berufsorientierung anders aufgenommen (siehe Abb. 1).

Für eine inhaltliche Ausgestaltung dieser Aspekte von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen mit Fokus auf BWK bietet das Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM; Driesel-Lange et al., 2010) eine theoretisch fundierte Grundlage. Es unterscheidet drei zentrale Kompetenzdimensionen – Wissen, Motivation und Handeln – und beschreibt dazugehörige Kompetenzfacetten; so zählen etwa Selbst-, Konzept- und Bedingungswissen sowie Wissen darüber, wie informierte Entscheidungen getroffen werden können zur Wissensdimension (siehe Abbildung 2).

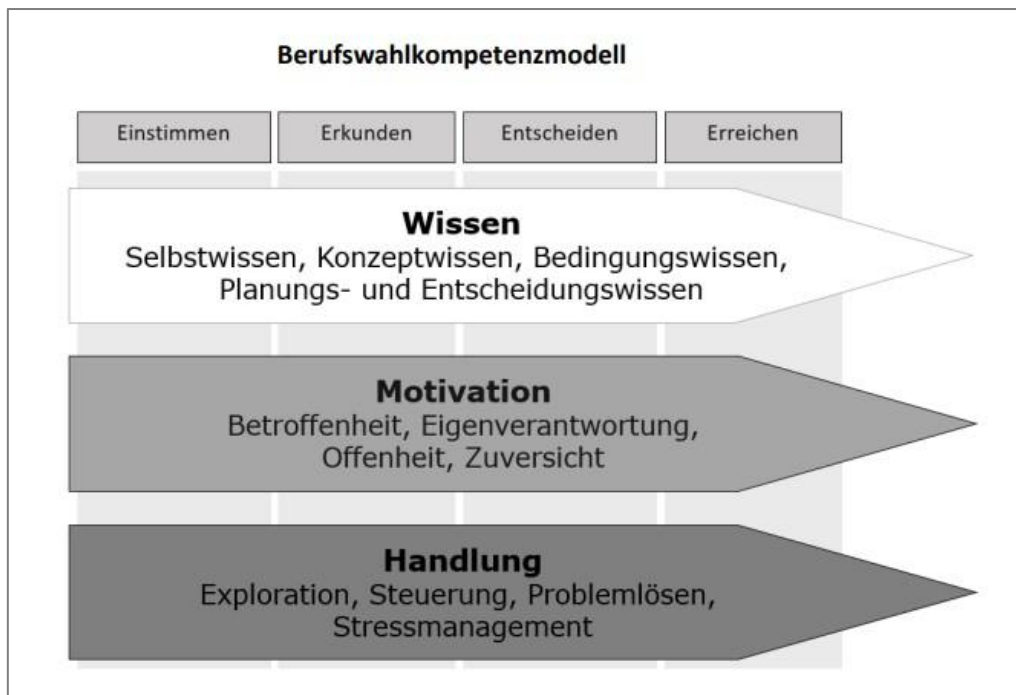


Abbildung 2: Thüringer Berufswahlkompetenzmodell  
(adaptiert nach Driesel-Lange et al., 2010)

Die Dimensionen der BWK entfalten ihre Wirksamkeit entlang eines berufswahlbezogenen Entwicklungsprozesses, der in vier Phasen untergliedert ist: Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen (Lipowski et al., 2021). Das Modell verdeutlicht, dass jede Phase unterschiedliche Anforderungen an Wissen, Motivation und Handlung stellt – und impliziert somit die Notwendigkeit phasenspezifischer Lernangebote (Driesel-Lange et al., 2010; Lipowski, Kaak & Kracke, 2016).

Die Anwendung des Angebots-Nutzungs-Modells für schulische Berufsorientierung und die Bezugnahme auf das Thüringer Berufsorientierungsmodell erlauben eine umfassende theoretische Perspektive auf schulische Berufsorientierung: Das Angebot-Nutzungs-Modell beschreibt die Bedingungen und Mechanismen der Wirkung, während das ThüBOM-Modell die inhaltliche Struktur des angestrebten Outputs – der individuellen Förderung der BWK – detailliert bestimmt. Die Förderung von Berufswahlkompetenz setzt eine fundierte pädagogische Diagnostik voraus, die individuelle Lernvoraussetzungen systematisch erfasst und als Grundlage für die gezielte Individualisierung berufswahlbezogener Lernprozesse dient (vgl. Ohlemann, 2021).

### **3 Profilbasierte Analysen als Alternative zu aggregierten Auswertungen im Kontext der Berufswahlkompetenz**

Trotz der seit Jahren bestehenden Diskussion über Heterogenität in pädagogischen Kontexten und der daraus folgenden Forderungen nach Individualisierung dominieren noch immer nomothetisch ausgerichtete Forschungsdesigns, also Ansätze, die auf aggregierten Gruppenmittelwerten beruhen und allgemeine Gesetzmäßigkeiten über ‚die‘ Lernenden ableiten. Demgegen-

über stehen idiografische Zugänge, die systematisch typische Muster oder Verläufe auf der Ebene von Individuen oder Subgruppen in den Blick nehmen und damit der hohen Individualität von Lern- und Entwicklungsverläufen in pädagogischen Kontexten besser Rechnung tragen (Ito et al., 2024; Krammer, 2023).

Ein aktuelles Scoping-Review (Ito et al., 2024) belegt, wie stark idiographisch orientierte Ansätze in der Bildungsforschung unterrepräsentiert sind, obwohl häufig auf das Individuum bezogene Fragestellungen von Interesse sind. Von den untersuchten Studien arbeiteten nur wenige konsequent idiographisch. Damit bleibt das Potenzial solcher Verfahren – etwa zur Analyse individueller Kompetenzverläufe oder für subgruppenspezifische Diagnostik – weitgehend ungenutzt.

Gerade im Kontext der Berufswahl junger Menschen, die als komplexer und nicht-linearer Entwicklungsprozess einzuschätzen ist (Ohlemann & Ittel, 2017), erscheint ein solcher Zugang vielversprechend. Um differenzierte Unterstützung in der schulischen Berufsorientierung anbieten zu können, braucht es verlässliche empirische Befunde dazu, wie sich Schüler:innen hinsichtlich berufsbezogener Merkmale systematisch unterscheiden (Ohlemann, 2021). Eine praxisnahe Form dieser Differenzierung stellt die Identifikation typischer Subgruppen mithilfe personenzentrierter Verfahren – wie etwa latente Profilanalysen (LPA) – dar (z. B. Barth, 2024). Solche statistischen Analysen ermöglichen es, in heterogenen Lerngruppen wiederkehrende Muster von Potenzialen und Unterstützungsbedarfen sichtbar zu machen und darauf abgestimmte pädagogische Angebote zu entwickeln (Marsh et al., 2009).

Mehrere aktuelle Studien zur BWK haben bereits Profilgruppen innerhalb von Schüler:innen-Gruppen identifiziert, die sich deutlich in ihrer Ausprägung berufswahlbezogener Teilkompetenzen unterscheiden (z. B. Kaak et al., 2015). Driesel-Lange & Kracke (2017) ermittelten mithilfe einer Two-Step-Clusteranalyse in einer umfassenden Untersuchung drei zentrale Profile unter Schüler:innen der Sekundarstufe I, die sowohl kognitive als auch motivationale Unterschiede aufwiesen. Weitere Befunde deuten darauf hin, dass die identifizierten Kompetenzprofile unabhängig vom Geschlecht sind und nur ein geringer Zusammenhang zum Alter der Studienteilnehmer:innen besteht (u. a. Kaak et al., 2015; Ohlemann, 2021).

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Studie von Ohlemann (2021), in der mittels Latenter Profilanalyse (LPA) differenzierte Muster der Berufswahlkompetenz bei Schüler:innen der Sekundarstufe I identifiziert wurden. In der Untersuchung wurden vier Kompetenzprofile herausgearbeitet: die Unkonkreten mit niedrig ausgeprägtem Kompetenzprofil, die Konkretisierenden mit durchschnittlich ausgeprägtem Kompetenzprofil, die Fortgeschrittenen mit stark ausgeprägtem Kompetenzprofil sowie die Fokussierten mit stark variierenden Kompetenzausprägungen. Die Ergebnisse der Varianzanalysen (ANOVA) sowie anschließender Post-hoc-Tests zeigen, dass sich drei dieser Profile signifikant in ihrem übergreifenden Kompetenzniveau voneinander unterscheiden, während sich das vierte Profil, die Fokussierten, durch ein qualitativ abweichendes Muster einzelner Kompetenzfacetten auszeichnet.

Die drei niveaudifferenzierten Profile lassen sich entsprechend als niedrig, durchschnittlich und stark ausgeprägte Berufswahlkompetenz charakterisieren. Diese Befunde stehen in Übereinstimmung mit früheren Studien von Ohlemann und Driesel-Lange (2017, 2018) und werden

durch weitere Arbeiten, etwa von Valero und Hirschi (2016), gestützt, die ebenfalls eine vergleichbare Dreiteilung in Kompetenzniveaus nachweisen.

Ein weiterer empirisch gut belegter Aspekt ist die Dynamik der BWK-Entwicklung im Schulverlauf. Längsschnittstudien (z. B. Ohlemann & Driesel-Lange, 2018; Ohlemann, 2021) verdeutlichen, dass die BWK kein statisches Konstrukt ist, sondern sich im Schulverlauf dynamisch verändert.

Auch im österreichischen Kontext liegen erste Befunde zur Heterogenität in der Berufswahlkompetenz vor. Explorative Analysen liefern Hinweise auf unterscheidbare Gruppen von Schüler:innen an der PTS, insbesondere im Hinblick auf die berufliche Zielklarheit und das Ausprägungsniveau der Berufswahlkompetenz zu Schuljahresbeginn (Heinrichs et al., 2023). Eine weiterführende statistische Absicherung dieser identifizierten Muster steht bislang jedoch noch aus.

Vor diesem Hintergrund knüpft der vorliegende Beitrag an bestehende Forschungsansätze zur Identifizierung von Heterogenität im Berufswahlprozess an und erweitert diese um eine bundeslandübergreifende Untersuchung an PTS in Österreich. Erkenntnistheoretisch wird bewusst auf eine rein aggregierte Betrachtung über Mittelwerte verzichtet (Krammer, 2023). Stattdessen richtet sich der Fokus auf typische Muster individueller Ausgangslagen, um gruppenspezifische Unterschiede sichtbar zu machen. Ziel ist es, zu Schuljahresbeginn an ausgewählten PTS homogene Schüler:innengruppen mit vergleichbarem Berufswahlkompetenzstand und ähnlichen Entwicklungsbedürfnissen zu identifizieren. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern sich die ermittelten Gruppen durch soziodemografische Merkmale – einschließlich Geschlecht und die zu Hause gesprochene Sprache – sowie durch ihre berufliche Zielklarheit und ihre berufswahlbezogene Zuversicht unterscheiden.

## **Forschungsfragen**

F1: Welche latent unterscheidbaren Profilgruppen der Berufswahlkompetenz können auf Basis der BWK-Facetten bei Schüler:innen der PTS zu Schuljahresbeginn identifiziert werden?

F2: Wie sind die einzelnen BWK-Facetten zu Schuljahresbeginn in den identifizierten Profilgruppen ausgeprägt und wie lassen sich diese Profile auf dieser Grundlage inhaltlich charakterisieren?

F3: In welchem Zusammenhang stehen die identifizierten Profile mit ausgewählten personenbezogenen Merkmalen?

## **4 Methodenteil**

### **Stichprobe**

Der vorliegende Beitrag basiert auf der bundeslandübergreifenden Längsschnittstudie „Berufsorientierung an Polytechnischen Schulen (BePo)“, die 2022/23 an ausgewählten PTS-Standorten durchgeführt wurde. Schüler:innen der 9. Schulstufe wurden dabei mithilfe eines

Online-Fragebogens zu drei Zeitpunkten befragt: zu Beginn, zum Halbjahr und am Ende des Schuljahres.

Für die vorliegenden Analysen wurden die Daten von 2.346 Schüler:innen aus 48 PTSn herangezogen, die am ersten Messzeitpunkt (Schuljahresbeginn) teilgenommen haben. Das Durchschnittsalter betrug 14,49 Jahre ( $SD = 0,86$ ;  $Min = 14$ ,  $Max = 17$ ) und bildet damit eine für PTS typische Altersverteilung am Übergang von der Pflichtschule in die berufliche Ausbildung ab. Von den Befragten waren 1.392 männlich (62,6 %) und 832 weiblich, was der österreichweiten Geschlechterverteilung an PTS entspricht (Statistik Austria, 2022; BMBWF, 2025).

## **Instrument**

Im Folgenden werden die im Rahmen der Studie erhobenen Variablen und eingesetzten Messinstrumente beschrieben.

*Soziodemografische Daten:* Die Schüler:innen wurden gebeten, ihr Geschlecht, die zu Hause gesprochene Sprache sowie ihr Alter anzugeben.

*Berufswahlkompetenz (BWK):* Zur Erhebung der BWK wurde der in Deutschland bereits erprobte Kurzfragebogen Berufswahlkompetenz (FBK-k) (Dehne et al., 2020; Lipowski et al., 2021) eingesetzt, der in der aktualisierten Version angepasste Items zur Erfassung der Facette Stressmanagement enthält (siehe Tabelle 1) (vgl. Kaak et al., 2024). Insgesamt wurden zehn Facetten des ThüBOM-Berufswahlkompetenzmodells jeweils mit zwei bis fünf Items erfasst. Die Erhebung erfolgte mittels einer vierstufigen Likert-Skala mit folgenden Ausprägungen: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt etwas“, 4 = „stimmt genau“. Für die Subskala Exploration wurde eine vierstufige Häufigkeitsskala verwendet: 1 = „gar nicht“, 2 = „selten“, 3 = „häufig“, 4 = „sehr häufig“.

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität des Fragebogens wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt, deren Ergebnisse das dreidimensionale Modell der Berufswahlkompetenz einschließlich der Facettenzuordnungen des ThüBOM bestätigten (vgl. Kaak et al., 2024).

Tabelle 1: Dimensionen, Facetten und Beispielitem aus dem Fragebogen FBK-k (Lipowski et al., 2021)

DIMENSION	
Facetten (n Items)	Beispielitem
<b>WISSEN</b>	
Selbstwissen (4)	<i>Ich weiß schon, wie mein idealer Beruf aussehen sollte.</i>
Konzeptwissen (2)	<i>Ich weiß, wie eine betriebliche Berufsausbildung bzw. ein Studium organisiert ist.</i>
Bedingungswissen (3)	<i>Ich weiß schon eine Menge über meinen Wunschberuf.</i>
Entscheidungs- & Planungswissen (2)	<i>Ich habe mir für die nächste Zeit klare Ziele gesetzt, um dem Berufseinstieg näher zu kommen.</i>
<b>MOTIVATION</b>	
Betroffenheit (2)	<i>Es ist mir wichtig zu klären, was in verschiedenen Berufen eigentlich verlangt wird.</i>
Offenheit (2)	<i>Mir macht es Spaß, neue Berufe kennenzulernen.</i>
<b>HANDLUNG</b>	
Exploration (3)	<i>Wie oft hast du in den letzten Monaten Informationen über verschiedene Berufe gesucht?</i>
Steuerung (4)	<i>Wenn ich an einer Sache länger arbeite, achte ich darauf, dass ich planmäßig vorankomme.</i>
Problemlösen (3)	<i>Ich kann Problemen auf den Grund gehen und vernünftige Entscheidungen treffen.</i>
Stressmanagement (5)	<i>Aus schwierigen Situationen in der Berufswahl kann man meistens auch etwas lernen.</i>

*Anmerkungen:*

Skala: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt etwas“, 4 = „stimmt genau“

Subskala: Exploration: 1 = „gar nicht“, 2 = „selten“; 3 = „häufig“; 4 = „sehr häufig“

*Berufliche Zielklarheit:* Die berufliche Zielklarheit wurde, wie bereits in vorherigen Studien, über das Item „*Ich weiß bereits, welchen Lehrberuf ich erlernen möchte*“ (Heinrichs & Wuttke, 2013) erfasst. Als Antwortoptionen standen „*Ja*“, „*Ich schwanke zwischen zwei bis drei Lehrberufen*“ und „*Nein*“ zur Verfügung, wodurch unterschiedliche Grade an Zielklarheit abgebildet werden.

*Berufsbezogene Zuversicht:* Gemessen wird die berufsbezogene Zuversicht mithilfe des Items „*Wie realistisch schätzt du deine Chancen ein, eine Lehrstelle in deinem gewünschten Berufsfeld zu finden?*“. Das Item spiegelt die subjektive Einschätzung der eigenen Chancen auf eine Lehrstelle im gewünschten Beruf wider. Diese Einschätzung erfolgt auf einer vierstufigen Skala, wobei höhere Werte eine größere subjektive Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung anzeigen.

### Statistische Analysen

Zur Beantwortung der Frage, welche Profilgruppen sich unter Einbeziehung der zehn Facetten der BWK zu Schuljahresbeginn identifizieren lassen, wurden in einem ersten Schritt LPA mit den Daten zum Messzeitpunkt 1 (Schuljahresbeginn) unter Verwendung von R Version 4.4.3 (R Core Team, 2024) für  $k = 2$  bis 6 Profile durchgeführt. Die Wahl von bis zu sechs Profilen orientiert sich einerseits an bisherigen Studien zu Berufswahlkompetenz, in denen typischerweise drei bis vier Kompetenzprofile berichtet werden (z. B. Driesel-Lange & Kracke, 2017; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017, 2018; Ohlemann, 2021), und berücksichtigt andererseits das

Ziel, die Komplexität der Daten zu reduzieren und somit Modelle mit zu vielen, sehr kleinen und inhaltlich schwer interpretierbaren Profilen zu vermeiden (Marsh et al., 2009).

Der anschließende, kennwertgestützte Modellvergleich basierte auf folgenden Kriterien (vgl. Nylund et al., 2007):

- a) Log-Likelihood-Wert (*LL*),
- b) Informationskriterien wie *AIC*, *BIC*, *SaBIC* (kleinere Werte = höhere Modellgüte),
- c) Entropiewert (Cut-Off < 0,80 nach Clark & Muthén, 2009),
- d) Gruppengröße des kleinsten Profils (Cut-Off < 5 % der Analysestichprobe) sowie
- e) Bootstrap Likelihood Ratio Test.

Für die finale Bewertung der Profillösungen wurden zusätzlich inhaltliche und theoretische Überlegungen zur Sparsamkeit und Interpretierbarkeit der Modelle einbezogen (Nylund et al., 2007; Lintorf et al., 2017). Nach Auswahl des am besten geeigneten Modells erfolgte die Zuordnung der Schüler:innen zu jenem Profil, für das die individuelle Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit am höchsten war.

Da bei keiner der zehn BWK-Facetten Normalverteilung vorlag (Kolmogorov-Smirnov-Test:  $p < 0,001$  für alle Facetten), kamen in den Zusammenhangs- und Unterschiedsanalysen nicht-parametrische Tests zum Einsatz. Generelle Profilunterschiede in den Facetten wurden mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests geprüft und durch Dunn-Bonferroni-Post-hoc-Tests für paarweise Profilvergleiche ergänzt. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht, Sprache, beruflicher Zielklarheit und berufsbezogener Zuversicht und den identifizierten Profilen wurde anschließend mittels Kreuztabellen analysiert.

Die LPA erfolgte mit dem R-Paket *tidyLPA* (Rosenberg et al., 2018), sämtliche weiteren Analysen wurden in SPSS-Version 30.0 durchgeführt.

## 5 Ergebnisse

Zur besseren Einordnung der Profilmittelwerte, werden die deskriptiven Ergebnisse (Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha)) der zehn Facetten der BWK für die Gesamtstichprobe in aggregierter Form berichtet (siehe Tabelle 2). Betroffenheit, Problemlösen, Bedingungs- und Selbstwissen liegen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 und markieren damit die am stärksten ausgeprägten Facetten. Planungs- und Entscheidungswissen sowie Stressmanagement bewegen sich ebenfalls deutlich oberhalb des Skalenmittelwertes, was darauf hindeutet, dass die Mehrzahl der Lernenden in diesen Bereichen bereits eine höhere Sicherheit verspürt., Konzeptwissen und Exploration liegen dagegen nahe am Skalenmittel. In diesen Bereichen teilen sich die Lernenden offenbar in eine tendenziell weniger und eine tendenziell höher kompetente Gruppe.

Die Reliabilität der Subskalen kann mit Werten von Cronbachs Alpha zwischen .81 und .70 als gut bis zufriedenstellend eingeschätzt werden. Lediglich die Skala Offenheit ( $\alpha = .67$ ) und Pla-

nungs- und Entscheidungswissen ( $\alpha = .69$ ) liegen darunter, sind aber angesichts der Kürze der Skalen immer noch als akzeptabel zu betrachten (Wirtz, 2021).

Tabelle 2: Aggregierte Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum, Maximum und Cronbachs Alpha der Facetten der BWK zu t1

Facettenskalen ( <i>N</i> Items)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\alpha$
1 Selbstwissen (4)	3,15	0,66	1,00	4,00	.81
2 Konzeptwissen (2)	2,63	0,52	1,00	4,00	.73
3 Bedingungswissen (3)	3,17	0,71	1,00	4,00	.80
4 Planungs- und Entscheidungswissen (2)	2,90	0,81	1,00	4,00	.69
5 Betroffenheit (2)	3,24	0,69	1,00	4,00	.70
6 Offenheit (2)	3,11	0,73	1,00	4,00	.67
7 Exploration (3)	2,55	0,68	1,00	4,00	.77
8 Steuerung (4)	3,06	0,60	1,00	4,00	.72
9 Problemlösen (3)	3,19	0,63	1,00	4,00	.75
10 Stressmanagement (5)	2,98	0,57	1,00	4,00	.70

## 5.1 Forschungsfrage 1: Facetten und Profilbeschreibungen

Der Vergleich der Profillösungen für  $k =$  zwei bis sechs Profile anhand der in Tabelle 3 dargestellten Kennwerte zeigt, dass sich die Modellgüte ( $LL$ ,  $AIC$ ,  $BIC$ ,  $SaBIC$ ) bis zur Vier-Profil-Lösung deutlich verbessert, während ab fünf Profilen nur noch geringe Zugewinne zu verzeichnen sind.

Tabelle 3: Statistische Kennwerte der LPA für 2 bis 6 latenten Klassen

<i>k</i>	<i>Loglike</i>	<i>BIC</i>	<i>SaBIC</i>	<i>AIC</i>	$BLRT_p$	<i>E</i>	<i>Class.Err.</i>	$N_{min}$
2	-20593.	41424.	41326.	41247.	-	0,845	0,033	0.347
3	-19614.	39552.	39418.	39312.	< 0,01	0,846	0,059	0.134
4	<b>-19289.</b>	<b>38986.</b>	<b>38817.</b>	<b>38683.</b>	<b>&lt; 0,01</b>	<b>0,810</b>	<b>0,089</b>	<b>0.076</b>
5	-19034.	38562.	38358.	38196.	< 0,01	0,799	0,058	0.085
6	-18803.	38183.	37945.	37755.	< 0,01	0,806	0,063	0.016

Legende:

- $k$  Anzahl der Profile
- Loglike* Log Likelihood value
- Informationsmaße: *BIC* Bayesian Information Criterion, *SaBIC* sample sized adjusted BIC, *AIC* Akaike Information Criterion
- $BLRT_p$  *p*-Wert des Bootstrap-Likelihood-Ratio-Test
- Entropiebasierte Kennwerte; *E* Entropie, *Class.Err.* Classification Error
- Stichprobenanteil:  $n_{min}$  Stichprobenanteil des kleinsten Profils (Kriterium 5 %).  
Die Werte des ausgewählten Modells sind in fett gedruckt.

Ein ähnliches Muster wird auch im Screeplot der Informationskriterien  $AIC$  und  $BIC$  sichtbar (vgl. Abbildung 3). Hier zeigt sich eine deutliche Abflachung der Kurven nach der Drei-Profil-Lösung, die damit nach dem Ellenbogenkriterium zu wählen wäre (Sen & Cohen, 2025). Dies würde in Übereinstimmung mit früheren Studien zur Berufswahlkompetenz stehen (siehe Kapitel 3).

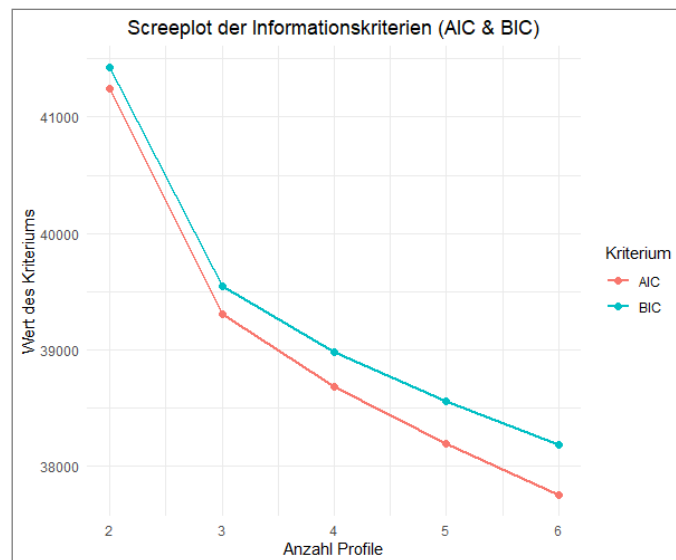


Abbildung 3: Screepplot der beiden Informationskriterien *AIC* und *BIC*

Die Vier-Profil-Lösung wurde dennoch ausgewählt, da sie sich inhaltlich gut interpretieren lässt und – in Anschluss an Ohlemann (2021), die ebenfalls vier Profile identifizieren konnte, – eine differenziertere inhaltliche Beschreibung der Muster ermöglicht und damit die Heterogenität der Jugendlichen angemessener abbildet. Zudem weist diese Lösung eine noch akzeptable Entropie im Sinne gängiger Orientierungswerte (Clark & Muthén, 2009) sowie ausreichend große Profilgruppen auf (Nylund et al., 2007).

Die Profilbildung basiert auf denselben zehn Facetten der Berufswahlkompetenz, deren Mittelwerte zur Beschreibung der Profile herangezogen werden. Zur Prüfung von Profilunterschieden in den Facetten wurde – aufgrund fehlender Normalverteilung – ein Kruskal-Wallis-Test berechnet. Dieser zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Profilen in allen zehn Facetten der Berufswahlkompetenz ( $p < 0,001$ ). Die Effektstärken ( $\eta^2 = .16-.58$ ) liegen überwiegend im mittleren bis hohen Bereich und verdeutlichen die substanzielle Differenzierung zwischen den Profilgruppen. Die nachfolgenden Dunn-Bonferroni-Post-hoc-Tests bestätigen durchgängig signifikante Unterschiede zwischen allen vier Profilen (vgl. Tabelle 4). Diese Ergebnisse untermauern die Validität der differenzierten Profilbildung und machen zugleich deutliche Unterschiede im berufswahlbezogenen Kompetenzniveau sichtbar.

Tabelle 4: Vier-Profil-Lösung: Mittelwerte ( $M$ ), Standardabweichungen ( $SD$ ), Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests, Eta-Quadrat ( $\eta^2$ )

Profil	Berufswahlkompetenzfacetten										
		Selbst-wissen	Konzept-wissen	Bedingungs-wissen	Planungs-& Entsch.-wissen	Betroffen-heit	Offenheit	Steuerung	Problem-lösen	Stress-management	Exploration
<b>P1: Die Gering Kompetenten</b> ( $n = 167$ ; 7,51 %)	$M$ ( $SD$ )	1,88 (,51)	1,80 (,65)	1,82 (,62)	1,60 (,56)	2,35 (,84)	2,35 (,80)	2,12 (,63)	2,36 (,71)	2,12 (,54)	1,74 (,56)
<b>P2: Die Teilweise Kompetenten mit Entwicklungspot.</b> ( $n = 615$ ; 27,65 %)	$M$ ( $SD$ )	2,72 (,47)	2,20 (,72)	2,72 (,53)	2,38 (,63)	2,93 (,65)	2,97 (,69)	2,78 (,50)	2,85 (,58)	2,66 (,43)	2,20 (,55)
<b>P3: Die Soliden</b> ( $n = 1034$ ; 46,49 %)	$M$ ( $SD$ )	3,36 (,40)	2,71 (,67)	3,38 (,44)	3,09 (,56)	3,35 (,56)	3,12 (,68)	3,31 (,43)	3,29 (,46)	3,07 (,39)	2,63 (,54)
<b>P4: Die Hochkompetenten</b> ( $n = 408$ ; 18,35 %)	$M$ ( $SD$ )	3,79 (,27)	3,43 (,59)	3,85 (,25)	3,73 (,36)	3,78 (,37)	3,57 (,54)	3,66 (,32)	3,78 (,31)	3,60 (,36)	3,23 (,55)
<i>Kruskal-Wallis-Test</i>		1297,484	741,681	1247,130	1147,731	630,797	352,547	915,437	854,098	1071,281	791,139
<i>Df</i>		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<i>P</i>		< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
$\eta^2$		0,58	0,33	0,56	0,52	0,28	0,16	0,41	0,38	0,48	0,36

## 5.2 Forschungsfrage 2: Facetten und Profilbeschreibungen

In Abbildung 4 sind die Ergebnisse der Vier-Profil-Lösung dargestellt.

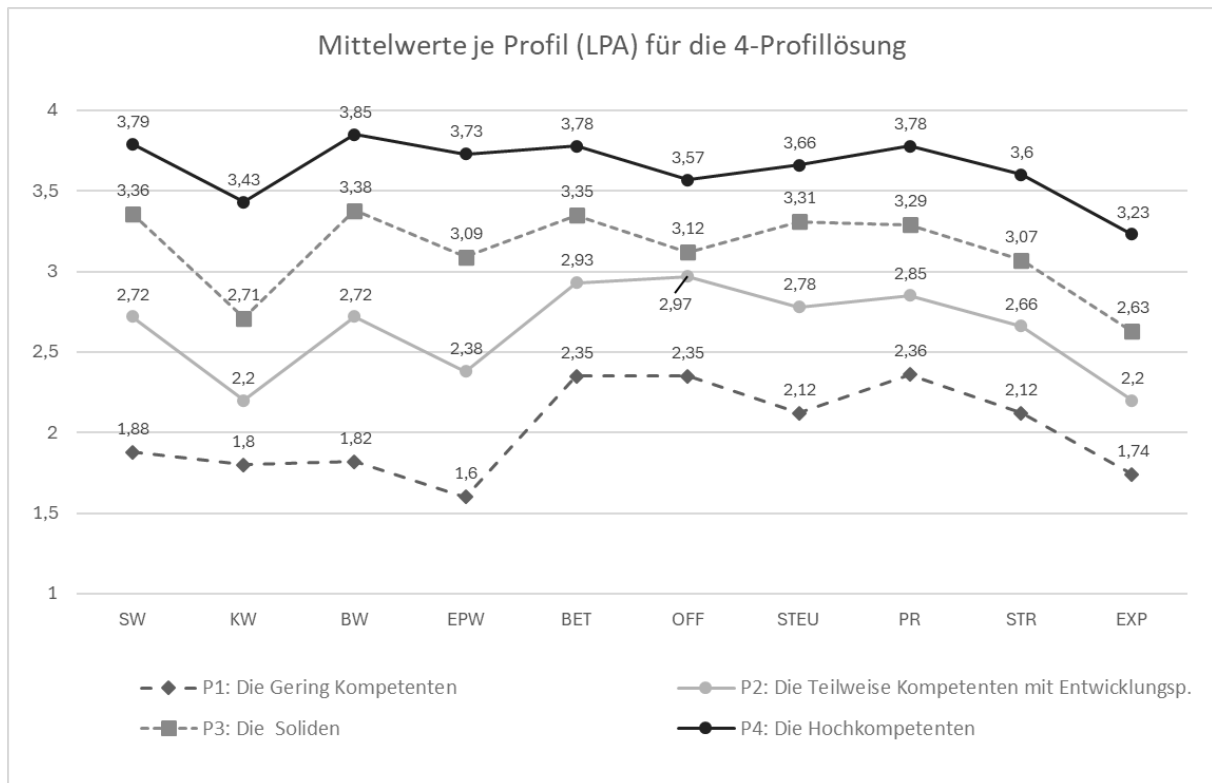


Abbildung 4: Entwicklungsstand der vier identifizierten Profile auf den Facetten der BWK zu Schuljahresbeginn

Die vier Profile spiegeln zu Schuljahresbeginn unterschiedliche Muster von Berufswahlkompetenz wider. Die Profilgruppen 2–4 unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Kompetenzniveaus, die Profilgruppe 1 die Gering Kompetenten – dagegen zeigen ein leicht anderes Muster. Bei dieser Gruppe ist das Niveau in allen Facetten der Dimension Wissen auf vergleichbar niedrigem Niveau. Im Folgenden werden die vier Profile differenzierter beschrieben:

### Profil 1: Die Gering Kompetenten (7,51 %, $n = 167$ )

Mit allen zehn Facetten unterhalb der aggregierten Mittelwerte (siehe Tabelle 2) kann die BWK dieser 167 Jugendlichen als sehr wenig entwickelt eingestuft werden. Die Profilbezeichnung ‚Gering Kompetente‘ verweist darauf, dass sämtliche Facetten klar unter dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 liegen und in keiner Dimension ein durchschnittliches oder hohes Kompetenzniveau erreicht wird.

Innerhalb der Wissensdimension zeigt sich, dass das Selbstwissen (SW) mit einem Mittelwert von 1,88 am stärksten ausgeprägt ist. Am schwächsten fällt hingegen das Planungs- und Entscheidungswissen (EPW) mit einem Mittelwert von 1,60 aus. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass sich die Jugendlichen dieses Profils nur unzureichend über die

Arbeitswelt (KW,  $M = 1,80$ ) sowie über deren Zugangsvoraussetzungen (BW,  $M = 1,82$ ) informiert fühlen.

In der Motivationsdimension, die die Facetten Betroffenheit und Offenheit umfasst, zeigt sich, dass die Jugendlichen bislang kaum eine Notwendigkeit sehen, sich mit ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen: Sowohl die Offenheit gegenüber beruflichen Optionen (OFF,  $M = 2,35$ ), als auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Entwicklung (BET,  $M = 2,35$ ) sind nur gering ausgeprägt.

Die Kompetenzausprägung in den vier Facetten der Handlungsdimension wird von den Gering Kompetenten insgesamt als sehr niedrig eingeschätzt, wobei die berufswahlbezogene Exploration (EX,  $M = 1,74$ ) mit Abstand am schwächsten ausgeprägt ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Jugendliche dieses Profils voraussichtlich intensive Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und dem Aufbau ihrer BWK benötigen.

### **Profil 2: Die Teilweise Kompetenten mit Entwicklungspotenzial (27,65 %, $n = 615$ )**

Im Vergleich zu den Gering Kompetenten (Profil 1) weisen die Teilweise Kompetenten mit Entwicklungspotenzial insgesamt ein höheres Niveau an BWK auf. Dennoch bleiben alle Facetten unterhalb der aggregierten Mittelwerte (vgl. Tabelle 2). Die Bezeichnung „Teilweise Kompetente mit Entwicklungspotenzial“ macht deutlich, dass in allen Facetten ein mittleres Kompetenzniveau vorliegt, das oberhalb von Profil 1, aber durchgängig unterhalb der Soliden (Profil 3) bleibt und damit weitere Entwicklungsmöglichkeiten signalisiert.

Auffällig ist, dass insbesondere in den Dimensionen Motivation und Handlung ein ähnliches Muster wie bei Profil 1 erkennbar ist – allerdings auf einem insgesamt höheren Ausprägungsniveau.

Am stärksten ausgeprägt ist die Motivationsdimension: Die Jugendlichen zeigen eine gewisse Offenheit gegenüber beruflichen Optionen (OFF,  $M = 2,97$ ) und eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen (BET,  $M = 2,93$ ).

In der Wissensdimension liegen Selbstwissen (SW,  $M = 2,72$ ) und Bedingungswissen (BW,  $M = 2,72$ ) vorne, während – wie bei allen Profilen – das Wissen über die Arbeitswelt (KW,  $M = 2,20$ ) vergleichsweise gering ausfällt. Zudem mangelt es an der Fähigkeit, systematisch Informationen zu sammeln, Alternativen abzuwägen und reflektierte Entscheidungen zu treffen, die zu einem realistischen und passenden Berufsziel führen (EPW,  $M = 2,38$ ).

In der Handlungsdimension zeigen die Jugendlichen nur wenig Eigeninitiative und Selbststeuerung. Besonders auffällig ist die niedrige Ausprägung der berufswahlbezogenen Exploration (EXP,  $M = 2,20$ ), die – analog zu den Gering Kompetenten (Profil 1) – auf eine geringe Aktivität bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Möglichkeiten hinweist.

### **Profil 3: Die Soliden (46,49 %, $n = 1034$ )**

Die Soliden bilden die größte Gruppe und weisen im direkten Vergleich mit den Gering Kompetenten (Profil 1) und den Teilweise Kompetenten mit Entwicklungspotenzial (Profil 2) ein

überdurchschnittliches Niveau der BWK auf. Auch wenn alle zehn Facetten oberhalb der aggregierten Mittelwerte (vgl. Tabelle 2) liegen, gibt es einzelne Skalen, die weniger stark ausgeprägt sind. Die Bezeichnung ‚Solide‘ spiegelt wider, dass die Facetten insgesamt über dem Skalenmittelwert von 2,5 liegen und ein stabiles, aber nicht maximal ausgeprägtes Kompetenzniveau markieren, das unterhalb der sehr hohen Ausprägungen des Profils der Hochkompetenten bleibt.

Die Soliden weisen ein ausgeprägtes Selbstwissen (SW,  $M = 3,36$ ) sowie ein deutlich entwickeltes Bedingungswissen auf; das Planungs- und Entscheidungswissen (EPW,  $M = 3,09$ ) liegt knapp im oberen Drittel. Das Wissen über die Arbeitswelt (KW) ist hingegen mit einem Mittelwert von 2,71, im Verhältnis zu den anderen Facetten der Dimension Wissen, vergleichsweise gering ausgeprägt.

Die Bereitschaft, sich mit der Berufswahl und mit Anforderungen verschiedener Berufe auseinanderzusetzen, ist bei den Jugendlichen dieses Profils gegeben. Sowohl die Betroffenheit (BET,  $M = 3,35$ ) als auch die Offenheit (OFF,  $M = 3,12$ ) sind gut entwickelt.

Die Ausprägungen der vier Facetten der Handlungsdimension deuten auf ein insgesamt gut strukturiertes und aktives berufliches Orientierungsverhalten hin – allerdings besteht punktuell noch Entwicklungspotenzial. Am schwächsten ausgeprägt ist die Facette der berufswahlbezogenen Exploration (EXP,  $M = 2,63$ ). Die niedrige Ausprägung könnte ein Hinweis darauf sein, dass viele Jugendliche in diesem Profil z. B. wenig aktiv nach beruflichen Informationen suchen oder selten berufliche Alternativen abwägen, weil sie bereits eine hohe berufliche Zielklarheit aufweisen.

#### **Profil 4: Die Hochkompetenten (18,35 %, $n = 408$ )**

Das Profil der Hochkompetenten weist in allen zehn Facetten der BWK die höchsten Mittelwerte auf – deutlich über den aggregierten Mittelwerten (vgl. Tabelle 2) und über den Werten der anderen drei Profile. Diese Jugendlichen sind in allen Bereichen der BWK sehr gut aufgestellt und zeigen ein hohes Maß an Zielstrebigkeit und Eigeninitiative. Vor diesem Hintergrund erscheint die Bezeichnung ‚Hochkompetente‘ angemessen, da alle Facetten deutlich über dem Skalenmittelwert und über den Werten der übrigen Profile liegen.

Innerhalb der Wissensdimension sind die drei Facetten Selbstwissen (SW,  $M = 3,79$ ), Bedingungswissen (BW,  $M = 3,85$ ) und Planungs- und Entscheidungskompetenz (EPW,  $M = 3,73$ ) besonders stark ausgeprägt. Demnach wissen die Hochkompetenten über ihre eigenen Stärken, Schwächen, Wünsche und Ziele bereits gut Bescheid. Außerdem weisen sie Kenntnisse darüber auf, welche Voraussetzungen erforderlich sind, um in einem Wunschberuf ausgebildet zu werden. Ihr Wissen über die Arbeitswelt ist etwas geringer, aber dennoch im Vergleich zu den anderen Profilen hoch ausgeprägt (KW,  $M = 3,43$ ).

Die Offenheit gegenüber beruflichen Optionen (OFF,  $M = 3,57$ ) sowie die Betroffenheit (BET,  $M = 3,78$ ) sind ausgesprochen hoch – ein klares Zeichen für ein starkes Engagement im Berufswahlprozess.

Auch in der Handlungsdimension dominieren sehr hohe Mittelwerte: Steuerung (STE,  $M = 3,63$ ), Problemlösen (PR,  $M = 3,76$ ) und Stressmanagement (STR,  $M = 3,60$ ) belegen eine ausgeprägte Handlungskompetenz. Analog zu den Jugendlichen der anderen Profile ist ihre berufswahlbezogene Exploration (EXP,  $M = 3,23$ ), im Verhältnis zu den anderen Facetten der Handlungsdimension, relativ gering ausgeprägt.

### 5.3 Forschungsfrage 3: Zusammenhang von Profilen und individuellen Merkmalen

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, wie die vier identifizierten Berufswahlkompetenzprofile mit zentralen personenbezogenen Variablen zusammenhängen. Dabei wurden sowohl demografische Merkmale (Geschlecht und zu Hause gesprochene Sprache) als auch berufsorientierungsrelevante Aspekte (berufliche Zielklarheit, berufsbezogene Zuversicht) einbezogen. Ziel dieser Analysen war es, mögliche Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und den Kompetenzprofilen aufzuzeigen, um ein differenzierteres Verständnis der Bedingungen und Einflussgrößen berufswahlbezogener Kompetenzen zu gewinnen. Zusätzlich liefern diese Analysen Befunde zur Kriteriumsvalidität der identifizierten Kompetenzprofile.

#### Geschlecht

Die Auswertung der Kreuztabelle (s. Tabelle 5) zur Verteilung der Jugendlichen auf die vier Berufswahlkompetenzprofile nach Geschlecht zeigt keinen signifikanten Zusammenhang ( $\chi^2(3) = 2,92, p = 0,404$ ). Auch die Effektstärke ist mit Cramer V = 0.036 als sehr gering einzustufen. Insgesamt lässt sich daraus schließen, dass sich männliche und weibliche Lernende nicht in ihren Berufswahlkompetenzprofilen unterscheiden.

#### Sprache

Die Ergebnisse zeigen einen statistisch hochsignifikanten, wenn auch schwachen bis moderaten Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und den Kompetenzprofilen ( $\chi^2(3) = 76.252, p < 0,001$ ; Cramer V = 0.185). Jugendliche, die zu Hause Deutsch sprechen, weisen tendenziell einen höheren Anteil an Hochkompetenten (Profil 4) und Soliden (Profil 3) auf als Schüler:innen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Jugendliche mit einer anderen Familiensprache sind hingegen stärker in den beiden weniger kompetenten Profilen – Teilweise Kompetente mit Entwicklungspotenzial (Profil 2) und Gering Kompetente (Profil 1) – vertreten. Dies deutet darauf hin, dass die zu Hause gesprochene Sprache ein relevanter Faktor für die berufsbezogene Kompetenzentwicklung ist, jedoch nicht die einzige Einflussgröße darstellt.

#### Berufliche Zielklarheit

Zwischen der Variable der beruflichen Zielklarheit und den identifizierten Kompetenzprofilen zeigt sich ein hochsignifikanter sowie mittlerer bis starker Zusammenhang ( $\chi^2(6) = 514,106, p < 0,001$ ; Cramer V = 0.340). Dieser Zusammenhang erweist sich jedoch als weniger eindeutig, als eine rein niveaubasierte Betrachtung zunächst nahelegen könnte. Zwar sind Jugendliche aus den Profilen mit niedriger Berufswahlkompetenz – den gering Kompetenten (Profil 1)

sowie den teilweise Kompetenten mit Entwicklungspotenzial (Profil 2) – überproportional häufig unter jenen vertreten, die über keine klare Vorstellung ihres angestrebten Lehrberufs verfügen. So entfallen unter den Jugendlichen ohne Zielklarheit 28,3 % auf Profil 1 und 46,9 % auf Profil 2. Auch bei Jugendlichen, die sich zu Schuljahresbeginn zwischen zwei oder drei Lehrberufen unsicher zeigen, sind diese beiden Profile weiterhin stark vertreten (Profil 1: 5,8 %; Profil 2: 39,8 %).

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse jedoch, dass Zielklarheit nicht zwangsläufig mit einem hohen Kompetenzniveau einhergeht. Unter den Jugendlichen, die bereits genau wissen, welchen Lehrberuf sie ergreifen möchten, finden sich zwar nur sehr wenige geringe Kompetente (Profil 1: 2,4 %), jedoch weist ein nicht unerheblicher Anteil der teilweise Kompetenten (Profil 2: 18,1 %) trotz vergleichsweise niedriger Berufswahlkompetenz eine hohe Zielklarheit auf.

Insgesamt legen diese Befunde nahe, dass fehlende Zielklarheit häufiger mit niedriger Berufswahlkompetenz verbunden ist und umgekehrt eine klare berufliche Vorstellung tendenziell mit höheren Kompetenzausprägungen einhergeht. Der Zusammenhang ist jedoch keineswegs zwangsläufig, da sich auch eine Gruppe von Jugendlichen identifizieren lässt, die trotz eher geringer oder nur teilweise entwickelter Berufswahlkompetenz bereits eine hohe berufliche Zielklarheit aufweist.

### **Berufsbezogene Zuversicht**

Auch zwischen der Einschätzung, wie realistisch die Jugendlichen ihre Jobchancen einschätzen, und dem Kompetenzprofil besteht ein statistisch hochsignifikanter Zusammenhang mittlerer Stärke ( $\chi^2(9) = 399.808, p < 0,001.$ ; Cramer V = 0.245). Jugendliche in den Profilen mit der geringsten BWK zeigen besonders oft eine pessimistische Einschätzung ihrer beruflichen Chancen. So entfallen unter denjenigen, die denken, dass sie keine Lehrstelle in ihrem Wunschberuf finden können, 45,0 % auf Profil 1 und 35,0 % auf Profil 2. Auch in der Gruppe mit der Einschätzung „eher unrealistisch“ sind diese Profile überrepräsentiert (Profil 1: 24,1 %, Profil 2: 47,3 %). Dagegen sind Jugendliche mit positiverer Selbsteinschätzung in den Profilen mit höherer BWK deutlich häufiger vertreten: Bei Jugendlichen, die ihre Chancen als „realistisch“ einschätzen, ihre Wunschlehrstelle zu finden, gehören 50,7 % zu Profil 3 und 28,3 % zu Profil 4; bei „eher realistisch“ sind es 44,7 % bzw. 8,0 %. Insgesamt deutet dieser Befund darauf hin, dass eine pessimistische oder unsichere Einschätzung der eigenen beruflichen Perspektiven eng mit niedriger BWK verbunden ist, während eine realistische oder eher realistische Sichtweise vergleichsweise häufiger bei den höheren Kompetenzprofilen zu finden ist.

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Profiltugehörigkeit nach Geschlecht, Sprache, beruflicher Zielklarheit und berufsbezogener Zuversicht, Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests und Cramer V

	Profil 1: Die Gering Komp. (%)	Profil 2: Die Teilweise Komp. mit Entwp. (%)	Profil 3: Die Soliden (%)	Profil 4: Die Hoch- komp. (%)	Gesamt (n)	X2 (df)	Cramer V
<b>Geschlecht</b>							
Männlich	7,0 %	27,1 %	47,6 %	18,3 %	1392	2,920	.036
Weiblich	8,4 %	28,6 %	44,6 %	18,4 %	832	(3)	
<b>Sprache</b>							
Deutsch	6,7 %	23,8 %	48,2 %	21,3 %	1665	76,252*	.185*
eine andere Spr.	9,8 %	39,2 %	41,3 %	9,7 %	559	(3)	
<b>berufliche Zielklarheit</b>							
nein	28,3 %	46,9 %	22,7 %	1,7 %	343		.340*
ich schwanke zw. 2 & 3 Lehrberufen	5,8 %	39,8 %	34,9 %	19,1 %	726	514,106* (6)	
ja	2,4 %	18,1 %	51,5 %	28,0 %	1155		
<b>berufsbezogene Zuversicht</b>							
unrealistisch	45,0 %	35,0 %	17,5 %	2,5 %	40		.245*
eher unreal.	24,1 %	47,3 %	26,8 %	1,8 %	112	399,808*	
eher real.	9,2 %	38,1 %	44,7 %	8,0 %	895	(9)	
realistisch	3,4 %	17,6 %	50,7 %	28,3 %	1177		
<b>Gesamt</b>	167	615	1034	408	2224		

Anmerkungen: \* $p < 0,001$

## 6 Diskussion und Ausblick

Berufsorientierung ist dann wirksam, wenn sie sowohl diagnostisch fundiert als auch motivational anschlussfähig und adaptiv gestaltet ist (BMBWF, 2021; Helmke, 2017). Theoretische Bezugsrahmen wie das Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2017; Seidel, 2014), normative Vorgaben sowie empirische Befunde begründen die Notwendigkeit einer differenzierenden Berufsorientierungspraxis, die den heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen gerecht wird und sie in ihrer Selbstverantwortung stärkt.

Der vorliegende Beitrag greift einen idiografischen Zugang auf, der subgruppenspezifische Kompetenzmuster anstelle aggregierter Gruppenmittelwerte in den Vordergrund der statistischen Analysen von Daten zu Jugendlichen an der PTS in Österreich zu Schuljahresbeginn stellt. Diese Perspektive ermöglicht über die Anwendung von LPA eine differenzierte Betrachtung der konkreten Ausprägungen und Entwicklungsbedarfe einzelner Schüler:innengruppen (vgl. Ito et al., 2024; Krammer, 2023) in Bezug auf ihre BWK.

In der Gesamtgruppe der PTS konnten spezifische Subgruppen identifiziert werden. Die Schüler:innen innerhalb der Gruppen ähneln sich bezüglich der Ausprägungen ihrer BWK, zwischen den Gruppen unterscheiden sie sich messbar. Dies ist ein starkes Indiz für eine geclusterte Datenstruktur, bei der unterscheidbare Gruppen von Schüler:innen mit jeweils spezifischen Entwicklungsständen in Bezug auf die BWK vorliegen. Inhaltlich bestätigen die vorliegenden

Auswertungen damit Erkenntnisse bisheriger Studienergebnisse zur subgruppenspezifischen Ausprägung von Berufswahlkompetenz (vgl. Driesel-Lange & Kracke, 2017; Ohlemann & Driesel-Lange, 2017 & 2018; Ohlemann, 2021). Mittels einer LPA konnten vier Schüler:innenprofile identifiziert werden, die strukturähnlich sind und sich primär im Niveau der Wissens-, Motivations- und Handlungsfacetten der BWK unterscheiden – ein Befund, der durch die Betrachtung der aggregierten Mittelwerte über alle befragten Schüler:innen hinweg unentdeckt bleiben würde.

Während die Gruppen der Hochkompetenten und Soliden bereits zu Schuljahresbeginn ein vergleichsweise hohes Niveau an BWK aufweisen, zeigen die Gering Kompetenten sowie die Teilweise Kompetenten mit Entwicklungspotenzial im Bereich der Berufsorientierung ein deutlich eingeschränktes Kompetenzprofil. Diese Schüler:innen haben im Vergleich ein geringes Selbstwissen und wenig Kenntnisse über die Zugangsvoraussetzungen zu beruflich qualifizierenden Bildungsgängen. Zudem fühlen sich diese Gruppen über die Arbeitswelt wenig informiert. Weiterhin ist die Planungs- und Entscheidungskompetenz wenig entwickelt, Explorationsverhalten liegt nur in geringem Ausmaß vor.

Die Gruppen der Gering Kompetenten und Teilweise Kompetenten mit Entwicklungspotenzial weisen zudem eine vergleichsweise geringe berufliche Zielklarheit sowie ein niedriges Vertrauen in die eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten auf. Diese Kombination kann sich hemmend auf die Motivation auswirken, aktiv in den Berufswahlprozess einzusteigen oder diesen eigenverantwortlich zu gestalten. Geringes Selbstwissen – etwa über eigene Interessen, Stärken und berufliche Präferenzen – erschwert zusätzlich die realistische Einschätzung beruflicher Optionen und kann dazu führen, dass berufliche Exploration nicht stattfindet. In der Folge bleiben oft entscheidungsrelevante Erfahrungen aus, was den Aufbau von Handlungskompetenz weiter behindern kann.

Die Gruppen der Soliden und der Hochkompetenten zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe berufliche Zielklarheit sowie ein starkes Vertrauen in ihre berufsbezogenen Fähigkeiten aus. Viele dieser Jugendlichen wissen bereits genau, welchen Lehrberuf sie ergreifen möchten, und treten im Berufswahlprozess entsprechend fokussiert und zielgerichtet auf. Ihre positive Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Chancen am Arbeitsmarkt geht mit einem hohen Maß an Selbstwissen einher – etwa in Bezug auf eigene Interessen, Stärken und berufliche Präferenzen. Diese Klarheit und Zuversicht kann eine aktive und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Berufswahlprozess begünstigen, die Bereitschaft zur Exploration fördern und die realistische Bewertung beruflicher Optionen erleichtern. In der Folge könnten diese Jugendlichen häufiger entscheidungsrelevante Erfahrungen sammeln, was den weiteren Aufbau von Handlungskompetenz unterstützen und ihre Erfolgchancen im Übergang von der Schule in den Beruf erhöhen würde.

Die Verteilung von zielklaren, schwankenden und ziellosen Jugendlichen auf die vier Profilgruppen (vgl. Tabelle 5) deutet allerdings darauf hin, dass innerhalb der einzelnen Kompetenzprofile weitere Subgruppen vorliegen. Die Ergebnisse legen nahe, dass selbst in den Profilen mit höherer Kompetenz (Profil 3 und Profil 4) knapp ein Viertel (ca. 25 %) der Jugendlichen noch keine klare berufliche Zielvorstellung besitzt. Umgekehrt zeigt sich, dass in den weniger

kompetenten Profilen (Teilweise Kompetente mit Entwicklungspotenzial und Gering Kompetente) über ein Fünftel (20,5 %) der Schüler:innen bereits zielklar ist. Diese Befunde unterstreichen die Ergebnisse aus ersten Analysen derselben Stichprobe, wie sie im Artikel von Heinrichs et al. (2023) berichtet wurden, und verdeutlichen, dass die Entwicklung von Zielklarheit und Berufswahlkompetenz nicht zwangsläufig parallel verläuft, auch wenn die wechselseitige Vorhersagekraft recht hoch ist.

Die Theorie der berufsbezogenen Identitätsentwicklung von Marcia (1966), die auf den Dimensionen Exploration und Festlegung auf eine Option (Commitment) basiert, ist hilfreich zur Ableitung von Ansatzpunkten für Interventionen auf der Basis der gefundenen Muster. Marcia (1966) unterscheidet vier Identitätsstatus: erarbeitete Identität, Moratorium, übernommene Identität und diffuse Identität. Theoretisch wird eine tragfähige Festlegung auf eine Option, etwa eine Berufsausbildung, als Ergebnis einer intensiven Erforschung, also Exploration der eigenen Möglichkeiten im gegebenen Umfeld verstanden.

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass berufliche Zielklarheit bei Jugendlichen nicht in allen Fällen aus intensiver Exploration hervorgeht und damit nicht zwangsläufig dem Status einer erarbeiteten Identität entspricht. Vielmehr erreichen manche Jugendliche eine hohe Zielklarheit auch bei geringer vorausgegangener Exploration im Sinne einer übernommenen Identität. Umgekehrt könnten Jugendliche mit hoher Berufswahlkompetenz und überdurchschnittlichen Explorationswerten, die dennoch keine Entscheidung getroffen haben, weiterhin dem Status des Moratoriums zuzuordnen sein.

Für die Berufsorientierungspraxis bedeutet dies, dass Fördermaßnahmen nicht ausschließlich am allgemeinen Niveau der Berufswahlkompetenz ausgerichtet werden sollten. Vielmehr ist es erforderlich, Zielklarheit und Identitätsstatus differenziert zu berücksichtigen, um Jugendliche je nach Ausgangslage entweder in weiterer Exploration zu unterstützen bzw. sie dazu zu ermutigen oder gezielt bei der Entscheidungsfindung zu begleiten. Ziel ist das Herbeiführen einer eigenständigen und begründeten Berufswahlentscheidung.

Hinsichtlich des Geschlechts zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang mit den Berufswahlkompetenzprofilen, was darauf hindeutet, dass die Ausprägung der BWK bei Schüler:innen der PTS unabhängig vom Geschlecht ist (vgl. dazu Kaak et al., 2015).

Dagegen ergab sich für die zu Hause gesprochene Sprache ein statistisch hochsignifikanter, wenn auch schwacher bis moderater Zusammenhang: Jugendliche mit Deutsch als Familiensprache sind häufiger in den Profilen mit höherer Kompetenz vertreten, während Jugendliche mit einer anderen Familiensprache tendenziell häufiger den weniger kompetenten Profilen angehören. Die zu Hause gesprochene Sprache scheint damit ein relevanter Kontextindikator zu sein, erlaubt jedoch keine direkten Rückschlüsse auf die individuellen Deutschkompetenzen oder ein generelles Verständnis von Maßnahmen der Berufsorientierung auf Seiten der Jugendlichen. Vielmehr ist anzunehmen, dass unterschiedliche sprachlich-kulturelle Ressourcen, Informationszugänge und Unterstützungsgelegenheiten im Elternhaus den Aufbau von Berufswahlkompetenz mit beeinflussen – etwa über variierende Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Bildungswegen und beruflichen Optionen (vgl. Heinrichs et al., 2023).

Die Ergebnisse stehen insgesamt in Einklang mit bisherigen Studien im deutschsprachigen Raum zur Profilbildung im Bereich der Berufswahlkompetenz (z. B. Driesel-Lange & Kracke, 2017; Ohlemann, 2021). Dabei zeigen sich keine in allen Details übereinstimmenden Profile, sondern ähnliche Grundmuster, die sich vor allem im allgemeinen Kompetenzniveau (niedrig, mittel, hoch) decken, während sich die Profile in einzelnen Facetten unterscheiden. Insbesondere die beiden mittleren Kompetenzprofile weisen Abweichungen zu den von Ohlemann (2021) beschriebenen Profilen auf. Insgesamt ist die Studie daher weniger als direkte Replikation zu verstehen, sondern vielmehr als kontextuelle Erweiterung der bisherigen Profilforschung, indem sie vergleichbare Kompetenzmuster erstmals im österreichischen Schulkontext nachweist.

## 6.1 Limitationen

Trotz der Stärken der Studie – wie der großen Stichprobe und dem innovativen methodischen Zugang – sind die Befunde vor dem Hintergrund methodischer Einschränkungen zu diskutieren.

Erstens ist zu berücksichtigen, dass die Analysen im Sinne eines idiografischen Zugangs angelegt wurden und damit auf die Identifikation personenzentrierter Profile zielen, aus denen konkrete, praxisnahe Ansatzpunkte für eine individualisierte Berufsorientierung abgeleitet werden sollen. Die mittels LPA identifizierten vier Subgruppen zeigen zwar unterscheidbare Muster berufswahlbezogener Stärken und Entwicklungspotenziale, zugleich handelt es sich jedoch um eine Annäherung an einen idiografischen Zugang und nicht um individuelle Fallrekonstruktionen. Innerhalb der Profile bestehen weiterhin bedeutsame Unterschiede, und eine gewisse Klassifikationsunsicherheit bei der Zuordnung von Individuen zu den Profilen lässt sich methodisch nicht vollständig vermeiden (z. B. Berlin et al., 2014; Geiser, 2011).

Zweitens ist die eingesetzte Diagnostik zu berücksichtigen. Die Berufswahlkompetenz wurde aus Gründen der Erhebungsökonomie mit der Kurzversion des Fragebogens Berufswahlkompetenz (FBK-k; Lipowski et al., 2021) erhoben, die insgesamt als reliables und valides Instrument gilt. Im Vergleich zur Langversion, die zwölf Facetten der BWK abbildet, erfasst die Kurzversion jedoch nur zehn Facetten, wodurch die inhaltliche Differenzierung einzelner Kompetenzdimensionen eingeschränkt ist. Zudem bestehen einzelne Subskalen lediglich aus zwei Items, was die Abbildung komplexer Facetten begrenzt, und mit geringerer Reliabilität einhergehen kann (z. B. Bühner, 2021). Dies schränkt die Interpretationssicherheit profilbezogener Unterschiede auf Facettenebene ein, ohne die Eignung der Kurzversion für übergreifende Profil- und Niveauvergleiche grundsätzlich infrage zu stellen.

Drittens ist die Klassifikationsunsicherheit der LPA zu beachten. Obwohl die Modellgütekennwerte und Entropiewerte insgesamt auf eine gute Trennschärfe der Profilzuordnung hinweisen, basiert die Profilbildung auf Wahrscheinlichkeiten und nicht auf deterministischen Zuordnungen. Die beschriebenen Profile sind daher als typische Muster mit gewissen Unschärfen zu verstehen und nicht als starre Kategorien (z. B. Nylund-Gibson & Choi, 2018).

Viertens betrifft eine Limitation den Umgang mit fehlenden Werten. Für die statistischen Analysen wurde ein listenweiser Fallausschluss vorgenommen. Dies kann bei hoher Ausfallrate und

systematisch fehlenden Werten Verzerrungen bei den Parameterschätzungen erzeugen (Lüdtke et al., 2007). In der vorliegenden Stichprobe beschränkten sich die fehlenden Werte auf 4,5 % aller Fälle, womit das häufig verwendete Kriterium einer Missing-Rate von unter 5 % für den Einsatz von listenweisem Fallausschluss erfüllt ist (Schafer & Graham, 2002; Hair et al., 2019). Zusätzlich wurde geprüft, ob das Muster der fehlenden Werte mindestens die Missing at Random (MAR) Bedingung erfüllt. Dies war im vorliegenden Datensatz der Fall, womit die Anwendung der durchgeführten statistischen Analysen legitimiert ist. Den präzisesten Ansatz zur Behandlung fehlender Werte bieten imputationsbasierte Verfahren (Lüdtke et al., 2007). Für zukünftige Analysen könnten diese Verfahren eingesetzt werden, um potenzielle Verzerrungen weiter zu minimieren.

Fünftens wurden alle Variablen im gleichen Erhebungsmodus und zum selben Messzeitpunkt als Selbstbericht erfasst. Sozial erwünschtes Antwortverhalten, retrospektive Verzerrungen oder unterschiedliche Verständnisse einzelner Items könnten die berichteten Zusammenhänge beeinflussen (Schmidt-Atzert et al., 2021). Der Rückgriff auf weitere Datenquellen (z. B. Lehrkräfte-Einschätzungen, Prozessdaten) könnte hier zusätzliche Validierungsimpulse liefern.

Sechstens beziehen sich die hier berichteten Analysen ausschließlich auf den ersten Messzeitpunkt (Schuljahresbeginn), sodass Querschnittsdaten vorliegen und lediglich korrelative Zusammenhänge zwischen den Variablen berichtet werden können. Kausale Schlussfolgerungen hinsichtlich der Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen sind in diesem Design nicht möglich. Längsschnittauswertungen (t1–t3) sind für die weiteren Analyseschritte vorgesehen; dabei sollen die Entwicklungsverläufe der vier identifizierten BWK-Profile sowie mögliche Profilwechsel im Verlauf des Schuljahres analysiert werden.

Schließlich ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt. Obgleich eine große Stichprobe untersucht wurde, ist diese nicht repräsentativ für Jugendliche in ganz Österreich; insbesondere inkludiert das Sample kaum Schüler:innen aus dem städtischen Bereich. Die Übertragbarkeit der Befunde – vor allem auf urbane Kontexte und andere Schulformen – ist daher eingeschränkt. Andererseits bietet der große Stichprobenumfang eine hohe Testpower, ermöglicht robuste statistische Auswertungen und liefert damit belastbare Aussagen zu Berufswahlprozessen von Schüler:innen an PTS in den untersuchten Kontexten.

Die vorliegenden Analysen eröffnen mehrere Ansatzpunkte für weiterführende Forschung. Erstens sollen die im Rahmen der Studie erhobenen Längsschnittdaten zu drei Messzeitpunkten (t1–t3) genutzt werden, um die Stabilität und Veränderung der identifizierten BWK-Profile im Verlauf des Schuljahres zu untersuchen. Hier bieten sich insbesondere latente Transitionsanalysen (LTA) an, um zu untersuchen, ob und wie sich Jugendliche zwischen Profilen bewegen und welche Bedingungen mit Profilwechseln in Richtung höherer Kompetenzniveaus einhergehen (vgl. Abarda et al., 2020; Ohlemann & Driesel-Lange, 2018). Zudem erscheint es vielversprechend, die Profile künftig systematisch mit konkreten Angebotsmerkmalen schulischer Berufsorientierung zu verknüpfen, um im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells genauer zu prüfen, welche Gestaltungsformen für welche Subgruppen besonders wirksam sind (Helmke, 2017; Seidel, 2014). Ferner wäre zu untersuchen, wie sich die hier identifizierten Muster in anderen Schulformen und Kontexten – etwa in urbanen PTS-Standorten oder in vollzeitschuli-

schen Bildungsgängen – darstellen, um die Übertragbarkeit der Befunde abzuschätzen und kontextspezifische Anpassungsbedarfe einer heterogenitätssensiblen Berufsorientierung zu bestimmen.

## 6.2 Praxisbezogene Implikationen

Die Ergebnisse der Studie stärken die Annahme, berufsorientierende Angebote heterogenitätssensibel zu gestalten. Auf schulpraktischer Ebene bedeutet dies, Instrumente der pädagogisch-psychologischen Diagnostik einzusetzen, um den berufswahlbezogenen Entwicklungsstand von Jugendlichen systematisch und verlässlich zu erfassen. Für den Bereich der PTS würde sich hieraus ergeben, dass man zu Beginn der 9. Klasse vor allem die Gruppe der Gering Kompetenten identifizieren sollte, um diese Schüler:innen gezielt zu fördern. Zugleich wäre zu prüfen, inwieweit Jugendliche, die bereits zielklar in das Schuljahr starten, gegebenenfalls bisher zu wenig exploriert haben und besonders darin zu unterstützen sind, ihre bisher gefällte Entscheidung noch einmal in Frage zu stellen und zu reflektieren. Anhand der Niveauprofile wären hier zunächst nach Gruppen differenzierte Angebote den individualisierten Fördermaßnahmen vorzuziehen. Dies ließe sich schulorganisatorisch und zeitökonomisch leicht umsetzen. Zugleich sollte über alle Profile hinweg gezielt die berufliche Zielklarheit und die berufswahlbezogene Zuversicht (z. B. Selbstwirksamkeit) gestärkt werden – etwa durch strukturierte Arbeit an persönlichen Zielen und das Erproben von Werkzeugen zur Entscheidungsfindung, sprachensible Informationen und Elternarbeit, reflektierte Praxiserfahrungen (Schnuppertage/Betriebserkundungen) mit Vor-/Nachbereitung sowie begleitendes Mentoring/Coaching und regelmäßige Rückmeldung zum individuellen Lernfortschritt. Wenn diese Empfehlungen Eingang in die schulische Praxis finden, würde dies einen nächsten Schritt hin zu einer Berufsorientierung darstellen, die sich an den individuellen Bedürfnissen und Potentialen der Jugendlichen in Bezug auf ihre berufsbezogene Entwicklung orientiert.

## Literatur

Abarda, A., Dakkon, M., Azhari, M., Zaaloul, A. & Khabouze, M. (2020). Latent Transition Analysis (LTA): A Method for Identifying Differences in Longitudinal Change Among Unobserved Groups. *Procedia Computer Science*, 170, 1116-1121.

<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.03.059>

Barth, A. (2024). *Latente Klassenanalyse*. Springer VS.

Berger, G. (2021). PTS – ein unterschätzter Schultyp? Ergebnis einer Evaluation der Bildungsziele der Polytechnischen Schule anhand der Funktionen der Schultheorie nach Helmut Fend. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 35–54.

Berlin, K. S., Williams, N. A. & Parra, G. R. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 174–187. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst084>

BMBWF. (2025). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2025*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:44811bb5-3206-4d80-bb90-9d31063bef13/nbb2024.pdf>

BMBWF. (2024). *Informationsblatt Polytechnische Schule (PTS) / Fachmittelschule (FMS), Schuljahr 2024/25*. Wien: BMBWF.

[https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/informationsblatt\\_pts\\_sj25-26\\_bdwb.pdf](https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/informationsblatt_pts_sj25-26_bdwb.pdf)

BMBWF (2021). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen>

BMBWF (2020). *Lehrplan der Polytechnischen Schule*. Kommentierte Fassung.

[https://pts.schule.at/fileadmin/Polytechnische\\_Schule/Lehrplan\\_Fachbereichsinfos/Kommentierter\\_Lehrplan\\_der\\_PTS.pdf](https://pts.schule.at/fileadmin/Polytechnische_Schule/Lehrplan_Fachbereichsinfos/Kommentierter_Lehrplan_der_PTS.pdf)

Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. Aufl.). Pearson.

Clark, S. L. & Muthén, B. (2009). *Relating latent class analysis results to variables not included in the analysis*. Unpublished manuscript, University of California, Los Angeles.

<http://www.statmodel.com/download/relatinglca.pdf>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Dehne, M. Kaak, S., Lipowski, K. & Kracke, B. (2020). Berufswahlkompetenz ökonomisch erfassen. Kurzversion des Fragebogens Berufswahlkompetenz. In K. Driesel-Lange, Weyland, U. & Ziegler, B. (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 81–105). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 30. Franz Steiner Verlag.

DIPF: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung*.

[https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildung-deutschland-hauptbericht-5210001.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=10](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildung-deutschland-hauptbericht-5210001.pdf?__blob=publicationFile&v=10)

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

Driesel-Lange, K. & Kracke, B. (2017). Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. In K. Driesel-Lange, T. Brüggemann & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung: Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 99–124). Waxmann.

Geiser, C. (2011). Latent-Class-Analyse. In C. Geiser, *Datenanalyse mit Mplus* (2. Aufl., S. 235–271). VS Verlag.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Havighurst, R. (1973). *Developmental Tasks and Education* (3rd ed.). David McKay.

Heinrichs, K., Niederfriniger, J., Bauer, J., Prammer, W., Telsnig, F. & Zenz, S. (2023). Diagnostik von Berufswahlkompetenz in Polytechnischen Schulen: Ein Schlüssel zur Vorbereitung

einer heterogenen Schülerschaft auf selbstbestimmte Berufsentscheidungen in Zeiten von Transformation? *R&E-SOURCE*.

<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1218>

Heinrichs, K. & Wuttke, E. (2013). Occupational Exploration in German Secondary Schools: What It Is, How Schools Foster It, and How Students Perceive this Support. In J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education, Research in Vocational Education*, Volume 2 (pp. 37–55): Barbara Budrich.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Klett Kallmeyer.

Ito, H., López-Pernas, S. & Saqr, M. (2024). *A Scoping Review of Idiographic Research in Education: Too Little, But Not Too Late*. In Z. Altinay, M. Chang, R. Kuo, & A. Tlili (Eds.), *Proceedings of the 2024 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2024)* (S. 10–12). IEEE.

Kaak, S. (2025). *Diagnostik und Evaluation in der Beruflichen Orientierung*. Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. <https://doi.org/10.22032/dbt.65624>

Kaak, S., Heinrichs, K., Lipowski, K., Wuttke, E. & Kracke, B. (2015, März). *Der Fragebogen zur Berufswahlkompetenz – Ein Instrument zur Individualisierung der Berufsorientierung?* Beitrag präsentiert auf der GEBF-Tagung 2015, Bochum, Deutschland.

Kaak, S., Niederfriniger, J., Heinrichs, K. & Kracke, B. (2024). *Der Stand der Berufswahlkompetenz von Jugendlichen an Polytechnischen Schulen in Österreich und Ergebnisse zur Güte des Kurzfragebogens Berufswahlkompetenz*. Vortrag auf der Tagung des Wissenschaftlichen Netzwerks Berufsorientierung WinBO, 23.–24.09.2024 in Karlsruhe.

Krammer, G. (2023). A cautionary note on aggregation in educational psychology and beyond. *Theory & Psychology* (33)5, 681–700.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/09593543231172495>

Lintorf, K., Buch, S., Sparfeldt, J. & Rost, D. H. (2017). Anstrengungsvermeider: Lustlos oder hilflos? Eine latente Profilanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 57–68.

Lipowski, K., Draeger, J. & Förster, M. (2015). Berufswahlkompetenz erfassen – ein Modell und seine Umsetzung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (28), 1–31.

Lipowski, K., Kaak, S. & Kracke, B. (2016). Individualisierung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen – ein praxisorientiertes diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Berufswahlkompetenz. In H. Faulstich-Wieland, S. Rahn, & B. Scholand (Hrsg.), *Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen (bwp@Spezial 12*, 1–16). *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*.

[https://www.bwpat.de/spezial12/lipowski\\_etal\\_bwpat\\_spezial12.pdf](https://www.bwpat.de/spezial12/lipowski_etal_bwpat_spezial12.pdf)

Lipowski, K., Kaak, S. & Kracke, B. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Schulische Berufliche Orientierung: praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule-Beruf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Verlag das netz.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 52(2), 103–117.

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Morin, A. J. S. (2009). Classical Latent Profile Analysis of Academic Self-Concept Dimensions: Synergy of Person- and Variable-Centered Approaches to Theoretical Models of Self-Concept. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 191–225.

Niederfriniger, J. & Heinrichs, K. (2025). Das Potenzial zur Förderung beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz an Polytechnischen Schulen in Österreich – eine Diskussion von Befunden einer längsschnittlichen SchülerInnenbefragung im Lichte des Angebots-Nutzungs-Modells. In B. Gössling, K. Heinrichs, J. Bock-Schappelwein & A. Barabasch (Hrsg.), *Berufsbildung in Zeiten des Mangels. Konferenzband zur 9. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 125–137). wbv.

Marcia, J. D. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966 (5), 551–558.

Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569. OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Nylund-Gibson, K. & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440–461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>

Ohlemann, S. (2021). *Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule*. Springer.

Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2019). Determining career competence types in vocational schools as a prerequisite for successful transitions: a latent profile analysis. *Studia paedagogica*, 24(2), 33–57.

Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2018). Career competence development of students in German secondary schools: A latent transition analysis. In C. Nägele & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)*, 261–271.

[https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/10881/1/N%C3%A4gele%20Stalder%20\(Eds\)%20\(2018\)%20Trends%20in%20Vocational%20Education%20and%20Training%20Research.pdf](https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/10881/1/N%C3%A4gele%20Stalder%20(Eds)%20(2018)%20Trends%20in%20Vocational%20Education%20and%20Training%20Research.pdf)

Ohlemann, S. & Driesel-Lange, K. (2017). Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lerstilen. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 79–96). Barbara Budrich.

Ohlemann, S. & Ittel, A. (2017). Zusammenhänge von Berufsorientierungsmaßnahmen und persönlichen Merkmalen Jugendlicher als Determinanten individualisierter schulischer Berufsorientierung. In K. Driesel-Lange, T. Brüggemann & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung: Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 125–151). Waxmann.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Beltz.

R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.4.3) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Rosenberg, J. M., Beymer, P. N., Anderson, D. J., van Lissa, C. J. & Schmidt, J. A. (2018). tidyLPA: An R package to easily carry out latent profile analysis (LPA). *Journal of Open Source Software*, 3(30), 978.

Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177.

Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. & Amelang, M. (Hrsg.) (2021). *Psychologische Diagnostik* (6. Aufl.). Springer.

Seidel, T. (2014). Angebot-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.

Sen, S. & Cohen, A. S. (2025). On the use of elbow plot method for class enumeration in factor mixture models. *Applied Psychological Measurement*, 49(22), 1–17.

Valero, D. & Hirschi, A. (2016). Latent profiles of work motivation in adolescents in relation to work expectations, goal engagement, and changes in work motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 67–76.

Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2021). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Hogrefe.

---

## Zitieren dieses Beitrags (23.04.2026)

---

Niederfriniger, J., Kaak, S., Heinrichs, K. & Kracke, B. (2026). „One size fits all“ in der schulischen Berufsorientierung? Empirische Befunde zur Notwendigkeit heterogenitätssensibler Berufsorientierungsangebote. In K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Albert (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–29).

[https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/niederfriniger\\_etal\\_spezial-ph-at3.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/niederfriniger_etal_spezial-ph-at3.pdf)

---

## Die Autor:innen

---



**Mag.ª JULIA NIEDERFRINIGER, BEd**

Pädagogische Hochschule Salzburg

Akademiestraße 23/25, 5020 Salzburg

[julia.niederfriniger@phsalzburg.at](mailto:julia.niederfriniger@phsalzburg.at)

<https://phsalzburg.at/>



**Dr. SILVIO KAAK**

Universität Erfurt; Erfurt School of Education

Nordhäuserstr. 63, 99089 Erfurt

[silvio.kaak@uni-erfurt.de](mailto:silvio.kaak@uni-erfurt.de)

<https://www.uni-erfurt.de/ese/forschung-entwicklung/projekte/berufsorientierung-in-der-lehrkraefteausbildung-bo-lab>



**HS-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> KARIN HEINRICHS**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich; Institut Berufspädagogik

Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz,

[karin.heinrichs@ph-ooe.at](mailto:karin.heinrichs@ph-ooe.at)

<https://pro.ph-ooe.at/karin-heinrichs>



**Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> BÄRBEL KRACKE**

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie

Am Planetarium 4, 07743 Jena

[baerbel.kracke@uni-jena.de](mailto:baerbel.kracke@uni-jena.de)

[www.edupsy.uni-jena.de/bokoop.html](http://www.edupsy.uni-jena.de/bokoop.html)